

**Construyendo en mí, reflejándolo en ti: Regulación emocional de niños de 4 a 8 años
mediante la implementación de un programa de formación para adultos
correguladores**

Sergio A. López, Mariana Piedrahita y María Paula Soto

Universidad Ces

Especialización en Neurodesarrollo y Aprendizaje, Facultad de Psicología

Asesora: Mg. Daniela Agudelo Soto

Medellín, Colombia

Diciembre de 2022

Tabla de contenido

Planteamiento y justificación	3
Objetivos	11
Objetivo general	11
Objetivos específicos	11
Marco teórico	12
Regulación emocional	12
Corregulación	16
Formación de adultos Correguladores	17
Población objeto, ubicación y cobertura	20
Estrategias de intervención	20
Cronograma	41
Presupuesto	42
Consideraciones éticas	44
Referencias	46
Anexos	52
Consentimiento informado	52

Planteamiento y Justificación

El estudio de la regulación de los niños ha sido foco de investigación en los últimos años por distintos autores, que han reafirmado la importancia de esta en su desarrollo integral y en la consecución de objetivos tanto presentes como futuros, que implican un ajuste adaptativo de la conducta, la emoción y el pensamiento. Si bien, en el curso evolutivo se va dando de manera inherente, se deben tener en cuenta las características del entorno que pueden representar un facilitador o una barrera en su desarrollo.

Desde el Modelo Holístico e Interactivo de los Condicionantes del Desarrollo del Niño (Bedregal & Pardo, 2004), se establece que el infante está en interacción permanente y recíproca con la familia, la comunidad y el Estado, niveles que influyen de manera directa o indirecta en su desarrollo. Por ello, comprender cualquier aspecto sobre el niño precisa una lectura holística de los diversos contextos y relaciones que éste ha establecido. De igual forma, el modelo ecológico del desarrollo plantea la importancia de los entornos en los cuales se encuentra inmerso el niño, inicialmente desde el llamado microsistema, en donde a partir del establecimiento de diadas o la vinculación con las personas de su entorno inmediato como sus padres, cuidadores y profesores, se propician las condiciones para que el niño se desarrolle (Bronfenbrenner, 1987).

Evidentemente, dichos agentes son los encargados de generar experiencias estimulantes que enriquezcan el desarrollo cerebral (Mustard, 2003), es decir, las interconexiones que determinarán las competencias o habilidades de los menores para desenvolverse en el día a día. Por lo que centrarse en la calidad y oportunidad de sus vínculos, es una herramienta indiscutible para el fortalecimiento de la regulación emocional en la niñez.

La Teoría del Apego de Bowlby describe la relevancia de los vínculos de calidad y su efecto determinante en las capacidades de expresión y regulación emocional, la empatía, la socialización, el desarrollo cognitivo, entre otros (Bedregal & Pardo, 2004). El apego seguro favorece la respuesta conductual ante una experiencia que demande regulación de una emoción intensa, en donde se puede permanecer tranquilo o modular la excitación generada por la situación; también desarrolla más flexibilidad cognitiva, lo que favorece el ajuste emocional al contexto y la inhibición de impulsos. Por el contrario, desde el apego evitativo y ambivalente se desarrollan estrategias poco adaptativas como lo son la represión emocional, la evitación de las emociones con connotación negativa, hipervigilancia (Garrido, 2006) y activación crónica del estrés, dificultando al organismo volver a los niveles basales por la respuesta autónoma generada en el sistema nervioso simpático y parasimpático (Botella & Corbella, 2005).

No se puede desestimar los factores intrínsecos que se encuentran asociados a la regulación emocional, ya que se cuenta con una estructura génica y madurativa que se expresa en relación con el ambiente (Mustard, 2003). Acorde a esto, es importante reconocer los hitos del neurodesarrollo propios de cada etapa, en donde, a partir de la madurez cerebral se genera una mejor respuesta del tronco encefálico, sistema límbico y de la corteza cerebral, que son las estructuras a las cuales se atribuye la autorregulación (Sabatier et al., 2017). De igual forma, Caffarena y Rojas (2019) refieren que a partir de los cinco años hay un aumento en la especificidad de las redes neuronales, lo cual se puede ver reflejado en las zonas relacionadas con el control inhibitorio. Sin embargo, los procesos regulatorios tienen una relación directa con el entorno, principalmente por las figuras significativas.

Entre los antecedentes y con el objetivo de estudiar la regulación en niños y adolescentes colombianos, Sabatier et al. (2017) encontraron que de uno a tres años los procesos regulatorios son principalmente externos, es decir se logran por los esfuerzos de terceras personas que a través de interacciones sensibles atienden a las necesidades de los niños. De igual manera, según lo plantea Palacios et al. (2014) “se promueve en ellos la sensación de control de los propios estados emocionales y les enseña estrategias de regulación” (p. 171).

Soportando lo anterior, Esquivel et al. (2013) con el objetivo de estudiar la relación entre las estrategias de correlación en las madres y la regulación de los niños para evaluar su esfuerzo por controlar el enojo, encontraron que las mamás que adoptaron una postura pasiva (ignorar la emoción) frente a la reacción mínima ante el estímulo, incrementaron la intensidad de la reacción emocional como la pataleta. Pero aquellas que presentaron una postura activa (acompañar la emoción), los niños fueron capaces de redireccionar su atención y disminuir la intensidad de la reacción.

Cabe anotar que, durante estos tres primeros años, el lenguaje juega un papel fundamental en el reconocimiento emocional, es decir, mediante las interacciones surgen inquietudes frente a sus propias manifestaciones tanto como las de sus pares y adultos, que son resueltas por sus cuidadores para generar un reconocimiento integral de ellas y aquello que las generan. Posteriormente, a partir del juego simbólico y la interacción con pares, se comienzan a atribuir estados emocionales a juguetes que amplían la perspectiva del niño (Palacios et al., 2014)

Entre los 5 y los 7 años se observan grandes avances a nivel cognitivo y del lenguaje, lo que conlleva a que el desarrollo de la autorregulación se evidencie a través de

la adquisición de habilidades para pensar en situaciones problema, identificar sentimientos en sí mismo y en otros, en la posibilidad de encontrar alternativas de solución a las situaciones a las que se enfrenten y la capacidad para calmarse, Greenberg y Shell (1997, citados en Caycedo et al., 2005). También, tener un mayor entendimiento de las causas y consecuencias de la reactividad emocional, permite que en esta edad asuman el control de manera voluntaria y autónoma (Ato et al., 2005).

Según Thompson, (1994, p. 27) la regulación “consiste en los procesos extrínsecos e intrínsecos utilizados de manera responsable para monitorear, evaluar y modificar reacciones emocionales, especialmente su intensidad y características temporales, para lograr una meta” [traducción propia]. Por ende, se reconoce su impacto en las diferentes dimensiones del ser humano, propiciando la construcción de relaciones interpersonales sólidas, optimizando el desempeño escolar y familiar de la persona; y a su vez disminuyendo problemas de conducta, índices de violencia y la aparición de algún trastorno emocional (Bisquerra & García, 2018).

Algunas investigaciones demuestran el impacto que tiene la regulación emocional a lo largo del tiempo. Dentro de estas podemos encontrar que las personas con una mejor regulación presentan un mayor reconocimiento de las normas social y culturalmente definidas, es decir, tienen más capacidades para saber cómo y cuándo modular su conducta en función de un entorno determinado (Rendón, 2007). Además, promueve el desarrollo de relaciones cercanas al fortalecer aspectos como la cooperación, la confianza y el respeto (Gómez & Acosta, 2021). Por el contrario, las personas con una pobre inteligencia emocional tienen una alta tendencia a llevar a cabo conductas antisociales, delictivas como abuso de sustancias, mentir, robar e intimidar (Eisenberg, 2000, citado en Rendón, 2007) y de agresión por el desarrollo inadecuado de la flexibilidad cognitiva, la baja

tolerancia a la frustración y la disminuida percepción de autoeficacia (Garaigordobil & Oñederra, 2010).

De igual manera, se han asociado las capacidades en regulación emocional con índices más bajos de ansiedad y depresión. Como lo planteaban en su investigación Fernández et al. (2006) los adolescentes que presentaban una mayor habilidad para reconocer con claridad sus sentimientos y regular sus estados emocionales, mostraban una menor cantidad de síntomas asociados a la ansiedad y la depresión, por ende, sería posible mencionar que hay menos probabilidad de incurrir en factores de riesgo tales como pensamientos rumiativos y repetitivos, alta impulsividad, autolesión y suicidio.

En cuanto al desempeño académico, se ha encontrado que las personas con una adecuada inteligencia intrapersonal y regulación tienden a tener una mejor capacidad de reconocer y transitar sus estados emocionales negativos, lo que deriva positivamente en su salud mental, afectando a su vez el rendimiento escolar y la percepción subjetiva de bienestar (Extremera & Fernández, 2002). Esto va en coherencia con lo encontrado por Mischel et al. (1988) y Moffitt et al. (2011), que plantean que la regulación emocional también favorece el desarrollo de habilidades que permiten proyectar la competencia académica, el desarrollo cognitivo, la salud física, el bienestar financiero, el manejo del estrés, las frustraciones y así mismo, se asocia con la posibilidad de postergar la gratificación, inhibiendo la conducta en función de un objetivo a mediano y largo plazo (citados en Gillerbaart et al., 2021).

Evaluando alternativas de intervención, en el contexto educativo, se han venido implementado algunos programas que buscan favorecer el desarrollo de la regulación y que se encuentran en su mayoría adheridos a la malla curricular, buscando entrenar a los niños

en habilidades socioemocionales que disminuyan la posibilidad de que aparezcan afectaciones a la salud mental o conductas violentas (Caycedo et al., 2005).

