



ESPE
UNIVERSIDAD DE LAS FUERZAS ARMADAS
INNOVACIÓN PARA LA EXCELENCIA

**DEPARTAMENTO DE CIENCIAS HUMANAS Y
SOCIALES**

**PROYECTO DE TITULACIÓN PREVIO A LA OBTENCIÓN
DEL TÍTULO DE LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN MENCIÓN EDUCACIÓN INFANTIL**

**TEMA: ESTUDIO DE LA AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL
EN LOS NIÑOS DE 3 A 5 AÑOS DEL CENTRO DE
DESARROLLO INFANTIL “AMIGUITOS DE CARAPUNGO”
DURANTE EL AÑO LECTIVO 2014-2015.**

**AUTORES: CAIZATO RAMIREZ, ESTEFANIA LILIANA
TIGRERO ORTEGA, ELIANA ALEJANDRA**

**DIRECTOR: MSc. CARVAJAL, VERÓNICA
CODIRECTOR: ING. JARAMILLO, FABÍAN**

SANGOLQUI

2015

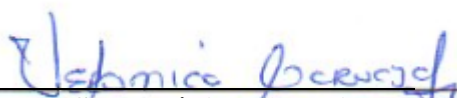
CERTIFICADO**MSc. Verónica Carvajal****ING. Fabián Jaramillo****Certifican:**

Que el trabajo titulado **ESTUDIO DE LA AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL EN LOS NIÑOS DE 3 A 5 AÑOS DEL CENTRO DE DESARROLLO INFANTIL “AMIGUITOS DE CARAPUNGO” DURANTE EL AÑO LECTIVO 2014-2015**, realizado por las Srtas. Estefanía Liliana Caizatoa Ramírez y Eliana Alejandra Tigreiro Ortega, ha sido guiado y revisado periódicamente y cumple normas estatutarias establecidas por la Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE, en el Reglamento de Estudiantes de la Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE.

Debido al importante contenido científico expuesto en el presente trabajo recomendamos su publicación; El mencionado trabajo consta de un documento empastado y un disco compacto el cual contiene los archivos en formato portátil de Word (docx) y Acrobat (PDF).

Autorizamos a Estefanía Liliana Caizatoa Ramírez y Eliana Alejandra Tigreiro Ortega, que entregue a la Msc. Mónica Solís, en su calidad de Director/a de Carrera.

Sangolquí, Agosto del 2015

**MSc. Verónica Carvajal****DIRECTOR****ING. Fabián Jaramillo****CODIRECTOR**

AUTORÍA DE RESPONSABILIDAD

Nosotras, ESTEFANÍA LILIANA CAIZATO RAMÍREZ Y ELIANA ALEJANDRA TIGRERO ORTEGA

Declaramos que:

El proyecto de grado denominado **ESTUDIO DE LA AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL EN LOS NIÑOS DE 3 A 5 AÑOS DEL CENTRO DE DESARROLLO INFANTIL “AMIGUITOS DE CARAPUNGO” DURANTE EL AÑO LECTIVO 2014-2015**, ha sido desarrollado con base a una investigación exhaustiva, respetando derechos intelectuales de terceros, conforme las citas que constan al pie de las páginas correspondientes, cuyas fuentes se incorporan en la bibliografía.

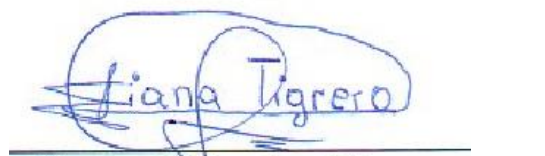
Consecuentemente este trabajo es de nuestra autoría.

En virtud de esta declaración, nos responsabilizamos del contenido, veracidad y alcance científico del proyecto de grado en mención.

Sangolquí, Agosto del 2015



Estefanía Liliana Caizatoa Ramírez



Eliana Alejandra Tigrero Ortega

AUTORIZACIÓN

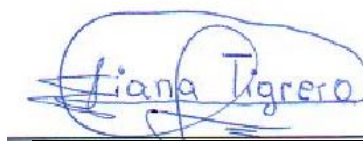
Nosotras, ESTEFANÍA LILIANA CAIZATOA RAMÍREZ Y ELIANA ALEJANDRA TIGRERO ORTEGA

Autorizamos a la Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE, la publicación, en la biblioteca virtual de la institución el trabajo **ESTUDIO DE LA AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL EN LOS NIÑOS DE 3 A 5 AÑOS DEL CENTRO DE DESARROLLO INFANTIL “AMIGUITOS DE CARAPUNGO” DURANTE EL AÑO LECTIVO 2014-2015**, cuyo contenido, ideas y criterios son de nuestra exclusiva responsabilidad y autoría.

Sangolquí, Agosto del 2015



Estefanía Liliana Caizatoa Ramírez



Eliana Alejandra Tigrero Ortega

DEDICATORIA

El presente trabajo de investigación lo hemos dedicado, primeramente a Dios, por bendecirnos y guiarnos en este largo camino, además de darnos las fuerzas necesarias para lograr nuestros objetivos.

A nuestras familias, quienes nos han apoyado y motivado en las situaciones más difíciles, siempre nos brindaron los recursos necesarios para estudiar, y haber culminado con éxito nuestra carrera universitaria.

A la universidad de las Fuerzas Armadas-ESPE, y a cada uno de los docentes, que durante toda nuestra formación profesional aportaron con sus conocimientos, lecciones y enseñanzas de vida, en especial a nuestra directora de tesis la Msc. Verónica Carvajal y codirector el Ing. Fabián Jaramillo, por sus consejos, dedicación y sobre todo por esa amistad infinita que nos brindaron.

Estefanía y Eliana.

AGRADECIMIENTO

El terminar con este proceso es para nosotras la mejor manera de agradecer a Dios por darnos la oportunidad de estudiar.

Merecemos un agradecimiento especial a todas las personas que nos han apoyado en diferentes momentos de nuestra vida académica.

A nuestros directores de tesis que contribuyeron a esta investigación. Sin la participación de ellos, no habría sido posible cumplir este objetivo.

A nuestras familias, especialmente a Cynthia y Sofía, quienes siempre nos dieron mucho amor y ánimos para seguir. También agradecemos a los principales protagonistas de este trabajo que son los niños porque aportaron de forma significativa a nuestro estudio.

Estefanía y Eliana

ÍNDICE DE CONTENIDOS

CERTIFICADO	ii
AUTORÍA DE RESPONSABILIDAD	iii
AUTORIZACIÓN	iv
DEDICATORIA	v
AGRADECIMIENTO	vi
ÍNDICE DE CONTENIDOS	vii
ÍNDICE DE TABLAS	x
ÍNDICE DE FIGURAS	xii
ÍNDICE DE ANEXOS	xiv
RESUMEN	xv
ABSTRACT	xvi
CAPITULO I	
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	1
1.1 Planteamiento del problema.....	1
1.2 Formulación del problema:	2
1.3 Interrogantes de la investigación	2
1.4 Delimitación de investigación.....	2
1.5 Objetivos	3
1.5.1 Objetivo general	3
1.5.2 Objetivos específicos	3
1.6 Justificación	3
CAPÍTULO II	
MARCO TEÓRICO	5
2.1 Antecedentes investigativos:.....	5
2.2 Fundamentación Psicológica.	6
2.3 Fundamentación legal.	17
2.4 Categorías fundamentales.	20
CAPÍTULO III	
METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	81
3.1 Modalidad de la investigación:	81

3.2	Tipo o nivel de la investigación:	81
3.3	Población y muestra	82
3.4	Matriz de operalización de variables	83
3.5	Recolección de la información.....	84
3.6	Procesamiento y análisis de resultados	85
CAPÍTULO IV		
ÁNÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS		86
4.1	Resultados del test KRISP aplicado a los niños de 3 a 5 años del Centro de Desarrollo Infantil “Amiguitos de Carapungo” (ANEXO A).....	86
4.2	Resultados del cuestionario del comportamiento infantil aplicado a los padres de familia de los niños de 3 a 5 años del Centro de Desarrollo Infantil “Amiguitos de Carapungo”	88
4.3	Análisis de las dimensiones de la variable Autorregulación emocional....	137
4.4	Análisis de la variable Autorregulación emocional	145
CAPÍTULO V		
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES		148
5.1	Conclusiones	148
5.2	Recomendaciones	150
CAPÍTULO VI		
PROPUESTA ALTERNATIVA		152
Introducción		152
Objetivos		152
Objetivo general:		152
Objetivos específicos:		153
Justificación.....		153
Cómo utilizar el manual		154
Inteligencia emocional		155
Intención de enseñar la autorregulación emocional en las actividades del día a día.		156
Los factores influyentes en la autorregulación son:		156
Consejos para padres y docentes.....		157
Actividades para desarrollar autorregulación emocional		158

Actividades para el autocontrol.....	159
Actividad 1: El semáforo emocional.....	160
Actividad 2: Las caretas	160
Actividad 3: "El pollito amarillito"	161
Actividad 4: El cuento de la tortuga.....	165
Actividad 5: El león afónico.	168
Actividades para desarrollar la confiabilidad.....	169
Actividad 6: El juego del orden:	170
Actividad 7: La pizarra de las tareas.	170
Actividad 8: ¿Me lo cambias?	171
Actividad 9: "La mona que quería ser reina".	172
Actividad 10: Cuento "El pollito desobediente".....	174
Actividad 11: "El cuadro de los niños súper estrella"	176
Actividades para desarrollar la Integridad	177
Actividad 12: "El juego de las golosinas"	177
Actividad 13: Cuento "Una minúscula gota de magia".	178
Actividad 14: La voz.....	180
Actividad 15: "Aprendo a pedir perdón cuando me comporto mal".	181
Actividad 16: "Cuento del ogro y el pollito".	183
Actividades para desarrollar la adaptabilidad.	184
Actividad 17: ¡Vamos a buscar juntos soluciones!	185
Actividad 18: El guiñol de Marisa.	186
Actividad 19: "Mi nuevo tesoro "	186
Actividad 20: "Lo que el perro le dijo al gato".	187
Actividad 21: Diferentes por fuera, iguales por dentro.....	189
Bibliografía	191

ANEXOS

ÍNDICE DE TABLAS

TABLA 1: Fuentes bibliográficas	5
TABLA 2: Desarrollo motor grueso y fino	24
TABLA 3: Desarrollo cognitivo.....	26
TABLA 4: Desarrollo del lenguaje	27
TABLA 5: Desarrollo área socio-afectiva.....	30
TABLA 6: Emociones básicas	39
TABLA 7: Inteligencias múltiples	43
TABLA 8: Desarrollo temprano de la regulación social y emocional	
(Bronson, 2000 y Kopp, 1982).....	58
TABLA 9: Desarrollo temprano de la regulación social y emocional.....	
(Bronson, 2000 y Kopp, 1982).....	64
TABLA 10: Test KRISP	87
TABLA 11: Corre a través de los cuartos	88
TABLA 12: Tropa los muebles	90
TABLA 13: Intenta ir tan rápido como podría.....	91
TABLA 14: Tuvo problemas para permanecer sentado.....	93
TABLA 15: Empezó a jugar de inmediato.....	94
TABLA 16: Se unió con risas	96
TABLA 17: Gritó	97
TABLA 18: Intentó tomar el objeto de regreso	98
TABLA 19: Aceptó el pedido sin signos de ira	100
TABLA 20: El niño paro la actividad	101
TABLA 21: Esperó la indicación.....	103
TABLA 22: Protesta con voz molesta.....	104
TABLA 23: Aceptó sin signos de ira	106
TABLA 24: Continuó coloreando por 20 minutos.....	107
TABLA 25: Continuó coloreando por 10 minutos.....	109
TABLA 26: Se opuso	110
TABLA 27: Encontró algo más para jugar	112
TABLA 28: Resistió la tentación	113

