

Titulillo: ACOMPAÑAMIENTO DE LOS NIÑOS Y NIÑAS CON DIFICULTADES EN LA
AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL Y COMPORTAMENTAL

CREA: Programa de intervención para agentes educativas docentes en la adquisición de estrategias que favorezcan el acompañamiento de los niños y niñas con dificultades en la autorregulación emocional y comportamental del Jardín Infantil Buen Comienzo Calasanía de la ciudad de Medellín.

Natalia Osorio Torres

Mariana Velásquez Arango

Universidad CES

Medellín

2019

Resumen

Se lleva a cabo el diseño de un programa de intervención para agentes educativas docentes, en la adquisición de estrategias metodológicas que favorezcan el acompañamiento de los niños y niñas con dificultades en la autorregulación emocional y comportamental del Jardín Infantil Buen Comienzo Calasanía, en tanto se ha evidenciado la necesidad de generar estas estrategias para estos cuidadores primarios ya que es necesario fortalecer en los niños y las niñas el proceso de autorregulación emocional y comportamental para ayudar a potenciar habilidades académicas y sociales en un futuro, este programa estará desarrollado en cuatro módulos diferentes trabajando allí los factores que influyen en la adquisición de las habilidades necesarias para la autorregulación, haciendo un mayor esfuerzo en que los adultos también aprendan a autorregularse y de esta manera ayuden en el proceso de adquisición a los niños y niñas que tienen a su cuidado.

Tabla de Contenido

| | |
|--|----|
| Lista de Figuras..... | 5 |
| Introducción..... | 6 |
| 1. Identificación Institucional..... | 8 |
| 2. Problema identificado..... | 10 |
| 3. Planteamiento del Problema..... | 10 |
| 4. Objetivos..... | 16 |
| 4.1. Objetivo General..... | 16 |
| 4.2. Objetivos Específicos..... | 16 |
| 5. Justificación..... | 17 |
| 6. Marco de referencia..... | 18 |
| 6.1. Marco Conceptual..... | 18 |
| 6.1.1. Primera Infancia y Desarrollo Integral..... | 19 |
| Niños y Niñas..... | 20 |
| Atención..... | 20 |
| 6.1.2. La emoción..... | 22 |
| Habilidades Socioemocionales..... | 23 |
| Competencias emocionales..... | 23 |
| Regulación emocional..... | 25 |
| Autorregulación emocional..... | 25 |

| | |
|--|----|
| CREA: Programa de Intervención | 4 |
| Autocontrol | 26 |
| 6.1.3. Ambientes pedagógicos | 27 |
| Ambientes de aprendizaje | 27 |
| Ambientes potenciadores | 28 |
| Interacciones Sociales | 28 |
| Estrategias metodológicas..... | 29 |
| 6.1.4. Conducta | 29 |
| Apoyo conductual positivo (ACP)..... | 30 |
| Vínculo Afectivo..... | 30 |
| 6.2. Marco legal | 30 |
| 7. Desarrollo de la propuesta | 33 |
| 7.1. Población objetivo | 34 |
| 7.2. Estrategias, actividades y recursos..... | 35 |
| 7.3. Cronograma..... | 39 |
| 7.4. Presupuesto | 43 |
| 7.5. Seguimiento Evaluación | 47 |
| 8. Consideraciones éticas..... | 48 |
| Referencias..... | 51 |
| Apéndice | 56 |
| Anexo A: Consentimiento Informado | 56 |

Lista de Figuras

| | |
|---|-----|
| Figura 1. Matriz estratégica | 35 |
| Figura 2. Cronograma | 39 |
| Figura 3. Costos directos e indirectos | 433 |
| Figura 4. Costos del componente "Hasta dónde puedo llegar" | 444 |
| Figura 5. Costos del componente "Como me siento te sientes" | 455 |
| Figura 6. Costos del taller "Cómo lo hacemos distinto" | 466 |
| Figura 7. Costos del componente "¿Y qué cambio?" | 477 |

Introducción

Las emociones son un mundo desconocido para muchos, no solo para los niños y niñas, encontramos adultos que aun sabiendo de su existencia y manifestaciones les cuesta el manejo de las mismas y difícilmente pueden acompañar a otros en la autorregulación, otros pese a tener conocimiento les cuesta abordar o dar manejo a situaciones de regulación emocional o comportamental de los niños y niñas como se ha podido identificar en el jardín infantil Buen Comienzo Calasanía ubicado en la comuna 13 de la ciudad de Medellín, donde las agentes educativas docentes se muestran abrumados con situaciones o dificultades que se presentan dentro de las salas de desarrollo, generando en ellos situaciones de agotamiento, en otros casos síndrome de Burnout. En el marco de lo anterior, nace CREA un programa establecido para las Agentes educativas docentes que les permitirá adquirir y crear estrategias para el trabajo o acompañamiento de los niños y niñas que tienen dificultades en la autorregulación emocional y comportamental, dicho programa está basado en los siguientes módulos:

Conciencia de las normas y los límites que implemento con los niños y niñas.

Reflexionar sobre mi propia regulación

Empatizar con los niños y niñas para flexibilizar las actividades

Ambientes pedagógicos creativos para apoyar la autorregulación.

Se espera que con la participación en el programa CREA por parte de las agentes educativas docentes que logren potenciar los ambientes en los cuales desarrollan las actividades con los niños y niñas, que puedan generar espacios de auto reflexión sobre sus emociones y como las manejan en las situaciones que se presentan dentro de las salas de desarrollo que les están generando desgaste emocional, que puedan desde la practica identificar esas estrategias

que pueden implementar o modificar para mejorar sus condiciones de trabajo, lo que se verá reflejado con los niños y niñas. Si bien el programa no está diseñado para realizarse con los niños y niñas estos serán los más beneficiados con este proceso de intervención ya que lo que se busca es que los niños y niñas por medio de los adultos primarios, que están a cargo de su cuidado, puedan potenciar las habilidades de autorregulación y de esta manera puedan hacer un manejo autónomo de sus emociones y esto se vea reflejado en todo su proceso de desarrollo.

1. Identificación Institucional

El Jardín Infantil Buen Comienzo Calasanía Presbítero Roberto Seguin (nombre elegido con voz y voto de la comunidad durante el proceso de construcción del jardín, en honor al Párroco de la iglesia San Basilio del barrio, como reconocimiento por su labor comunitaria durante años dentro de la comunidad.) se encuentra ubicado en la CL 55 N- 97B – 110 en la zona de expansión de la comuna 13 San Javier de la ciudad de Medellín limitando con la comuna 7 Robledo y 12 La América con los barrios Blanquizal, Olaya , San Cristóbal, y vallejuelos (Zona urbana).

A partir del día 3 de marzo de 2014 se inició con la atención de 104 niños y niñas en la primera etapa ya habilitada para ello, la atención de los niños que ingresaron en la segunda etapa se realizó a partir del día 8 de septiembre de 2014 para un total de 300 niños y niñas; su inauguración fue realizada el día 6 de octubre de 2014. A partir del año 2018 se habilitan 50 cupos más quedando con una cobertura en la actualidad de 350 niños y niñas.

El Jardín infantil se encuentra operado por la Corporación Latina que es una entidad sin ánimo de lucro, quien opera desde el año 2000 prestando servicios educativos y de atención integral a la primera infancia, administra y opera proyectos encaminados a fortalecer las familias y las comunidades desde una concepción humanista con sentido social.

La Corporación Latina en convenio con el programa Buen Comienzo y la Secretaría de Educación benefician a niños, niñas y familias con una atención integral desde los tres meses hasta los 5 años operando en este caso al Jardín infantil Buen Comienzo Calasanía, El programa Buen Comienzo es una de las estrategias que tiene la Secretaria de Educación de la ciudad de Medellín, y el Ministerio de Educación Nacional en el marco del programa de Cero a Siempre, que permite potenciar el desarrollo de la primera infancia y que tiene como objetivo “garantizar a través de las distintas acciones, un desarrollo adecuado, integral, diverso e incluyente para

las niñas y los niños de la ciudad, que pretende potenciar sus competencias, capacidades y habilidades.” (Secretaría de Educación Medellín, 2017).

Los niños y niñas del Jardín infantil son atendidos por un personal variado dividido de la siguiente manera: una agente educativa coordinadora pedagógica, nueve agentes educativas docentes, ocho agentes educativas auxiliar docente, dieciséis agentes educativas comunitarias, un agente educativa docente en educación especial, un agente educativa artista mediador, un agente educativa psicóloga, un agente educativa trabajadora social, un agente educativa nutricionista dietista, un agente educativa de salud, seis agente educativa auxiliar de nutrición, cuatro Auxiliar de servicios generales, un auxiliar de mantenimiento, dos auxiliares administrativas, un vigilante.

Teniendo en el espacio trece salas de desarrollo en la cual son atendidos los niños y las niñas según el ciclo vital en el cual se encuentren y donde cuentan con la dotación necesaria en cada uno de estos espacios, además de un comedor, un servicio de alimentación y servicios sanitarios a escala para el uso de los niños y las niñas y para los adultos que allí laboran.

Los niños y niñas del Jardín infantil son niños de estrato 1 y 2 de la ciudad de Medellín con comportamientos variados dentro del espacio donde se encuentran, teniendo en algunos momentos dificultades con la autorregulación, situación que se evidencia principalmente en los niños y niñas de los ciclos 3 y 4, donde se han observado situaciones como el golpear a sus compañeros y agentes educativas que acompañan las actividades, golpear puertas dando puños y patadas, niños o niñas que lloran copiosamente y no encuentran maneras de calmarse cuando alguna situación los incomoda.

2. Problema identificado

Las Agentes educativas docentes del Jardín infantil Buen Comienzo Calasanía ubicado en la comuna 13 Medellín, poseen pocas estrategias metodológicas para el acompañamiento de los niños y niñas con dificultades en la autorregulación emocional y comportamental.

3. Planteamiento del Problema

“No olvidemos que las pequeñas emociones son los grandes capitanes de nuestras vidas y las obedecemos sin darnos cuenta”

Vicent Van Gogh.

Reconocer el desarrollo integral de los niños y niñas como un proceso singular de cambios del cual dispone características, capacidades, cualidades y potencialidades para estructurar progresivamente su identidad y su autonomía, entender que este no es lineal, ni homogéneo, que se da de manera particular en cada individuo, le permite a los adultos significativos tener la posibilidad de encontrar formas de desarrollar su potencial y de esta manera aportar en la transformación de una sociedad, (Congreso de Colombia 2016).