En Colombia en poblaciones de alto riesgo se han puesto en práctica intervenciones buscando favorecer la identificación de problemas, evaluar soluciones y regular respuestas agresivas e impulsivas en diferentes situaciones, dentro de estas: Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS), Second step, Dino Dinosaurio e I Can Problem Solve (ICPS), que principalmente apuntan al entrenamiento en habilidades sociales sanas para controlar el estrés, manejar situaciones interpersonales y mejorar comportamientos y aumento en el autocontrol. Además de identificar la relación que hay entre las habilidades de solución de problemas de los padres y cuidadores, y cómo influyen en la adquisición de estas en los niños (Caycedo et al., 2005).

En el contexto español se ha venido fomentando la regulación emocional desde una perspectiva de prevención primaria a través del modelo pentagonal de competencias emocionales del Grup de Recerca en Orientación Psicopedagógica (GROP), el cual busca desarrollar la conciencia emocional, la regulación emocional, la autonomía emocional, las competencias sociales y las habilidades de vida para el bienestar (Bisquerra & Pérez, 2007) en vía de prevenir la ocurrencia o aumento de la violencia, el estrés, la ansiedad y la depresión en los estudiantes. Esta propuesta metodológicamente es consciente del rol de los modelos en el aprendizaje de los niños, por ende, también enfatiza en la formación de los profesores en competencias emocionales para lograr tal fin (Bisquerra & García, 2018).

La educación emocional del profesorado es un parte fundamental en el desarrollo y aprendizaje de las competencias de sus alumnos, ya que se convierte en un modelo de aprendizaje vicario, en donde, le permiten al estudiante razonar, expresar y regular sus

emociones y sus reacciones en el espacio escolar. Sin embargo, es necesario mencionar, que el desarrollo de la inteligencia emocional en el docente no solo fortalece los procesos emocionales de sus alumnos, sino que le permitirá adquirir habilidades para resolver situaciones a nivel personal. Es decir, aquel docente, que sea capaz de gestionar de manera efectiva sus emociones, las reconozca en el otro y se regule en diferentes situaciones, será quien logre manejar y afrontar con mayor efectividad eventos estresantes a nivel laboral y a su vez, reconocer esas respuestas emocionales negativas y cómo solucionarlas de manera asertiva (Extremera & Fernández, 2004).

Algunos estudios dentro de las instituciones educativas han concluido que muchos de los docentes presentan características del llamado síndrome de burnout, el cual Guerrero (2001) define como un síndrome de agotamiento emocional, despersonalización y bajo logro o realización personal en el trabajo. Buscando dar respuesta y fortalecer a los docentes en su educación emocional personal, Pérez et al. (2013) proponen la implementación de un programa en donde los docentes destacaron que este les había permitido conocerse mejor, resaltar la importancia de los valores y emociones en sí mismos y mejorar en aspectos como la escucha activa y la empatía; lo que repercutió en la mejora del clima en las instituciones en relación con sus compañeros y alumnos.

El presente trabajo recobra entonces una mayor importancia al entender al cuidador como aquel que propicia experiencias significativas para el desarrollo integral del niño. Sin embargo, poco se ha hablado de las características de los cuidadores y la incidencia que tiene la forma en que el niño desarrolla habilidades a partir de procesos como el modelamiento de la conducta, es decir, cómo a partir de las respuestas conductuales del adulto ante estímulos aleatorios, va fortaleciendo en el niño su propio sistema de respuestas (Contreras, 2015). Ramírez et al. (2015) encontraron en un estudio que las variables que

más impactan a nivel emocional en su estilo de crianza son el manejo del estrés y el estado de ánimo, y que existe una relación directa en cómo a medida que los padres desarrollan su capacidad emocional, influyen en el desarrollo emocional de sus hijos.

Por ende, es necesario pensar en el entrenamiento del adulto cuidador en regulación emocional y estructurar programas que vayan en coherencia con sus necesidades. López et al. (2008) proponen que los contenidos a tratar en un programa de intervención en adultos sean la atención emocional, la facilitación emocional, la comprensión emocional, la regulación emocional, la autoestima y las habilidades sociales. Lo cierto es que, a hoy, los cambios emocionales no pueden identificarse fácilmente en la adultez joven o media (Lawton, 2001), por lo que se debe buscar una mejora en el afecto, así como en su intensidad y en el uso de estrategias para regularlo en beneficio de sí mismo y su entorno.

De esta manera la regulación emocional es sin duda una habilidad necesaria para las personas en su vida diaria, pues su presencia representa una oportunidad para afrontar los retos y alcanzar los logros. Por tales razones es que se considera importante retomarla y direccionarla a la formación de cuidadores, quienes no sólo acompañan, sino que también son protagonistas de su dimensión emocional. En conclusión, en busca de fortalecer la regulación emocional en adultos, que durante el desarrollo de este trabajo llamaremos corre reguladores, se propone una cartilla virtual orientada a la adquisición de estrategias psicopedagógicas junto a talleres experienciales que favorezcan su regulación emocional y optimicen el acompañamiento en el desarrollo de la autorregulación de los niños.

Objetivos

Objetivo General

Fomentar la regulación emocional de niños de 4 a 8 años mediante la implementación de un programa de intervención con adultos correguladores.

Objetivos Específicos

- Reconocer la importancia del rol del adulto en la formación de la regulación emocional del niño.
- Orientar a través de estrategias psicopedagógicas la regulación emocional en adultos y niños.
- Monitorear la implementación de las estrategias psicopedagógicas realizadas por los adultos para la regulación emocional de los niños.

Marco Teórico

Regulación Emocional

Antes de abordar la regulación emocional, es pertinente definir el concepto de emoción y entender cómo funciona. Desde una mirada biológica, las emociones son una característica de respuesta observable y limitada ante una situación o un objeto que afecta el bienestar o supervivencia (Deigh, 2010; Ekman, 1999 citados en Vivas et al., 2007). Estas se encuentran reguladas por el sistema límbico que hace parte del cerebro emocional definido por Mac Lean (1990 citado en Benavidez & Flores, 2019) dentro de su teoría de “cerebro triuno” como el responsable de filtrar y procesar la información para llevarla a la amígdala, quien está encargada de los sentimientos, la expresión emocional, los recuerdos emocionales y el reconocimiento de los signos de la emoción en los demás (Aguilar, 2011 citado en Benavidez & Flores, 2019).

Denzin (2009) incluye en su definición las emociones como una experiencia viva y corporal que se manifiesta de forma transitoria y transforma su realidad. Es decir, son situaciones en las que se ve inmerso el ser humano, impactando su cotidianidad y generando reacciones fisiológicas de acuerdo con la relevancia subjetiva (citado en Bericat, 2012).

Bisquerra (2000 citado en Vivas et al., 2007) define las emociones como “reacciones a la información que recibimos en nuestra relación con el entorno” (p.19). El autor afirma que la intensidad en que se vivan dependerá de la subjetividad y como cada uno considera que afectaría su bienestar, teniendo en cuenta experiencias previas, creencias, metas personales y relaciones con otros. De igual forma, afirma que, de acuerdo con los estilos de

afrontamiento suscitados a partir de las experiencias previas, pueden aparecer posibles trastornos emocionales.

Durante el desarrollo evolutivo de las emociones en los niños, estas se pueden clasificar en emociones primarias y secundarias. Las emociones primarias aparecen desde los primeros meses de vida: alegría, ira, tristeza y sorpresa, y se activan en cualquier situación que se encuentre el niño de manera instintiva, pero que, gracias a la regulación externa por parte de sus cuidadores, el niño aprende a reconocerlas, expresarlas y según la edad a controlarlas (Fiori, 2015). A su vez, las emociones secundarias aparecen a partir de los dos años de vida, cuando el niño es capaz de reconocer al otro como diferente de sí mismo, logra trascender y aparece la empatía, timidez, celos, etc. (Mayer, 1997 citado en Fiori, 2015).

Se podría decir que las emociones primarias y secundarias se presentan de forma evolutiva según el desarrollo del lenguaje, la interacción con el otro y su desarrollo cognitivo (Fiori, 2015). Esto permitiría más adelante el establecimiento de la relación regulación-emoción que no se desliga de la autorregulación, sea esta adecuada o insuficiente. Todo dependerá del acompañamiento externo en los primeros años de vida que posteriormente permitirá alcanzar una regulación interna acorde a las experiencias vividas (Ato et al., 2004, citado en Fiori, 2015).

Una vez realizado el preámbulo sobre las emociones, resulta necesario educar en la gestión de estas para que potencie el desarrollo, bienestar y desenvolvimiento de las personas de manera integral. Autores como Bisquerra (2003) describen la regulación emocional como una de las competencias claves para afrontar los retos de la vida diaria de

manera adecuada, partiendo desde su reconocimiento y comprensión, hasta su expresión y regulación en beneficio de sí mismo y los otros.

Esta competencia, hace parte del modelo pentagonal de Bisquerra el cual propone otros conocimientos, habilidades y actitudes relacionadas. La primera competencia es la conciencia de las emociones propias y de otros, evidenciada en la capacidad de identificarlas, nombrarlas y de empatizar con los demás desde una conciencia ética y moral. Como segundo se incluyen características relacionadas a la autonomía emocional, que busca la autogestión desde la percepción propia de valor, capacidad y responsabilidad en la toma de decisiones respecto a su vida (Bisquerra, 2016 citado en Bisquerra & García, 2018).