TABLA 29: Sonreía	115
TABLA 30: Hacía ruidos felices	116
TABLA 31: Protesto llorando fuertemente	118
TABLA 32: Necesitó estímulo para ocuparse.....	119
TABLA 33: Participa en juegos que involucren correr alrededor o golpear sus..... juguetes	121
TABLA 34: Exploró el juguete con agrado	122
TABLA 35: Cambió su atención a la nueva actividad	124
TABLA 36: Sonríe	125
TABLA 37: Permanece atento durante toda la historia.....	127
TABLA 38: Baja la voz cuando se lo piden.....	128
TABLA 39: Intenta salir de la silla	130
TABLA 40: Cuando una persona que no ve el niño a diario va a visitarlo, con..... qué frecuencia el niño sonríe.....	131
TABLA 41: Empieza a explorar inmediatamente	133
TABLA 42: Sigue instrucciones	134
TABLA 43: Se acerca despacio y cautelosamente.....	136
TABLA 44: Frecuencia de los indicadores	137
TABLA 45: Análisis estadístico de la dimensión Autocontrol	138
TABLA 46: Análisis estadístico de la dimensión confiabilidad	140
TABLA 47: Análisis estadístico de la dimensión integridad	142
TABLA 48: Análisis estadístico de la dimensión adaptabilidad.....	143
TABLA 49: Análisis estadístico de la variable	145

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1: Cuadro de las ventanas de oportunidad mientras el niño crece.	15
FIGURA 2: Rueda de las emociones (Plutchic, R., 1991).....	41
FIGURA 3: Test KRISP	87
FIGURA 4: Corre a través de los cuartos	89
FIGURA 5: Tropa los muebles	90
FIGURA 6: Intenta ir tan rápido como podría.....	92
FIGURA 7: Tuvo problemas para permanecer sentado.....	93
FIGURA 8: Empezó a jugar de inmediato.....	95
FIGURA 9: Gritó	97
FIGURA 10: Intentó tomar el objeto de regreso.....	99
FIGURA 11: Aceptó el pedido sin signos de ira	100
FIGURA 12: El niño paro la actividad	102
FIGURA 13: Esperó la indicación	103
FIGURA 14: Protesta con voz molesta.....	105
FIGURA 15: Aceptó sin signos de ira	106
FIGURA 16: Continuó coloreando por 20 minutos.....	108
FIGURA 17: Continuó coloreando por 10 minutos.....	109
FIGURA 18: Se opuso	111
FIGURA 19: Encontró algo más para jugar.....	112
FIGURA 20: Resistió la tentación	114
FIGURA 21: Sonreía	115
FIGURA 22: Hacía ruidos felices.....	117
FIGURA 23: Protesto llorando fuertemente	118
FIGURA 24: Necesitó estímulo para ocuparse.....	120
FIGURA 25: Participa en juegos que involucren correr alrededor o golpear	121
sus juguetes	121
FIGURA 26: Exploró el juguete con agrado	123
FIGURA 27: Cambió su atención a la nueva actividad.....	124
FIGURA 28: Sonríe	126
FIGURA 29: Permanece atento durante toda la historia.....	127

FIGURA 30: Baja la voz cuando se lo piden.....	129
FIGURA 31: Intenta salir de la silla	130
FIGURA 32: Cuando una persona que no ve el niño a diario va a visitarlo, con qué frecuencia el niño sonríe.....	132
FIGURA 33: Empieza a explorar inmediatamente	133
FIGURA 34: Sigue instrucciones	135
FIGURA 35: Se acerca despacio y cautelosamente.....	136
FIGURA 36: Análisis estadístico autocontrol	138
FIGURA 37: Análisis estadístico de la dimensión confiabilidad	141
FIGURA 38: Análisis estadístico de la dimensión integridad	142
FIGURA 39: Análisis estadístico de la dimensión adaptabilidad.....	144
FIGURA 40: La variable.....	145

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO A: APLICACIÓN DEL TEST A PADRES Y DOCENTES

ANEXO B: APLICACIÓN DE TEST A NIÑOS DE 3 A 5 AÑOS

RESUMEN

La Inteligencia emocional, conjuntamente con una de sus dimensiones la autorregulación emocional, es hoy en día, una de las competencias sociales más importantes a desarrollar en las personas. Daniel Goleman fue quien convirtió a este término en una prioridad para trabajar durante la etapa infantil, debido a que desarrollando esta competencia, se garantizará personas, tanto exitosas como felices en lo que respecta a relaciones interpersonales como intrapersonales. La presente investigación se basa en un estudio descriptivo de la autorregulación emocional en los niños de 3 a 5 años, pues representa uno de los aspectos fundamentales a ser desarrollados en la primera infancia, debido a que, es en estas edades cuando se puede lograr con más eficacia un desarrollo y manejo efectivo de sus emociones. Para que la autorregulación emocional se desarrolle, están involucrados varios factores (endógenos y exógenos) que influyen de manera significativa. Esto se debe a que el niño está atravesando una etapa de maduración, tanto a nivel psicológico como físico. El contexto donde se desarrollan los infantes juega un papel importante para la maduración de esta competencia, es en el hogar donde el infante adquiere las experiencias emocionales más enriquecedoras. Dichas experiencias permiten adaptarse al medio social. Los docentes tienen un papel protagónico en el desarrollo del control emocional, su función principal es la de ayudar al niño a perfeccionarse en el área socio-afectiva, ofreciéndole oportunidades, experiencias y aprendizajes para tener una adecuada autorregulación emocional.

PALABRAS CLAVES:

- **INTELIGENCIA EMOCIONAL**
- **AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL**
- **SOCIO-AFECTIVO**
- **EMOCIONES**
- **AUTOCONTROL EMOCIONAL**

ABSTRACT

Emotional Intelligence, together with one of its dimensions emotional self-regulation, is today one of the most important people to develop social skills. Daniel Goleman was the one who made this term a priority to work during childhood, because developing this competition, both successful and happy people will be guaranteed with regard to interpersonal and intrapersonal relationships. This research is based on a descriptive study of emotional self-regulation in children 3 to 5 years, representing one of the fundamental rights to be developed in early childhood issues, because it is at this age when they can achieve more efficient development and effective management of their emotions. To develop emotional self-regulation are involved several factors (endogenous and exogenous) which influence significantly. This is because the child is going through a stage of development both psychologically and physically. The context in which infants develop plays an important role in the maturation of this competition, is in the home where the child acquires the most rewarding emotional experiences. Such experiences can be adapted to the social environment. Teachers have a key role in the development of emotional control, its main function is to help the child improve in the socio-emotional area offering opportunities, experiences and learning for adequate emotional self-regulation.

KEYWORDS:

- **EMOTIONAL INTELLIGENCE**
- **EMOTIONAL SELF**
- **SOCIO – EMOTIONAL**
- **EMOTIONS**
- **FELLINGS.**

CAPITULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1 Planteamiento del problema

Al norte de la ciudad de Quito, en la parroquia de Calderón, se encuentra ubicado el Centro de Desarrollo Infantil “Amiguitos de Carapungo”. Este establecimiento es particular y atiende a ciento veinte y cinco niños y niñas a partir de los dos hasta los cinco años de edad, además cuenta con siete docentes responsables de los estudiantes. En dicha institución existen noventa y tres niños y niñas de tres a cinco años, esta es la edad a la que prestaremos atención para llevar a cabo el estudio de la autorregulación emocional.

A través de varias observaciones en el Centro Infantil “Amiguitos de Carapungo”, se evidenció que los niños y niñas presentan dificultad al momento de controlar sus emociones e impulsos frente a situaciones negativas; tienen problemas para adaptarse a nuevos contextos o circunstancias. Esto lleva al incumplimiento de reglas dentro del aula de clase, dando paso a un inadecuado comportamiento con las personas que lo rodean. Los infantes no asumen responsabilidades con respecto a su conducta.

A partir de esta observación realizada a los niños del Centro Infantil “Amiguitos de Carapungo”, parecería que la competencia de autorregulación emocional no se encuentra desarrollada adecuadamente, lo cual podría acarrear dificultades en sus relaciones interpersonales a largo plazo.

La autorregulación emocional en la infancia, brinda a los niños estrategias que les permiten canalizar y manejar sus sentimientos y emociones, ayudando al infante a enfrentar situaciones de la vida cotidiana minimizando la vulnerabilidad de la persona a determinadas emociones como por ejemplo: estrés, depresión, impulsividad, agresividad, etcétera.

1.2 Formulación del problema:

¿Cómo se encuentra el nivel de la autorregulación emocional en los niños de 3 a 5 años del Centro de Desarrollo Infantil “Amiguitos de Carapungo” durante el año lectivo 2014-2015?

1.3 Interrogantes de la investigación

- 1** ¿Qué nivel de autodominio poseen los niños de 3 a 5 años del Centro de Desarrollo Infantil “Amiguitos de Carapungo”?
- 2** ¿Qué nivel de confiabilidad tienen los niños de 3 a 5 años del Centro de Desarrollo Infantil “Amiguitos de Carapungo”?
- 3** ¿Cómo es la integridad en los niños de 3 a 5 años del Centro de Desarrollo Infantil “Amiguitos de Carapungo”?
- 4** ¿Qué nivel de adaptabilidad poseen los niños de 3 a 5 años del Centro de Desarrollo Infantil “Amiguitos de Carapungo”?
- 5** ¿De qué manera se podría mejorar la autorregulación emocional en los niños de 3 a 5 años del centro infantil “Amiguitos de Carapungo”?

1.4 Delimitación de investigación

La investigación se realizó en la Provincia de Pichincha, en el Cantón Quito en la Parroquia de Calderón, en el Centro de Desarrollo Infantil “Amiguitos de Carapungo” durante el año lectivo 2014-2015.

1.5 Objetivos

1.5.1 Objetivo general

Estudiar la autorregulación emocional de los niños de 3 a 5 años del Centro de Desarrollo Infantil “Amiguitos de Carapungo”, mediante un estudio descriptivo, durante el periodo Septiembre 2014 - julio 2015, con la finalidad de realizar una propuesta para fortalecer dicha competencia.

1.5.2 Objetivos específicos

- 1** Analizar el autodomínio que tienen los niños de 3 a 5 años del Centro de Desarrollo Infantil “Amiguitos de Carapungo”.
- 2** Valorar la confiabilidad que tienen los niños de 3 a 5 años para aceptar normas de responsabilidad.
- 3** Demostrar cómo es la integridad en los niños del Centro Infantil.
- 4** Evaluar la adaptabilidad que poseen los niños del centro infantil.
- 5** Elaborar una propuesta para desarrollar la autorregulación en los niños de 3 a 5 años del Centro de desarrollo Infantil “Amiguitos de Carapungo”.