También es importante tener presente que “los esbozos de la autorregulación en el primer año de vida apuntan a ser un marcador temprano de futuras alteraciones conductuales y cognitivas, aunque la autorregulación no debe considerarse el factor causal único. Los conocimientos del desarrollo de la autorregulación podrán contribuir a la prevención e intervención en edades tempranas”. (Aldrete, Carrillo, Mansilla, Schnas y Esquivel, 2014). Para una mayor comprensión de los procesos en la autorregulación conviene distinguir entre

regulación y autorregulación. La primera consiste de procesos reactivos menos voluntarios, en cambio, la autorregulación, se genera internamente de forma voluntaria, aunque no necesariamente consciente, involucra un esfuerzo regulatorio que permite al sujeto controlar procesos emocionales y cognitivos cuando es adaptativo (Eisenberg y Spinrad, 2004; Eisenberg, Hofer y Vaughan, 2007).

Reconocer estos procesos le permite al adulto acompañante de la primera infancia, precisar herramientas claras para poder asistir a los niños y niñas en el manejo de la regulación emocional y así convertir los espacios o ambientes pedagógicos en todo un escenario de posibilidades y retos para que los niños y niñas a través de la interacción con el otro entiendan que pasa con lo que sienten y como pueden manejarlo. Se encuentra que alrededor del mundo hay muchos interesados en el tema de la regulación emocional en especial en la primera infancia, tal vez porque desde hace ya un buen tiempo se vienen aumentando las cifras de niños y niñas con dificultades en la autorregulación emocional, lo que ha generado interrogantes como: ¿si esto se debe a dificultades en los procesos de crianza o por algún trastorno? ¿Cómo están mediando los adultos esa regulación emocional? ¿Se están identificando a tiempo las alertas en el desarrollo y cómo se están potenciando esas habilidades emocionales? Este interés se da desde el momento en que se comienza a percibir que una de las dificultades que se evidencia en amplios desordenes psicológicos se relacionan con las dificultades en la autorregulación; de hecho, la ausencia de control afectivo es un criterio diagnóstico para los trastornos del estado del ánimo y de ansiedad (APA, 2013). Esto ha generado que se construyan un sin número importante de proyectos o programas de intervención que están enfocados en el trabajo con niños y niñas que tienen dificultades en la autorregulación emocional, pero pocos han centrado su interés o fuerzas en el trabajo con ese adulto que acompaña los procesos, cuando son ellos quienes están con sus acciones desarrollando habilidades en los niños y niñas o por el contrario generando más dificultades en este proceso.

Terrie Moffit (2010) menciona en uno de sus estudios que el nivel de autocontrol en la infancia demuestra ser un predictor tan bueno o mejor para medir el éxito económico adulto, la salud o el historial delictivo que la clase social, el estatus económico de la familia o el cociente intelectual. De igual manera en otros estudios se ha evidenciado que se presenta una interacción constante entre la autorregulación y los problemas de conducta. Eisenberg y Schneider (2007) propusieron dos perfiles de niños con dificultades sociales: los altamente inhibidos debido a sus dificultades en el control de la inhibición, que pueden generar problemas de depresión, ansiedad; y por otro lado los niños con dificultades sociales con poco control, son más propensos a tener problemas de conducta como agresión o delincuencia. Se está cambiando en la actualidad también el pensamiento de quienes trabajan con la primera infancia, quizás por esto en el siglo XXI ha entrado en crisis el ideal del ser humano inteligente como aquel que obtiene puntuaciones altas en los test de inteligencia, los nuevos cambios y necesidades sociales hacen ver que esto no garantiza el éxito de un individuo, lo que ha exigido que en la actualidad se dé más relevancia al aprendizaje de competencias emocionales (Extremera y Fernández-Berrocal, 2002).

En América latina se han generado programas de atención integral en la primera infancia como las Estancias y Jardines en México, el programa Jardines Infantiles en Argentina, el programa Hogares de Cuidado Diario en Venezuela, el Programa Nacional Wawa Wasi de Perú, el programa de Atención a la Población Infantil en Brasil, el Programa de Desarrollo Infantil en Perú, Proyecto Integral de Desarrollo en Bolivia, Hogares Comunitarios en Guatemala y los hogares comunitarios del ICBF en Colombia, sin embargo y pese a estos programas no se encuentran registros de programas o proyectos de intervención directos con las agentes educativas para el manejo de la regulación emocional con los niñas y niñas que tienen dificultades.

En la ciudad de Medellín fuera del programa de Hogares Comunitarios, se encuentra el programa Buen Comienzo, del cual hacen parte las maestras con las que se pretende aplicar el programa de intervención CREA, este soporta sus fundamentos teóricos desde la teoría ecológica del desarrollo humano, propuesta por el psicólogo norteamericano Urie Bronfenbrenner, el desarrollo humano se comprende desde el contexto social, aspecto crucial en lo relacionado con el desarrollo de las personas. Esta teoría ha tenido un gran reconocimiento y aplicación en el campo de la educación porque plantea la importancia de los entornos naturales y sociales y los ambientes en los que ocurren las vivencias y experiencias que le dan sentido a los momentos del desarrollo; el concepto de “ambiente” es en sí mismo complejo, ya que se extiende más allá del entorno inmediato en el cual se desarrolla el niño como la familia, para abarcar las interconexiones que existen entre las distintas personas y los distintos entornos en los cuales se puede desenvolver como la escuela, grupos deportivos o de estimulación, además de la influencia que sobre estos entornos se pueden generar por otros entornos más como el barrio o la ciudad (Programa Buen Comienzo, 2019); asuntos de suma importancia y que se contemplan dentro del programa de intervención CREA.

El programa buen comienzo también retoma las capacidades funcionales humanas centrales que Martha C. Nussbaum, considera básicas para el desarrollo humano, quien además, elabora una lista de 10 capacidades, pero para efectos de este planteamiento, se retoman de la lista los mensajes que se relacionan con las emociones. Tener vínculos afectivos con cosas y personas ajenas a nosotros mismos; amar a los que nos aman, nos cuidan y sentir pesar ante su ausencia; en general, amar, sentir pesar, añorar, agradecer y experimentar ira justificada. Poder desarrollarse emocionalmente sin las trabas de los miedos y ansiedades abrumadores, ni por casos traumáticos de abusos o negligencias. (Defender esto supone promover formas de asociación humana que pueden ser demostrablemente esenciales para su desarrollo) (Programa Buen Comienzo, 2019). Pese a que dentro del programa se dan

lineamientos claros y fundamentos epistemológicos sobre la importancia y lo trascendental del trabajo de las emociones, se ha identificado que esto se queda en el papel, porque aunque se generan muchos espacios de reflexión sobre el que hacer pedagógico, se encuentran aún, agentes educativas docentes sin una claridad de cómo hacerlo, porque no es suficiente tener los conocimientos teóricos para llevarlos a la práctica, se habla de emociones pero no se proporcionan herramientas sobre cómo desarrollarlas o trabajarlas con los niños y niñas que no sea de manera aislada, es por ello que se encuentran agentes educativas que se ven agotadas o sin salida cuando se encuentran dentro de las salas de desarrollo niños y niñas con dificultades en la autorregulación emocional y comportamental, es evidente que para que este proceso se dé es de suma importancia la vinculación de la familia, porque hacen parte fundamental del proceso de desarrollo, además porque dentro de las causas se encuentran las pocas estrategias metodológicas que tienen las agentes educativas docentes en el acompañamiento de los niños y niñas con dificultades en la autorregulación emocional y comportamental, están las escasas pautas de crianza por parte de las familias lo que no permite que los niños y niñas tengan un reconocimiento claro de los límites y las normas lo que dificulta a su vez que las agentes educativas las implemente con los niños y las niñas, los ambientes pedagógicos que no son los más propicios para la regulación emocional y generan en los niños dispersión o poca concentración en las actividades que se les proponen, a esto se le suma que no todos los adultos tienen herramientas o estrategias para el afrontamiento de sus propias emociones. También se evidencia la poca flexibilidad de las agentes educativas al momento de ejecutar las actividades planeadas con los niños y niñas lo que a largo plazo puede generar desmotivación en estos, que también pueden llevar mayores índices de deserción escolar temprana y como se ha enfatizado anteriormente el desconocimiento que tienen las agentes educativas docentes frente a la potencia de las prácticas pedagógicas creativas para la autorregulación emocional y

comportamental de los niños y las niñas están generando agotamiento o Síndrome de Burnout en los adultos que acompañan estos procesos.

No hacer una intervención para que las agentes educativas docentes adquieran el conocimiento teórico y práctico suficiente para el manejo de la regulación en las emociones con los niños y niñas con dificultades en la autorregulación emocional, puede generar mayores problemas; serán niños que crecerán sin reconocer como darle manejo a las emociones que sienten y siempre estarán inmersos en un círculo social donde les puede acarrear dificultades en los procesos de adaptación, además de continuar o aumentar los niveles de estrés en las agentes educativas docentes.

De acuerdo con lo anterior, se ve la necesidad de generar un programa de intervención a estos cuidadores primarios de los niños y las niñas; programa que no solo abordará lo teórico, sino que buscará de manera vivencial herramientas para poner en práctica lo teórico, donde las agentes educativas docentes puedan identificar en cada uno de los niños y niñas que estrategias es mejor para ellos ya que todos somos diferentes y tenemos formas diferentes de enfrentar las situaciones que nos rodean.

4. Objetivos

4.1.Objetivo General

Construir un programa de intervención para las Agentes educativas docentes del Jardín infantil Buen Comienzo Calasanía ubicado en la comuna 13 de Medellín, para la adquisición de estrategias que favorezcan el acompañamiento de los niños y niñas con dificultades en la autorregulación emocional y comportamental.

4.2.Objetivos Específicos

- Fortalecer la implementación de las normas en las agentes educativas docentes de los niños y las niñas con dificultades de autorregulación emocional y comportamental.
- Favorecer adecuadas estrategias de afrontamiento emocional en las agentes educativas docentes que acompañan a los niños y las niñas con dificultades en la autorregulación emocional y comportamental.
- Diversificar en las agentes educativas docentes las estrategias metodológicas para flexibilizar las actividades planeadas con los niños y las niñas
- Generar conocimiento en las agentes educativas docentes frente a la potencia de las estrategias metodológicas creativas para la autorregulación emocional y comportamental de los niños y las niñas.

5. Justificación

“Para desarrollarse todo niño necesita de la dedicación sacrificada e irracional de uno o más adultos que lo cuiden y compartan con él... tiene que haber alguien que este loco por el chico”

(Urie Bronfenbrenner)

El niño tiene desde su nacimiento la necesidad de estar en contacto con otro ser humano, no solo por un proceso de supervivencia sino también por el crear un vínculo con ese otro ser que se encuentra en su vida; es este vínculo el que permite un lazo emocional con el otro y este el que también posibilitara en él desde su primer año de vida ir creando una regulación afectiva la cual permitirá establecer la calma en el momento que lo necesite e ir aprendiendo poco a poco el control de sus emociones por medio de expresiones como el llanto, el chupar dedo, mirar a otro lugar entre otras herramientas que va tomando el niño para generarse calma.