Las competencias sociales, y las competencias para la vida y el bienestar, complementan el modelo pentagonal aportando lo necesario para mantener buenas relaciones, una comunicación asertiva, un comportamiento prosocial y resolutivo, así como una participación ciudadana activa, responsable y con capacidad para tomar decisiones o fijar objetivos en pro del bienestar propio y social (Bisquerra, 2016, citado en Bisquerra & García, 2018). Debe tenerse en cuenta que cada una de las competencias nombradas funcionan de manera integral y transversal por lo que la regulación emocional está presente a la hora de fortalecer cualquier otra.

La regulación emocional supone ser conscientes de la relación entre la emoción, la cognición y el comportamiento para la consecución de objetivos, por lo que gestionar la intensidad y duración de las emociones implica comprender y generar estrategias de afrontamiento que permitan perseverar en el logro, tolerar las frustraciones, regular comportamientos de riesgo y autogenerar emociones positivas (Bisquerra & García, 2018),

viendo en los procesos cognitivos y conductuales estrategias para poder lograrlo. Parkinson y Totterdell (1999) describen los primeros como acciones mentales que permiten cambiar el pensamiento hacia uno nuevo que resignifique o produzca otra emoción, mientras que los recursos conductuales son acciones físicas que modifican la exposición al estímulo y permiten el aprovechamiento de estrategias como la respiración para calmarse.

Hervás (2011) respecto a las estrategias de regulación, hace una clasificación a partir de los posibles déficits que pueden encontrarse, definiendo que uno de ellos se presenta por la ausencia de estrategias a la hora de sentir emociones desagradables, el segundo se caracteriza por la ineficacia de los recursos utilizados por privarse de sentir la emoción, y en tercer lugar describe el déficit ocasionado por estrategias como la represión o evitación emocional, que son disfuncionales en el momento de intentar regular una emoción.

A partir de lo anterior, se puede entender que la regulación emocional no es concebida como la capacidad de suprimir o controlar las emociones, sino como aquella que permite modular y ajustar los estados afectivos en función de los objetivos o metas de la persona, tanto para el funcionamiento inmediato como a largo plazo (Rendón, 2007). Relacionado a esto, Thompson, (1994, p. 27) menciona que la regulación emocional “consiste en los procesos extrínsecos e intrínsecos utilizados de manera responsable para monitorear, evaluar y modificar reacciones emocionales, especialmente su intensidad y características temporales, para lograr una meta” [traducción propia]; es decir que influye en la ocurrencia o mantenimiento general de los estados afectivos.

Los programas de intervención sobre regulación emocional han sido muchos, algunos de ellos han estado basados en la búsqueda de la disminución y prevención de las

conductas violentas o agresivas que se han presentado en los escenarios educativos, en donde se ha concluido que el factor principal se le atribuye a la falta de estrategias adecuadas y efectivas para la solución de problemas (Caycedo et al., 2005). Para ello, se han implementado programas que permitan ejecutar actividades sobre solución de problemas y autorregulación emocional que estén incluidas dentro del currículo y la malla curricular de algunas instituciones.

Otros de los programas que se han puesto en práctica, está orientado a los docentes para el entrenamiento en conciencia plena y valores humanos como herramienta para la autorregulación emocional y el estrés. Estos programas buscan identificar las habilidades de regulación en los adultos y cómo son transmitidas a sus estudiantes durante el ejercicio de su labor. Algunos autores han resaltado la importancia de reconocer y comprender las emociones que se suscitan a partir de situaciones cotidianas que ocurren en el entorno y su impacto interno para lograr manejarlo de una manera adecuada, alcanzando una realización personal y profesional, siendo un agente modelador de ciertas conductas de respuesta (Delgado et al., 2010).

También se ha visto la necesidad de fomentar programas de evaluación que permitan monitorear y medir las emociones de manera cualitativa, siendo la toma de decisiones uno de los principales aspectos en la búsqueda de una autorregulación adecuada. Estos programas evalúan tanto niños como adultos y docentes, en diferentes situaciones y áreas como: habilidades sociales y control emocional; utilizando como recursos cuestionarios y test para la recolección de datos. Esto permite estandarizar cifras que logren identificar las causas de los altos índices de estados de depresión, ansiedad y estrés, y cómo contrarrestarlos (Álvarez et al., 2000).

Corregulación

La corregulación en los niños es un proceso de regulación emocional externa, es decir, un adulto o cuidador brinda o modela estrategias de gestión de las emociones que buscan fortalecer los recursos personales del infante para que finalmente este pueda lograrla de manera autónoma. Ha de tenerse en cuenta que la competencia de regularse emocionalmente aumenta conforme el niño va creciendo y desarrollando habilidades en sus distintas áreas, como lo son la cognitiva y del lenguaje, que facilitan el proceso de identificación, expresión y respuesta o manejo emocional (Paley & Hajal, 2022).

El apoyo externo se da principalmente en los primeros años de vida, en donde el niño necesita a su cuidador para satisfacer sus necesidades y aprender a responder a las demandas internas y del medio (Paley & Hajal, 2022). Este cuidador es representado desde la Teoría del Apego como una base segura con la cual el niño puede contar cuando sienta cualquier tipo de emoción, bien sea para tranquilizarlo frente a una desregulación como también para compartir una alegría.

Según varios autores, la manera en que este cuidador responda influye en la forma en que el menor comunicará y gestionará las emociones, por lo que una respuesta que valide, apoye o empodere al niño sobre lo que siente facilitará su expresión y confianza para sentir una emoción sin que eso represente un riesgo (Paley & Hajal, 2022).

Formación de Adultos Correguladores

La familia y especialmente los padres juegan un papel fundamental en el desarrollo de los niños, es desde este sistema que se fundamentan los cimientos de carácter

psicológico de cada uno de sus miembros (Fernández, 2012) y se establecen los valores, principios, acciones, creencias y normas que generan un impacto en el bienestar individual y colectivo (Suárez Palacio & Vélez Múnera, 2018).

Según Boutin y Durning (1997, citado en Martín Quintana et al., 2009) se pudiese entender por formación parental a las acciones educativas de sensibilización, aprendizaje, entrenamiento y clarificación de las prácticas y estilos parentales que buscan incidir en el desarrollo de sus hijos. Frente a estos programas que buscan orientar a los padres en su rol de acompañamiento se han realizado diversos modelos de atención, entre los cuales se encuentran el modelo académico que busca realizar la transmisión conceptual acerca del desarrollo y evolución de los hijos en un escenario de formación formal, es un modelo que establece alternativas desde lo que se espera los padres hagan al momento de orientar a sus hijos. También dentro de los modelos propuestos, se encuentra el técnico que apunta a la formación a los padres en técnicas eficaces para la modificación de la conducta, es un entrenamiento en donde a partir de principios cognitivos conductuales y con un fundamento científico, buscan modelar la conducta disruptiva hasta lograr la conducta esperada. Finalmente, estaría el modelo experiencial que busca conceptualizar la práctica en la cotidianidad, tomando en cuenta las creencias, sentimientos y acciones diarias de los padres en función de la crianza de sus hijos.

El aprendizaje experiencial como propuesta metodológica permite considerar la interacción o experiencia misma como un acto educativo, en el que cualquier agente puede participar o verse concernido activamente para generar cambios tanto en sí mismo como en la dinámica grupal (Dewey, 1938, citado en Céspedes et al., 2017). De esta manera, según Kolb (1984) el aprendizaje experiencial es un ciclo que parte de una experiencia concreta

que luego se procesa y reflexiona para poder conceptualizarla, integrarla y orientarla hacia la acción futura (citado en Céspedes et al., 2017).

A su vez esta metodología integra los aprendizajes de la vida cotidiana, como, por ejemplo, las habilidades socioemocionales como la autorregulación que en la interacción con los demás se va experimentando, observando, ensayando y asociando hasta que finalmente se logra tener una guía de comportamiento que puede ser emprendida de manera autónoma.

Otro de los entornos que incide de manera significativa en el desarrollo de las competencias socioemocionales, es el ambiente escolar, en donde a partir de un intercambio interactivo entre profesor y alumno se van adquiriendo habilidades que impactan a lo largo de sus diferentes ciclos de vida (Abarca et al., 2002). De igual forma y cómo lo manifiestan Cabello et al. (2010) “los docentes con una mayor capacidad para identificar, comprender, regular y pensar con las emociones de forma inteligente, tendrán más recursos para conseguir alumnos emocionalmente más preparados y para afrontar mejor los eventos estresantes” (p. 44). Tomando en cuenta que la adquisición y fortalecimiento de las habilidades emocionales impactarán de manera positiva, no solo en la salud mental y percepción de bienestar del docente, sino en el aprendizaje y la forma de relacionarse del estudiante (Pegalajar Palomino & López Hernández, 2015).

Los modelos que buscan llevar a cabo procesos formativos con los docentes son múltiples y se han encontrado en las revisiones literarias, orientaciones que propenden por el desarrollo de diferentes competencias emocionales (Gaeta González, 2014). Costa Rodríguez et al. (2021) realizaron un seguimiento de algunos de los modelos que a hoy se han propuesto frente al desarrollo emocional en docentes. Dentro de estos se encuentran:

un modelo de Rafael Bisquerra que plantea una formación que se enmarca en el reconocimiento de la relevancia de sus propias emociones y el diseño de un plan de reconocimiento de las emociones de sus alumnos a partir de 12 objetivos y centrado en la educación infantil, primaria y secundaria; también a través de una propuesta de Pablo Palomero que busca a partir de un enfoque cualitativo, el desarrollo de las fortalezas para favorecer la adquisición de estrategias de afrontamiento y el desarrollo de sus propios recursos para sortear las situaciones que se les presentan desde 5 actitudes básicas (disposición fenomenológica, autonomía, responsabilidad, independencia de criterio y disposición cooperadora). Finalmente, una propuesta de Liderazgo de Chile, que contempla la formación de los diferentes actores educativos y familia en un acompañamiento que consta de 4 años en total y en donde por cada uno se trabaja una etapa (Autoconocimiento, educación emocional en prácticas pedagógicas, Implicación de las interacciones docente - alumno, competencias emocionales y formas de integrarlas al proceso de enseñanza).

