

*Nuevos desafíos en
la escuela: aportes
de la Psicología
Cognitiva y la
Neurociencia*



Compilado por

*Lorena Canet Juric
María Laura Andrés
Santiago Vernucci*

Nuevos desafíos en la escuela: aportes de la Psicología Cognitiva y la Neurociencia

Lorena Canet Juric
María Laura Andrés
Santiago Vernucci
(Compiladores)

Nuevos desafíos en la escuela : aportes de la psicología cognitiva y la neurociencia / María Laura Andrés ... [et al.] ; compilado por Lorena Canet Juric ; María Laura Andrés ; Santiago Vernucci. - 1a ed. - Mar del Plata : Universidad Nacional de Mar del Plata, 2018.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-544-815-5

1. Escuela. 2. Psicología Cognitiva. 3. Neurociencias. I. Andrés, María Laura II. Canet Juric, Lorena, comp. III. Andrés, María Laura, comp. IV. Vernucci, Santiago, comp.

CDD 616.8

Revisión: Jadranka Juric

Editores de estilos: Santiago Vernucci

© UNMDP, 2018

Mar del Plata, Buenos Aires, Argentina

Decana: Lic. Ana María Hermosilla
Vice-decana: Méd. Analía Cacciari
Secretaria de Investigación y Posgrado: Mg. Mirta Lidia Sánchez
Secretario Académico: Lic. Juan Pablo Issel
Sub-Secretaria de Extensión y Transferencia: Lic. Marcela Losada
Secretario de Coordinación: Lic. Claudio Salandro
Facultad de Psicología
Universidad Nacional de Mar del Plata

Coordinación general:
Dra. Lorena Canet Juric
Dra. María Laura Andrés

Comité Organizador:
Dra. Florencia Stelzer
Dra. Ana García Coni
Dra. María Richard´s
Lic. Eliana Zamora
Lic. Santiago Vernucci
Lic. Yesica Aydmune
Lic. Juan Galli

Prólogo

Solemos comenzar estos libros con una carta de agradecimiento por la participación de todos ustedes en nuestros espacios de formación.

Hoy queremos comenzar diferente, contándoles una historia. Es la historia de un niño, o más bien una niña. Corría el año 1981 en la ciudad de Córdoba y esta niña comenzaba a transitar sus primeros pasos de la escolaridad primaria dentro de las aulas argentinas. Su cabello era lacio y largo, su contextura pequeña y tenía unos pies diminutos, pero diminutos si los hay.

Con tanto sueños comenzó su primer día de escuela, su segundo, su tercero, su cuarto.... ¿tal vez fue en el quinto, o habrá sido el sexto donde comenzaron los problemas?

Lentamente toda la ilusión de aprender y posibilidades infinitas con las que imaginaba la escuela, se fueron perdiendo frente a sus ojos. Pronto llegaron los retos, la subestimaciones, las comparaciones, los dedos acusadores, las miradas culpabilizadoras, los cuadernos incompletos y si...también llegaron las malas notas, porque en una receta casi infalible, cuando todo esto advienen las malas notas.

Y con las malas notas no llegaron las preocupaciones legítimas, las preguntas reflexivas, los deseos de intervenir, las ganas de ayudar; más bien se agudizaron los motes, las tildes, los encasillamientos vacíos. Quizás hoy esa niña tendría un lugar en la legión de niños que portan el título de trastorno por déficit de atención.

Con todo esto, igual fue pasando de año, hasta que amablemente la invitaron a retirarse de la institución.... La historia no mejoró y si bien logró atravesar la primaria sin repetir ni un solo curso al llegar la secundaria, las malas notas se multiplicaron, triplicaron, nada escapaba de marzo: Merceología, Educación Física, Mecanografía, Historia, Geografía y por supuesto, las temibles Matemáticas.

Y así llegó la hora de repetir, y así nomás repitió, cuarto y cuarto otra vez y por supuesto no repitió quinto (porque no se repite) pero camino varios meses en camino circular, hasta sacarse el lastre de las matemáticas previas.

¿Qué crees que está haciendo esa niña en este momento? Si sos intuitivo, te habrás dado cuenta que esa niña está escribiendo este prólogo. Por qué en algún momento de su historia los buenos maestros llegaron y arrasaron con todo. Pusieron patas para arriba el mundo, miraron con orgullo y abrieron un lugar en donde las ideas propias tuvieron valor y peso propio. Miraron con aprecio, contemplación y comprensión.

Tal vez, sea cual fuera la combinación de hechos el resultado hubiera sido el mismo, porque el niño resiliente se hace camino entre juncos de obstáculos, entre juicios y motes. Entre miradas que no dicen nada y no daban porque no esperaban.. .

También, siempre me pregunto por aquellas miradas de sombras que tuvieron la oportunidad de ayudarme y prefirieron no hacerlo. Y siempre recuerdo las miradas de luces, ya en mi juventud, las que aún llevo conmigo.

Nuestro interés en la educación es en ustedes que miran, en la posibilidad de que cada niño encuentre en algún momento de su vida esa mirada que lo vale todo, que

comprende el desinterés, el vuelo, la inquietud, la quietud, la verborragia y el silencio, esa mirada que alienta y busca despertar todas las preguntas.

A ustedes, los docentes que miran y cambian vidas, va dedicado nuestro libro.