Es este proceso de vinculo y lazo emocional el que permitirá que entre los 3 a los 7 años de edad en donde se va dando el desarrollo progresivo de la corteza pre frontal se fortalezca el proceso de orientación y centrar la atención generándose de esta manera los procesos de autorregulación que según Ato, González y Carranza (2004) es la capacidad que tienen las personas para modificar su conducta en virtud de las demandas de situaciones específicas. Morales (2006) plantea que la autorregulación emocional resulta una función vital para una mejor adaptación del individuo al medio y que esta función está afectada por factores como el ambiente que rodea a la persona y su temperamento. Gross (1999 como se citó en Morales, 2006), especifica que la autorregulación emocional incluye cambios tanto a nivel cognitivo, como conductual porque la emoción es multicomponencial. Una de las mayores motivaciones para la realización de este programa es la queja constante de las agentes educativas del Jardín

infantil Buen Comienzo Calasanía sobre el no saber cómo manejar adecuadamente las situaciones presentadas con los niños y niñas con dificultades en la autorregulación emocional y comportamental y el cómo está situación les genera grandes niveles de estrés y de carga emocional a ellas, de igual manera se evidencia en las consultas realizadas por familias y cuidadores el cómo dentro de los hogares de los niños y las niñas no saben cómo manejar adecuadamente las emociones de estos y se generan situaciones desbordantes tanto para los padres como para los niños y las niñas. Es por este motivo que se observa la necesidad de crear un programa de intervención donde se enseñe a los cuidadores primarios en este caso agentes educativos, estrategias metodológicas para ayudar a generar los procesos de autorregulación emocional y comportamental necesarios para los niños y niñas que tienen a su cargo y vigorizar el proceso de neurodesarrollo; ya que son estos procesos los que fortalecerán las competencias académicas y sociales a lo largo de la vida.

6. Marco de referencia

6.1.Marco Conceptual

Para llevar a cabo el programa de intervención CREA, es necesario hacer una revisión de diferentes conceptos que ayuden a aclarar los temas a tratar y el camino a tomar en el momento de desarrollar las diferentes intervenciones con las agentes educativas, por tal motivo es necesario revisar teóricamente conceptos como primera infancia y desarrollo integral, niños y niñas, la regulación emocional, la autorregulación emocional, temperamento, ambientes pedagógicos, entre otros que den claridades y encaminen el programa de intervención que se está llevando a cabo en este documento, para este fin se definieron conceptualmente unas categorías, que se articulan entre ellas.

6.1.1. Primera Infancia y Desarrollo Integral

La primera infancia se define como la etapa de la vida que va desde los 0 años de vida hasta los 5 años, constituye además una etapa importante ya que se producen cambios de gran importancia para la vida, el desarrollo se caracteriza por ser un proceso complejo y en permanente cambio. Esta transformación, no sucede de manera lineal ni homogénea, comienza en el período de la gestación y es crucial en los primeros cinco años de vida por la evolución del cerebro y las facultades de aprendizaje y socialización que es posible construir en ese momento vital (Isaza, 2011).

Por lo anterior es primordial desarrollar el potencial de los niños y las niñas para, con ello, lograr una transformación en la sociedad, implica reconocer el desarrollo integral como un proceso singular de transformaciones y cambios de tipo cualitativo y cuantitativo mediante el cual el sujeto dispone de sus características, capacidades, cualidades y potencialidades para estructurar progresivamente su identidad y su autonomía, el cual no se sucede de manera lineal, secuencial, acumulativa, siempre ascendente, homogénea, prescriptiva e idéntica para todos los niños y las niñas, sino que se expresa de manera particular en cada uno (Congreso de Colombia, 2016).

El proceso de integralidad según la Comisión Intersectorial para la Atención Integral a la Primera Infancia, (2012):

La atención se hace integral cuando se organiza en función de los niños y las niñas, está presente en los territorios y entornos específicos en donde transcurre su vida cotidiana, es decir, llega al hogar, a los centros de atención en salud y de desarrollo infantil, a los espacios públicos, está dirigida a garantizar el pleno ejercicio de sus derechos y reúne

las condiciones para asegurar que sea disponible, accesible, de calidad, incluyente y sostenible para todas y todos de acuerdo con su edad, contexto y condición.

Niños y Niñas

Los niños y las niñas son plenos sujetos de derecho; seres activos que se desenvuelven en la vida social y que no solo construyen su propia subjetividad a partir de las interacciones que establecen, sino que cuentan con capacidades para expresar y darle sentido a su propia vida (Programa Buen Comienzo, 2019). El asumir esta perspectiva de derechos tiene varias implicaciones, dado que se reconoce a los niños y niñas como seres en permanente evolución, con una identidad específica que debe ser respetada y valorada como parte esencial del desarrollo; como sujetos que interactúan desde sus capacidades actuales para que en la interacción se consoliden y se construyan otras nuevas (CONPES, 2007).

Se reconoce a los niños y las niñas como los actores principales de su desarrollo; seres únicos, con formas propias de aprender y de expresar lo que piensan; que sienten y que poseen particulares maneras de descubrir el mundo que los rodea. La noción de desarrollo en los niños y las niñas se vincula a la construcción de conquistas que les permita desempeñarse adecuadamente en su proceso infantil y, posteriormente, como adultos. Los desarrollos afectivo, social y cognitivo del niño y de la niña dependen de sus características físicas, psicológicas y sociales; de su personalidad en proceso de construcción y de sus historias individual y social, producto de las relaciones que establecen con su familia y con los miembros de la comunidad en que viven (Programa Buen Comienzo, 2019)

Atención

La atención es una función neuropsicológica que nos permite enfocar determinada información, aquella que es relevante para la realización de la actividad en curso, mientras se inhiben otros estímulos presentes, pero irrelevantes (Téllez, 2002). Permite la orientación, el

mantenimiento y la ejecución correcta de cualquier tarea, lo que facilita el registro y almacenamiento de la información, que son determinantes para el aprendizaje (Ríos, Muñoz, y Paúl, 2007). La atención se constituye en un proceso clave en el desarrollo de la regulación emocional y cognitiva, y por ende, en la construcción de los procesos sucesivos (Posner y Rothbart, 1998; Ato, González y Carranza, 2004; Berger, 2007).

En términos generales, el desarrollo de las redes de atención se lleva a cabo en tres fases:

1. Primero emerge la red de atención denominada alerta, que incluye formación reticular, estructuras del tálamo y locus coeruleus. Esta red se caracteriza por alcanzar y mantener un estado de alta sensibilidad para el estímulo entrante objetos. Brazelton y Nugent, (1995) señalaron la importancia de la habilidad de inhibir la estimulación ambiental a través del estado del neonato –sueño profundo, quieto, alerta–. Se ha observado que durante este período aparece la estrategia de regulación denominada auto-calmarse mediante tocarse diferentes partes del cuerpo o al realizar actividades suaves o relajantes como el chupeteo, lo que permite reducir los niveles de estimulación (González, Carranza, Fuentes, Galián, Estévez, 2001; Ato *et al.*, 2004; Holmboe y Johnson, 2005; Berger, 2007; Brocki, Fan y Fossela, 2008; Posner y Rothbart, 2009; Ekas, Lickenbrock y Braungart-Rieker, 2013)
2. Alrededor de los cuatro meses aparece la segunda red denominada de orientación o sistema posterior, red que se distribuye a través del lóbulo parietal posterior, colículo superior, mesencéfalo y núcleo pulvinar del tálamo. Se caracteriza por la orientación para seleccionar la información de un estímulo sensorial, por lo que se puede hablar de atención focalizada entre los cinco y seis meses de edad. Junto a esta red aparece la estrategia de regulación denominada de liberación o desenganche, en la cual el bebé orienta su atención fuera del estímulo que produce molestia (González *et al.*, 2001; Ato

et al., 2004; Holmboe y Johnson, 2005; Berger, 2007; Brocki, *et al.*, 2008; Posner y Rothbart, 2009). Por ejemplo, cuando reorienta su atención del estímulo estresante hacia otro estímulo como una sonaja (Ekas *et al.*, 2013).

3. El control de la atención se flexibiliza y las capacidades autorregulatorias ejercen mayor influencia, lo que facilita la aparición de la tercera red llamada ejecutiva o sistema anterior, que emerge entre los 9 y los 12 meses. Esta red está constituida por corteza prefrontal dorsolateral, cíngulo anterior y ganglios basales. Este sistema se encarga de la atención a objetos individuales dentro de un complejo ambiente sensorial, que implica tanto la dirección de la atención voluntaria como la habilidad para inhibir información irrelevante o mantener la atención hacia un estímulo, que consecuentemente incrementa los períodos sostenidos de atención y la retención de información por períodos breves de tiempo (González *et al.*, 2001; Ato *et al.*, 2004; Holmboe y Johnson, 2005; Berger *et al.*, 2007; Brocki, *et al.*, 2008; Posner y Rothbart, 2009). Junto con la aparición de la tercera red emerge la estrategia de autorregulación sensorio-motora que consiste en la capacidad de alejarse del estímulo que le provoca ansiedad (Ekas *et al.*, 2013).

6.1.2. La emoción

Para Damasio (2005) la emoción es la respuesta del organismo ante un estímulo emocionalmente competente. Un estímulo emocionalmente competente es un objeto o suceso con importancia biológica, es decir que el organismo para preservar la vida deberá evitarlo. Cuando los resultados de las emociones se cartografían en el cerebro, tienen lugar los sentimientos, que son las imágenes o representaciones de las emociones y de sus resultados en el organismo. los sentimientos son, por lo tanto, percepciones o imágenes comparables en

algunos aspectos a percepciones visuales; la diferencia, resalta el autor, está en que los objetos en el origen de los sentimientos se hallan en el interior del cuerpo. Evolutivamente hablando, aunque las emociones ya permiten responder de forma efectiva, los sentimientos introdujeron una alerta mental para las circunstancias buenas o malas y prolongaron el impacto de las emociones al afectar de manera permanente la atención y la memoria “Las emociones consisten en pautas de respuestas fisiológicas y conductas típicas de especie. En los seres humanos, estas respuestas se acompañan de sentimientos” (Carlson, 2010 p. 193).

Habilidades Socioemocionales

“Se refiere a las herramientas que permiten a las personas entender y regular sus emociones, comprender las de los demás, sentir y mostrar empatía por los otros, establecer y desarrollar relaciones positivas, tomar decisiones responsables, así como definir y alcanzar metas personales” (CASEL, 2017). Estas habilidades se pueden ejercitar desde la niñez y es vital que se ejerciten en diferentes espacios como en el hogar y en la escuela ya que son estas las que nos permite tener empatía por las emociones de los demás y por ende mantener relaciones estables.