1.6 Justificación

Desde su nacimiento, los niños desarrollan varias habilidades, siendo estas, cognitivas, motoras y de lenguaje. También aprenden a expresar sus emociones y sentimientos a medida que van creciendo, a esto lo conocemos como competencia social.

Las bases de esta competencia se consolidan en los primeros años de vida.

Según Yarnoz, Alonzo-Arbiol, Plazaloa y Saintz de Murieta (2001), mientras las personas avanzan a su edad adulta, estas habilidades sociales permiten que, el

individuo elabore lazos duraderos de amistad y relaciones interpersonales estables, además de trabajar e integrarse de manera efectiva.

La infancia es una etapa crucial en el aprendizaje, manejo y control de las emociones, porque es la base fundamental donde se desarrollarán dichas habilidades. Tanto padres como docentes deben empeñarse en apoyar a los niños y niñas para ser emocionalmente más inteligentes, ya que los beneficios de poder autorregularse emocionalmente son enormes, debido a que permiten ajustar el estado emocional dependiendo de la situación en la cual nos encontremos.

Daniel Goleman (1995) señala que *“En el desarrollo del niño, es tan importante el cociente emocional como el cociente intelectual”*. Un cociente intelectual alto no garantiza el éxito en la vida, si no está respaldado por una adecuada inteligencia emocional, la inteligencia y las emociones van de la mano en la vida porque están relacionadas en el cerebro.

Por todos estos factores, se ve la necesidad de estudiar este tema, y de esta manera contribuir con la comunidad educativa de la institución, es decir, autoridades, maestros, padres de familia, y especialmente los niños y las niñas.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes investigativos:

Tras revisar los archivos a nivel nacional e internacional de diferentes repositorios universitarios se han encontrado varios artículos de interés. También se obtuvo información del tema en otras fuentes bibliográficas, como tesis de pregrado, post grado, artículos científicos, revistas, blogs, y libros. A continuación se citan las fuentes más relevantes, que servirán de base para construir el marco teórico.

Tabla 1

Fuentes bibliográficas

Autor	Aportes generales	Aportes concretos a este estudio.
(Bornas, X., Servera, M. y Llabres J, 1998)	Prevención de la impulsividad y comportamiento estratégico en preescolares.	Establece diferencias entre niños de preescolar que muestran conductas impulsivas y reflexivas en dos aspectos: la resolución de problemas y el desempeño escolar.
(Lozano E., Gonzales C., Carranza José A. y García M., 2006)	Malestar y conductas de autorregulación ante la situación extraña en niños de 12 meses de edad	Estudio exploratorio de diferentes reacciones del niño frente a situaciones de autorregulación con diferentes personas.
(Golzaes C., Carranza J., Fuentes L., Galián M. y Estevez A., 1897)	Mecanismos atencionales y desarrollo de la autorregulación en la infancia.	Analiza las bases biológicas del concepto de autorregulación emocional, además de encontrar similitudes de este tema con las redes atencionales. Destaca las diferencias de la autorregulación en el funcionamiento social de los individuos.
(Abarca Castillo Mireya, 1993)	La educación emocional en la educación primaria: currículo y práctica	Recopila los distintos conceptos de la inteligencia emocional y su relación en la educación primaria, además de brindar estrategias para vincular la educación emocional en el aula de clase por medio de cambios en el currículo y en modo de trabajo diario del docente.

2.2 Fundamentación Psicológica.

Para la presente investigación se tomó en cuenta la Teoría de Erikson, la cual otorga importancia fundamental al desarrollo psicosocial, este psicólogo seguidor de las leyes de Freud, establece ocho etapas de desarrollo, las cuales se basan en el aporte de la sociedad al desarrollo del ser humano.

Los estadios que se tomarán en cuenta en esta investigación son los tres primeros, que van desde los cero hasta los seis años.

Al primer estadio, Erikson lo denominó “Confianza vs. Desconfianza”, se desarrolla entre los 0-18 meses de edad, aquí la madre juega el papel más importante, porque, mientras cumple las primeras necesidades del niño, también ayuda a desarrollar su confianza, esto servirá más adelante para auto aceptarse y fijar su identidad. Es necesario considerar que, no se debe excluir del todo la capacidad del infante para desconfiar. (Erikson, E., 2004)

Erikson habla de los desajustes que cada estadio puede generar si no se desarrollan de la manera adecuada, en cada etapa hay una tendencia mal adaptativa y una maligna. A la tendencia mal adaptativa, en este estadio se la conoce como desajuste social.

El desajuste social es la tendencia que, provoca en el niño una confianza absoluta, llega a ser crédulo de cualquier situación o palabra y cree que nadie le hará daño, este tipo de conducta se observa más en niños de padres sobreprotectores. (Aberstury, A. & Knobel, M., 1999)

La tendencia maligna en este estadio se llama desvanecimiento, aquí sucede que, los niños tienen una desconfianza exagerada, estas personas caen en ataques de depresión, tienen trastornos de paranoia y pueden llegar a sufrir enfermedades relacionadas con la psicosis. (Aichhorn, A., 1925). Si en este estadio, el niño

consigue un equilibrio adecuado, logrará tener bien fomentada la esperanza, esta virtud ayuda a ver una solución a los problemas.

Al segundo estadio Erikson lo llama "Autonomía vs. Vergüenza y Duda", va desde los 18 meses hasta los 3 años, lo que se busca durante esta etapa es que, el niño logre un adecuado nivel de autonomía sin perder la vergüenza. Es necesario que los padres permitan al infante descubrir el mundo por sí mismo, así logrará la independencia que tanto se desea. (Erikson, E., 1994)

Erikson menciona que, vergüenza y duda en una porción equilibrada no resulta tan malo, si el niño no posee estos dos elementos, puede desarrollar impulsividad, esto provoca que la persona realice acciones sin pensar en sus consecuencias. (Erikson, E., 2004)

Por el contrario una dosis exagerada de vergüenza y duda produce en el niño comportamientos compulsivos, las personas que tienen esta característica piensan que, todo debe hacerse correctamente sin cometer ni un solo error, no se perdonan cuando toman una mala decisión.

Al no desarrollarse adecuadamente éste estadio el niño, puede llegar a convertirse en alguien sumamente dependiente, dudará de sus capacidades, los padres sobre protectores consiguen que el niño se sienta derrotado. Pero un equilibrio entre la autonomía, la vergüenza y la duda, dan como resultado una persona con voluntad, lo que se puede llamar también determinación. Si los padres ayudan al niño durante esta etapa, se convertirá en un ser confiado y seguro de sí mismo, tendrá la conciencia de que puede sobrevivir en el mundo. (Erikson, E., 1994)

Erikson nombró al tercer estadio "Iniciativa vs. Culpabilidad", el mismo que se desarrolla desde los 3 hasta los 6 años. Durante esta etapa, el niño se encuentra rodeado de sus padres, familiares y docentes de pre escolar, quienes ayudan a fomentar la iniciativa. (Erikson, E., 2004)

La iniciativa se la conoce como la respuesta frente a los retos que el día a día plantea al niño, lo ayudan a que su responsabilidad crezca, que se sienta útil en el mundo donde se desenvuelve y aprenda habilidades que le servirán para toda su vida.

A la tendencia mal adaptativa se la conoce como crueldad, una persona cruel piensa únicamente en cumplir su objetivo, pasando por encima de los demás, cuando una persona no logra dominar este sentimiento, puede llegar a sufrir trastornos de socio patía. (Erikson, E., 1986)

La malignidad en este estadio se la conoce como inhibición, esta conducta para muchos psicólogos resulta peor que la crueldad, la persona que tiene esta característica, nunca luchará por conseguir nada, prefiere evitar cualquier error antes de poner una idea en marcha. (Fernández, M. & Moreno, F., 2006)

Una persona con “coraje” es quien ha logrado cruzar con equilibrio este estadio, porque puede cumplir sus deseos y objetivos, dejando de lado la culpa y evitando hacer daño a los demás.

La teoría socio-cultural de Lev Vygotsky es una de las más importantes para poder entender el desarrollo del infante a medida que este se va involucrando en el núcleo de la sociedad, para este autor el ser humano se caracteriza por una “sociabilidad primaria” esto nos quiere decir que el niño desde que está en el seno materno es un ser social en el más alto grado, debido a que el papel protagónico se los llevan los padres que pasan a formar parte de su nuevo entorno.

Todo absolutamente en el comportamiento del niño está arraigado en lo social, y en este sentido desde que nace y se involucra con el medio, nacen las relaciones sociales, ya que conocer en que entorno social, histórico y cultural se está formando el niño es de vital importancia porque a partir de esta entenderemos el comportamiento social que tenga el niño en el medio que lo rodea.

Vygotsky sostiene que por origen y naturaleza el ser humano es un ser social, ya que no podría desarrollarse de manera aislada, necesita interrelacionarse con otras personas, por ejemplo para el desarrollo del niño especialmente en la primera infancia, lo que influye son las interrelaciones sociales con sus cuidadores portadores de todos los mensajes culturales, porque desarrollo social y cognitivo van de la mano. (Ivic, 1994).

Dentro de la teoría de Vygotsky existen 5 conceptos fundamentales que influyen significativamente para lograr desarrollar el aprendizaje social:

- Las funciones mentales superiores son aquellas que se desarrollan y adquieren a través de símbolos e interacción con la comunicación, puesto que el individuo se encuentra inmerso dentro de una sociedad específica con una cultura concreta; en cambio las inferiores son aquellas que están determinadas genéticamente.
- Las habilidades psicológicas en cambio se refiere a medida que el niño va creciendo, se enfrentara a problemas que tendrá que resolverlo solo, y para alcanzarlo necesitara de ciertas estructuras claves para lograrlo por si mismo, como la atención, la memoria y la formulación de conceptos, estas bases ayudaran a que el aprendizaje se convierta en un proceso social y luego individual.
- La tercer concepto de Vygotsky se refiere a la zona de desarrollo próximo (ZDP) es la posibilidad que tienen los individuos para aprender en un medio social con la ayuda de los demás. El conocimiento y la experiencia que poseen las personas adultas influyen mucho para el aprendizaje de los más pequeños, mientras más rica y frecuente sea la interacción con los demás, el conocimiento será más significativo y amplio. (Chavez, 2001)

Según Cole (1985), la *ZDP* del aprendiz es sensible, en lo cognoscitivo a los conocimientos; en lo social a los estilos interactivos y a la organización del grupo

social, gracias al *vínculo afectivo establecido entre los participantes*, lo que posibilita que la ayuda sea recibida, aceptada y valorada. (Covarrubias & Cuevas, 2000)

El nivel de desarrollo y aprendizaje que el individuo puede alcanzar con la ayuda, guía o colaboración con los adultos o de sus compañeros siempre será mayor que el nivel que pueda alcanzar por sí sólo, por lo tanto el desarrollo cognitivo completo requiere de la interacción social.

De acuerdo con Vygotsky (1997) El aprendizaje procede al desarrollo, ya que entre aprendizaje y desarrollo existe una relación estrecha. Una enseñanza adecuada contribuye a crear zonas de desarrollo próximo “Es decir va a servir de imán para potenciar su nivel de aprendizaje y este se integre al actual, logrando promover un desarrollo cognitivo en general.