Población objeto, ubicación y cobertura

La propuesta de intervención tiene por población directa a padres, madres, docentes y otros correguladores. Adicionalmente, como beneficiarios finales tiene a niños entre los 4 - 8 años de la ciudad de Medellín.

Estrategias de intervención

Con el fin de responder al objetivo planteado, se diseñaron una serie de talleres experienciales y una cartilla virtual dirigidos a los adultos correguladores que buscan reconocer la importancia del adulto en la regulación emocional de los niños ofreciéndoles estrategias prácticas.

Talleres Experienciales

a. *Taller de Sensibilización: Conectándome con mi Niño Interior*

Propósito:

Sensibilizar a los cuidadores sobre la importancia de la regulación emocional.

Agenda:

1. Saludo inicial (10 minutos).
2. Presentación de los integrantes (10 minutos).
3. Introducción al tema: Hablemos de regulación (20 minutos).
4. Actividad central: Juego “Construyendo Cerebros” (1 hora).
5. Cierre: preguntas y reflexión final (15 minutos).
6. Reto integrativo (5 minutos).

Materiales: limpiapipas, plastilina, aretas, pitillos, tarjetas “construyendo cerebros”.

Desarrollo:

Presentación de los Asistentes.

Los asistentes se presentarán diciendo el nombre y compartiendo un dato curioso de alguna experiencia vinculada a una emoción.

Introducción al Tema: Hablemos de Regulación.

A cada participante se le entregará una hoja. Deberá dividirla en 4 partes. En la primera parte, se les pedirá a los participantes que dibujen un recuerdo que haya marcado

su vida desde su infancia. En la segunda, deberá escribir una palabra que resuma la relación con sus padres en la infancia. En la tercera parte, escribirá una anécdota que se relacione con su infancia y su rol como cuidador o padre actual, es decir, que hacías en tu infancia que actualmente haces con tu hijo/estudiante. Y en la última parte, deberán hacer un dibujo, frase o palabra que describa cómo creen que sus hijos/estudiantes los perciban.

Al finalizar, se socializan sus respuestas y se harán las siguientes preguntas ¿Qué encontramos? ¿Qué relación hay entre los 4 momentos? ¿De qué manera fueron significativos sus cuidadores o padres en la forma en que actualmente actúan frente a los hijos o estudiantes? ¿Cómo creen que esto se relacione con el tema a tratar?

Actividad Central: Construyendo Cerebros.

Se les pedirá a los participantes que se reúnan en grupo de 5 personas. Cada grupo debe tener limpiapipas, plastilina, aretes y las tarjetas de “Construyendo cerebros”.

Deben seguir los pasos del juego que el orientador explicará previamente para construir el cerebro. Al finalizar, se socializarán los resultados en base a la codificación genética, las experiencias y los apoyos sociales para generar las reflexiones y conclusiones del juego.

Cierre.

Se dispondrá de 15 minutos para las reflexiones, conclusiones. Se propondrá las siguientes preguntas: ¿Qué aprendí? ¿Qué me llevo? Y ¿Para qué me sirve?

Reto Integrativo.

Cada participante escoge un día para realizar el siguiente cuadro de registro de situaciones con el niño (ver Tabla 1), en donde describirán lo sucedido, tomando en cuenta los siguientes elementos:

Tabla 1

Reto “Conectándome con mi Niño Interior”

Situación	Actitud del niño	Actitud del adulto	Reflexión

Una vez identificado los elementos responda: ¿Fui un apoyo? ¿Fui una barrera? ¿Cómo puedo reaccionar de otra manera?, ¿Cómo hubiera respondido o actuado en otra situación antes del taller?

b. Taller de Regulación Emocional: Me Regulo, Te Regulas**Propósito:**

Propiciar el desarrollo de estrategias para el reconocimiento, expresión y regulación emocional.

Agenda:

1. Saludo inicial (10 minutos).
2. Reconocimiento de compañeros (8 minutos).
3. Seguimiento del reto (7 minutos).
4. Introducción al tema: Regulación emocional (20 minutos).

5. Actividad central: Estrategias para favorecer la regulación emocional propia y de mi hijo y/o estudiante (1 hora).
6. Cierre: preguntas y reflexión final (10 minutos).
7. Reto integrativo (5 minutos).

Materiales: Botellas plásticas, mirella, agua, ganchos, hojas iris, lapiceros, cuentos, colbón, tijeras.

Desarrollo:

Reconocimiento de Compañeros.

Los asistentes repasan los datos curiosos y/o nombre de algunos integrantes para fortalecer la integración del grupo.

Seguimiento del Reto.

Los asistentes comparten la experiencia de realización del reto propuesto, a su vez que se genera diálogo o construcción de saberes para su proyección o extensión.

Introducción al Tema: Regulación Emocional.

Se les pide a los participantes que se sienten en mesa redonda. En el centro se ubicará uno de los orientadores que a partir de las características del relato irá agregando bicarbonato a un vaso de vinagre, mientras se les pide a los participantes que imaginen la siguiente situación:

- Un día te levantas, el despertador sonó tarde, tu niño no quería levantarse y solo lloraba. Tampoco quería bañarse y no tenía apetito, por lo que todo les costaba un

esfuerzo mayor. En el colegio peleó con sus amigos, no quiso participar de las actividades porque no se tenía el color que él quería, por lo que finalmente rompe las hojas y continúa llorando.

Nuevamente se lee la misma descripción, pero ahora cada vez que se vaya a compartir algunas de las situaciones, se anticipará una actividad de cuidado emocional (la música, los viajes, mi familia, ejercicio, entre otras) y se agregará un trozo de algodón.

Se establecerá un espacio para reflexionar a partir de cada una de las situaciones planteadas, orientando el ejercicio en función de la importancia de establecer actividades para fortalecer las habilidades emocionales y regularse con una mayor facilidad.

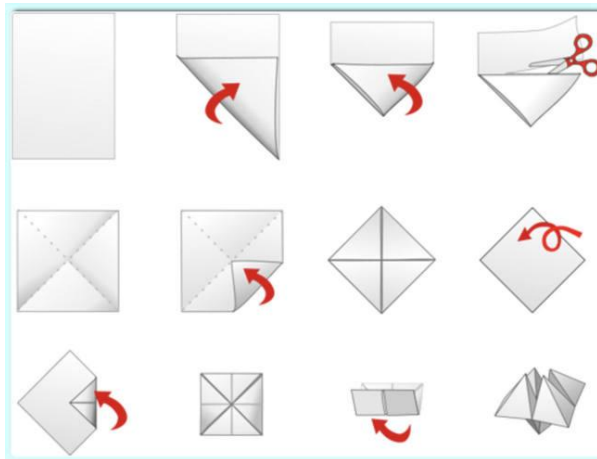
Preguntas orientadoras: ¿Qué sucedió en la situación 1? ¿Qué sucedió en la situación 2, cuando establecimos algunas actividades que favorecen la regulación? ¿Por qué es importante regularse cuando estamos acompañando a los otros niños a que logren su propia regulación?

Actividad Central: Estrategias.

Se comenzará dándole a cada participante una hoja iris. Con ella se creará un sacapiojos que se doblará siguiendo los pasos del origami como se muestra en la Figura 1. En cada uno de los lados del sacapiojos estará escrita una emoción y debajo de esta, es decir en la parte interior del sacapiojos se consignarán las estrategias para gestionarlas en el momento en que se presenten.

Figura 1

Pasos del sacapiojos.



Nota. Adaptado de *Juegos tradicionales: Comecocos de papel* [Gráfico], por COPE, 2020, https://www.cope.es/actualidad/vivir/juegos-tradicionales/noticias/juegos-tradicionales-comecocos-papel-20200527_737663.

A continuación, se describen algunas de las premisas o alternativas para pensar y seleccionar las estrategias, además de que se les permitirá a los participantes dar su opinión y crear las diferentes estrategias según su experiencia, preferencias y recursos.

- Reconocimiento de la emoción: mostrarle al niño la emoción que está sintiendo a partir de señales como lo que pasa en su cuerpo y lo que expresa verbalmente sobre lo que siente. Esto permitirá identificar y nombrar la emoción. Tenga en cuenta que la emoción debe validarse para poder normalizarla.
- Dar opciones: brindar alternativas a partir de lo que sí se puede hacer y el adulto puede ceder y en que no. Es importante pensar con el niño varias opciones para que él logre anticiparlas.
- Distraer: desviar su atención y orientarlo hacia actividades que le interesen o mediante el humor, para que con el tiempo logre autodistraerse.

- Consecuencia (reparación): preguntarle cómo podemos reparar lo sucedido, así se fortalece la responsabilidad y restauración.
- Elogio: hacer reconocimientos positivos de lo que intenta o hace el niño.
- Calmar: acompañar la emoción desde ejercicios de respiración, dar un paseo, abrazar un peluche, etc.

Cierre.

Se dispondrá de 15 minutos para las reflexiones y conclusiones. Se propondrán las siguientes preguntas: ¿Qué aprendí? ¿Qué me llevo? y ¿Para qué me sirve?

Adicionalmente, se les pedirá a los participantes que para el próximo encuentro traigan una alternativa de juego de la infancia (objeto o idea a realizar).

Reto Integrativo.