Competencias emocionales

Para Saarni (2000) la competencia emocional se relaciona con la demostración de autoeficacia al expresar emociones en las transacciones sociales (“emotion-eliciting social transactions”). Entendiendo desde Saarni a la autoeficacia como la capacidad para lograr los objetivos deseados, además para que esta se dé se debe tener conocimiento de las propias emociones y regularlas. Los resultados de la autorregulación dependen también de los valores

éticos de cada cultura, lo que quiere decir que las competencias emocionales se ven afectadas por el contexto social y cultural donde se encuentra el individuo. Todos podemos experimentar incompetencia emocional en un momento dado y en un espacio determinado, dado que no nos sentimos preparados para esa situación (Bisquerra, R. Núria, A 2007).

Saarni (1997; 2000) presenta un listado de habilidades de la competencia emocional, los cuales es importante conocer para entender lo que es una competencia emocional y lo que esta implica; este listado es:

1. Conciencia del propio estado emocional, la persona debe tener claridades sobre el cómo siente sus emociones.
2. Habilidad para discernir las habilidades de los demás.
3. Habilidad para utilizar el vocabulario emocional y términos expresivos habitualmente disponibles en una cultura.
4. Capacidad para implicarse empáticamente en las experiencias emocionales de los demás.
5. Habilidad para comprender que el estado emocional interno no necesita corresponder con la expresión externa, tanto en uno mismo como en los demás.
6. Habilidad para afrontar emociones negativas mediante la utilización de estrategias de autocontrol que regulen la intensidad y la duración de tales estados emocionales.
7. Conciencia de que la estructura y naturaleza de las relaciones vienen en parte definidas por: a) el grado de inmediatez emocional o sinceridad expresiva; y b) el grado de reciprocidad o simetría en la relación.
8. Capacidad de autoeficacia emocional.

Regulación emocional

Gross y Thompson (20017) definieron la regulación emocional como “el proceso mediante el cual los individuos influyen en las emociones (positivas y negativas) que ellos mismos y otras personas experimentan, cuando las experimentan, como las experimentan y como las expresan”. Eisenberg, Hofer y Vaughan, (2007) dicen que “la regulación emocional tiene un fuerte componente motivacional que sirve para lograr metas y adaptación biológica y social”. Block, Moran y Kring (2010) mencionaron que “estos procesos pueden ser automáticos o controlados, conscientes o no conscientes y extrínsecos (otra persona regula las emociones de quien las experimenta como es característico de los infantes) o intrínsecos (la propia persona que experimenta la emoción la regula)”

Thompson (1994) define “autorregulación emocional procesos intrínsecos y extrínsecos responsables de evaluar y modificar las reacciones emocionales, especialmente sus características de intensidad y tiempo, con la finalidad de atender a determinados objetivos.”

Entendiendo de esta manera que la regulación emocional es el proceso donde el ser humano influye sobre las emociones que experimenta, ayudando de esta manera a lograr las metas y objetivos deseados, esta regulación se puede dar por sí mismo o por el exterior el cual le ayuda a controlar la emoción y regularla.

Autorregulación emocional

La autorregulación, se genera internamente de forma voluntaria, aunque no necesariamente consciente, involucra un esfuerzo regulatorio que permite al sujeto controlar procesos emocionales y cognitivos cuando es adaptativo (Eisenberg y Spinrad, 2004; Eisenberg, Hofer y Vaughan, 2007). Para ello es importante la actividad voluntaria que aparece entre los 9 y 12 meses, que se basa en la demanda de los cuidadores. La autorregulación forma parte del

temperamento. A pesar de que el temperamento se considera parte del equipo biológico con el que el niño nace, la autorregulación será construida y modelada con base en procesos intrínsecos (diferencias innatas e individuales en la constitución de procesos neurobiológicos y neuropsicológicos) y factores extrínsecos (influencias relacionales) en el marco de determinados esquemas socioeconómicos y socioculturales (Fox y Calkins, 2003).

Los antecedentes de la autorregulación comienzan desde la gestación, (Sharma y Chandrashekar, 2005; Mistlberger y Antle, 2006) cuando el reloj biológico permite que el ambiente interno se ajuste al ambiente externo, favoreciendo o afectando, el desarrollo.

Autocontrol

El autocontrol ha sido definido por primera vez en 1973 por la *American Psychological Association* como la “habilidad para reprimir, o la práctica de represión de reacciones impulsivas de un comportamiento, deseos o emociones”. Pese a eso, pueden ser identificadas tres abordajes intelectuales que décadas antes de esa definición habían investigado el autocontrol, según Harter (1983), serían la psicoanalítica (Freud, 1922), la teoría del aprendizaje (Skinner, 1953) y la neuropsicología soviética (Luria, 1961; Vygotsky, 1962).

Para la referencia de este proceso se tendrá en cuenta a otros autores que también se han preocupado en estudiar el autocontrol. Entre ellos se puede hacer referencia a Meichenbaum (1978), quien ha enfatizado que el autocontrol no representa un proceso unitario y sí multidimensional, involucrando componentes situacionales, perceptuales, cognitivos, actitudes y motivaciones. El autor ha afirmado que cada uno de esos componentes puede ser considerado dentro de la perspectiva de desarrollo.

Para Harter (1983) es importante destacar tres aspectos relevantes para el estudio del autocontrol, siendo ellos, los procesos cognitivos básicos, los procesos de internalización y los procesos afectivos y motivacionales. Principalmente en lo que se refiere al papel de los procesos afectivos y motivacionales en el establecimiento de patrones más aceptables de autocontrol, el autor ha afirmado que apenas la recompensa no sería responsable por internalizar funciones, sino que también el desarrollo tendría participación, por ejemplo, en el caso de la función motivacional.

Autores como Premack y Anglin (1973) sugieren que el niño se autocontrola porque es una forma de evitar la pérdida de afecto de los padres. Aronfreed (1976) ha percibido que existen diferentes razones por las cuales el niño puede controlar su conducta y que pueden ser identificadas a lo largo de un *continuum* que va desde la orientación interna hasta la externa. Pese a eso, para Shibutani (1961) sólo cuando el niño percibe la perspectiva «del otro» es que el autocontrol se manifiesta. Antes de ese marco el niño está preponderantemente motivado para mostrar control de acuerdo con las exigencias de personas que se imponen a él.

Para el propósito de este programa de intervención se tendrá en cuenta la postura de Meichenbaum el cual expone que el autocontrol es un proceso que involucra tanto procesos externos como internos del individuo, es por esto que en él influyen aspectos del otro.

6.1.3. Ambientes pedagógicos

Ambientes de aprendizaje

Se dice que un ambiente de aprendizaje se constituye por todos los elementos físico-sensoriales, como la luz, el color, el sonido, el espacio, el mobiliario, etc., que caracterizan el

lugar donde un estudiante ha de realizar su aprendizaje (Hunsen y Postlethwaite, 1989), pues desde un punto de vista arquitectónico estos deben ser puntos a tomar en cuenta para posibilitar el aprendizaje, el confort, con el fin de ofrecerle al educando un ambiente acogedor, grato, atractivo, que le posibilite potenciar sus capacidades con base en sus intereses y necesidades. Otro punto clave del ambiente de aprendizaje del aula es el aspecto social, las relaciones interpersonales que establece el educador con el niño. (García. G 2014).

Ambientes potenciadores

En los aprendizajes, los espacios físicos, materiales, temporales y relacionales en los que cada niño o niña viven experiencias, son fundamentales en su desarrollo. Por ello, debe considerarse una articulación armónica entre el espacio físico, las personas y los materiales, así como las dinámicas que surgen entre ellos y los aspectos que configuran los ambientes potenciadores del desarrollo y se convierten en una experiencia para una acción educativa significativa (Programa Buen Comienzo 2019)

Interacciones Sociales

De acuerdo con Blandón, Molina y Vergara (2005):

Las interacciones, desde una perspectiva general, se comprenden como los procesos de asociación de unos actores conscientes con otros, entre los que se produce un intercambio, una orientación y una afectación de la conducta de unas personas con respecto a las demás, y con las cuales se establece una relación determinada. Estos procesos de interacción entre los miembros de un grupo específico generan una red de relaciones edificadoras de organización social y cultural.

Estrategias metodológicas

Son un conjunto sucesivo de actividades organizadas y planificadas que permiten la construcción del conocimiento escolar y particular. Describe las injerencias pedagógicas ejecutadas con el propósito de mejorar y potenciar los procesos espontáneos de enseñanza y aprendizaje, como medio que contribuye al desarrollo de la inteligencia, la conciencia, la afectividad y las competencias o capacidades para actuar en la sociedad. Las estrategias metodológicas son procesos mediante los cuales se seleccionan, coordinan y aplican todas las habilidades que el individuo posee, estas estrategias metodológicas se vinculan al aprendizaje significativo, con el aprender a aprender (Schuckermith 1987).

6.1.4. Conducta

El término conducta o comportamiento se refiere al conjunto de fenómenos que son observables o que son factibles de ser detectados. El término conducta, se refiere a los fenómenos propiamente psíquicos o mentales. Estos últimos son los que originan la conducta; Etimológicamente la palabra conducta es latina y significa conducida o guiada. El comportamiento incluye los procesos que denomina efectivos o reales y para los que se emplean conceptos funcionales, mientras que para los fenómenos o vivencias se utilizan conceptos descriptivos. (Bleger, J. 1968)

Es de entender entonces que la conducta es la manera en que un individuo reacciona ante un estímulo determinado, la cual se puede dar de manera consciente o inconsciente, según las situaciones que lo afecten, en esta se tiene en cuenta la motivación del individuo para reaccionar ante el estímulo.

Apoyo conductual positivo (ACP)

Es un enfoque para hacer frente a los problemas de conducta que implica remediar condiciones ambientales y/o déficits en habilidades. Más que ayudantes el enfoque de apoyo conductual positivo considera que los clientes (los padres, profesores, etc) son personas que colaboran con los expertos. El ACP pone de relieve la prevención. En lugar de enfatizar la simple corrección de la conducta problemática. Se hace hincapié en la modificación del contexto donde se encuentra el problema. Este énfasis se refleja en la preocupación por la enseñanza sistemática y por el desarrollo de intervenciones multicomponente. El objetivo del ACP no consiste solo en reducir el nivel de la conducta problemática sino también en un cambio de estilo de vida. El ACP prefiere una planificación a largo plazo para la vida de la persona que tiene la conducta problemática. (Carr, E. sf.) (Zentroa, 2011)

Vínculo Afectivo

Las teorías del vínculo afectivo, propuestas por Bowlby en 1969, describen el apego como un sistema fisiológico y conductual que tiene sustratos biológicos evolutivos y que se adaptan de manera dinámica con el fin de suplir las necesidades de cada individuo. Quienes pueden suplir las necesidades en los primeros años de vida son principalmente sus cuidadores primarios, los cuales deben ofrecer tranquilidad, seguridad y protección a los niños y las niñas. (Bowlby, 1998).

6.2.Marco legal

Es de suma importancia hacer una revisión del marco normativo que se establece para la primera infancia en Colombia para llevar a cabo el programa de intervención CREA, por eso a

continuación se recogen las principales leyes o decretos que se encuentran establecidos en la actualidad.