Lorena
María Laura
Santiago

Sobre los expositores y conferencistas de las jornadas

Lorena Canet Juric

Dra. en Psicología y Mg. en Psicología Cognitiva y Aprendizaje por FLACSO-Universidad Autónoma de Madrid (título en trámite). Investigadora de Conicet. Docente de Psicología Cognitiva de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Posee numerosas publicaciones en temas vinculados al aprendizaje y las Funciones Ejecutivas. Ha coordinado y/o participado en numerosas actividades de extensión destinadas a docentes y a padres entre las que se encuentran: la primera edición de estas Jornadas: *Pienso, siento y actúo: herramientas para facilitar la autorregulación en el ámbito preescolar (2014)* y otras jornadas destinadas al mismo público: - *Control cognitivo y Regulación emocional en niños en edad escolar: Actividades con padres y maestros para promover su desarrollo (2014)*; - *Atención e Inhibición cognitiva y emocional en el aula: evaluación y entrenamiento escolar (2013)*. Ha sido docente del Curso de Extensión a distancia para docentes de EGB: *Enseñanza y Aprendizaje de Lectura* y del *Taller de Introducción a las Habilidades Cognitivas Básicas de la Lectoescritura: las habilidades y conocimientos prelectores*. Su tema de investigación actual es explorar las **relaciones entre diversas herramientas de autorregulación (memoria de trabajo e inhibición) y su vinculación con el autocontrol en los niños**.

María Laura Andrés

Dra. María Laura Andrés. Tema de doctorado: Regulación emocional en niños de edad escolar. Título otorgado por Fac. de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata (Argentina). Mg. en Psicología, Educación y Desarrollo con especificidad en Intervención Psicológica en Contextos de Riesgo. Título otorgado por Fac. de Ciencias de la Educación, Universidad de Cádiz (España). MS. en Psicología Cognitiva y Aprendizaje. Título en trámite otorgado por Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Argentina) y Universidad Autónoma de Madrid (España). Posee numerosas publicaciones vinculadas a esta temática y ha trabajado en varias oportunidades en capacitaciones a docentes y charlas a padres. Becaria Pos- Doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Tema de investigación actual: Funciones Ejecutivas y Regulación Emocional en niños de edad escolar. Docente en la cátedra de Psicología Cognitiva en la Fac. de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata.

Bibiana A. Martínez

Lic. en Psicología. Terapeuta familiar, con formación sistémica y cognitivo-conductual. Admisora y coordinadora del servicio de psicopatología infanto-juvenil de OSDE Mar del Plata (2004 a 2015). Docente a cargo del seminario de pregrado "Diagnóstico y tratamiento de los problemas de conducta- ámbitos educacional y clínica (2009 a 2014) y del seminario "Una modalidad de inclusión de la familia en el diagnóstico y tratamiento de los problemas escolares" (2004 a 2006). Se ha desempeñado en múltiples capacitaciones a docentes entre las que se destacan: Docente a cargo de cursos de capacitación destinados a docentes y profesionales afines en el Instituto Superior Docente de la Municipalidad de General Pueyrredón (ISPAC); en la Dirección Nacional de Escuelas de la Provincia de Bs. As. (DNE) y diferentes escuelas de ámbito público y privado acerca de las siguientes temáticas:

problemas de conducta en las aulas, problemas de aprendizaje, resolución de conflictos entre pares y el fenómeno bullying. Integrante del Centro de Investigación en Procesos Básicos, Metodología y Educación de la Facultad de Psicología, UNMP, con participación en los proyectos de investigación "El desarrollo de las funciones ejecutivas, la atención y el aprendizaje de la lectura" y "Perfiles psicológicos y académicos de estudiantes universitarios".

María M. Richard's

Dra. en Psicología. Investigadora de CONICET. Docente de la UNMP. Su formación se ha sustentado fundamentalmente sobre la exploración y el desarrollo de los métodos y técnicas de evaluación, medición y validación de habilidades cognitivas en población normal, adulta e infantil, que requieren del funcionamiento ejecutivo. Entre los procesos y funciones que más ha estudiado se destacan los procedimientos para la evaluación del control ejecutivo (procesos inhibitorios, memoria de trabajo y flexibilidad cognitiva) y los métodos para su evaluación y análisis (modelos y técnicas de medición, análisis de propiedades psicométricas, obstáculos para su evaluación). El proyecto actual subraya el análisis y desarrollo de los métodos de medición, estudios de validación, adaptación y programas de entrenamiento de estos procesos autorregulatorios, considerados de manera independiente, en población infantil (6 a 11 años de edad), adolescente (12 a 17 años de edad) y adultos jóvenes (hasta 50 años). Ha participado de actividades de extensión para docentes y ha sido profesora Escuela de Guardavidas de la ciudad de Mar del Plata.

Florencia Stelzer

Dra. en Psicología. Lic. en Psicología. Becaria Post doctoral CONICET. Nombre del proyecto de investigación: "Desempeño y aprendizaje de la matemática en niños. Sus relaciones con la inteligencia fluida y la memoria de trabajo". Posee numerosos artículos en temáticas vinculadas al aprendizaje como: procesamiento numérico, contribución de las funciones ejecutivas al desempeño matemático, modelos de desarrollo, entrenamiento cognitivo en memoria de trabajo, etc. Ha participado en calidad de expositor en la primera edición de las Jornadas.

Verónica Piorno

Lic. en Psicología. Máster en Terapia de Conducta. Especialista en Terapia Dialéctica Comportamental y Cs. Contextuales. Docente de la cátedra Instrumentos de Exploración Psicológica. Integrante de diversos proyectos de investigación. Posee una amplia experiencia el ámbito clínico.