Los asistentes crearán en casa o en el salón el rincón de la calma. Para orientar su realización se propone leer junto a los niños el cuento “La calma de león” de Victoria Conte y Polly Boyle. También puede observarse una adaptación de Mari Bianculli (2020) a través del siguiente enlace

https://www.youtube.com/watch?time_continue=168&v=MPDW1C5btu8&feature=emb_logo

El rincón de la calma es un lugar en el que dispondrán de diferentes herramientas para reconocer y transitar la emoción entre ellas la botella de la calma, hojas para dibujar, almohadas, cuentos y ejercicios de movimiento o respiración, etc. Una vez realizado, se propone tomar una foto del lugar que se escogió para compartirla en el próximo encuentro.

c. Taller de Fortalecimiento del Vínculo: Lo Mío, lo Tuyo y lo Nuestro.

Propósito:

Obtener estrategias efectivas para el fortalecimiento del vínculo adulto - niño.

Agenda:

1. Saludo inicial (10 Minutos).
2. Seguimiento del reto (10 minutos).
3. Introducción al tema: Atención positiva - vínculo (20 minutos).
4. Actividad central: Situaciones de juego (45 minutos).
5. Cierre: preguntas y reflexión (15 minutos).
6. Reto integrativa (5 minutos).

Materiales: Lápiz, papel, ficha bibliográfica, marcadores.

Desarrollo:

Seguimiento del Reto.

Los asistentes comparten la experiencia de realización del reto propuesto, a su vez que se genera diálogo o construcción de saberes para su proyección o extensión.

Introducción al Tema: Atención Positiva – Vínculo.

Se va a reflexionar respecto a tres preguntas:

- ¿Qué fue lo último positivo que le reconocieron a su hijo/estudiante?
- ¿Qué fue lo último que otra persona te reconoció?

- ¿Qué fue lo último que auténticamente te reconociste como positivo?

Se realizará reflexión buscando identificar desde la perspectiva de cada uno de los asistentes la incidencia del reconocimiento positivo como paradigma de cambio desde cada uno de ellos.

Actividad Central: Situaciones de Juego.

Se asignan fichas bibliográficas buscando que en estas se identifiquen con su apodo de cariño de niño, en caso de sentirse más cómodos pueden simplemente marcarlo con su nombre.

En el taller anterior se les solicitó a los padres que buscaran y trajeran alguna alternativa de juego que realizaban durante su infancia, dentro de estas deben contemplar tanto juegos como objetos que utilizaban y que eran sus favoritos. Se les pedirá que rápidamente le cuenten al grupo su juego u objeto y se conecten con algunas de las emociones y sensaciones que tenían al momento de llevar a cabo esta actividad. Para continuar, entre todos se escogerán dos de las actividades propuestas, con el objetivo de que se puedan vincular con estas y sean disfrutadas por todos.

Los participantes se sentarán en círculo y tras el momento del juego se plantearán las siguientes preguntas: ¿Qué conexión generó con los otros participantes el hecho de haber compartido un juego? ¿Por qué se jugó si lo que vamos a hablar es de vínculo? ¿Les gustaba jugar con los adultos que se encontraban dentro de su entorno?

Cierre.

Se realizará reflexión a partir de la siguiente frase “Sé el adulto que necesitabas cuando eras niño”. Algunas preguntas orientadoras serán ¿Con qué te conecta esta frase? ¿Por qué consideras que es importante vincularse con tu niño?

Reto Integrativo.

Plantear 30 minutos durante esta semana de recreo emocional, sin exigencias, disfrutando de manera legítima con el niño y conectándose con sus necesidades a partir del juguete o juego planteado en la actividad. Posterior a esto escribir las sensaciones en este intercambio.

d. Taller de Comunicación Asertiva: Oídos Atentos a Palabras Asertivas**Propósito:**

Promover herramientas para la comunicación asertiva reflexionando sobre el impacto de la escucha y las palabras en el vínculo consigo mismo y los demás.

Agenda:

1. Saludo inicial (10 minutos).
2. Reconocimiento de compañeros (10 minutos).
3. Seguimiento del reto (10 minutos).
3. Introducción al tema: Escucha y observa (15 minutos).
4. Actividad central: Estilos comunicativos (50 minutos).
5. Cierre: preguntas y reflexión (15 minutos).
6. Reto integrativo (5 minutos).

Materiales: sillas, altavoz, proyector, hojas, lápices, cinta, popstick, materitas y semillas.

Desarrollo:

Reconocimiento de Compañeros.

Los asistentes repasan los datos curiosos y/o nombre de algunos integrantes para fortalecer la integración del grupo.

Seguimiento del Reto.

Los asistentes comparten la experiencia de realización del reto propuesto, a su vez que se genera diálogo o construcción de saberes para su proyección o extensión.

Introducción al Tema: Escucha y Observa.

Se observará el video La importancia de saber comunicarnos con los niños de Jaime Andrés Beltrán (2015) que ilustra el valor de la escucha y comunicación asertiva con los niños. Enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=JBBMsgqtxkc>

Una vez visto, se realizarán las siguientes preguntas para orientar la discusión ¿Qué diferencia encuentran entre la primera y la segunda forma de acompañar al niño? ¿Cómo sientes que has acompañado o te has comunicado con tus niños?

Actividad Central: Estilos Comunicativos.

En primer lugar, se les pide a los participantes que se ubiquen de manera cómoda y cierren sus ojos. A continuación, se les hará un ejercicio de atención guiada con música relajante de fondo, que por medio de la respiración haga posible la presencia plena en el

espacio. Así mismo, se conducirá a que se conecten con el rol, vocación o decisión que los hace vincularse con los niños y con eso en mente vuelvan al espacio abriendo los ojos lentamente.

En segundo lugar, a cada uno se les entrega un recordatorio el cual tendrá un número marcado (uno al tres) por un lado y un mensaje por el otro. Se les pedirá que no volteen la hoja aún y que se reúnan a partir del número que les salió. Una vez estén conformados los tres equipos, podrán voltear la hoja y leer el recordatorio en grupo, además de crear la historia del remitente del recordatorio para luego compartirla con los demás grupos.

Los tres tipos de recordatorio se relacionan con los tres estilos de comunicación: pasivo (ver Figura 2), agresivo (ver Figura 3) y asertivo (ver Figura 4) respectivamente.

Figura 2

Recordatorio estilo pasivo.

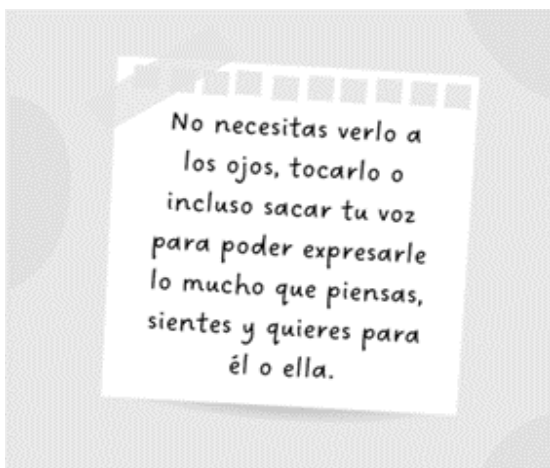
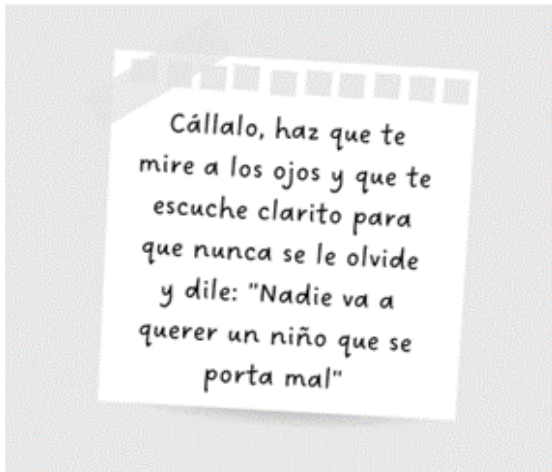
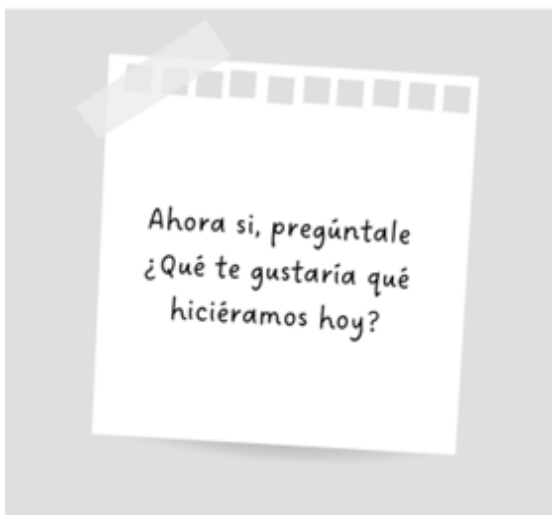


Figura 3

Recordatorio estilo agresivo.

**Figura 4**

Recordatorio estilo asertivo.



La instrucción para la creación de la historia será que en equipo pensarán y redactarán cuál sería la experiencia de aquel adulto frente a la situación expuesta en el video de introducción al tema. Una vez realizada, se compartirá a los otros grupos con el objetivo de identificar las diferencias en las experiencias de cada tipo de adulto, orientando

la discusión a través de las siguientes preguntas ¿Cuál sería su reacción (gestos, palabras, emoción, actos)? ¿Qué pudo haber aprendido cuando era pequeño? ¿Cómo es su escucha o atención a las necesidades del otro? ¿Qué desafíos o retos presenta hoy consigo mismo y el otro?

Cierre.