- Las herramientas psicológicas: El lenguaje, los signos y los símbolos son un puente para mediar nuestros pensamientos, sentimientos y conductas, nuestra capacidad para pensar, sentir y actuar de manera adecuada depende de una importantísima herramienta y una de las más importantes para el desarrollo de los infantes según Vygotsky , el lenguaje nos permite comunicarnos entre individuos convirtiéndose progresivamente en una habilidad intrapsicológica, debido a que el lenguaje nos permite tomar conciencia acerca del comportamiento personal, además de aprender a ejercer control voluntario de nuestras acciones(autocontrol emocional).

De acuerdo con Wells (1986), “el lenguaje es una actividad social y es aprendido a través de la interacción con otros”.

- La mediación social: Es uno de los mecanismos distintivos en el ser humano, ya que la cultura es la que proporciona ejemplos que guían el comportamiento de las personas especialmente para los niños, Vygotsky afirma que los seres humanos somos los únicos que creamos cultura.

Los infantes desarrollan sus funciones mentales superiores mediante las interacciones sociales con personas significativas en la vida del niño. Mediante dichas interacciones sociales logra desarrollar propios pensamientos y conocimientos en torno a esta. La cultura nos dice ¿qué pensar? ¿Cómo debemos actuar? e incluso nos da el conocimiento para irlo construyendo a medida que crecemos y nos involucramos con el medio que nos rodea. (Vielma & Luz, 2000)

- El andamiaje es otro punto importante dentro de la teoría de este autor que consiste un apoyo temporal que ofrece el adulto al niño para realizar una tarea hasta que la domine por completo.

Vygotsky utilizó la metáfora del “andamiaje” para describir interacciones efectivas de enseñanza-aprendizaje. Esta metáfora ejemplifica un edificio en construcción y la misma ha sido utilizada hoy en día para indicar la participación guiada en actividades conjuntas que ayudan a niños y adultos a asimilar nuevas ideas.

Se percibe al niño, generalmente, como una edificación que se construye a sí misma de manera activa. El ambiente socio-cultural es el andamio necesario o sistema de apoyo que le permite al niño seguir adelante y continuar construyendo nuevas competencias. (Mota & Villalobos, 2007)

Otra teoría que se tomó en cuenta para esta investigación son las neurociencias. La Neurociencia se preocupa de la función, estructura y desarrollo del Sistema Nervioso, específicamente del cerebro humano. (Karmiloff-Smith, John, & Johnson, 2012).

El carácter único de cada niño es resultado de las complejas acciones entre los genes que controlan el crecimiento del cerebro y las experiencias formativas provenientes del entorno del niño. (Karmiloff-Smith, John, & Johnson, 2012)

Las neurociencias en la educación son, hoy en día un nuevo modelo educativo, el mismo que ayuda a comprender inquietudes con respecto al desarrollo eficaz del ser humano.

Como meta más importantes de las neurociencias tenemos: organización y funcionamientos del sistema nervioso, saber cómo se desarrolla el cerebro del infante mientras va creciendo y, conocer los periodos sensibles para saber aprovecharlos y desarrollar las habilidades.

Geake (2002), menciona que, si la educación tiene como objeto principal el aprendizaje, las neurociencias pueden ayudar a entender mejor los procesos de aprendizaje, en consecuencia sirven para enseñar de una manera más efectiva, apropiada y agradable.

Para los educadores infantiles conocer las neurociencias beneficia al momento de comprender el desarrollo humano, es indispensable saber los periodos sensibles que tienen los niños durante la primera infancia, así se podrá brindar un aprendizaje eficaz y significativo. Todo este proceso es imprescindible realizarlo en la primera infancia, esto quiere decir desde el nacimiento hasta los seis años de edad, se afirma que esta etapa es la más importante dentro del desarrollo humano, porque se estructuran las bases del desarrollo y la personalidad. (Moore, C., 2006)

Shore (1997), manifiesta que la sinapsis se produce durante los tres primeros años de vida, luego esta sinapsis se mantiene estable por alrededor de diez años. Es por eso que se ve necesario brindar experiencias significativas a los menores durante esta etapa porque además de ser cruciales, si no se estimulan a las neuronas, estas tienden a eliminarse.

A su llegada a este mundo el ser humano posee aproximadamente un billón de células nerviosas. Cuando el niño o la niña llegan a los dos años, su cerebro tiene el doble de sinapsis que el de su madre o su padre. (Corrales, 2000)

Ann y Richard Barnett (2000), consideran a este período fundamental en el desarrollo humano. Es aquí donde las conexiones cerebrales proliferan explosivamente y se coincide con que, el niño y la niña están descubriendo cosas nuevas en casi todos sus momentos de vigilia. Es el período en que están biológicamente preparados para el aprendizaje.

Los niños al nacer poseen un cerebro social, ya que por naturaleza somos seres sociales, porque necesariamente los bebés necesitan de cuidados (alimentación, abrigo, limpieza) y por supuesto el aprendizaje (idioma, normas, cultura, relaciones interpersonales e intrapersonales) *“prestar atención a otras personas e interactuar con ellas requiere la puesta en práctica de distintas capacidades y sistemas del cerebro, que a veces se definen como “cerebro social”*. (Gliga, 2012)

Otro tema importante para fundamentar psicológicamente nuestro trabajo es hablar de las ventanas de oportunidad.

Las ventanas de oportunidad, pueden ser definidas como aquellas vías de acceso a ciertos aprendizajes, que deben ser interiorizados en ciertas etapas de la vida. Las ventanas de oportunidad representan importantes periodos en que el cerebro responde a determinados tipos de input para crear o consolidar redes neuronales.

Las estructuras biofisiológicas y psicológicas, están en proceso de formación y maduración, es por eso que la cantidad de estímulos recibidos durante esta primera e importante etapa es crucial, debido a que nos encontraremos con las ventanas de oportunidad que se abren desde el nacimiento y se cierran aproximadamente a los 12 años; las ventanas de oportunidad con respecto al área social tiene su periodo crítico hasta los 3 años de edad. (Fodor, J., 1983)

Las neurociencias han aportado un fuerte cuerpo de evidencias sobre la existencia de períodos críticos y sensibles del desarrollo, visualizando ventanas de oportunidad, a veces únicas, para el logro de determinadas competencias. Por ejemplo, la reproducción neuronal es intensa en el período intrauterino. Para

desarrollarse, estas células deben conectarse entre sí. Cuanto más estimulante sea el entorno primario, más conexiones positivas se producen en el cerebro. (Unicef, 2012)

Las ventanas de oportunidad, ayudan a trazar cierta clase de senderos neuronales, para el aprendizaje de capacidades, intelectuales, motoras, y especialmente sociales (autorregulación emocional).

La ventana para el control emocional, según las neurociencias, estaría abierta a partir de los dos primeros meses hasta los treinta meses. Durante este tiempo el sistema límbico (emocional) y el córtex (control racional) van suministrando y evaluando las distintas habilidades emocionales del determinado infante. (Mercadillo, R., Diaz, E., 2007)

Ciertamente, uno puede aprender a controlar sus emociones después que se haya cerrado esta ventana pero los caminos neuronales ya se habrán cerrado y las conexiones que no fortalecimos o conectamos se eliminarán. Es por ello que este periodo es de crucial importancia, porque da lugar a procesos neurofisiológicos que configuran las conexiones y las funciones del cerebro, las cuales definen en parte importante la naturaleza y la amplitud de las futuras capacidades adultas, como la inteligencia emocional.

Las etapas de podas y de las ventanas de oportunidad son:

Las ventanas de oportunidad (Windows of opportunity) son periodos importantes que suceden cuando el cerebro está en proceso de desarrollo, y responde a ciertos tipos de inputs provenientes del ambiente para crear o consolidar redes neuronales. (Sousa, 2014)

I Etapa:

- Durante el embarazo hasta los dos meses, se desarrollan las habilidades de comunicación y el vínculo socio-afectivo con la madre.
- De 6 a 8 meses se produce la primera poda sináptica, y se abre una ventana de oportunidad que dura hasta los 2 años de edad. En esta etapa se desarrolla la habilidad comunicativa y el desarrollo sensorio-motor.

II Etapa:

- De los 2 a los 5 años ocurre otra poda sináptica y se abre otra ventana de oportunidad, donde los niños estarán abiertos a la estimulación en todas sus áreas de desarrollo.

A continuación observaremos un gráfico, donde podremos observar claramente, las ventanas de oportunidad que se desarrollan y se cierran hasta una determinada edad.

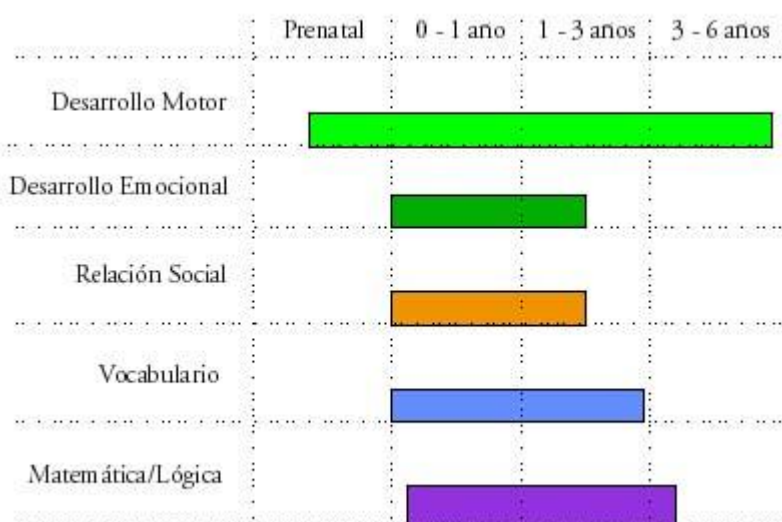


Figura 1: Cuadro de las ventanas de oportunidad mientras el niño crece.

Es por este motivo que consideramos de vital importancia, conocer las ventanas de oportunidad con respecto al desarrollo emocional del niño y las relaciones sociales, como podemos observar en el gráfico la ventana para el desarrollo del control emocional, parece abrirse desde el nacimiento hasta los 2 años aproximadamente, debido a que el sistema límbico (emocional) y el sistema racional del lóbulo frontal, se desarrollan a ritmos diferentes, desarrollándose más rápido el sistema límbico. (Sousa, 2014)

Es por este motivo que a esta edad el niño tenga una batalla emocional y racional, cuando esta ventana está abierta es probable que utilice rabietas para conseguir lo que quiere, cuando la ventana se estreche ciertamente controlara mejor sus emociones al pasar esta edad, pero lo que el niño aprendió durante este periodo influirá de manera significativa en cuanto al control emocional y sus relaciones intrapersonales que a futuro serán de vital importancia para vincularse como un ser socialmente feliz y estable emocionalmente.

Por su parte, Bruner (1966) indica que el aprendizaje implica el procesamiento activo de la información y, que cada individuo lo realiza de diferente manera. También considera que, cada sujeto presta atención de manera selectiva a la información, la procesa y organiza de forma independiente y particular. Lo que quiere decir que las estructuras generadas en el proceso de aprendizaje, llegan a ser más importantes que la información obtenida. (Abarca Castillo Mireya, 1993)

Bruner plantea los periodos de desarrollo de la siguiente manera:

Durante los primeros años (0 a 3 años), la función más importante es la manipulación física. En el segundo periodo, entre los 5 y 7 años, el énfasis se desvía hacia la reflexión, el individuo se vuelve más capaz de representar aspectos internos del ambiente. Al llegar al tercer periodo, el pensamiento se hace cada vez más abstracto y dependiente del lenguaje.