Yésica Aydmune

Lic. en Psicología. Becaria Doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), lugar de trabajo Centro de Investigación en Metodología, Educación y Procesos Básicos (CIMEPB), Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata. Tema de doctorado: Modulación del desempeño en tareas de control inhibitorio por intervención en niños de edad escolar. Ha participado en la primera edición de las Jornadas en calidad de expositora.

Eliana Zamora

Lic. en Psicología. Becaria Doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Integrante del Instituto de Psicología Básica, Aplicada y Tecnología (IPSIBAT). Docente en la cátedra de Psicología Cognitiva en la Fac. de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata. Tema de investigación y doctorado: El rol del control inhibitorio en los pensamientos rumiativos, la inquietud motora y la distractibilidad en niños de 8 a 12 años de edad.

Santiago Vernucci

Lic. en Psicología. Becario Doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Integrante del Instituto de Psicología Básica, Aplicada y Tecnología (IPSIBAT, UNMDP-CONICET). Tema de trabajo: Entrenamiento de la memoria de trabajo en niños de edad escolar.

Juan Ignacio Galli

Lic. en Psicología. Becario de investigación de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Integrante del Instituto de Psicología Básica, Aplicada y Tecnología (IPSIBAT, UNMDP-CONICET). Docente de la cátedra de Neuropsicología de la Facultad de Psicología, UNMDP.

Ana García Coni

Dra. en Psicología. Investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) en temas de psicología del desarrollo y del aprendizaje. Docente de la cátedra Teorías del Aprendizaje de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Integrante de diversos proyectos de investigación.

Corel Mateo Canedo

Lic. en Psicología. Ayudante de trabajo prácticos de segunda y Becaria estudiante avanzado en la Universidad Nacional de Mar del Plata, Facultad de Psicología, cátedra de Psicología Cognitiva.

Sandra Marder

Doctora, licenciada y profesora en Psicología (UNLP). Desarrolla proyectos de investigación en torno a la temática del desarrollo del lenguaje oral y la apropiación de la lengua escrita en niños de sectores vulnerados en la Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires. Es docente de Psicología Educativa (Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata) y de postgrado en la materia Practicum (Especialización en Psicología Educativa con orientación a los Procesos de Aprendizaje de la lengua escrita). Coordina proyectos de extensión universitaria en escuelas públicas. Ha sido coordinadora del Programa Maestro + Maestro del área de Inclusión educativa de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y trabajó en el Servicio de Desnutrición del Hospital de niños Sor María Ludovica de La Plata.

Aldana Fulco

Profesora en educación primaria básica, orientada en los primeros años de la escuela primaria. Docente en el Centro de Actividades Infantiles (CAI). Acompañante terapéutico. Docente del Instituto San Nicolás de los Arroyos.

Índice

- | | |
|--|---------------|
| 1. <i>Mindfulness y la persona del docente</i>
Verónica Piorno | [12-
15] |
| 2. <i>Herramientas para la construcción y puesta en práctica de Programas de Aprendizaje Socioemocional</i>
Lorena Canet Juric | [16-
23] |
| 3. <i>Regulación de la Emoción: conceptos e intervenciones aplicables al contexto áulico</i>
María Laura Andrés y Eliana Zamora | [24-
33] |
| 4. <i>Regulación del comportamiento en el contexto escolar: conceptos e intervenciones para la disrupción en el aula</i>
Bibiana A. Martínez | [34-
40] |
| 5. <i>Propuestas para repensar la enseñanza de la matemática: aportes de la neurociencia cognitiva para el aula</i>
Florencia Stelzer y María Laura Andrés | [41-
46] |
| 6. <i>Tomando asistencia a las emociones: claves para entender las emociones en el aula</i>
Eliana Zamora, Corel Mateo Canedo y María Laura Andrés | [47-
61] |
| 7. <i>Mente en marcha: ¿es posible entrenar las Funciones Ejecutivas en el aula?</i>
Santiago Vernucci y Yesica Aydmune | [62-
72] |
| 8. <i>Neurociencia y educación: algunas notas sobre un “nuevo” campo de estudio</i>
Juan Ignacio Galli | [73-
81] |
| 9. <i>Cerebros en acción: importancia de la actividad física para el aprendizaje académico</i>
María Marta Richard’s | [82-
90] |
| 10. <i>Los chicos nos dicen “Queremos Aprender”: programa para el desarrollo lingüístico – cognitivo, socio-emocional y de alfabetización de niños pequeños. Una Experiencia piloto desarrollando funciones ejecutivas en el aula</i>
Sandra Marder | [91-
105] |
| 11. <i>Trabajo ganador de la Mención especial “Clotilde Guillen”, otorgada en el marco de las IV Jornadas de Autorregulación: “Aportes de la Neurociencia y la Psicología Cognitiva a la Educación”</i>
Aldana Fulco | [106-
109] |

Regulación de la Emoción: conceptos e intervenciones aplicables al contexto áulico

María Laura Andrés y Eliana Zamora

El objetivo de este capítulo es presentar la unidad de regulación de la emoción del Programa de Aprendizaje Socio-emocional PAS (Cuadernillo N°1. A partir de cuarto año de la escuela Primaria) (Canet-Juric, Andrés, García Coni & Zamora, 2017). El PAS consiste en una intervención planificada para favorecer la autorregulación, a través del trabajo activo sobre las habilidades de regulación de la emoción, el comportamiento y la cognición, tomando en cuenta las características de nuestro contexto escolar, las demandas frecuentes de los docentes y las necesidades de los niños y sus padres (Canet Juric et al., 2017).