Se reparten popsticks de tres colores (rojo: estilo agresivo; azul: estilo pasivo; verde: estilo asertivo) a los participantes donde escribirán qué tipo de semillas quieren cultivar en la mente y corazón de cada una de esas personas de las cuales crearon la historia. Se irán pegando en una cartelera donde estarán los estilos representados. Luego se compartirán los sentimientos y pensamientos a modo de reflexión y cierre del encuentro.

Reto Integrativo.

Se entrega materita y semilla para que junto al niño o niños la siembren y esta se convierta en su recordatorio sobre el cultivo de las buenas palabras desde y para el amor.

e. Taller de Manejo de Límites y Normas: Límites sobre la mesa

Propósito:

Brindar herramientas para el establecimiento y seguimiento de normas en los diferentes espacios.

Agenda:

1. Saludo inicial (10 minutos).
2. Seguimiento del reto (10 minutos).
3. Introducción al tema: Sigue las instrucciones (15 minutos).

4. Actividad central: Normas y límites (1 hora).
5. Cierre: preguntas y reflexión (15 minutos).
6. Reto integrativo (5 minutos).

Materiales: hojas y lápices.

Desarrollo:

Seguimiento del Reto.

Los asistentes comparten la experiencia de realización del reto propuesto, a su vez que se genera diálogo o construcción de saberes para su proyección o extensión.

Introducción al Tema: Sigue las Instrucciones.

Se realizará un dibujo guiado en el que los participantes a partir de instrucciones verbales, algunas sin sentido, tratarán de replicar una imagen ubicando cada uno de los elementos mencionados. Luego se comparan las diferencias para dar cuenta de la importancia de la comunicación, del entendimiento, de la mirada en perspectiva, la anticipación, etc.

Actividad Central: Normas y Límites.

En un primer momento, se les pide a los asistentes que de manera individual realicen una lista de cinco normas y límites que existen en el hogar o aula de clase. Una vez realizada, seleccionarán aquellas que verdaderamente generan bienestar y seguridad más allá de facilitarles una actividad o tarea y las enumerarán para identificarlas. A continuación, con las normas seleccionadas rellenarán el siguiente cuadro de análisis (ver Tabla 2) donde se consignará si esa norma cumple (✓) o no cumple (X) las características esenciales que

se deben tener en cuenta al momento de establecer acuerdos o límites dentro de cualquier espacio para la realización de las actividades.

Tabla 2

Cuadro de análisis de normas.

CARACTERÍSTICA DE LA NORMA	NORMA				
	1	2	3	4	5
Adaptada al nivel del niño					
Fue negociada					
Tiene una razón de ser: seguridad y bienestar					
Es comprensible y clara					
Está expresada en positivo					
Tiene consecuencias inmediatas, coherentes y restaurativas					
Se aplica para todos los miembros del hogar o del aula					
Se repite o recuerda constantemente					
Fue socializada con anticipación					

En un segundo momento, se reunirán en parejas los asistentes para compartir sus reglas y el análisis de cada una a partir del cuadro. Luego de manera cooperativa pensarán

y se apoyarán respecto a las adaptaciones que podrían realizar de al menos una de las reglas, además de pensar en un posible refuerzo positivo como también consecuencia si esta no se cumple (ver Tabla 3).

Tabla 3

Adaptaciones a la norma.

NORMA	ADAPTACIÓN	REFUERZO POSITIVO	CONSECUENCIA

Cierre.

Se socializará la realización de la Tabla 3 normas y luego se realizarán las siguientes preguntas: ¿Para qué sirven los límites, reglas o acuerdos? ¿Qué aspectos debemos fortalecer para motivar su cumplimiento?

Reto Integrativo.

Junto a un niño o niños realizarán una asamblea o juicio en donde ellos serán los jueces de las reglas principales que existen en el hogar o en el aula, evaluando sus factores y emitiendo sus respectivas sanciones o acciones restaurativas. Esto podrá guiar la corrección o complemento con lo realizado en la Tabla 3.

f. Taller de Apoyo Conductual Positivo (ACP): Lo que me quieres decir

Propósito:

Comprender la funcionalidad de la conducta a través del establecimiento de los antecedentes de la conducta y la consecuencia.

Agenda:

1. Saludo inicial (10 minutos).
2. Seguimiento del reto (10 minutos).
3. Introducción al tema: La punta del Iceberg (35 minutos).
4. Actividad central: Elementos del ACP (45 minutos).
5. Cierre: preguntas, reflexión y agradecimiento (20 minutos).

Materiales: Lápiz, papel, cinta, fichas bibliográficas.

Desarrollo:

Seguimiento del Reto.

Los asistentes comparten la experiencia de realización del reto propuesto, a su vez que se genera diálogo o construcción de saberes para su proyección o extensión.

Introducción al Tema: La Punta del Iceberg.

En el piso o tablero se ubicarán tarjetas enumeradas, por un lado con funciones de la conducta, por el otro con el número correspondiente, las tarjetas se pondrán de tal forma que el número quede boca arriba.

A. Funcionalidad: Manifestar enojo, llamar la atención, obtener reconocimiento, dificultad para aceptar el “no” como respuesta, pobre tolerancia a la frustración, dificultad para expresar emociones, dificultades para regularse, no saber cómo más interactuar, Etc. (de acuerdo a la cantidad de participantes)

Encima de estas tarjetas se ubicarán las tarjetas que se construirán junto a los participantes con una conducta disruptiva que quieran abordar o que les genere preocupación, es decir:

B. Conducta disruptiva: Llorar, golpear, gritar, retraerse, autolesionarse, arañar, moverse constantemente, decir groserías, verbalizar cosas negativas de sí mismo, poner constantemente quejas, repetir una y otra vez lo mismo, etc.

Posteriormente, se les pedirá que compartan la tarjeta y hagan una breve narración de la conducta que han observado o de su preocupación y que escojan uno de los números que se encuentran boca arriba, tras marcarla deben ubicar la tarjeta arriba del espacio designado para la funcionalidad.

Finalmente, se les pedirá que reiteren la conducta disruptiva anteponiendo la frase “la conducta del niño es..... yo entiendo que esto es debido a que y ahora lo puedo ayudar”.

Se realizará cierre con los participantes estableciendo conclusiones respecto a la actividad y estableciendo con las conductas y las funciones la analogía del iceberg (las conductas como la parte observable del iceberg, la funcionalidad como lo oculto).

Actividad central: Elementos del ACP.

Cada uno de los asistentes pensará en una situación en la que se enfrentó a un reto conductual, es decir, a una pataleta, oposición, grosería, llamado de atención Etc. Y la va a escribir en términos descriptivos. Para esta descripción se tomará en cuenta lo que estaba sucediendo antes de que se detonará la dificultad (qué se encontraba haciendo, brindar un contexto frente a la situación inicial), el desenlace y el cierre de la situación.

El ejercicio se pasará al compañero de su derecha quien establecerá algunas opciones para el manejo de la conducta en la situación de su compañero y porqué cree el niño actuó de esta manera. Se socializarán los resultados iniciales y se explicará con este material antecedente, conducta, consecuencia.

Una vez realizado el ejercicio inicial se volverá a pasar el papel a mano derecha buscando de manera precisa establecer la funcionalidad de la conducta y consecuencias alternativas presentadas inicialmente.

Cierre.

Se establecerán las siguientes preguntas para orientar el cierre y las reflexiones final del taller: ¿Por qué es importante ir más allá de la conducta? ¿Qué permite la identificación de su funcionalidad? ¿Cómo puedo aplicar esto en mi cotidianidad?

Así mismo, en este último taller se les agradecerá la participación a los asistentes, motivándolos a continuar en el proceso de su autorregulación y apoyo a la regulación de los niños con los que conviven. Se incluye un refrigerio de despedida.

Presupuesto

A continuación, en la Tabla 4 se encuentran descritos los costos de los recursos y materiales necesarios para el desarrollo de las actividades con un mínimo de 10 personas. El costo por cada uno de los talleres será de \$70.000 por persona. El excedente será utilizado para el taller de cierre de acuerdo con los intereses y gustos de los participantes.

Tabla 5.

Presupuesto

COSTOS			
RECURSOS HUMANOS			
ITEM	CANTIDAD	COSTO POR HORA	COSTO TOTAL
Profesionales/facilitadores	3	\$70.000	\$2'520.000
Transportes	3	\$50.000	\$900.000
MATERIALES			
ITEM	CANTIDAD	COSTO UNIDAD	COSTO TOTAL
Lápiz Mirado 2 x 12	2 unidades	\$13.500	\$27.000
Lapiceros Paper mate x 12	2 unidades	\$11.600	\$23.200
Popotes x 200	1 unidad	\$15.960	\$15.960

Limpiapipas x 120	1 unidad	\$13.000	\$13.000
Papel de reciclaje	100	\$0	\$0
Plastilina x 18 barras	1 unidad	\$10.200	\$10.200
Botellas plásticas reciclables	1 por persona participante	\$0	\$0
Mirella / escarcha x 6	1 unidad	\$2.000	\$12.000
Block hojas Iris x 40	1 unidad		\$8.000
Colbón x 250 Grms	2 unidad	\$8.000	\$16.000
Algodón	1 unidad	\$2.650	\$2.650
Bicarbonato x 500 Grms	1 unidad	\$6.390	\$6.390
Vinagre x 3000 MI	1 unidad	\$8.900	\$8.900
Fichas bibliográficas x 100	1 unidad	\$8.500	\$8.500
Marcador sharpie x 4	1 unidad	\$16.500	\$16.500
Cinta Tesa	1 unidad	\$16.800	\$16.800
Post it x 400	1 unidad	\$12.990	\$12.990
Materas	10 unidades	\$5.600	\$56.000
Semillas x 60	1 unidad	\$8.200	\$8.200
		TOTAL	\$3'682.290

Consideraciones Éticas

Este proyecto de intervención tiene en cuenta los lineamientos éticos establecidos por el código deontológico y bioético de la Psicología y la resolución 8430 de 1993, que establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud, acompañados del aval por parte del Comité de Ética en Investigación de la Universidad CES.