Los estímulos externos adquieren menos importancia para el aprendizaje en el tiempo y, a su vez, aumentan las habilidades comunicativas y la respuesta a estímulos múltiples.

2.3 Fundamentación legal.

Para esta investigación se tomó como referencia el ámbito legal con los siguientes artículos que describiremos a continuación:

Código de la Niñez y Adolescencia

Art. 9.- Función básica de la familia.- La ley reconoce y protege a la familia como el espacio natural y fundamental para el desarrollo integral del niño, niña y adolescente.

Corresponde prioritariamente al padre y a la madre, la responsabilidad compartida del respeto, protección y cuidado de los hijos y la promoción, respeto y exigibilidad de sus derechos.

Art. 38.- Objetivos de los programas de educación.- La educación básica y media asegurarán los conocimientos, valores y actitudes indispensables para:

- a) Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño, niña y adolescente hasta su máximo potencial, en un entorno lúdico y afectivo.
- b) Promover y practicar la paz, el respeto a los derechos humanos y libertades fundamentales, la no discriminación, la tolerancia, la valoración de las diversidades, la participación, el diálogo, la autonomía y la cooperación;
- c) Ejercitar, defender, promover y difundir los derechos de la niñez y adolescencia.
- d) Prepararlo para ejercer una ciudadanía responsable, en una sociedad libre, democrática y solidaria.

- e) Orientarlo sobre la función y responsabilidad de la familia, la equidad de sus relaciones internas, la paternidad y maternidad responsable y la conservación de la salud.
- f) Fortalecer el respeto a sus progenitores y maestros, a su propia identidad cultural, su idioma, sus valores, a los valores nacionales y a los de otros pueblos y culturas.
- g) Desarrollar un pensamiento autónomo, crítico y creativo.
- h) La capacitación para un trabajo productivo y para el manejo de conocimientos científicos y técnicos.
- i) El respeto al medio ambiente.

Art. 48.- Derecho a la recreación y al descanso.- Los niños, niñas y adolescentes tienen derecho a la recreación, al descanso, al juego, al deporte y más actividades propias de cada etapa evolutiva.

El 23 de marzo de 2007 el Consejo Nacional de la Niñez y la Adolescencia, integrado por los Ministerios de Inclusión Económica y Social, Educación, Salud Pública y Relaciones Laborales, presentó ante la sociedad ecuatoriana la Agenda Social de la Niñez y Adolescencia. Ministerio de Inclusión Social y Económica (2012-2013)

“Son derechos fundamentales de los niños según el código de La Niñez y Adolescencia del Ecuador:

El Art. 31 del Decreto Ejecutivo No. 179, expedido el 1 de Junio de 2005, dice: “Declárese la protección integral de los derechos de niños, niñas y adolescentes ecuatorianos, con la finalidad de lograr su desarrollo integral en un marco de libertad, dignidad y equidad”.

Art. 6.- Igualdad y no discriminación.- Todos los niños, niñas y adolescentes son iguales ante la ley y no serán discriminados por causa de su nacimiento, nacionalidad, edad, sexo, etnia; color, origen social, idioma, religión, filiación,

opinión política, situación económica, orientación sexual, estado de salud, discapacidad o diversidad cultural o cualquier otra condición propia o de sus progenitores, representantes o familiares.

Art. 20.- Derecho a la vida.- Los niños, niñas y adolescentes tienen derecho a la vida desde su concepción. Es obligación del estado, la sociedad y la familia asegurar por todos los medios a su alcance, su supervivencia y desarrollo.

Art. 34.- Derecho a la identidad cultural.- Los niños, niñas y adolescentes tienen derecho a conservar, desarrollar, fortalecer y recuperar su identidad y valores espirituales, culturales, religiosos, lingüísticos, políticos y sociales y a ser protegidos contra cualquier tipo de interferencia que tenga por objeto sustituir, alterar o disminuir estos valores.

El Art. 46 expresa que el Estado adoptará medidas que aseguren a las niñas, niños y adolescentes su nutrición, salud, cuidado diario en un marco de protección integral de sus derechos, protección especial contra cualquier tipo de explotación laboral o económica, violencia, maltrato, explotación sexual, así como la atención prioritaria en caso de desastres, conflictos armados y todo tipo de emergencias, entre otros. El Código de la Niñez y Adolescencia establece la responsabilidad del Estado, la sociedad y la familia en la garantía y protección de los derechos de niñas, niños y adolescentes en el Ecuador, para lo cual debe definir las políticas públicas de protección integral.

El Art. 44 establece como obligación del Estado brindar protección, apoyo y promover el desarrollo integral de niños, niñas y adolescentes en su “proceso de crecimiento, maduración y despliegue de su intelecto y de sus capacidades, potencialidades y aspiraciones, en un entorno familiar, escolar, social y comunitario de afectividad y seguridad. Este entorno permitirá la satisfacción de sus necesidades sociales, afectivo-emocionales y culturales, con el apoyo de políticas intersectoriales nacionales y locales.”

Art. 50.- Derecho a la integridad personal.- Los niños, niñas y adolescentes tienen derecho a que se respete su integridad personal, física, psicológica, cultural, afectiva y sexual. No podrán ser sometidos a torturas, tratos crueles y degradantes.

2.4 Categorías fundamentales.

El niño de 3 a 5 años

Según Jean Piaget, el niño de 3 a 5 años se encuentra en la etapa preoperatoria, que abarca las edades entre los 2 hasta los 7 años. Una de las características más importantes de esta etapa dentro del desarrollo cognitivo, es el surgimiento del lenguaje, siendo este uno de los más relevantes hitos del desarrollo del niño. En cuanto al desarrollo socio-afectivo en estas edades se encuentra la maduración de la personalidad, temperamento y manejo de las emociones. (Bisquera, 2000)

Áreas del desarrollo

Para lograr que el niño desarrolle todas sus habilidades y destrezas, es necesario que el ser humano experimente cambios tanto a nivel fisiológico como cerebral. Es importante el protagonismo de los docentes y padres de familia. El adulto es quien actúa como mediador para que el niño se desarrolle integralmente.

En esta etapa, es importante el número de experiencias sociales positivas en las que el niño pueda participar. A partir de la interacción social con sus pares y adultos, el niño tendrá aprendizajes fundamentales para una vida sana y feliz.

De esta manera, los educadores infantiles que trabajen con niños, cuyas edades están comprendidas entre los tres y cinco años, deben planificar un currículo que incluya el desarrollo socio-afectivo.

Según el artículo 44 de la Constitución de la República del Ecuador, es obligación del estado, la sociedad, y de la familia promover de forma prioritaria el

desarrollo integral de las niñas, niños y adolescentes, y asegurar el ejercicio pleno de sus derechos; atendiendo al principio de su interés superior, donde sus derechos prevalecerán sobre los de las demás personas; para contribuir al desarrollo autónomo de las personas

El ser humano debe formarse de manera integral; y una de las funciones principales de la educación infantil es apoyar al desarrollo de todas las competencias en los infantes; una competencia es un conjunto de capacidades que incluyen habilidades y destrezas, que la persona logra desarrollar a través de un proceso de aprendizaje.

El nivel de educación inicial es el proceso de acompañamiento al desarrollo integral que considera los aspectos cognitivo, afectivo, psicomotriz, social, de identidad, autonomía y pertenencia a la comunidad y región de los niños y niñas desde los tres

años hasta los cinco años de edad, garantiza y respeta sus derechos, diversidad cultural y lingüística, ritmo propio de crecimiento y aprendizaje, y potencia sus capacidades, habilidades y destrezas.

Características de las áreas del desarrollo.

El desarrollo infantil tiene varias características que deben ser tomadas en cuenta al momento de educar al niño, las cuales se presentan a continuación.

Continuo: Esto quiere decir que una habilidad está sujeta a otra. Todos los procesos que siguen los niños en su desarrollo deben ser continuos, es por eso que primero se enseña a gatear para luego caminar, todo tiene un orden.

Progresivo: El sistema nervioso va experimentando cambios, para mejorar funciones que le permiten al ser humano una mayor y mejor adaptabilidad al entorno que lo rodea. Muy parecida a la función continua en el cerebro, primero se adquieren funciones simples y luego se pasan a las más complejas.

Irreversible: Los avances, también llamados aprendizajes, que se han adquirido durante esta etapa, no se pierden, lo que permite tanto a maestros como padres de familia seguir fortaleciendo funciones adquiridas previamente.

Áreas de desarrollo

Área motriz

Esta área de desarrollo se refiere al movimiento y control que el niño y la niña tienen sobre su cuerpo, así pueden interactuar con el medio que los rodea. El área motora tiene dos subdivisiones:

- **Motricidad fina**

Se conoce como motricidad fina a la habilidad que el niño adquiere procesualmente. Esto le ayuda a hacer actividades muy precisas con sus manos, como coger un objeto y manipularlo a su antojo, haciendo con él lo que desee. El desarrollo de esta maravillosa destreza sugiere una buena integración de los sentidos con las neuronas, así como también la madurez neuromuscular del infante. Todo esto es gracias a una estimulación positiva del ambiente, que le ofrezca oportunidades y experiencias para desarrollar la coordinación óculo manual.

Las siguientes actividades están comprendidas en el área motriz fina: tomar objetos, guardarlos, pintar, cortar, escribir, dibujar, tejer, coser, etc. Esto le permite al niño dominar varias destrezas que a futuro le ayudarán en su vida diaria.

- **Motricidad gruesa**

Se conoce como motricidad gruesa a la habilidad de mover el cuerpo, tanto los músculos como el esqueleto, de manera armoniosa y con equilibrio. Esta destreza permite al niño tener agilidad en sus movimientos, fuerza y diferentes niveles de velocidad al momento de correr o caminar.

La motricidad gruesa depende fundamentalmente de la maduración del sistema nervioso, y, ya que los ritmos de desarrollo son diferentes en cada individuo, no se podrá ver iguales resultados del desarrollo motor grueso en dos niños de la misma edad, siempre habrá diferencias. Otros aspectos importantes de los cuales depende el desarrollo motor grueso son el temperamento, la estimulación que el ambiente brinde al niño y la carga genética que el menor tenga. (Fulquez, 2010)

Por lo tanto, se puede decir que, la motricidad gruesa es el dominio de los movimientos del cuerpo, para poder realizar actividades como: caminar, saltar, correr, bailar, patear una pelota o realizar gimnasia. Para todas estas diferentes actividades se necesita fuerza y maduración en los músculos de todo el cuerpo. (Le Boulch, J., 1983)

Tabla 2

Desarrollo motor grueso y fino 3-5 años

EDAD	ÁREA DE DESARROLLO	PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS
3 AÑOS	Motora fina y gruesa	<ul style="list-style-type: none"> • Salta • Se para en un pie por 5 segundos. • Toma el lápiz • Lanza una pelota • Patea una pelota
4 AÑOS	Motora fina y gruesa	<ul style="list-style-type: none"> • Corre hacia adelante • Evita obstáculos • Moldea objetos con plastilina • Camina hacia atrás • Utiliza tijeras • Se viste y desviste • Utiliza cubiertos
5 AÑOS	Motora fina y gruesa	<ul style="list-style-type: none"> • Va al baño solo • Corre con una pelota • Sube y baja gradas • Permanece sentado por más tiempo

Área cognitiva

En los niños de 2 a 7 años, Piaget (1923) habla sobre la etapa pre operacional, donde el infante tiene un pensamiento simbólico predominante, que, junto con el lenguaje, ayuda al niño a organizar mentalmente la información que ha adquirido. Esto ayuda a resolver situaciones nuevas que se le presentan.