Descripción general del Programa de Aprendizaje Socio-emocional PAS

Este programa está diseñado sobre una base de recomendaciones que pueden agruparse bajo el acrónimo “SAFE” debido a que sus intervenciones son secuenciales, activas, focalizadas y explícitas) (Durlak, Weissberg & Pachan, 2010; Durlak et al., 2011). Son *secuenciales* dado que se presentan un conjunto ordenado de actividades para la interiorización progresiva de las habilidades; son activas debido que los niños se involucran mediante participación y exposición a nuevas situaciones; *focalizadas* ya que se puntualiza sobre objetivos específicos y concretos respecto de la adquisición y consolidación de las habilidades; y finalmente se trata de intervenciones *explícitas* debido a la claridad con la que deben presentarse los objetivos de aprendizaje y al hincapié realizado en la anticipación a los niños del por qué y cómo de cada nueva actividad (Canet Juric et al., 2017).

En relación con esto el PAS respeta y ha incorporado los principales componentes de los programas de aprendizaje socio-emocional que han demostrado efectividad presentes en los programas de aprendizaje socio-emocional con alta efectividad (Björklund et al., 2009). Estos componentes son: poseer un enfoque positivo y holístico donde toda la escuela está comprometida con la intervención, integración en el currículum escolar, actividades multimodales, práctica e interacciones docente-alumno diarias, implicación de la familia, intervenciones con objetivos definidos, estructura y guías manualizadas (protocolarizadas), comienzo a edades tempranas y duración prolongada (al menos 9 a 12 meses).

Las habilidades de autorregulación que el PAS promueve son: desarrollo de una mentalidad de cambio, desarrollo del autocontrol escolar e interpersonal, regulación de las emociones, establecimiento de vínculos interpersonales y resolución de conflictos y desarrollo del bienestar (Canet Juric et al., 2017). En este capítulo describiremos la estructura y objetivos de la habilidad de regulación emocional tal como es abordada por el PAS.

Regulación emocional dentro del PAS

La unidad de regulación de la emoción del PAS (Cuadernillo N°1. A partir de cuarto año de la escuela Primaria) se desarrolla, al igual que todo el PAS, a través de dos cuadernillos: uno para el operador y otro para el niño. La unidad de regulación de la emoción desarrollada en el cuadernillo para el operador consta de una parte “teórica” que se estructura

a través de preguntas clave para la comprensión de la importancia de la regulación emocional en el contexto áulico y una parte “práctica” donde se describen y estructuran las actividades concretas para realizar con los niños.

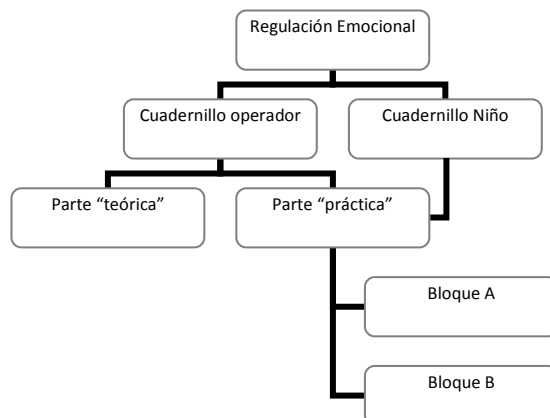


Fig. 1. Estructura del PAS Cuadernillo N°1. A partir de cuarto año de la escuela Primaria.

El cuadernillo para el niño posee únicamente la parte “práctica” donde se detallan cada una de las actividades en un formato amigable para el niño. A su vez, la parte práctica consta de dos bloques, el bloque sobre reconocimiento e identificación de las emociones y el bloque sobre estrategias y habilidades para regular y modular las reacciones emocionales. Al mismo tiempo, estos bloques siguen una presentación temporal, es decir, primero se presenta el bloque de reconocimiento y a continuación el bloque de regulación, ya que reconocer las emociones en uno mismo y en otros se recomienda como un paso previo y necesario para poder regularlas (Masters, 1991).

La parte teórica informa al operador sobre una serie de aspectos clave para el trabajo con las emociones y la regulación de la emoción en el aula y está estructurada en formato de preguntas y respuestas. Las preguntas que guían esta parte son las siguientes: ¿Qué son las emociones?; ¿Qué es la regulación emocional?; ¿Por qué son importantes las emociones y su regulación para el bienestar y el desempeño académico?; ¿Cuáles son los resultados de las investigaciones que han estudiado empíricamente la relación entre la regulación de la emoción y el desempeño académico?; y finalmente la pregunta: ¿Cómo se puede favorecer la expresión de la emoción y la regulación emocional en el aula?, da paso a la parte práctica. Presentar la información en formato de preguntas y respuestas favorece la comprensión del contenido (Graesse, Swamer, Bagget & Sell, 1996) y propicia la conexión con la propia curiosidad (Huertas & Monteros, 2002) por lo que se ha elegido este formato para la presentación de la parte teórica.