Atendiendo este marco ético, se seguirán los principios de: derecho al anonimato, de los padres, madres, maestros y otros cuidadores que deseen participar, estos son informados de que su identidad personal es protegida durante el transcurso del proyecto; derecho a la no participación, se les comunica que la participación es voluntaria y en ningún momento tiene un carácter de obligatoriedad, incluso, pueden retirarse en cualquier fase del proceso del proyecto; derecho a la devolución de los resultados, los participantes podrán solicitar la información que considere necesaria con relación a los propósitos, procedimientos, instrumentos de recopilación de datos y cualquier otra información sobre el proyecto, cuando lo estime conveniente.

Secreto profesional y confidencialidad: De acuerdo con lo establecido en la Constitución Nacional, en el Código de Procedimiento Civil y en el Código Deontológico del Psicólogo, la totalidad de la información está cobijada por el secreto profesional, los fines del presente proyecto son eminentemente académicos y profesionales, por lo tanto, la información no será revelada con ninguna persona, ni entidad. Sin embargo, de acuerdo con lo señalado en el artículo 2, numeral 5 de la Ley 1090 de 2006, en caso de tener información de intenciones de atentar contra su vida o de hacer daño o atentar contra la vida de otras personas, o si es de nuestro conocimiento una situación de abuso hacia niños

o ancianos, tenemos la obligación ética y legal de revelar de inmediato esta información a las personas o autoridades competentes. Por lo tanto, el tallerista tiene la responsabilidad de valorar la gravedad de la situación para establecer el límite de confidencialidad.

En cuanto al consentimiento informado, este será diligenciado por los participantes y en este aceptan su participación en el proyecto de intervención, con pleno conocimiento de la naturaleza de los procedimientos, beneficios y riesgos a que se someterán, con la capacidad de libre elección y sin coacción alguna.

La participación en el proyecto representa un riesgo mínimo a nivel psicológico, es decir que puede haber un posible aumento del estrés por responsabilidad y/o resistencia al proceso o síntomas ansiosos sobre sus prácticas de crianza o propia crianza que genere desborde emocional.

Manejo de la información y tratamiento de datos: Toda la información se maneja de manera anónima y sólo se utilizará un código para la identificación de los participantes. Los talleristas son los encargados y responsables del tratamiento de los datos suministrados, la información obtenida no corresponde a información sensible que pueda poner en riesgo a los participantes. Los fines de esta información son académicos y profesionales. Usted podrá solicitar la información que considere necesaria con relación a los propósitos, procedimientos, instrumentos de recopilación de datos y cualquier otra información sobre el proyecto cuando lo estime conveniente.

Referencias

- Ato, E. et al. (2005). Reacción de malestar y autorregulación emocional en la infancia. *Psicothema*, 17(3), 375-381.
<https://www.redalyc.org/pdf/727/72717303.pdf>
- Álvarez, M., et al. (2000). Evaluación de programas de educación emocional. *Revista de Investigación Educativa*, 587 - 599.
<https://revistas.um.es/rie/article/view/121241>
- Abarca, M., et al. (2002). La educación emocional y la interacción profesor/a - alumno/a. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5 (3), 1-4.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1034495>
- Bedregal, P. & Pardo, M. (2004). Desarrollo infantil temprano y derechos del niño. *Serie Reflexiones: Infancia y Adolescencia*. Unicef Chile.
<https://www.unicef.org/chile/sites/unicef.org.chile/files/2019-04/6-desarrollo%20infantil.p>
- Benavidez, V., Flores, R. (2019). The importance of emotions for the neurodidactics. *Estud. de Psicología ucr*, 25-53. <https://doi.org/10.15517/wl.v14i1.35935>
- Bericat, E. (2012). Emociones. *Sociopedia*.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=649432>

- Bisquerra, R. & García, E. (2018). La educación emocional requiere formación del profesorado. *Revista del Consejo Escolar del Estado*, 5 (8), 15-27.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6785338>
- Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación*, 1(10), 61-82. <https://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/297/253>
- Botella, L., & Corbella, S. (2005). Neurobiología de la autorregulación afectiva, patrones de apego y compatibilidad en la relación terapeuta-paciente. *Psicoterapia, Neurobiología y Neurociencias*, 16 (61), 77-103. [Neurobiología de la autorregulación afectiva, patrones de apego y compatibilidad en la relación terapeuta-paciente | Revista de Psicoterapia \(uned.es\)](#)
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano: experimento en entornos naturales diseñados*. Cambridge: Ediciones Paidós Ibérica.
- Cabello, R., et al. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13 (1), 41 - 49.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217014922005>
- Caffarena, C. & Rojas, C. (2019). La autorregulación en la Primera Infancia: Avances desde la Investigación. *Revista Ecuatoriana de Neurología*, 28 (2), 37-49.
http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2631-25812019000200037
- Caycedo, C. et al. (2005). Regulación Emocional y Entrenamiento en Solución de problemas sociales como herramienta de prevención para niños de 5 a 6 años. *Suma Psicológica*, 12 (2), 157-173.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134219278002>

Céspedes, S. et al. (2017). Aplicación de sesiones de aprendizaje basadas en la metodología del Aprendizaje Experiencial para mejorar la capacidad de autorregulación emocional en el área de Personal Social, Educación Religiosa y Tutoría en los estudiantes de 4to grado de educación primaria de la I.E.P “Virgen de la Candelaria” perteneciente al distrito de Villa María del Triunfo [Tesis de grado no publicada]. Instituto Pedagógico Nacional Monterrico.

Contreras, J. (2015). El modelaje como fuente de aprendizaje. Ficha Valores.

<http://www.valoras.uc.cl/>

Costa Rodríguez, C., et al. (2021). Docentes emocionalmente inteligentes.

Importancia de la Inteligencia Emocional para la aplicación de la Educación Emocional en la práctica pedagógica de aula. *Estudios Pedagógicos*, 47 (1), 219-233. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000100219>

Delgado, L., Guerra, P., Pandelis, P., Viedma, M., Robles, H., & Vila, J. (2010).

Eficacia de un programa de entrenamiento en conciencia plena (mindfulness) y valores humanos como herramienta de regulación emocional y prevención del estrés para profesores. *Behavioral Psychology / Psicología Conductual*, 511-532. https://pandelisperakakis.info/wp-content/uploads/2019/06/Delgado_2010-1.pdf

Esquivel, M. et al. (2013). Regulación materna y esfuerzo de control emocional en niños pequeños. *International Journal of Psychological Research*, 6 (1), 30-40. <http://www.scielo.org.co/pdf/ijpr/v6n1/v6n1a05.pdf>

Extremera, N., & Fernández, P. (2002). La Inteligencia Emocional en el Contexto Educativo: Hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de educación*, (332), 97-116.

<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:6b5bc679-e550-47d9-804e-e86b8f4b4603/re3320611443-pdf.pdf>

Extremera, N. & Fernández, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*.

Fernández, P. et al. (2006). The Role of Emotional Intelligence in Anxiety. *Idr Journal*, 4 (1), 13-27. <https://www.semanticscholar.org/paper/The-Role-of-Emotional-Intelligence-in-Anxiety-and-Fern%C3%A1ndez-Berrocal-Alcaide/99cb4b0c2cbca6e341ea7e8f618512edbd213ed6>

Fernández, N. E. (2012). Un acercamiento a la familia desde una perspectiva sociológica. *Eumed*. Obtenido de <https://www.eumed.net/rev/cccss/20/nerf.html>

Fiori, J. M. (2015). *Inteligencia emocional en la etapa de Educación infantil: de las emociones primarias a las secundarias*. Granada, España: Universidad de Granada.

Gaeta González, M. C. (2014). La implicación docente en los procesos de autorregulación del aprendizaje: una revisión sistemática. *Revista de Comunicación de la Seeci*, 74 - 81. <https://doi.org/10.15198/seeci.2014.35E.74-81>

Garaigordobil, M., & Oñederra, J. (2010). Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores. *European Journal of Education and*

Psychology, 3 (2), 243-256.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=129315468008>

Garrido, L. (2006). Apego, emoción y regulación emocional. Implicaciones para la salud. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38(3), 493-507.

<http://www.scielo.org.co/pdf/rlps/v38n3/v38n3a04.pdf>

Gillebaart, M. et al. (2021). Study Protocol of the Ten Years Up Project: Mapping the Development of Self-Regulation Strategies in Young Adults Over Time. *Front. Psychol. Frontiers in Psychology*, 12, 1-8.

<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.729609>

Gómez, Y. B., & Acosta, D. A. (2021). Ayudar y recibir ayuda de otros: precisiones sobre la regulación emocional interpersonal. *Revista Diversitas*, 17 (2).

<https://doi.org/10.15332/22563067>

Guerrero, E. (2001). Una investigación con docentes universitarios por el afrontamiento del estrés laboral y el síndrome del quemado. *Revista Iberoamericana de Educación*.

Hervás, G. (2011). Psicopatología de la regulación emocional: el papel de los déficits emocionales en los trabajos clínicos. *Psicología conductual*, 19 (2), 347-372.

https://extension.uned.es/archivos_publicos/webex_actividades/5413/psicopatologiadelaregulacionemocionalelpapeldelosdeficitemocionales.pdf

Jaime Andrés Beltrán. (1 de mayo de 2015). La importancia de saber comunicarnos con los niños [Archivo de Vídeo]. Youtube.