Convención Derechos de los Niños Todos los derechos de los niños están recogidos en un tratado internacional que obliga a los gobiernos a cumplirlos: la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN). Es el tratado más ratificado de la historia y los 195 Estados que la han ratificado tienen que rendir cuentas sobre su cumplimiento al Comité de los Derechos del Niño. Los 54 artículos que componen la Convención recogen los derechos económicos, sociales, culturales, civiles y políticos de todos los niños. Su aplicación es obligación de los gobiernos, pero también define las obligaciones y responsabilidades de otros agentes como los padres, profesores, profesionales de la salud, investigadores y los propios niños y niñas (Unicef, 1989)

Colombia por la primera infancia: política pública por los niños y niñas, desde la gestación hasta los seis años- La presente iniciativa legislativa tiene el propósito de establecer la Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre, la cual sienta las bases conceptuales, técnicas y de gestión para garantizar el desarrollo integral, en el marco de la Doctrina de la Protección Integral.

Con ello busca fortalecer el marco institucional para el reconocimiento, la protección y la garantía de los derechos de las mujeres gestantes y de los niños y las niñas de cero a seis años de edad, así como la materialización del Estado Social de Derecho (Congreso de Colombia, 2016)

La Revolución Educativa: Plan Sectorial 2006 - 2010 se constituye en el compromiso del Gobierno de cara a los desafíos plasmados en el Plan Decenal. El Plan Sectorial se desarrolla alrededor de 4 políticas fundamentales: cobertura, calidad, pertinencia y eficiencia; y para cada una de estas políticas se propone una serie de metas y estrategias que se constituyen en el derrotero que orientará la acción del sector educativo durante este

cuatrienio, con el fin de avanzar hacia el logro de los macro-objetivos que se propuso la sociedad y el país en la Asamblea Nacional por la Educación. (Plan Sectorial, Colombia 2006 – 2010)

Ley 0715 de diciembre 21 de 2001 Por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias de conformidad con los artículos 151, 288, 356 y 357 (Acto Legislativo 01 de 2001) de la Constitución Política y se dictan otras disposiciones para organizar la prestación de servicios de educación y salud, entre otros. (Ministerio de educación de Colombia, 2001)

Ley 0715 de diciembre 21 de 2001 Por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias de conformidad con los artículos 151, 288, 356 y 357 (Acto Legislativo 01 de 2001) de la Constitución Política y se dictan otras disposiciones para organizar la prestación de servicios de educación y salud, entre otros. (Ministerio de educación de Colombia, 2001)

7. Desarrollo de la propuesta

CREA es un programa de intervención dedicado al proceso de Cualificación de las Agentes educativas Docentes del Jardín Infantil Buen Comienzo Calasanía de la ciudad de Medellín, el cual tiene como fin fortalecer los procesos pedagógicos de las maestras donde tendrán la posibilidad de Reconocer, Explorar, Argumentar, Reaprender y Tener en cuenta las Experiencias vividas para llevar mejores procesos con los niños y niñas que tienen dificultades en la autorregulación emocional y comportamental dentro de las etapas de desarrollo, se construye con la intencionalidad de generar espacios que les permita renovar sus prácticas y de esta manera brindar un mejor acompañamiento a los niños y niñas los cuales se verán beneficiados de este programa a través de los conocimientos adquiridos por ellas.

CREA será desarrollado en módulos o talleres vivenciales de 4 horas presenciales, los cuales tendrán los siguientes momentos.

- **Encuadre:** Se presenta el objetivo de la jornada y se realiza una sensibilización
- **Reconocimiento de saberes previos:** Se proponen preguntas y establece un dialogo para reconocer los conocimientos previos.
- **Conceptualización:** Se presentan conceptos y teorías claves sobre el aspecto a fortalecer
- **Trabajo conjunto:** Se planea y desarrollan actividades donde el tallerista o facilitador modela experiencias significativas.
- **Maestras en acción:** Cada maestra acompañada realiza una experiencia significativa

- **Valoración para la sostenibilidad:** Se valoran los aprendizajes y se construyen nuevas herramientas de manera conjunta, estas experiencias que ellas llevan a cabo dentro de sus salas de desarrollo las documentaran y presentaran en el taller de cierre.

7.1.Población objetivo

El programa se llevará a cabo con 9 agentes educativas docentes del Jardín infantil Buen Comienzo Calasanía; las cuales son licenciadas en primera infancia todas con educación universitaria, con edades comprendidas entre los 30 a los 50 años de edad; de género femenino y con experiencia de más de dos años en el trabajo con primera infancia.

Las agentes educativas docentes tienen a su cargo dos agentes educativas comunitarias y 25 niños y niñas por sala de desarrollo, por tal motivo ella podrá replicar el programa posteriormente a las agentes educativas comunitarias para que de esta manera la información pueda ser replicada en todo el jardín infantil.

7.2.Estrategias, actividades y recursos

Figura 1. Matriz estratégica

| Matriz de priorización de actividades y/o estrategias | | | | | | | | | | | | | |
|---|--|--|--|----------------------------|--------------------------------|---|---------------------------------|-------------------------------------|--|------------|------------|--------------|----------------|
| Problemas específicos (causas) | Objetivos específicos | Productos- resultados específicos | Actividad/es y/o | Nro. de Actividad es y/o | Nro. de personas a impactar | Tarea/s | Medios y fuentes de verificació | Recursos | | | Viabilidad | Factibilidad | |
| | | | Estrategia/s | | | | | Físicos | Humanos | Logísticos | | | |
| Falta de reconocimiento de los límites y normas por parte de los niños y las niñas con dificultades en la autorregulación emocional y comportamental. | <ul style="list-style-type: none"> Fortalecer la implementación de las normas en las agentes educativas docentes de los niños y las niñas con dificultades de autorregulación emocional y comportamental. | Reconocimiento de los límites y normas por parte de los niños y las niñas con dificultades en la autorregulación emocional y comportamental. Reconocimiento de | Taller vivencial donde se entregara un souvenir con tips sobre la implementación de la norma | ¿Hasta donde puedo llegar? | 10 Agentes educativas docentes | Gestión del espacio | Listados de asistencia | Auditorio Jardín Infantil calasania | Talleristas Mariana Velasquez Natalia Osorio | Computador | SI | SI | |
| | | | Tablero de regulación | | | realización del souven | | | | | | | Video beam |
| | | | Sensibilización sobre las estrategias de apoyo conductual positivo | | | montaje del taller | | | | | | | Hojas de block |
| | | | Juego de roles | | | construcción del tablero de regulación | | | | | | | Impresora |
| | | | pre test | | | Elaboración y montaje de ambientación | | | | | | | Pelucas |
| | | | pos test | | | Cotización y compra de materiales | | | | | | | Colares |
| | | | Encuadre sobre socialización de experiencias | | | cotización y compra de refrigerios | | | | | | | Gafas |
| | | | Tabulación y analisis de pre test y pos test | | | Realización e impresión de listados de asistencia | | | | | | | Disfraces |
| | | | | | | cotización y compra de refrigerios | | | | | | | Marcadores |
| | | | | | | Construcción de pre test y pos test | | | | | | | Papelografo |
| | Realización e impresión de listados de asistencia | | | | | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | | | | |
|--|---|---|-------------------------|---|--------------------------------|--|------------------------|-------------------------------------|--|-------------------|----|----|
| Agentes educativas docentes que pueden presentar síndrome de Burnout | <ul style="list-style-type: none"> Favorecer adecuadas estrategias de afrontamiento emocional en las agentes educativas docentes que acompañan a los niños y las niñas con dificultades en la autorregulación emocional y comportamental | Agentes educativas docentes que se autorregulan | pre test | Como me siento te sientes 1 Taller vivencial de 4 horas | 10 Agentes educativas docentes | Gestión del espacio | Listados de asistencia | Auditorio Jardín Infantil calasanía | Talleristas Mariana Velasquez Natalia Osorio | Computador | SI | SI |
| | | | Recorrido sensorial | | | realización de friso de las emociones | | | | Video beam | | |
| | | | Masajes de relajación | | | montaje del taller | | | | Hojas de block | | |
| | | | Cuento de las emociones | | | Elaboración y montaje de ambientación tipo salón de yoga | | | | Impresora | | |
| | | | Modelado de Arcilla | | | Cotización y compra de cotización y compra de | | | | Marcadores | | |
| | | | Sensibilización sobre | | | Realización e impresión de listados de asistencia | | | | Papelografo | | |
| | | | pos test | | | | | | | Arcilla | | |
| | | | | | | | | | | Esencias | | |
| | | | | | | | | | | Aceite de naranja | | |
| | | | | | | | | | | Colchonetas | | |
| | | Cajas de carton para los friso | | | | | | | | | | |
| | | Cuento el monstruo de colores | | | | | | | | | | |
| | | Arena | | | | | | | | | | |
| | | Aserrin | | | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|--|---|--|--------------------------------|---|---|------------------------------------|--|--|----|----|--|
| Realización de actividades poco motivacionales y que no fortalecen el proceso de autorregulación comportamental y emocional en los niños y niñas. | <ul style="list-style-type: none"> Diversificar en las agentes educativas docentes las estrategias metodológicas para flexibilizar las actividades planeadas con los niños y las niñas Generar conocimiento en las agentes educativas docentes frente a la potencia de las estrategias metodológicas creativas para la autorregulación emocional y comportamental de los niños y las niñas. | Realización de actividades motivacionales y que no fortalecen el proceso de autorregulación comportamental y emocional en los niños y niñas. | pre test | <p>¿ Cómo lo hacemos distinto?</p> <p>1 Taller vivencial de 4 horas</p> | 10 Agentes educativas docentes | Gestión del espacio | Listados de asistencia Registro fotográfico pre test pos test Analisis de pre test y pos test | Auditorio Jardín Infantil Calzania | Talleristas Mariana Velasquez Natalia Osorio | Computador | SI | SI | |
| niños y niñas que se dispersan con facilidad | | Concentración y control de emociones en las actividades propuestas por parte de los niños y niñas con dificultades en la autorregulación emocional y comportamental. | Recorrido de exploración de materiales | | | montaje del taller | | | | Elaboración y montaje de ambientación tipo carrusel de amateriales | | | Hojas de block |
| | | niños y nias con altas posibilidades de deserción escolar | Niños y niñas que terminan los procesos educativos. | | | Construcción libre a partir de la experiencia | | | | Construcción e impresión de pre test y po tes | | | Hojas de árbol seca de diferentes tamaños y texturas |
| pos test | Sencibilización sobre estrategias Metodologicas para flexibilizar las actividades planeadas y estategias creativas para la autorregulación emocional y comportamental | | | Troncos de madera de diferentes tamaños y texturas | | | | | | | | | |
| | | | Tabulación y analisis de pre test y pos test | | | | | | | Botellas de plastico de diferentes tamaños | | | |
| | | | | | | | | | | Cajas de carton de diferentes tamaños | | | |
| | | | | | | | | | | Tapas de gaseosa | | | |
| | | | | | | | | | | El carton del Rollo de papel higienico | | | |
| | | | | | | | | | | Cinta de enmascarar | | | |
| | | | | | | | | | | Cinta tessa | | | |
| | | | | | | | | | | Silicona liquida | | | |
| | | | | | | | | | | Tripa de pollo | | | |
| | | | | | | | | | | Piedras pequeñas | | | |
| | | | | | | | | | | Vinilos | | | |
| | | | | | | | | | | Pinceles | | | |
| | | | | | | | | | | Colbón | | | |