La parte práctica incluye un esquema organizativo de encuentros y actividades para la habilidad de regulación de la emoción en el formato de una tabla de doble entrada en la que se enumeran las 17 actividades distribuidas a lo largo de seis encuentros para las que se describe diferentes aspectos. Estos aspectos incluyen el lugar de realización de la actividad, el cual puede ser el salón habitual de clase, el gimnasio o el patio, o la casa del niño. Es sabido que hacer el esfuerzo por desarrollar actividades en espacios al aire libre cobra sentido desde el punto de vista de los beneficios que se han registrado para la salud y el bienestar de los

individuos (Carpenter & Harper, 2016). Otro aspecto que se describe es el referido al nombre de la actividad, los materiales que insume, y la dinámica grupal que implica. En este último aspecto puede clasificarse como una dinámica de gran grupo con toda la clase, de pequeños grupos, de forma individual o con la familia. Cada una de estas dinámicas es importante para la apropiación de los contenidos, por ejemplo, el trabajo en grupos favorece la aparición del contraste de pareceres lo que contribuye a una adquisición más fluida de conceptos con cierto grado de complejidad (Huertas & Monteros, 2002). Las tareas con la familia son una forma en la que los padres pueden involucrarse en las actividades académicas de sus hijos, ya que el apoyo de los padres repercute positivamente en el desempeño de los niños (e.g. Ramírez, Hernández & Figueiras, 2007).

Luego, al interior de cada actividad se describen una serie de instancias comunes a todas las actividades para favorecer la claridad descriptiva y estructuración explícita de acuerdo con las recomendaciones y componentes mencionados más arriba. Estas instancias implican: objetivos (descripción de los propósitos de la actividad), materiales, cómo puede ser presentada/variantes (modo concreto mediante el que se puede presentar la actividad y/o variantes de las mismas), estructurar una agenda (es decir, cómo anticipar a los niños el por qué y el qué de cada actividad), revisar contenidos previos (ideas para repasar con los niños conceptos vinculados previamente adquiridos), describir el contenido y actividad principal (que el operador posea una explicación clara del contenido de la actividad a desarrollar) y cierre (compuesto generalmente por una serie de preguntas disparadoras que el operador puede realizar para estimular una reflexión sobre lo trabajado en clase en los niños).

Cabe destacar que anticipar a los niños el contenido sobre el que va a trabajarse, así como activar sus conocimientos previos favorece la comprensión de los contenidos novedosos (Huertas & Montero, 2002; Urquijo, Vivas & González, 1998). Del mismo modo, que el docente posea una estructura clara, explícita, ordenada y secuenciada de las actividades a desarrollar favorece la elaboración de los contenidos por parte de los niños (Román, 2014), especialmente de contenidos y habilidades socio-emocionales (Durlak et al., 2011). La información presentada sobre el final de la clase tiende a elaborarse y fijarse mejor (Zeigle Dendy, 2011), por lo que las preguntas de cierre ayudan a reflexionar y conceptualizar lo trabajado (Best 2001).

Se presenta a continuación en la Tabla 1 un listado de todas las actividades propuestas en la unidad de regulación emocional de PAS y una breve descripción de cada una de ellas.

Tabla 1. Lista de actividades y breve descripción

E	Lugar	Nombre y breve descripción	Materiales	GG*	PG*	Ind*	c/flia*
1	En clase (gimnasio o patio)	1. <i>El dado de los sentimientos</i> : Realizar dinámicas para introducir al tema de las emociones mediante tirar un dado con diferentes emociones en cada lado.	Dado		X		
	En clase (aula)	2. <i>¿Qué son los sentimientos?</i> : Escuchar un texto que mediante preguntas y respuestas aborda las características principales de los sentimientos (qué son, cómo varían entre personas, situaciones, momentos, en intensidad, etc.).	Cuadernillo docente		X		

	En casa	3. <i>El dado de los sentimientos para casa</i> : Similar a actividad 1 pero invitando a jugar a la familia.	Cuadernillo alumno			X
2	En clase (aula)	4. <i>El termómetro del enojo</i> : Dibujar un termómetro para establecer analogía entre temperatura e “intensidad” de la respuesta emocional.	Cuadernillo alumno			X
		5. <i>Nombra ese sentimiento</i> : Asignar etiquetas verbales de sentimientos a escenas dibujadas con personajes en diferentes situaciones.	Cuadernillo alumno		X(2)	X(1)
		6. <i>Sentimientos diferentes</i> : Reconocer los propios sentimientos en escenarios hipotéticos.	Cuadernillo alumno		X(2)	X(1)
			7. <i>Situaciones y caras</i> : Asignar expresiones faciales a situaciones emocionales.	Cuadernillo alumno		
	En casa	8. <i>Haciendo caras en casa</i> : Armar expresiones faciales a partir de etiquetas verbales de sentimientos (sitio web).	Computadora			X
3	En clase (gimnasio o patio)	9. <i>La estatua y el muñeco de trapo</i> : Poner el propio cuerpo en tensión y relajación según consignas.	Música		X	
		10. <i>Señales corporales de preocupación y enojo</i> : Conocer e identificar señales corporales de preocupación y enojo a través de dibujos.	Cuadernillo alumno		X(2)	X(1)
	En casa	11. <i>Señales corporales para casa</i> : Conocer el registro subjetivo y corporal de diferentes emociones a través de personajes animados (sitio web)	Computadora			X
4	En clase (aula)	12. <i>¡Quedáte tranquilo!</i> : Seguir auditivamente instrucciones para una relajación muscular progresiva.	Cuadernillo docente, Música		X	
		13. <i>Relajación Express</i> : Tomar conciencia y regular la respiración a través de “tarjetas de bolsillo”	Cuadernillo alumno			X
5	En clase (aula)	14. <i>Movete</i> : Promover la activación conductual y la imaginación de actividades placenteras a través de consignas de completamiento de oraciones.	Cuadernillo alumno			X
		15. <i>“¿Y si...?”: Elaborar un plan “Si... entonces”</i> : Identificar situaciones problemáticas y elaborar planes de acción a través de completamiento de oraciones	Cuadernillo alumno		X(2)	X(1)
6	En clase (aula)	16. <i>Los pensamientos</i> : Conocer y diferenciar los pensamientos de los sentimientos y tipos de pensamientos a través de la escucha de texto y completar “nubes de pensamientos” en dibujos.	Cuadernillo docente y cuadernillo alumno		X(1)	X(2)
		17. <i>Cambiar los pensamientos de luz roja</i> : Proponer pensamientos alternativos a	Cuadernillo		X(2)	X(1)