<https://www.youtube.com/watch?v=JBBMsgqtxkc>

- Lawton, M. P. (2001). Emotion in later life. *Current Directions in Psychological Sciences*, 10(4), 120-123. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00130>
- López, B. et al. (2008). Educación emocional en adultos y personas mayores. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6 (2), 501-522. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293121924013>
- Mari Bianculli. (18 de mayo de 2020). La calma de León (videocuento) [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=MPDW1C5btu8>
- Martín Quintana, J. C., et al. (2009). Programas de educación parental. *Intervención psicosocial*, 18(2), 121 - 133. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179814021004>
- Mustard, J. (2003). Desarrollo infantil inicial: Salud, aprendizaje y comportamiento a lo largo de la vida. Foro Primera Infancia y Desarrollo. El desafío de la década.
- Palacios, J. et al. (2014). *Desarrollo psicológico y educación 1. Psicología evolutiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Pegalajar Palomino, M. d., & López Hernández, L. (2015). Competencias Emocionales en el Proceso de Formación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13 (3), 95 - 106. <https://doi.org/10.6018/rie.369281>
- Paley, B. & Hajal, N. (2022). Conceptualizing Emotion Regulation and Coregulation as Family-Level Phenomena. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 25, 19-43. <https://doi.org/10.1007/s10567-022-00378-4>

Parkinson, B. y Totterdell, P. (1999). Classifying affect-regulation strategies.

Cognition and Emotion, 13, 277-303.

<https://doi.org/10.1080/026999399379285>

Pérez, N. et al. (2013). Evaluación de un programa de educación emocional para profesorado de primaria. *Educación XXI*, 16 (1), 233-254.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70625886012>

Ramírez, A., Ferrando, M., & Sainz, A. (2015). ¿Influyen los Estilos Parentales y la Inteligencia Emocional de los Padres en el Desarrollo Emocional de sus Hijos Escolarizados en 2o Ciclo de Educación Infantil? *Acción psicológica*, 12 (1),

65-78. <https://dx.doi.org/10.5944/ap.12.1.14314>

Rendón, M. I. (2007). Regulación emocional y competencia social en la infancia.

Revista Diversitas, 3 (29), 349-363.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67930213>

Sabatier, C. et al. (2017). Regulación emocional en niños y adolescentes: conceptos, procesos e influencias. *Psicología desde el caribe*, 34 (1), 101-110.

<http://dx.doi.org/10.14482/psdc.34.1.9778>

Suárez Palacio, P. A., & Vélez Múnera, M. (2018). El papel de la familia en el desarrollo social del niño: una mirada desde la afectividad, la comunicación familiar y estilos de educación parental. *Psicoespacios*, 12(20), 173 - 198.

<https://doi.org/10.25057/issn.2145-2776>

Thompson, R. A. (1994). The Development of Emotion Regulation: Biological and Behavioral Considerations. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59 (2/3), 25-52.

<https://sedlpubs.faculty.ucdavis.edu/wpcontent/uploads/sites/192/2015/03/Thompson1994.pdf>

Vivas, M., Gallego, D., & Gonzalez, B. (2007). *Educar las emociones*. Mérida: Producciones Editoriales C. A.

Anexo 1.**Consentimiento Informado**

Nombre del proyecto de investigación: “Construyendo en mí, reflejándolo en ti”.

Yo, _____, mayor de edad, e identificado como aparece al pie de mi firma, certifico que he sido informado(a) de lo siguiente:

Presentación del proyecto y sus autores: Este proyecto se realiza por estudiantes de la especialización en Neurodesarrollo y aprendizaje de la Universidad CES, Mariana Piedrahita (docente), María P. Soto (psicóloga) y Sergio A. López (psicólogo). Tiene por objetivo fomentar la regulación emocional de niños de 4 a 8 años mediante la implementación de un programa de intervención con adultos correguladores. Para lograrlo se realizarán talleres experienciales y la entrega de una cartilla virtual interactiva que incluya estrategias prácticas que apoyen a padres y cuidadores en el desarrollo de la regulación emocional de los niños en casa o en el colegio y en la propia.

Beneficios de la investigación para los participantes: Se busca que los participantes del programa de intervención desarrollen habilidades que les permitan aumentar la probabilidad de regulación en los niños, mejoren la planificación y consecución de acciones para el logro de objetivos personales a lo largo de la vida, incluyendo un buen manejo financiero, emocional, interpersonal, académico, laboral y de salud que apunten a su desarrollo integral. Adicionalmente, se disminuiría la probabilidad de que se generen factores de riesgo que impacten de manera significativa desde sus diferentes dimensiones tales como trastornos emocionales, fracaso escolar o laboral, conductas autolesivas e incluso suicidio.

Riesgos derivados del proyecto y del manejo de la información: La participación en el proyecto representa un riesgo un riesgo mínimo a nivel psicológico, es decir que puede haber un posible aumento del estrés por responsabilidad y/o resistencia al proceso o síntomas ansiosos sobre sus prácticas de crianza o propia crianza que genere desborde emocional. Si llegara a presentarse algún malestar o incomodidad durante su aplicación, los talleristas estarán atentos para brindar a los participantes la atención que se requiera y la derivación pertinente a las áreas de salud encargadas. Adicionalmente, los responsables del proyecto de intervención se comprometen a no revelar ninguno de los nombres de las participantes ni otra información personal que permita su identificación. Toda la información se maneja de manera anónima y sólo se utilizará un código para la identificación de los participantes. Los responsables de este proyecto se comprometen a aclarar oportunamente cualquier duda sobre el estudio.

Incentivos para el participante y remuneración: Los fines de la presente investigación son eminentemente académicos y profesionales, y no tienen ninguna pretensión económica. Por tal motivo, la colaboración de los participantes es totalmente voluntaria y no tiene ningún tipo de contraprestación económica ni de otra índole.

Secreto profesional y confidencialidad: De acuerdo con lo establecido en la Constitución Nacional, en el Código de Procedimiento Civil y en el Código Deontológico del Psicólogo, la totalidad de la información está cobijada por el secreto profesional, los fines del presente proyecto son eminentemente académicos y profesionales, por lo tanto, la información no será revelada con ninguna persona, ni entidad. Sin embargo, de acuerdo con lo señalado en el artículo 2, numeral 5 de la Ley 1090 de 2006, en caso de tener información de intenciones de atentar contra su vida o de hacer daño o atentar contra la vida de otras personas, o si es de nuestro conocimiento una situación de abuso hacia niños

o ancianos, tenemos la obligación ética y legal de revelar de inmediato esta información a las personas o autoridades competentes. Por lo tanto, el tallerista tiene la responsabilidad de valorar la gravedad de la situación para establecer el límite de confidencialidad.

Derecho a la no participación: Su participación en este proyecto de intervención es completamente voluntaria. Usted tiene plena libertad para abstenerse de responder total o parcialmente las preguntas que le sean formuladas y a terminar su colaboración cuando a bien lo considere.

Derecho a la información, devolución de resultados y rectificación: Usted podrá solicitar la información que considere necesaria con relación a los propósitos, procedimientos, instrumentos de recopilación de datos y cualquier otra información sobre la investigación, cuando lo estime conveniente.

Acompañamiento: Este proyecto cuenta con el asesoramiento de la Mg. Daniela Agudelo Soto, docente de la Especialización en Neurodesarrollo y Aprendizaje de la Universidad CES, quien verificará que la realización del proyecto es adecuada.

Respeto a la intimidad: Su participación en este proyecto le garantizará el anonimato, debido a la importancia y respeto a la dignidad y valor del individuo. Los talleristas se comprometen a respetar su derecho a la privacidad, y no informar en sus publicaciones ninguno de los nombres de los participantes, ni otra información que permitiera su identificación.

Manejo de la información y tratamiento de datos: Toda la información se maneja de manera anónima y sólo se utilizará un código para la identificación de los participantes. Los talleristas son los encargados y responsables del tratamiento de los datos suministrados, la

información obtenida no corresponde a información sensible que pueda poner en riesgo a los participantes. Los fines de esta información son académicos y profesionales. Usted podrá solicitar la información que considere necesaria con relación a los propósitos, procedimientos, instrumentos de recopilación de datos y cualquier otra información sobre el proyecto cuando lo estime conveniente.

Grabaciones y fotografías: Los participantes adjuntarán evidencia fotográfica de los apoyos que se han venido instaurando a lo largo de las sesiones en la cartilla virtual, sin embargo, este material será manejado de manera particular y en caso de ser enseñado a los profesionales, este no será utilizado con otras personas a menos de que el participante de su consentimiento verbal explícito.

Duración de la participación: El presente proyecto se desarrollará en un tiempo estimado de 3 meses y quince días con el fin de favorecer transferencia, adherencia y seguimiento a las habilidades a desarrollar.

Información de contacto: Si desea contactar a los talleristas puede hacerlo a través de los siguientes correos electrónicos lopezz.sergio@ces.edu.co, sotoga.maria@ces.edu.co, piedrahitag.mariana@ces.edu.co y/o a los números 3242276231, 3184372447, 3117153255.

Declaro que actúo consciente, libre y voluntariamente como participante de la presente investigación contribuyendo a la fase de recolección de información, que acepto la información que aquí fue detallada y que verbalmente también me fue explicada.

Dado en el municipio de _____ a los _____ días del mes de _____ del año _____.

Acepto,

Nombre completo del participante.

CC

Sergio Andrés López Zambrano

CC 1128423823

María Paula Soto Gaviria

CC 1152462608

Mariana Piedrahita García

CC 1152446926

Nombre completo del testigo.

CC

Nombre completo del testigo

CC