El pensamiento preoperatorio se caracteriza por:

- **Juego simbólico:** Consiste en la capacidad que tiene el niño para representar situaciones reales o ficticias y logra representarlas y jugar con ellas ya sea de forma individual como colectiva. Este tipo de juego es muy importante para el niño debido a que utiliza el lenguaje para poder representar esa realidad, por ejemplo cuando el niño juega al doctor, o al papá/ mamá asimila y comprende el entorno en el cual se está desarrollando.

- **Imitación Diferida:** Es cuando el niño tiene la capacidad para imitar y copiar modelos de comportamiento, movimientos, y palabras de personas adultas, por ejemplo cuando el niño repite gestos y palabras que utiliza con frecuencia su madre en casa y los repite en la escuela.
- **Fantasía:** Da vida a los objetos de su entorno, otorgándole características humanas a objetos que no tienen vida, por ejemplo cuando los niños tienen un amigo imaginario.
- **Centración:** Consiste en que el niño centra su atención en un rasgo determinado del objeto o situación que se le presenta, ya que son incapaces de tomar en consideración otros aspectos o detalles a la vez. Piaget utilizó este término para caracterizar al estadio preoperatorio por el cual está pasando el infante.
- **El egocentrismo:** Esta característica del pensamiento preoperatorio, indica que los niños no son capaces de distinguir los puntos de vista de las demás personas. Se les hace difícil compartir y sentir como el otro. El valor de la empatía es difícil de verlo en las edades que comprenden esta etapa.
- **La irreversibilidad:** Se refiere a que el niño no comprende que puede realizar la misma operación de dos formas.
- **El animismo:** Esta es una capacidad que poseen los niños de esta edad para dar cualidades vivas a los objetos inanimados.
- **El artificialismo:** Aquí el niño piensa que las cosas proceden de las acciones de un agente exterior y no obedecen a procesos naturales; es decir, piensan que los árboles, el cielo y el agua fueron creados por el hombre.

Tabla 3
Desarrollo cognitivo 3-5 años

EDAD	ÁREA DE DESARROLLO	PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS
3 AÑOS	Cognitivo	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce las nociones: arriba/abajo, adelante/atrás • Distingue algunas formas geométricas • Identifica varios colores • Sabe su nombre • Arma un rompecabezas de 3 piezas • Arma una torre con cinco bloques
4 AÑOS	Cognitivo	<ul style="list-style-type: none"> • Agrupa objetos según sus características • Es capaz de seguir cuatro órdenes a la vez • Señala semejanzas y diferencias entre animales y personas • Responde preguntas de un cuento • Pronuncia vocales • Reconoce vocales • Inventa una historia • Nombra algunos colores y números • Tiene la noción de día y noche
5 AÑOS	Cognitivo	<ul style="list-style-type: none"> • Cuenta objetos que hay en su entorno • Dibuja a una persona con más de 6 partes del cuerpo • Escribe algunos números y letras • Dibuja figuras geométricas. • Imita a sus padres o personajes favoritos

Área del Lenguaje

Antes se creía que, el lenguaje estaba ubicado dentro del área cognitiva. Sin embargo, con el paso del tiempo, y gracias a más investigaciones, se ha designado al lenguaje como un área completamente grande y de igual importancia que las demás. Este se refiere a la habilidad que el niño va adquiriendo conjuntamente con la maduración, para poder comunicarse con las demás personas. Gracias a esta área el infante puede expresar mediante gestos y palabras las necesidades e intereses que posee. (Berka, J., 2010)

Tabla 4
Desarrollo del lenguaje 3-5 años

EDAD	ÁREA DE DESARROLLO	PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS
3 AÑOS	Lenguaje	<ul style="list-style-type: none"> • Sigue instrucciones • Sabe el nombre de varios objetos • Puede decir su nombre, edad, y sexo • Hace oraciones de 3 a 4 palabras
4 AÑOS	Lenguaje	<ul style="list-style-type: none"> • Forma oraciones largas • Repite poemas y trabalenguas cortos • Relata un cuento corto • Cuenta las actividades que realizó durante el día • Canta canciones de memoria • Sabe su nombre completo y el de sus padres
5 AÑOS	Lenguaje	<ul style="list-style-type: none"> • Habla con mayor fluidez y claridad • Puede contar una historia • Pronuncia colores, vocales y nombres de objetos que lo rodean

Área socio-afectiva

A continuación se dará un importante valor al área socio-afectiva, porque dentro de la misma se encuentra el tema de investigación.

Para todo educador es fácil reconocer que, los primeros 5 años de vida son fundamentales para el desarrollo de los niños, sin dejar de lado el hecho de que los años posteriores también son importantes. Las emociones están presentes durante todo el periodo de maduración, y, cuando un ser humano va creciendo, estas emociones también van cambiando su dimensión, volviéndose más abstractas. (Martin, D. y Boeck, K., 1997)

A lo largo del desarrollo del individuo, se puede decir que, el niño toma como modelo a sus padres, sintiéndose identificado con uno de los dos en especial. Sucede lo mismo con las emociones, el niño va tomando como referencia de sus progenitores la forma de comportarse, resolver problemas y actuar frente a los demás.

A continuación se prestará mayor importancia al desarrollo emocional y social del niño de tres a cinco años, además de hablar sobre los tipos de socialización y cómo madura la identidad y la moral en la edad infantil.

El proceso por el cual el infante va desarrollando su autoestima, confianza en sí mismo y su seguridad en el mundo, se llama desarrollo emocional. El relacionarse con más niños de su edad ayuda a que pueda definirse como un ser humano distinto a los demás. Gracias a este proceso, el niño diferencia las emociones para poder manejarlas y expresarlas (Haeussler Isabel, 2000).

Varios estudios han destacado que, la primera infancia es la etapa más importante para el ser humano, todos los aprendizajes que se obtengan durante los primeros años ayudarán al niño a poder desarrollarse en futuras etapas. La personalidad que se forma en este primer periodo ayuda al individuo a manejar sus emociones.

Es necesario que, en el lugar donde el niño permanezca, se le preste vital importancia a los sentimientos; el reconocimiento y manejo de los mismos permitirá que, a lo largo de la vida tenga interacciones sociales efectivas con quienes lo rodean. Este es un compromiso que tanto la familia como los docentes del niño deben tener muy bien definido, para que el infante, quien se encuentra en período de crecimiento, pueda desarrollar en su máxima expresión, todas las destrezas y habilidades, por medio de experiencias efectivas y significativas, para que así el niño posea la capacidad de entender el mundo y todo lo que el conlleva. (Petra & Alonzo., 1998)

La educación inicial dentro de todo el sistema educativo, es una de las etapas más importantes para el desarrollo pleno y feliz del ser humano. Este proceso debe respetar los ritmos de aprendizaje individuales, junto a los derechos que cada uno posee. Se puede decir con otras palabras que, los niños y niñas son seres biopsicosociales; cada uno tiene sus características personales y se ve la necesidad de desarrollar el área socio-afectiva, con mayor importancia en la etapa inicial, debido a

que influye en el desarrollo personal armónico sano, para que el niño pueda tener un adecuado equilibrio personal.

Los primeros acompañantes del niño en su edad inicial son los miembros de la familia, a ellos se los considera un factor influyente dentro del desarrollo socio-afectivo de los infantes. Gracias a los miembros de la familia, el niño aprende a expresar las distintas emociones que puede llegar a sentir. Así, si la familia ofrece al niño o niña experiencias emocionales positivas, tales como: la alegría o el amor, el niño podrá expresar sin problemas estas mismas emociones a quienes lo rodean. Lo mismo ocurrirá con las emociones negativas, tales como: la ira, el miedo o la tristeza. La manera en la que el niño se exprese depende del número de experiencias positivas que el niño tenga. (López, F., Fuentes, M., 2001)

Es ahí, donde se recalca la importancia de establecer relaciones seguras con sus progenitores, porque por medio de esto, el niño irá construyendo un mejor ajuste emocional y, al mismo tiempo, una adecuada autorregulación. Si el niño no establece este vínculo socio-afectivo apropiado con su familia, pueden llegar a verse signos de impulsividad y ansiedad.

La socialización que el niño construye en su infancia, se produce gracias a las diferentes maneras en que los padres orientan el desarrollo del infante, transmitiéndole un sinnúmero de valores que, facilitan su inclusión efectiva al grupo social (Cuervo, A., 2009).

Un adecuado desarrollo socio-emocional durante esta primera etapa, brindará al niño la capacidad de comprender a los demás sin el fin de juzgarlos, a esto se lo conoce como empatía. Mediante este valor, el individuo es capaz de crear vínculos afectivos duraderos con quienes lo rodean, ya sean familiares o amigos; además de darle la oportunidad de intercambiar y expresar sentimientos de manera positiva. (Alonso- Gancedo, N., & Iriarte, C., 2005)

El área socio-afectiva empieza a desarrollarse desde que el niño está en el vientre de la madre y dura toda la vida. Está comprendida por dos partes fundamentales: la social y la afectiva emocional.

Por desarrollo socio-emocional se entiende, un adecuado progreso e interacción con las personas que lo rodean, ya que los niños a esta edad tienen una gran necesidad de dar y recibir cariño.

Jean Piaget fue el creador de la teoría de las etapas del desarrollo infantil, mediante las cuales manifestaba que, a medida que el niño va creciendo, la mente atraviesa una serie de fases re organizativas. Tras cada una de estas fases, el niño asciende a un nivel superior de funcionamiento psicológico. (Piaget, J., 1923)

Tabla 5

Desarrollo área socio-afectiva 3-5 años

EDAD	ÁREA DE DESARROLLO	PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS
3 AÑOS	Socio-afectiva	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce varias emociones • Muestra afecto a quienes lo rodean • Expresa con facilidad la alegría, la ira • Egocentrismo
4 AÑOS	Socio-afectiva	<ul style="list-style-type: none"> • Obedece reglas establecidas por los adultos • Sabe cuáles son las diferencias entre ambos sexos • No es fácil para el niño distinguir la realidad de la fantasía • Expresa lo que le gusta y lo que no • Posee más independencia en cuanto al cuidado de su propio cuerpo
5 AÑOS	Socio-afectiva	<ul style="list-style-type: none"> • Le gusta jugar y conversar con sus pares • Imita a sus amigos • Respeta reglas • Se preocupa y muestra empatía por los demás • Tiene más facilidad para expresar sus emociones a las demás personas

Emociones

Etimológicamente, el término “*emoción*” viene del latín “*emotio*”, que significa "movimiento o impulso", "aquello que te mueve a hacer algo” (Universidad de Chile, 2013, pág. 28).

Darwin establece que, los movimientos corporales y las expresiones faciales cumplen un papel de comunicación entre los miembros de una especie, transmitiendo información acerca del estado emocional del organismo.

El primer aporte de gran importancia en el campo de la psicología de las emociones fue publicado en el libro *La expresión de las emociones en el hombre y en los animales* (Charles, 1998). Tras un estudio transcultural, se demostró que los seres humanos tienen un repertorio innato y universal de expresiones faciales. El hecho de mencionar a Darwin como un representante principal se debe a que, sin ninguna duda, fue el creador de todas las teorías biológicas sobre la emoción.