*Nota: *E=encuentro; *GG= gran grupo; * PG= pequeños grupos; * Ind= individual; *c/flia= con la familia*

Objetivos para trabajar la unidad de regulación emocional

Ahora bien, dentro de la parte práctica se encuentran dos grandes bloques como mencionamos anteriormente. Cada uno de estos bloques posee objetivos específicos que mencionamos a continuación. Cada actividad enfatizará algunos objetivos por sobre otros (ver Tabla 2).

Objetivos del bloque de reconocimiento e identificación de las emociones. Los propósitos de enseñanza de este bloque son los siguientes:

1. Promover el conocimiento de:
 - 1.1 las diferentes emociones y de
 - 1.2 sus características, entre ellas:
 - 1.2.1 variabilidad entre personas, situaciones y momentos
 - 1.2.2 variabilidad en “intensidad”
 - 1.2.3 expresiones faciales
 - 1.2.4 cambios corporales
2. Promover el desarrollo de las habilidades de:
 - 2.1 identificación de emociones frecuentes en situaciones prototípicas
 - 2.2 reconocimiento de expresiones faciales
 - 2.3 identificación de la variabilidad en “intensidad”
 - 2.4 reconocimiento de los cambios corporales
3. Promover la comprensión y el desarrollo de habilidades de identificación y reconocimiento de la experiencia subjetiva, corporal y expresiva de cada emoción
4. Promover el trabajo colaborativo con la familia

Estos propósitos de enseñanza pretenden por un lado promover la adquisición de conocimientos, pero también la práctica de habilidades. Por ejemplo, es importante conocer las diferentes emociones y poder nombrarlas, saber cuáles pueden ser sus expresiones faciales típicas, pero también ser capaz de identificar qué puede estar sintiendo otra persona en una situación determinada o qué puede estar experimentando por la expresión de su rostro. En este sentido, el PAS propende al desarrollo de las habilidades socio-emocionales como a la adquisición y elaboración de conceptos claves que favorecen la adquisición de las habilidades. Tanto la adquisición de conceptos como el desarrollo de habilidades pueden volverse objetivos educativos (Moreno Bayardo, 1998). Específicamente, todo entrenamiento en habilidades socio-emocionales suele incluir una introducción conceptual a las habilidades conocidas con el término técnico de “psicoeducación” (educación en conceptos psicológicos) (Oros, Manucci & Richaud, 2011). Es decir, se vuelve necesario un conocimiento conceptual y procedimental para el adecuado manejo de estas habilidades.

Estos conocimientos conceptuales y de habilidades giran en este primer bloque a conocer las diferentes emociones y sus características más importantes, es decir, su variabilidad entre personas, situaciones y momentos, en “intensidad”, sus expresiones faciales típicas y cambios corporales característicos. Tener conciencia de que se está experimentando una emoción, es decir, darse cuenta o reconocer qué emoción se está experimentando y en

qué contexto es el primer factor de ayuda para regularlas eficientemente (Gross, 2014). Esto puede suceder reconociendo las pistas fisiológicas o las tendencias a la acción, así como el registro subjetivo. Por ejemplo, darse cuenta de que uno está tenso o con ganas de patear algo permite “etiquetar” como enojo a esa emoción (Andrés, Richaud de Minzi, Introzzi & Navarro-Guzmán, 2016). Por esto, este bloque pretende ayudar a los niños a ser más conscientes de sus estados emocionales mediante instrucción explícita en sus manifestaciones fisiológicas, conductuales y subjetivas y de esta manera pueden reconocer más fácilmente sus estados emocionales en circunstancias posteriores (e.g. Rosoman, 2008). Además se ayuda a registrar en qué grado se detecta la presencia de dicha emoción, si ésta se intensifica o disminuye. Se suele denominar a este ejercicio como el “termómetro de los sentimientos” (e.g. Rosoman, 2008).

Objetivos de bloque de regulación de la emoción. Los propósitos de enseñanza para este bloque son los siguientes:

1. Promover el conocimiento sobre:
 - 1.1 la diferencia entre pensamiento y sentimiento
 - 1.2 entre tipos de pensamientos
 - 1.3 sobre la conexión pensamiento – emoción.
2. Promover el desarrollo de habilidades de modulación de la respuesta emocional, específicamente:
 - 2.1 relajación muscular progresiva
 - 2.2 toma de conciencia de la respiración
 - 2.3 distracción cognitiva
 - 2.4 activación conductual
 - 2.5 refocalización positiva
 - 2.6 desarrollo de planes alternativos para situaciones emocionales
 - 2.7 producción de pensamientos alternativos

Tabla 2. Distribución de actividades por bloque con distinción de aquellas que enfatizan ciertos objetivos

Objetivos	Actividades que hacen especial énfasis en ellos
Bloque reconocimiento de emociones	
1. Promover el conocimiento de:	
1.1 las diferentes emociones y de	1, 2, 3, 5, 6, 7
1.2 sus características, entre ellas:	
1.2.1 variabilidad entre personas, situaciones y momentos	1, 2, 3, 5, 6, 7
1.2.2 variabilidad en “intensidad”	2, 4
1.2.3 expresiones faciales	1, 3, 5, 7, 8
1.2.4 cambios corporales	9, 10, 12