| | | | | | | | | | | | | |
|--|---|-------------------------|---|-----------------------|--------------------------------|--------------------|---------------------------------|-------------------------------------|--|-----------------|----|----|
| | Realizar un cierre a las experiencias obtenidas por las agentes educativas doventes en programa de intervención | | pre test | ¿y qué cambio? | 10 agentes educativas docentes | Gestión de espacio | Listados de asistencia | Auditorio Jardín Infantil calasanía | Talleristas Mariana Velasquez Natalia Osorio | Viedo beam | SI | SI |
| | | Muestra de experiencias | cotización y alquiler de video vean | | | | | | | | | |
| | | panel de expeirncias | cotización y alquiler de sonido | | | | | | | | | |
| | | Cierre | compra de materiales | | | | | | | | | |
| | | Abanico | ambientación del espacio como galeria de exposición | | | | | | | | | |
| | | pos test | construcción del taller | | | | | | | | | |
| | | | | | | | Registro fotográfico | | | Sonido | | |
| | | | | | | | pre test | | | Carton paja | | |
| | | | | | | | pos test | | | Cartulina Negra | | |
| | | | | | | | Analisis de pre test y pos test | | | | | |

7.3.Cronograma

Figura 2. Cronograma

| Duración total proyecto | Matriz Cronograma de actividades-Ejecución del proyecto | | | | | |
|-------------------------|---|---|------------|-------------|-------------|-------------|
| | 4 meses | | | | | |
| Actividad | Tarea/s | Responsables | Mes 1 | | | |
| | | | Semana | | | |
| | | | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | | | | | | |
| Alistamiento | Gestión de espacios para los 4 talleres | Mariana Velásquez | 2 de julio | | | |
| | Construcción de suvenir taller # 1 | Natalia Osorio | 2 de julio | | | |
| | Cotización de suvenir taller # 1 | Mariana Velásquez | 3 de julio | | | |
| | Construcción de tablero de regulación taller # 1 | Natalia Osorio Torres- Mariana Velásquez | | 8 de julio | | |
| | Construcción y copias de pre – tes de los 4 talleres | Mariana Velásquez | | 8 de julio | | |
| | Compra de materiales para ambientaciones de talleres | Natalia Osorio Torres- Mariana Velásquez | | 11 de julio | | |
| | Busequeda e impresión del cuento el mounstruo de las emociones taller # 2 | Natalia Osorio | | | 14 de julio | |
| | Construcción del friso taller # 2 | Natalia Osorio Torres- Mariana Velásquez | | | 15 de julio | |
| | Construcción de ambientación taller #1 | Natalia Osorio Torres- Mariana Velásquez | | | | 24 de Julio |

| Matriz Cronograma de actividades-Ejecución del proyecto | | | | | | | |
|---|---|---|------------|---------------------|----------------|--------------|------------------------|
| Duración total proyecto | 4 meses | | | | | | |
| Actividad | Tarea/s | Responsables | Cronograma | | | | |
| | | | Mes 2 | | | | |
| | | | Semana | | | | |
| | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ¿Hasta donde puedo llegar? | Realización del taller | Natalia Osorio Torres- Mariana Velásquez | | Viernes 9 de agosto | | | |
| | Documentación de la experiencia | Natalia Osorio Torres- Mariana Velásquez | | | 12 de agosto | | |
| | Tabulación y análisis de pre y pos tes | Natalia Osorio Torres- Mariana Velásquez | | | 12 gosto | | |
| | Asesorías acopañamiento a participantes | Natalia Osorio Torres- Mariana Velásquez | | | 12 al 16 gosto | | |
| Como me siento te sientes | construcción de ambientación | | | | | 19 de agosto | |
| | Realización del taller | Natalia Osorio Torres- Mariana Velásquez | | | | 23 de agosto | |
| | Documentación de la experiencia | Natalia Osorio Torres- Mariana Velásquez | | | | | 27 de agosto |
| | Tabulación y análisis de pre y pos tes | Natalia Osorio Torres- Mariana Velásquez | | | | | 27 de agosto |
| | Asesorías acopañamiento a participantes | Natalia Osorio Torres- Mariana Velásquez | | | | | del 27 al 31 de agosto |

| Matriz Cronograma de actividades-Ejecución del proyecto | | | | | | |
|---|---|--|-----------------|---------------------------|--------------------|------------------|
| Duración total proyecto | 4 meses | | | | | |
| Actividad | Tarea/s | Responsables | Cronograma | | | |
| | | | Mes 3 | | | |
| | | | Semana | | | |
| | | | 1 | 2 | 3 | 4 |
| ¿Cómo lo hacemos distinto? | construcción de ambientación | | 2 de septiembre | | | |
| | Realización del taller | Natalia Osorio Torres- Mariana Velásquez | 6 de septiembre | | | |
| | Documentación de la experiencia | Natalia Osorio Torres- Mariana Velásquez | 7 de Septiembre | | | |
| | Tabulación y análisis de pre y pos tes | Natalia Osorio Torres- Mariana Velásquez | 7 de Septiembre | | | |
| | Asesorías acopañamiento a participantes | Natalia Osorio Torres- Mariana Velásquez | | Del 9 al 13 de septiembre | | |
| ¿y qué cambio? | Construcción de ambientación | | | | 16 de septiembre | |
| | Revisar expericnias de maestras | Natalia Osorio Torres- Mariana Velásquez | | | 17 y 18 septiembre | |
| | Construcción de preguntas para el panel | Natalia Osorio Torres- Mariana Velásquez | | | 19 de septiembre | |
| | Realización del taller | Natalia Osorio Torres- Mariana Velásquez | | | 21 de septiembre | |
| | Documentación de la experiencia | Natalia Osorio Torres- Mariana Velásquez | | | | 24 de septiembre |
| | Tabulación y análisis de pre y pos tes | Natalia Osorio Torres- Mariana Velásquez | | | | 24 de septiembre |

| Matriz Cronograma de actividades-Ejecución del proyecto | | | | | | |
|--|--|------------------------------------|--------------|-----------------------|---------------|---|
| Duración total proyecto | 4 meses | | | | | |
| Actividad | Tarea/s | Responsables | Cronograma | | | |
| | | | Mes 4 | | | |
| | | | Semana | | | |
| | | | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Evaluación e informe final del Programa de intervención CREA | Recopilación de tabulaciones y analisis de cada pre y post tes | Natalia Osorio | 1 de octubre | | | |
| | Revisión de costos | Mariana Velásquez | 1 de octubre | | | |
| | Informe tecnico y financiero | Natalia Osorio - Mariana Velasquez | | del 8 a 12 de octubre | | |
| | Socialización del informe | Natalia Osorio - Mariana Velasquez | | | 18 de octubre | |

7.4.Presupuesto

Figura 3. Costos directos e indirectos

| COSTOS DIRECTOS | |
|------------------------------|---------------------|
| Concepto | Valor por actividad |
| ¿Hasta donde puedo llegar? | \$ 2.050.000 |
| Como me siento te sientes | \$ 2.250.000 |
| ¿ Cómo lo hacemos distinto? | \$ 2.050.000 |
| ¿y qué cambio? | \$ 2.250.000 |
| Total costos directos | \$ 6.350.000 |

| COSTOS INDIRECTOS | | |
|--------------------------------------|--------|---------------------|
| Concepto | % | valor |
| Retenciones 11% | 11% | \$ 851.870,82 |
| Retención en la fuente por servicios | 6% | \$ 464.657 |
| Gravamen financiero 0,004% | 0,004% | \$ 310 |
| Polizas contractuales 1% | 1% | \$ 77.443 |
| Costos indirectos | | \$ 1.394.280 |

| | |
|---|---------------------|
| Total costos directos e indirectos | \$ 7.744.280 |
|---|---------------------|

| | | |
|--------------------------|------------|---------------------|
| Utilidad esperada | 40% | \$ 3.097.712 |
|--------------------------|------------|---------------------|

| | |
|---------------------------|----------------------|
| VALOR DEL PROYECTO | \$ 10.841.992 |
|---------------------------|----------------------|

Figura 4. Costos del componente "Hasta dónde puedo llegar"

| ¿Hasta donde puedo llegar? | | | | | |
|----------------------------|-------------|----------|------------------|----------------|------------------|
| RECURSO HUMANO | | | | | |
| CONCEPTO | DESCRIPCIÓN | CANTIDAD | UNIDAD DE MEDIDA | VALOR UNITARIO | COSTO TOTAL |
| Tallerista 1 | | 1 | Taller | 700.000 | 700.000 |
| Tallerista 2 | | 1 | Taller | 700.000 | 700.000 |
| COSTO TOTAL | | | | | 1.400.000 |

| PAPELERÍA - Es material para la ejecución administrativa del proyecto | | | | | |
|---|--------------------|----------|------------------|----------------|----------------|
| CONCEPTO | DESCRIPCIÓN | CANTIDAD | UNIDAD DE MEDIDA | VALOR UNITARIO | COSTO TOTAL |
| Impresiones | Por los 4 talleres | 1 | taller | \$ 150.000 | 150.000 |
| COSTO TOTAL | | | | | 150.000 |

| PAPELERÍA - Es material para la ejecución en campo | | | | | |
|--|-----------------|----------|------------------|----------------|----------------|
| CONCEPTO | DESCRIPCIÓN | CANTIDAD | UNIDAD DE MEDIDA | VALOR UNITARIO | COSTO TOTAL |
| Materiales para grupos focales | Para 4 talleres | 1 | talleres | \$ 200.000 | 200.000 |
| COSTO TOTAL | | | | | 200.000 |

| COMPRA Y/O ALQUILER DE EQUIPOS | | | | | |
|--------------------------------|---|----------|------------------|----------------|----------------|
| CONCEPTO | DESCRIPCIÓN | CANTIDAD | UNIDAD DE MEDIDA | VALOR UNITARIO | COSTO TOTAL |
| Computador | Alquiler 1 equipo para el recurso humano x 4 talleres | 1 | Taller | \$ 60.000 | 60.000 |
| Sonido | Alquiler video beam por x 4 talleres | 1 | Taller | \$ 60.000 | 60.000 |
| Video beam | Alquiler video beam por x 4 talleres | 1 | Taller | \$ 60.000 | 60.000 |
| COSTO TOTAL | | | | | 180.000 |

| ALIMENTACIÓN | | | | | |
|--------------------|---|----------|------------------|----------------|----------------|
| CONCEPTO | DESCRIPCIÓN | CANTIDAD | UNIDAD DE MEDIDA | VALOR UNITARIO | COSTO TOTAL |
| Refrigerios | Refrigerio para 12 personas en los 4 talleres | 12 | talleres | 10.000 | 120.000 |
| COSTO TOTAL | | | | | 120.000 |

| | | | | | |
|-------------------------|--|--|--|--|------------------|
| TOTAL COMPONENTE | | | | | 2.050.000 |
|-------------------------|--|--|--|--|------------------|