Otra teoría psicológica significativa fue propuesta por James y Lange (1880). William James formuló la primera teoría moderna de la emoción casi al mismo tiempo que el psicólogo danés Carlis Lange. Estos dos autores llegaron a las mismas conclusiones. Según la teoría de James-Lange, “*los estímulos provocan cambios fisiológicos en nuestro cuerpo y las emociones son resultados de ellos*”. Esto nos quiere decir que, las emociones provocan una reacción fisiológica en nuestro organismo; por ejemplo, sudar cuando uno está nervioso o sonrojarnos cuando estamos avergonzados (Paladino, Gorostiaga, Barrio, & Lic. Marcela, 2004).

La teoría de Cannon (1927) y Bard (1938) propuso que, las emociones y las respuestas corporales ocurren simultáneamente, esto se debe a que si tenemos una emoción de alta intensidad, tendremos al mismo tiempo una reacción a nivel fisiológico que las demás personas podrán observar (Diaz, 2009).

Para Izard (1977), así como para Plutchik (1980), las emociones son fenómenos neuropsicológicos específicos, fruto de la selección natural, que organizan y motivan comportamientos fisiológicos y cognitivos que facilitan la adaptación (Rodríguez & al., 1998).

Salovey y Mayer (1990) definen la emoción como, un conjunto de metahabilidades que pueden ser aprendidas, ya que conciben que la cognición y las emociones se encuentran relacionadas en la parte psíquica del ser humano. Estos autores dividen la psique en tres partes:

1. El estudio de la mente como pensamiento
2. El estudio de los afectos: emociones
3. El estudio de la motivación (Fulquez, 2010).

Tras revisar la definición de varios autores, se puede concluir que, las emociones son un conjunto de estímulos que provocan una reacción fisiológica en nuestro cuerpo. En definitiva, son como resortes que nos impulsan a actuar para satisfacer nuestras necesidades y deseos.

Función de las emociones.

Todas las emociones tienen alguna función importante que cumplir, ya que le permiten al sujeto poseer una reacción apropiada ante cualquier situación, incluso las emociones más desagradables tienen funciones importantes en la adaptación social y el ajuste personal.

Según Reeve (1994), la emoción tiene tres funciones principales:

Función adaptativa.

Una de las funciones más importantes de la emoción es preparar al organismo para reaccionar de forma correcta ante una situación ambiental, dirigiendo la

conducta; por ejemplo, permitiendo que el sujeto se acerque o aleje del objeto o situación ambiental que se nos pueda presentar.

Como mecanismo adaptativo, las emociones permiten tener una conducta apropiada, lo cual nos ayuda al ajuste emocional. Esto ya fue puesto de manifiesto con anterioridad por Charles Darwin (Chóliz M. , 2005).

Funciones sociales.

El ser humano puede expresar sus sentimientos a los demás por medio de las emociones. Esta función nos permite tener un proceso de relación interpersonal. Izard destaca varias funciones sociales de las emociones (Chóliz M. , 2005), estas son las siguientes:

- Facilitar la interacción social
- Controlar la conducta de los demás
- Permitir la comunicación de los estados afectivos
- Promover la conducta pro-social

Habilidades sociales

Las habilidades sociales son un conjunto de capacidades que permiten el desarrollo de un repertorio de acciones y conductas que hacen que las personas se desenvuelvan eficazmente en lo social. Estas habilidades son algo complejo ya que están formadas por un amplio abanico de ideas, sentimientos, creencias y valores que son fruto del aprendizaje y de la experiencia. (Averrill, J. Thomas K., 1991)

La primera infancia está marcada por un crecimiento físico y desarrollo sensorial, dando paso al despertar de habilidades emocionales, intelectuales y sociales, así como el desarrollo significativo del lenguaje y de las capacidades de comunicación.

Un buen desarrollo de las habilidades sociales, es un indicador importante que se encuentra vinculado con la salud mental y la calidad de vida que lleva un ser humano, ya que tenemos que saber que la parte socio-afectiva influye significativamente en el área cognitiva. Los niños y niñas que presentan dificultades de comportamiento social tienen mayor dificultad para poder aprender. (Cuervo, A., 2009)

Enseñar a los infantes a ser capaces de relacionarse con sus pares, de expresar emociones y experiencias, son condiciones que facilitan el desarrollo de otras áreas.

Iniciar cuanto antes el entrenamiento de habilidades sociales, nos ayudara a desarrollar y configurar el patrón de comportamiento que va a tener para relacionarse con su entorno. (Kopp, C.B., 1989)

Conducta social

La conducta social se refiere a como los seres humanos se relacionan y responden mutuamente a diferentes estímulos del medio ambiente que los rodea.

La conducta social depende de la influencia de otros individuos y la interacción social es una de las claves de este proceso, por ejemplo la forma de actuar, pensar, y sentir de uno mismo ante el resto de personas. (Aranda, 2013)

El proceso de socialización se inicia en el nacimiento y permanece a lo largo de toda la vida. Consiste en una interacción entre el niño y el mundo que le rodea; en los primeros años de vida se va a llevar a cabo a través de las personas que se encargan de satisfacer las necesidades del niño y de integrarlo en un grupo social.

Como ya lo habíamos mencionado el primer medio social donde se desenvuelve el niño es la familia, para posteriormente a medida que esta crece ampliará su ámbito de relaciones sociales.

Uno de los aspectos importantes para que el niño logre desarrollar una conducta social adecuada, es el establecimiento de sólidos vínculos afectivos durante la primera infancia; generalmente este vínculo que los infantes crean con las personas que los rodean les ayudan a sentirse seguros ante situaciones o personas extrañas, así como también explorar con tranquilidad el ambiente que le rodea, por lo que aumentará progresivamente su ámbito de relaciones sociales. (López, F., Fuentes, M., 2001)

El juego ayuda directamente al desarrollo de una conducta social en el niño, porque tendrá la posibilidad de ir ganando confianza en sus capacidades, entrar en contacto con el grupo de pares y relacionarse con ellos, aprendiendo a aceptar y respetar normas.

"El desarrollo social se ocupa de las influencias de las variables sociales que actúan sobre las predisposiciones conductuales del individuo" Psicología de la Educación (1987).

Los niños de 1 a 3 años de edad desempeñan un papel más activo en su relación con el ambiente: se desplaza libremente, siente gran curiosidad por el mundo que lo rodea y lo explora con entusiasmo, busca ser cada vez más independiente. (Bandura, 1977)

Los padres pasan a ser mediadores ya que les permitirán conocer la función social de los objetos que lo rodean, por ejemplo irán aprendiendo como se utiliza una cuchara o un lápiz, y, la función de cada uno de estos objetos.

El lenguaje en los primeros momentos está básicamente ligado a las acciones con los objetos y depende de la interacción con los adultos en esta etapa el niño escucha con mucho interés las conversaciones y estas poco a poco comienzan a regular su comportamiento. En esta etapa el lenguaje se enriquece, la comprensión de las palabras y las órdenes verbales sencillas, pueden regular la conducta del niño. (Fernández, M. & Moreno, F., 2006)

Según Cherkes–Zide y Rechnikok (1981), las transformaciones cualitativas en los tres primeros años de vida son tan considerables que se pudiera decir que el niño se encuentra en el punto medio de desarrollo del hombre.

En la etapa del Preescolar, el niño adquiere facilidad para manejar el lenguaje y las ideas, esto le permite formar su propia visión del mundo, esta es la etapa del pensamiento pre operacional, es decir, la etapa en la cual se empiezan a utilizar los símbolos. (Piaget, J., 1923)

Los niños también comienzan a adquirir conductas sociales cuando empiezan a utilizar su lenguaje para establecer relaciones de amistad con sus pares. Si en etapas anteriores la familia era la que esencialmente se ocupaba de transmitir normas y valores, su interés por el mundo de los adultos, se canaliza a través del juego de roles. Es en la imitación de los adultos, donde se enriquece la imaginación y se desarrollan la atención y la memoria voluntaria, en función de mantener los argumentos del juego. (Piaget, J., 1923)

Los niños absorben valores y actitudes de la cultura en la que los educan. Van viviendo un proceso de identificación con otras personas; es un aprendizaje emocional y profundo que va más allá de la observación y la imitación de un modelo.

Conducta antisocial

El trastorno de conducta en la infancia es el predecesor del trastorno de la personalidad antisocial, desde que los niños comienzan con:

- Infringir reglas sociales.
- Comportarse de manera agresiva.
- A reaccionar constantemente con ira y violencia con sus compañeros y padres.
- A no respetar ningún tipo de normas y reglas.

Podemos estar hablando de una conducta anti-social cuando observamos comportamientos o conductas que no son normales ni aceptadas para la sociedad, y es muy probable que a medida que van creciendo se comporten de manera más ofensiva, mientan, peleen, cometan agresiones físicas sin mostrar ningún tipo de consideración hacia los demás. (Caballo, V. E., 1993)

La falta de empatía o respeto por los sentimientos de los demás es un componente principal de la conducta antisocial en los niños. Los niños con falta de empatía tienden a mostrar ninguna emoción por el sufrimiento de los demás.

La agresión es otro componente importante de la conducta antisocial en los niños. Una cierta cantidad de agresividad, como la lucha por los juguetes o las rabietas, es normal en los niños en edad preescolar, pero a medida que el niño crece, hay más razones para preocuparse por estos y otros comportamientos agresivos si no desaparecen. (Bandura, 1977)

Mediante el juego podemos observar directamente una serie de comportamientos que nos permiten conocer el nivel de desarrollo psicológico a medida que este se involucra con sus pares. El juego es otro agente por el cual podemos evaluar junto con la observación del contexto en el cual el niño/a se desenvuelve, nos ayudara a obtener una riqueza de información que nos permitirá analizar, comprender, describir, aspectos fundamentales acerca de su conducta y desarrollo social. (Caballo, V. E., 1993)

Debemos saber que podemos llegar a canalizar esta clase de comportamientos antisociales a una edad temprana, mediante el desarrollo de un vínculo afectivo estable, un padre que genera confianza con su hijo es capaz de establecer pautas, límites y fronteras. (Hops, H., 1983)

Como sabemos los infantes imitan el comportamiento del adulto, por lo cual tendremos que tomar en cuenta que ejemplo y pautas de conducta le estamos

enseñando, si queremos mantener un comportamiento o conducta social sana debemos utilizar un refuerzo positivo que anima al niño a continuar debido a que los niños pequeños necesitan orden y consistencia, una rutina ayuda al niño a sentirse más cómodos, nos ayudara a prevenir en un futuro problemas más graves como la aparición de una conducta antisocial. (Mercadillo, R., Diaz, E., 2007)

La familia juega un papel clave en el desarrollo de niños y niñas, ya que no solo garantiza la salud física de éstos, sino porque dentro de esta se realizan los aprendizajes básicos que serán esenciales para su posterior desenvolvimiento en la sociedad.

A través de distintos mecanismos (ensayo-error, observación-imitación), la familia va moldeando las características psicológicas del individuo bajo el tiempo que permanece en su custodia. (Alonso- Gancedo, N., & Iriarte, C., 2005)

Sigmund Freud sostenía que ciertas experiencias que se tienen durante la infancia o durante la primera infancia, pueden fijar la personalidad para la vida.