2. Promover el desarrollo de las habilidades de:	
2.1 identificación de emociones en situaciones prototípicas	1, 2, 3, 5, 6, 7
2.2 reconocimiento de las expresiones faciales	1, 2, 3, 5, 7, 8
2.3 identificación de la variabilidad en “intensidad”	2, 4
2.4 reconocimiento de los cambios corporales	2, 9, 10
3. Promover la comprensión y el desarrollo de habilidades de identificación y reconocimiento de la experiencia subjetiva, corporal y expresiva de cada emoción	1, 2, 3, 11, 12
4. Promover el trabajo colaborativo con la familia	3

Bloque regulación emocional

1. Promover el conocimiento sobre:	
1.1 la diferencia entre pensamiento y sentimiento	16, 17
1.2 entre tipos de pensamientos	16, 17
1.3 sobre la conexión pensamiento – emoción.	16, 17
2. Promover el desarrollo de habilidades de modulación de la respuesta emocional, específicamente:	
2.1 relajación muscular progresiva	12
2.2 toma de conciencia de la respiración	13
2.3 distracción cognitiva	13
2.4 activación conductual	14
2.5 Refocalización positiva	14
2.6 desarrollo de planes alternativos para situaciones emocionales	15, 17
2.7 producción de pensamientos alternativos	15, 17

En este bloque se promueve por un lado el conocimiento y comprensión sobre la diferencia entre pensamiento y emoción, entre tipos de pensamientos y en cómo los pensamientos afectan cómo nos sentimos. En el ámbito de la promoción de la salud mental, este conocimiento se centra en cómo interpretar situaciones que pueden generar estrés de manera más adaptativas, identificando los pensamientos relacionados, evaluando la evidencia de los mismos, con el fin de generar pensamientos alternativos más funcionales para afrontar

la situación (Seligman, Revidh & Gilham, 1995, Méndez, 2002). La evidencia registrada en programas de intervención aplicados en escuelas muestra una disminución de los pensamientos negativos, lo que permite una adaptación más funcional a situaciones estresantes (e.g. Gómez Maquet, López Bustamente & Jiménez Ramírez, 2010).

Por otro lado, se seleccionaron las técnicas con impacto fisiológico directo, como la relajación muscular y la toma de conciencia y control de la respiración. Estas técnicas colaboran en la detención de la respuesta motriz y la cadena de pensamientos como paso previo a la regulación de la emoción aunque son, en sí mismas también, una forma de modulación de la respuesta emocional (Gross, 2014; Koole, 2010; Rosoman, 2008).

Las emociones negativas pueden dificultar la concentración, la memoria y lentificar el procesamiento de la información (Gross & Thompson, 2007). La activación conductual es una técnica de intervención psicoterapéutica destinada a incrementar la participación en actividades y contextos que proporcionen refuerzo positivo, conllevando a la mejoría de los estados anímicos (Raes, Hoes, Van Gucht, Kanter & Hermans, 2010) que puede ser utilizada como estrategia de promoción de la salud mental (Bianchi-Salguero & Muñoz, 2014). En este sentido, la activación conductual permite conectar con situaciones que producen comportamientos adaptativos y que eventualmente pueden ser positivamente reforzados por el entorno (Syzdek, Addis & Martell, 2009). Es decir, a través de la activación conductual es posible fomentar la selección adaptativa de situaciones, una estrategia de regulación emocional que consiste en alterar la experiencia emocional mediante las situaciones en las que el individuo se implica (Gross, 1998; Syzdek et al., 2009).

La distracción positiva es una estrategia de regulación emocional que consiste en focalizar la atención fuera de la situación emocionalmente activante (Gross, 2014); si la atención se focaliza en pensamientos agradables y placenteros se denomina refocalización positiva (Garnefski, Kraaij & Spinhoven, 2001). Estas estrategias correlacionan positivamente con variables de salud en población infantil (e.g. Garnefski, Rieffe, Jellesma, Meerum Terwogt & Kraaij, 2007) y se han encontrado que su implementación mejoró el recuerdo de material educativo en niños de educación primaria (Rice, Levine & Pizarro, 2007).

Conclusión

En síntesis, la unidad de regulación emocional del PAS propende a la adquisición de conocimientos y habilidades vinculados con las emociones, sus características distintivas, la regulación emocional y estrategias más importantes. La evidencia científica indica que la implementación de programas socio-emocionales impactó no sólo sobre las mismas habilidades que se quieren transmitir sino también sobre variables más amplias de salud y bienestar e incluso sobre el desempeño académico (e.g. Durlak et al., 2010).

Referencias

- Andrés, M. L., Richaud de Minzi, M. C., Introzzi, I., & Navarro Guzmán, J. I. (2016). Conserve el control y mantenga la calma: el rol de las funciones ejecutivas en la regulación emocional. In *¿Quién dirige la batuta? Funciones Ejecutivas: herramientas para la regulación de la mente, la emoción y la acción.* (pp. 86–103). Mar del Plata (Argentina): EUDEM.