Figura 5. Costos del componente "Como me siento te sientes"

| Como me siento te sientes | | | | | |
|---------------------------|-------------|----------|------------------|----------------|------------------|
| RECURSO HUMANO | | | | | |
| CONCEPTO | DESCRIPCIÓN | CANTIDAD | UNIDAD DE MEDIDA | VALOR UNITARIO | COSTO TOTAL |
| Tallerista 1 | | 1 | Taller | 700.000 | 700.000 |
| Tallerista 2 | | 1 | Taller | 700.000 | 700.000 |
| COSTO TOTAL | | | | | 1.400.000 |

| PAPELERÍA - Es material para la ejecución administrativa del proyecto | | | | | |
|---|--------------------|----------|------------------|----------------|----------------|
| CONCEPTO | DESCRIPCIÓN | CANTIDAD | UNIDAD DE MEDIDA | VALOR UNITARIO | COSTO TOTAL |
| Impresiones | Por los 4 talleres | 1 | taller | \$ 150.000 | 150.000 |
| COSTO TOTAL | | | | | 150.000 |

| PAPELERÍA - Es material para la ejecución en campo | | | | | |
|--|-----------------|----------|------------------|----------------|----------------|
| CONCEPTO | DESCRIPCIÓN | CANTIDAD | UNIDAD DE MEDIDA | VALOR UNITARIO | COSTO TOTAL |
| Materiales para grupos focales | Para 4 talleres | 1 | talleres | \$ 200.000 | 200.000 |
| COSTO TOTAL | | | | | 200.000 |

| PIEZAS COMUNICATIVAS | | | | | |
|----------------------|-------------------------------------|----------|------------------|----------------|----------------|
| CONCEPTO | DESCRIPCIÓN | CANTIDAD | UNIDAD DE MEDIDA | VALOR UNITARIO | COSTO TOTAL |
| Frizo | Se da el costo de la cantidad total | 1 | 10 | 200000 | 200.000 |
| COSTO TOTAL | | | | | 200.000 |

| COMPRA Y/O ALQUILER DE EQUIPOS | | | | | |
|--------------------------------|---|----------|------------------|----------------|----------------|
| CONCEPTO | DESCRIPCIÓN | CANTIDAD | UNIDAD DE MEDIDA | VALOR UNITARIO | COSTO TOTAL |
| Computador | Alquiler 1 equipo para el recurso humano x 4 talleres | 1 | Taller | \$ 60.000 | 60.000 |
| Sonido | Alquiler video beam por x 4 talleres | 1 | Taller | \$ 60.000 | 60.000 |
| Video beam | Alquiler video beam por x 4 talleres | 1 | Taller | \$ 60.000 | 60.000 |
| COSTO TOTAL | | | | | 180.000 |

| ALIMENTACIÓN | | | | | |
|--------------------|---|----------|------------------|----------------|----------------|
| CONCEPTO | DESCRIPCIÓN | CANTIDAD | UNIDAD DE MEDIDA | VALOR UNITARIO | COSTO TOTAL |
| Refrigerios | Refrigerio para 12 personas en los 4 talleres | 12 | talleres | 10.000 | 120.000 |
| COSTO TOTAL | | | | | 120.000 |

| | | | | | |
|-------------------------|--|--|--|--|------------------|
| TOTAL COMPONENTE | | | | | 2.250.000 |
|-------------------------|--|--|--|--|------------------|

Figura 6. Costos del taller "Cómo lo hacemos distinto"

| ¿ Cómo lo hacemos distinto? | | | | | |
|-----------------------------|-------------|----------|------------------|----------------|------------------|
| RECURSO HUMANO | | | | | |
| CONCEPTO | DESCRIPCIÓN | CANTIDAD | UNIDAD DE MEDIDA | VALOR UNITARIO | COSTO TOTAL |
| Tallerista 1 | | 1 | Taller | 700.000 | 700.000 |
| Tallerista 2 | | 1 | Taller | 700.000 | 700.000 |
| COSTO TOTAL | | | | | 1.400.000 |

| PAPELERÍA - Es material para la ejecución administrativa del proyecto | | | | | |
|---|--------------------|----------|------------------|----------------|----------------|
| CONCEPTO | DESCRIPCIÓN | CANTIDAD | UNIDAD DE MEDIDA | VALOR UNITARIO | COSTO TOTAL |
| Impresiones | Por los 4 talleres | 1 | taller | \$ 150.000 | 150.000 |
| COSTO TOTAL | | | | | 150.000 |

| PAPELERÍA - Es material para la ejecución en campo | | | | | |
|--|-----------------|----------|------------------|----------------|----------------|
| CONCEPTO | DESCRIPCIÓN | CANTIDAD | UNIDAD DE MEDIDA | VALOR UNITARIO | COSTO TOTAL |
| Materiales para grupos focales | Para 4 talleres | 1 | talleres | \$ 200.000 | 200.000 |
| COSTO TOTAL | | | | | 200.000 |

| COMPRA Y/O ALQUILER DE EQUIPOS | | | | | |
|--------------------------------|---|----------|------------------|----------------|----------------|
| CONCEPTO | DESCRIPCIÓN | CANTIDAD | UNIDAD DE MEDIDA | VALOR UNITARIO | COSTO TOTAL |
| Computador | Alquiler 1 equipo para el recurso humano x 4 talleres | 1 | Taller | \$ 60.000 | 60.000 |
| Sonido | Alquiler video beam por x 4 talleres | 1 | Taller | \$ 60.000 | 60.000 |
| Video beam | Alquiler video beam por x 4 talleres | 1 | Taller | \$ 60.000 | 60.000 |
| COSTO TOTAL | | | | | 180.000 |

| ALIMENTACIÓN | | | | | |
|--------------------|---|----------|------------------|----------------|----------------|
| CONCEPTO | DESCRIPCIÓN | CANTIDAD | UNIDAD DE MEDIDA | VALOR UNITARIO | COSTO TOTAL |
| Refrigerios | Refrigerio para 12 personas en los 4 talleres | 12 | talleres | 10.000 | 120.000 |
| COSTO TOTAL | | | | | 120.000 |

| | | | | | |
|-------------------------|--|--|--|--|------------------|
| TOTAL COMPONENTE | | | | | 2.050.000 |
|-------------------------|--|--|--|--|------------------|

Figura 7. Costos del componente "¿Y qué cambio?"

| ¿y qué cambio? | | | | | |
|---|---|----------|------------------|----------------|------------------|
| RECURSO HUMANO | | | | | |
| CONCEPTO | DESCRIPCIÓN | CANTIDAD | UNIDAD DE MEDIDA | VALOR UNITARIO | COSTO TOTAL |
| Tallerista 1 | | 1 | Taller | 700.000 | 700.000 |
| Tallerista 2 | | 1 | Taller | 700.000 | 700.000 |
| COSTO TOTAL | | | | | 1.400.000 |
| | | | | | |
| PAPELERÍA - Es material para la ejecución administrativa del proyecto | | | | | |
| CONCEPTO | DESCRIPCIÓN | CANTIDAD | UNIDAD DE MEDIDA | VALOR UNITARIO | COSTO TOTAL |
| Impresiones | Por los 4 talleres | 1 | taller | \$ 150.000 | 150.000 |
| COSTO TOTAL | | | | | 150.000 |
| | | | | | |
| PAPELERÍA - Es material para la ejecución en campo | | | | | |
| CONCEPTO | DESCRIPCIÓN | CANTIDAD | UNIDAD DE MEDIDA | VALOR UNITARIO | COSTO TOTAL |
| Materiales para grupos focales | Para 4 talleres | 1 | talleres | \$ 200.000 | 200.000 |
| COSTO TOTAL | | | | | 200.000 |
| | | | | | |
| PIEZAS COMUNICATIVAS | | | | | |
| CONCEPTO | DESCRIPCIÓN | CANTIDAD | UNIDAD DE MEDIDA | VALOR UNITARIO | COSTO TOTAL |
| Abanico | Se da el costo de la cantidad total | 1 | 10 | 200000 | 200.000 |
| COSTO TOTAL | | | | | 200.000 |
| | | | | | |
| COMPRA Y/O ALQUILER DE EQUIPOS | | | | | |
| CONCEPTO | DESCRIPCIÓN | CANTIDAD | UNIDAD DE MEDIDA | VALOR UNITARIO | COSTO TOTAL |
| Computador | Alquiler 1 equipo para el recurso humano x 4 talleres | 1 | Taller | \$ 60.000 | 60.000 |
| Sonido | Alquiler video beam por x 4 talleres | 1 | Taller | \$ 60.000 | 60.000 |
| Video beam | Alquiler video beam por x 4 talleres | 1 | Taller | \$ 60.000 | 60.000 |
| COSTO TOTAL | | | | | 180.000 |
| | | | | | |
| ALIMENTACIÓN | | | | | |
| CONCEPTO | DESCRIPCIÓN | CANTIDAD | UNIDAD DE MEDIDA | VALOR UNITARIO | COSTO TOTAL |
| Refrigerios | Refrigerio para 12 personas en los 4 talleres | 12 | talleres | 10.000 | 120.000 |
| COSTO TOTAL | | | | | 120.000 |
| TOTAL COMPONENTE | | | | | 2.250.000 |

7.5. Seguimiento Evaluación

El seguimiento y evaluación del programa de intervención **CREA** será paulatino, en cada uno de los talleres vivenciales se aplicará un Pre test y un post test para poder tener un dato inicial de cómo llegan los participantes con respecto a la temática abordar y como se van al terminar el mismo, posterior a los talleres se realizará la tabulación y análisis de estos instrumentos. En cada uno de los talleres se les dejara un ejercicio práctico para que las Agentes

educativas realicen en sus salas de desarrollo y vayan tomando evidencias de esos procesos, para que al final puedan enviar sus experiencia y presentarla en el taller final que es una puesta en escena de esas vivencias tenidas con los niños y niñas, esto permitirá enriquecer el consolidado de ese último pre test que tiene que ver con la evaluación final del programa en el que participaron las agentes educativas.