- Best, J. (2001). *Psicología Cognitiva*. España: Paraninfo.
- Bianchi-Salguero, J. M., & Muñoz-Martínez, A. M. (2014). Activación conductual: revisión histórica, conceptual y empírica. *Psicología: Avances de La Disciplina*, 8(2), 83–93.
- Björklund, K., Liski, A., Samposalo, H., Lindblom, J., Hella, J., Huhtinen, H., ... Santalahti, P. (2014). “Together at school”--a school-based intervention program to promote socio-emotional skills and mental health in children: study protocol for a cluster randomized controlled trial. *BMC Public Health*, 14, 1042.
- Canet Juric, L.; Andrés, M.L.; García Coni, A. & Zamora, E. (2017) Programa de Aprendizaje Socio- Emocional (PAS). Cuadernillo N°1. A partir de cuarto año de la escuela Primaria. Cuadernillo para el operador. Manuscrito presentado para publicación. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Carpenter, C. & Harper, N. (2016) Health and wellbeing benefists of activities in the outdoor. En B. Humberstone, H. Prince & K. A. Herderson (Eds.). *Routledge International Handbook of Outdoors Studies* (p. 59-69). New York: Routledge
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., & Pachan, M. (2010). A meta- analysis of after- school programs that seek to promote personal and social skills in children and adolescents. *American journal of community psychology*, 45(3-4), 294-309.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students’ social and emotional learning: A meta- analysis of school- based universal interventions. *Child development*, 82(1), 405-432.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students’ social and emotional learning: A meta- analysis of school- based universal interventions. *Child development*, 82(1), 405-432.
- Garnefski, N., Kraaij, V., & Spinhoven, P. (2001). Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems. *Personality and Individual Differences*, 30(8), 1311–1327.
- Garnefski, N., Rieffe, C., Jellesma, F., Meerum Terwogt, M., & Kraaij, V. (2007). Cognitive emotion regulation strategies and emotional problems in 9-11-year-old children: The development of an instrument. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 16, 1-9.
- Gómez Maquet, Y., López Bustamante, P. L., & Jiménez Ramírez, G. (2010). EfEctividad del Protocolo EDUPEC - Educación en la cadenapensamiento - emoción - conducta - en adolescentes escolarizados. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia Y Tecnología*, 3(1), 91–98.
- Graesser, A., Swamer, S., Bagget, W. & Sell, M. (1996). New models of deep comprehension. En B. Britton & A. Graesser (Eds.), *Models of understanding text* (pp. 1-32). Hillsdale, NJ.: Erlbaum.
- Gross, J. J. (2014). Emotion regulation: Conceptual and empirical foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (2nd ed.) (pp. 3-20). New York, NY: Guilford.
- Huertas, J. & Montero, I. (2002) *La intervención motivacional en el aula*. Madrid: Santillana.
- Koole, S. L. (2010). The psychology of emotion regulation: An integrative review. In J. De Houwer & D. Hermans (Eds.), *Cognition and emotion: Reviews of current research and theories* (pp. 128-167). New York, NY: Psychology Press.

- Masters, J. (1991). Strategies and mechanisms for the personal and social control of emotion. In J. Garber and K. Dodge (Eds.), *The Development of Emotion Regulation and Dysregulation* (pp. 182–205). New York: Cambridge University Press.
- Méndez, F.X. (2002). *El niño que no sonríe. Estrategias para superar la tristeza y la depresión infantil*. (3ª ed). Madrid: Pirámide
- MorenoBayardo, M. G. (1998). El desarrollo de habilidades como objetivo educativo. Una aproximación conceptual. *Revista Educar, nueva época, Secretaría de Educación Jalisco*, (6).
- Oros, L. B., Manucci, V., & Richaud de Minzi, M. C. (2011). Desarrollo de emociones positivas en la niñez. Lineamientos para la intervención escolar. *Educación Y Educadores*, 14(3), 493–509.
- Raes, F., Hoes, D., Van Gucht, D., Kanter, J., & Hermans, D. (2010). The Dutch version of the behavioral activation for depression scale (BADS): psychometric properties and factor structure. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 41, 246-250.
- Ramírez, A. B., Hernández, B. A. S., & Figueiras, S. C. (2007). Relación estructural entre apoyo familiar, nivel educativo de los padres, características del maestro y desempeño en lengua escrita. *Revista mexicana de investigación educativa*, 12(33), 701-729.
- Rice, J. a, Levine, L. J., & Pizarro, D. A. (2007). “Just stop thinking about it”: effects of emotional disengagement on children’s memory for educational material. *Emotion*, 7(4), 812–823.
- Román, J.M. (2014). Habilidades docentes básicas e implicación (engagement) de los alumnos en la escuela. En Feliciano H. Veiga (2013)(coord.): *Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas Internacionais da Psicologia e Educação* (pp. 88-111). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Rosoman, C. (2008) *Therapy To Go. Gourment Fast Food Handouts for Working with Adults Clients*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers
- Seligman, M.; Revich, K. & Gilham, J. (1995). *The Optimistic Child: A Proven Program to Safeguard Children Against Depression and BuildLifelong Resilience*. New York: HMP
- Syzdek, M. R., Addis, M. E., & Martell, C. R. (2009). Working with emotion and emotion regulation in behavioral activation treatment for depressed mood. In A. M. Kring & D. M. Sloan (Eds.), *Emotion regulation and psychopathology: a transdiagnostic approach to etiology and treatment* (pp. 405–426). New York: The Guilford Press.
- Urquijo, S. Vivas, J. & González, G. (1998). *Introducción a las Teorías del Aprendizaje. Ficha de circulación interna*. Mar del Plata: Centro de Impresiones de la Facultad de Psicología.
- Zeigle Dendy, C.A. (2011). *Teaching teens with ADD, ADHD & Executive Function Deficits. A Quick reference guide for teachers and parents*. USA: Woodbine House.