Estas tabulaciones y análisis permitirán tener mayor información para la construcción del informe final del programa de intervención donde se realizará una evaluación del proceso, desde lo financiero donde se podrá identificar si se cumplió con el presupuesto que se tenía para este, y desde lo técnico identificando si se logró los objetivos propuestos en el programa.

8. Consideraciones éticas

Las consideraciones éticas del programa de intervención CREA están formulados a partir del artículo 14 de la resolución 8430 del año 1983.

CREA al ser un programa de intervención enfocado a procesos de cualificación de agentes educativas docentes por medio de talleres vivenciales y experienciales el cual presenta unos riesgos mínimos para quienes participen de estos, ya que los participantes no serán expuestos a procedimientos invasivos o de diagnóstico.

A continuación, se exponen algunas consideraciones éticas a tener en cuenta en el desarrollo del proyecto.

a. Derecho a la información

Se brindará información detallada de objetivos, actividades, procesos y demás a las personas que participen de manera directa o indirecta en el programa de intervención

CREA como directivos de la institución, Agentes educativas docentes, padres de familia, niños y niñas, los talleristas o responsables del programa estarán comprometidos a clarificar las dudas que se generen con la realización del programa.

b. Derecho a la no participación

Los participantes estarán en plena libertad de no participar de alguna actividad o de responder alguna pregunta en el momento que así lo deseen, los talleristas o encargados de desarrollar el programa estarán continuamente haciendo procesos de reflexión sobre el deseo de participación de las agentes educativas docentes.

c. Confidencialidad

A los participantes del programa se les informará que las situaciones que se compartan dentro de los talleres o actividades será confidencial y no será divulgado en ningún otro espacio.

d. Compromiso de proporcionar información actualizada obtenida durante la participación en el programa CREA

Los talleristas o facilitadores se comprometen acompañar y asesorar los procesos que realicen las agentes educativas docentes que serán socializados como parte del resultado del programa de intervención.

e. Molestias o riesgos esperados

Es posible que durante la realización de los talleres del programa de intervención CREA se movilicen emociones que puedan generar un riesgo psicológico por lo cual se cuenta

con el acompañamiento de un profesional de psicología, para los participantes que así lo requieran.

f. Aval de la institución:

Para el desarrollo del programa de intervención CREA se cuenta con el aval de las directivas de la corporación Latina, a quienes se les brindará un informe final.

El consentimiento informado se encuentra en el Apéndice A de los anexos.

Referencias

- Aldrete, V. Carrillo, P. Mansilla, A. Schnas, L. Esquivel, F. (2014). De la regulación emocional y cognitiva a la autorregulación en el primer año de vida. *Anuario de Psicología*. 44, (2), 199-212.
- American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5®). Washington, DC: American Psychiatric Pub.
- Ato, E., González, C., Carranza, J. A., & Ato García, M. (2004). Malestar y conductas de autorregulación ante la situación extraña en niños de 12 meses de edad. *Psicothema*, 16(1).
- Berger, K. S. (2007). *Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia*. Bogotá: Médica Panamericana.
- Blandón, M., Molina, V., y Vergara, E. (2005) Los estilos directivos y la violencia escolar. las prácticas de la educación física. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38 87-103.
- Brazelton, T. B., & Nugent, J. K. (1995). *Neonatal Behavioral Assessment Scale (NBAS)*. London: MacKeith Press.
- Brocki, K., Fan, J., & Fossella, J. (2008). Placing neuroanatomical models of executive function in a developmental context. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1129(1), 246-255.
- Carlson, N. R. (2010). *Fundamentos de fisiología de la conducta*. México D. F.: Pearson Educación.
- Comisión Intersectorial para la Atención Integral a la Primera Infancia (2012) *De Cero a Siempre*. Disponible en:

<http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Documents/Cartilla-Atencion-Integral-prosperidad-para-primera-infancia.pdf>

Congreso de Colombia (2016) Política de Estado para el Desarrollo Integral de la primera infancia De Cero a Siempre. Ley 1804 del 2 de agosto de 2016.

Consejo Nacional de Política Económica y Social CONPES (2007) *Política Pública Nacional de Primera Infancia*. Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-177832_archivo_pdf_Conpes_109.pdf

Damasio, A. (2005). En busca de Spinoza. *Neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Barcelona: Crítica.

Eisenberg, N., Hofer, C., & Vaughan, J. (2007). Effortful control and its socioemotional consequences. *Handbook of emotion regulation, 2*,. New York, NY: Guilford Press 287-288.

Eisenberg, D., & Schneider, H. (2007). Perceptions of academic skills of children diagnosed with ADHD. *Journal of Attention Disorders, 10*(4), 390-397.

Eisenberg, N., Hofer, C., & Vaughan, J. (2007). Effortful control and its socioemotional consequences. *Handbook of emotion regulation, 2*,. New York, NY: Guilford Press 287-288.

Eisenberg, N., Smith, C. L., Sadovsky, A., & Spinrad, T. L. (2004). Effortful control. En: R. F. Baumeister, & K. D. Vohs, K. D *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications*. New York, NY: Guilford Press. 259-282.

Eisenberg, N., & Spinrad, T. L. (2004). Emotion-related regulation: Sharpening the definition. *Child development, 75*(2), 334-339.

- Ekas, N. V., Lickenbrock, D. M., & Braungart-Rieker, J. M. (2013). Developmental trajectories of emotion regulation across infancy: Do age and the social partner influence temporal patterns. *Infancy, 18*(5), 729-754.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista electrónica de investigación educativa, 6*(2), 1-17.
- González, C., Carnicero, J. A. C., Fuentes, L. J., Conesa, M. D. G., & Estévez, A. F. (2001). Mecanismos atencionales y desarrollo de la autorregulación en la infancia. *Anales de Psicología/Annals of Psychology, 17*(2), 275-286.
- Fox, N. A., & Calkins, S. D. (2003). The development of self-control of emotion: Intrinsic and extrinsic influences. *Motivation and emotion, 27*(1), 7-26.
- Holmboe, K., & Johnson, M. H. (2005). Educating executive attention. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 102*(41), 14479-14480.
- Isaza, L. (2011). *Análisis de las experiencias más significativas desarrolladas y orientadas al fortalecimiento familiar para el desarrollo pleno de niños, niñas y adolescentes*. Bogotá: Instituto Interamericano del niño, la niña y el adolescente.
- Mistlberger, R. E., & Antle, M. C. (2006). The enigma of behavioral inputs to the circadian clock: a test of function using restraint. *Physiology & behavior, 87*(5), 948-954.
- Moffitt, T. E., Caspi, A., Taylor, A., Kokaua, J., Milne, B. J., Polanczyk, G., & Poulton, R. (2010). How common are common mental disorders? Evidence that lifetime prevalence rates are doubled by prospective versus retrospective ascertainment. *Psychological medicine, 40*(6), 899-909.

- Morales, M. J. G. (2006). Nuevas tecnologías y libertad de expresión: regulación, autorregulación y filtros en internet. En. L. Cotino *Libertades, democracia y gobierno electrónicos* (pp. 33-58). Granada Comares.
- Posner, M. I., & Rothbart, M. K. (1998). Attention, self-regulation and consciousness. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series B: Biological Sciences*, 353(1377)
- Posner, M. I., & Rothbart, M. K. (2009). Toward a physical basis of attention and self-regulation. *Physics of life reviews*, 6(2), 103-120.
- Programa Buen Comienzo (2019) Lineamientos Buen Comienzo 2019. Disponible en: <https://medellin.edu.co/programa-buen-comienzo/lineamientos-tecnicos/916-lineamientos-buen-comienzo-2019/file>
- Rios, M., Muñoz, J. M., & Paúl, N. (2007). Alteraciones de la atención tras daño cerebral traumático: evaluación y rehabilitación. *Rev Neurol*, 44(5), 291-7.
- Rothbart, M. K., Ellis, L. K., & Posner, M. I. (2004). Temperament and self-regulation. *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications*, 2, 441-460.
- Secretaría de Educación Medellín (2017) Programa Reconocimiento Ser Mejor Guía 6. Disponible en: <https://medellin.edu.co/doc/reconocimiento-ser-mejor/guias-reconocimiento-ser-mejor-2018/790-guia-6-capitulo-6-2-exp-sign-educacion-inicial-buen-comienzo-2018/file>
- Sharma, V. K., & Chandrashekar, M. K. Zeitgebers (time cues) for biological clocks. *Journal Title: Current Science*, 89(7).
- Schuckermith, N. (1987). Estrategias metodológicas. *Educacion Inicial*, 20.

Téllez, A. (2002). *Atención, aprendizaje y memoria: aspectos psicobiológicos*. México, D. F.

:Trillas.

Unicef. (1989). *Convention on the Rights of the Child*.

Apéndice

Anexo A: Consentimiento Informado

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN CREA - CONSENTIMIENTO INFORMADO

Nombre _____

Usted ha sido seleccionada a participar de las actividades del programa de intervención CREA.

Su participación es voluntaria, por tanto, la invitamos a leer las siguientes observaciones:

Riesgos e incomodidades:

Es posible que durante la realización de los talleres del programa de intervención CREA se movilicen emociones que puedan generar un riesgo psicológico por lo cual se cuenta con el acompañamiento de un profesional de psicología, para los participantes que así lo requieran.

Beneficios:

Con la participación en este programa de intervención se busca la adquisición de estrategias que favorezcan el acompañamiento de los niños y niñas con dificultades en la autorregulación emocional y comportamental.

Confidencialidad:

Las situaciones que se compartan dentro de los talleres o actividades serán confidenciales y no será divulgado en ningún otro espacio.

Los registros visuales como fotos y videos tendrán su consentimiento específico, al igual que la información usada de los niños y niñas.

Derecho a la no-participación:

Los participantes estarán en plena libertad de no participar de alguna actividad o de responder alguna pregunta en el momento que así lo deseen, los talleristas o encargados de desarrollar el programa estarán continuamente haciendo procesos de reflexión sobre el deseo de participación de las agentes educativas docentes.

FIRMA PARTICIPANTE

**AUTORIZACIÓN PARA LA UTILIZACIÓN DE LA IMAGEN EN
FOTOGRAFÍAS Y VIDEOS**

Atendiendo al ejercicio de la Patria Potestad, establecido en el Código Civil Colombiano en su artículo 288, el artículo 24 del Decreto 2820 de 1974 y la Ley de Infancia y Adolescencia, el programa de intervención CREA solicita la autorización escrita del padre/madre de familia o acudiente del (la) niño (a) _____, con NUIP _____ para la autorización de la imagen del (a) niño (a) tanto en medios impresos (revistas, folletos, volantes, plegables, infográficos, libros, etc), como en medios digitales, para la promoción y divulgación de las actividades realizadas por parte del programa de intervención CREA.

Autorizó,

Nombre del padre/madre o acudiente

Cédula de ciudadanía

Nombre completo del niño(a)

Fecha: ___/___/___