Conducta pro-social

Promover una conducta pro-social durante la infancia es de vital importancia. Esta conducta se refiere a la forma de ayudar a los demás, sin buscar ningún tipo de beneficio o recompensa. Este comportamiento implica actos voluntarios tales como: compartir, dar apoyo y brindar protección. Es en el núcleo familiar donde se enseñan y promueven este tipo de conductas y valores (Lacunza A. , 2012). Los diferentes comportamientos pro-sociales propician solidaridad entre las relaciones interpersonales, además de brindar solidaridad a las personas que nos rodean, produciendo beneficios a toda la comunidad (Omar, 2009).

“Los niños que experimentan reacciones emocionales orientadas a otros y muestran comportamientos pro-sociales suelen tener más interacciones y relaciones positivas con pares” (Caprara, Barbaranelli, Pastorelli, & Bandura, 2001).

Funciones motivacionales.

La emoción y motivación están vinculadas, ya que las dos nos ayudan a conseguir un objetivo. La emoción facilita que surja una conducta motivadora. Las emociones forman la base del sistema motivacional para la conducta humana.

Podemos decir que, toda conducta motivada produce una reacción emocional y, a su vez, la emoción facilita la aparición de unas conductas motivadas y no otras (Chóliz M. , 2005).

Emociones básicas.

Robert Plutchik (1980) clasificó e identificó las emociones. Este autor propone que, tanto los animales como los seres humanos, experimentan ocho categorías básicas de emociones, provocando varias clases de conductas. Las emociones se clasifican en positivas y negativas, según el bienestar o el malestar que estas pueden causar (Aranda, 2013).

Cada una de estas cumple funciones importantes para la supervivencia:

Tabla 6

Emociones básicas

Emociones positivas	Emociones negativas
Alegría	Tristeza
Esperanza	Desconfianza
Aceptación	Desaprobación
Miedo	Ira

Alegría: La sentimos cuando conseguimos algún deseo o vemos cumplida alguna meta. Proporciona una agradable sensación de bienestar, seguridad y energía.

Esperanza: Es un sentimiento de breve duración, que, provoca una sensación agradable en el sujeto que lo experimenta.

Aceptación: Es cuando una persona reconoce sus propios errores y aprende a vivir con ellos. También lo podemos empatar con la aceptación hacia otras personas, con un sentido equivalente: aceptar sus errores y sus equivocaciones.

Miedo: Lo sentimos ante un peligro (real o imaginario). Permite evitar un riesgo y actuar con precaución.

Tristeza: Aparece ante la pérdida de algo importante o cuando nos han decepcionado. Nos motiva a pedir ayuda.

Desconfianza: Sentimos desconfianza ante situaciones inesperadas. Es una emoción que ayuda a orientarnos ante una situación que no nos da seguridad.

Desaprobación: Sentimos disgusto, y no aceptamos que se presente alguna situación que vaya en contra de nuestros intereses o principios. Nos produce rechazo y solemos alejarnos.

Ira: Aparece cuando las cosas no salen como queremos o cuando nos sentimos amenazados. Resulta útil cuando nos impulsa a hacer algo para resolver un problema o cambiar una situación difícil.

Robert Plutchik (1980) creó la Rueda de las emociones, la cual consiste en una clasificación de los sentimientos primarios o básicos.

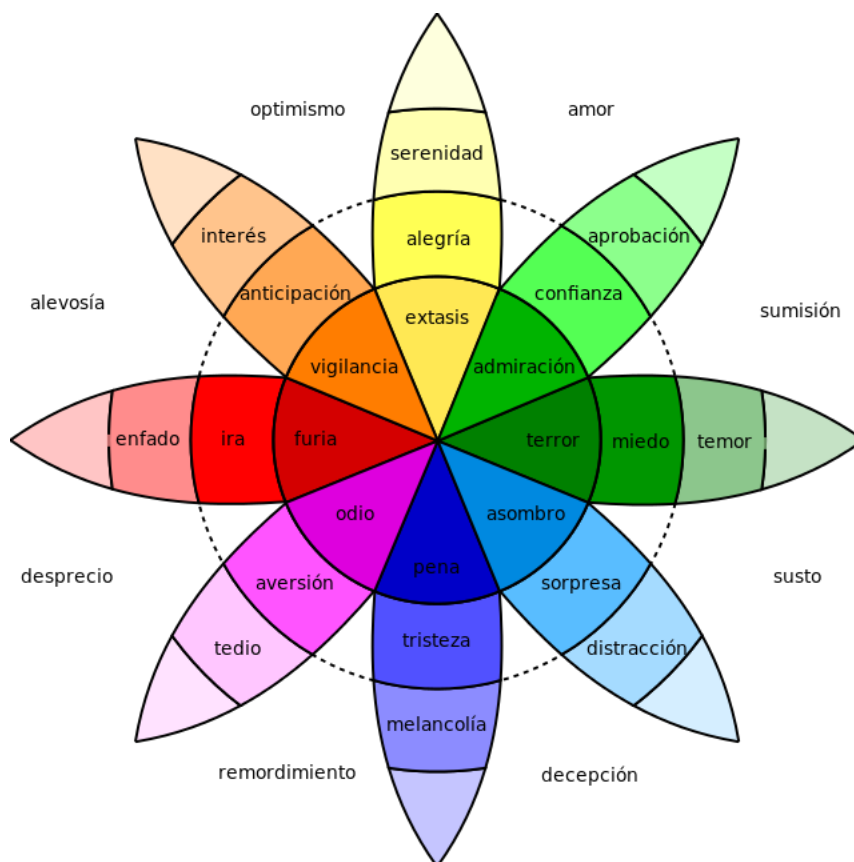


Figura 2: Rueda de las emociones (Plutchic, R., 1991)

Inteligencias múltiples

La teoría de las inteligencias múltiples fue creada por el psicólogo Howard Gardner de la universidad de Harvard, quién planteó, a través de su artículo científico “Flames of Mind” (Estructuras de la mente: La teoría de las inteligencias múltiples), que las personas poseen ocho tipos de inteligencias que, permiten relacionarse y desenvolverse con facilidad el mundo. Además, manifestó que, para un eficiente desarrollo humano, es importante desarrollar varios tipos de inteligencia.

Para Gardner (1994), la inteligencia es la *“capacidad de resolver problemas o de crear productos que sean valiosos en uno o más ambientes culturales”*.

A partir de esta concepción teórica, se puede cambiar el punto de vista acerca de lo que es el verdadero significado de la inteligencia humana, ya que hace algunos

años la inteligencia fue considerada como algo innato, se nacía inteligente o no, y la educación no podía hacer nada para potenciar el CI de las personas. (Goleman D. , 1996)

Gardner tiene una idea de la inteligencia totalmente nueva: la percibe como un motor que cambia y se va desarrollando de acuerdo a las diferentes experiencias que el individuo pueda tener a lo largo de su vida (Sánchez & Beltrán, 2006).

Es importante mencionar que, Gardner no negó la existencia de un componente genético como factor importante para el desarrollo de la inteligencia, pero lo que hizo fue darle una connotación diferente a su significado, concibiéndolo como una destreza que se desarrolla a través de un ambiente positivo, rico en experiencias significativas para los niños y niñas.

Gardner (1994) enumeró ocho tipos de inteligencia, todas con la misma importancia. A continuación se detalla cada una de ellas:

- Inteligencia Lingüística
- Inteligencia Lógica
- Inteligencia Musical
- Inteligencia Visual
- Inteligencia Kinestésica
- Inteligencia Interpersonal
- Inteligencia Intrapersonal
- Inteligencia Naturalista.

Tabla 7**Inteligencias múltiples**

Tipos de Inteligencia	Descripción	Ejemplo
Inteligencia Lógica	Desarrollo del pensamiento abstracto	Investigadores Matemáticos Informáticos
Inteligencia Musical	Habilidad para la ejecución de tareas musicales y rítmicas	Músico Compositor Cantante
Inteligencia Visual	Integrar elementos, percibirlos y ordenarlos en el espacio, para poder establecer relaciones de tipo simbólico entre ellos	Arquitecto Escultor Pintor Piloto
Inteligencia Kinestésica	Abarca todo lo relacionado con el movimiento tanto corporal, de objetos y reflejos.	Bailarín Coreógrafo Atleta
Inteligencia Interpersonal	Establecer relaciones con otras personas	Vendedor Político Profesor
Inteligencia Intrapersonal	Conocimiento de uno mismo, para tener autoconfianza y automotivación	Escritor Terapeuta
Inteligencia Lingüística	Relacionada con la capacidad verbal, las palabras y el lenguaje.	Poeta Escritor
Inteligencia Naturalista	Capacidad para estudiar y observar la naturaleza, con el motivo de saber organizar, clasificar y ordenar especies de animales o insectos	Botánico Ecologista

Luego de revisar a Howard Gardner y su teoría de las inteligencias múltiples, llegamos a la conclusión que es de vital importancia descubrir, estimular y desarrollar estas 8 inteligencias en los niños, porque el ambiente más las experiencias que les demos a los niños y niñas, determinara de manera significativa su proceso cognitivo y socioemocional, para en un futuro utilizar esas habilidades para resolver problemas de la vida cotidiana.

Es a partir de esta que nace y se cimienta lo que es la inteligencia emocional, que jugara un papel protagónico para el desarrollo de la esfera socio-emocional de los niños y niñas.

Evolución de la inteligencia emocional

Son muchos los estudios que se han realizado sobre esta importante competencia, la inteligencia emocional. El conjunto de emociones que una persona posee, forma parte de la vida cotidiana, también es muy importante para la sociedad en la que estamos inmersos. El lograr desarrollar esta capacidad nos permitirá tener efectos positivos en las personas, como por ejemplo: la disminución de la ansiedad y el estrés, además de mejorar de la tolerancia hacia la frustración.

Para comprender este término, se empezará por mencionar autores clásicos y contemporáneos que estudiaron dicha terminología.

El principal precursor de este concepto, fue el psicólogo y pedagogo estadounidense Edward Thorndike (1920), quien la conceptualizó como: *“La habilidad para comprender y dirigir a los hombres, mujeres, muchachos y muchachas, y actuar sabiamente en las relaciones humanas”* (Salvador, 2010).

Además de la inteligencia social, Thorndike menciona la existencia de dos tipos más de inteligencia: la inteligencia abstracta, que se refiere a la habilidad para manejar las ideas, y la inteligencia mecánica, que es habilidad para entender y manejar objetos.

Esto quiere decir que, el ser humano posee la inteligencia en dos distintas modalidades: la primera es la forma racional, donde el individuo maneja procesos lógicos para sistematizar problemas, y la otra forma es la emocional, donde el individuo aprende a manejar los sentimientos. (Posner & Raichle, 1994)

En conclusión, la mente racional se encarga de pensar y analizar, mientras la mente emocional se encarga de sentir. Es por eso que las dos mentes están íntimamente relacionadas entre sí para poder desenvolvernos en el mundo. Estas dos modalidades nos hacen ser quienes somos, seres humanos que pensamos y sentimos al mismo tiempo.

La definición de inteligencia Emocional es variada, ya que hay muchos autores que se han preocupado por estudiarla y definirla, como es el caso de Salovey y Mayer. Ellos la definían como *“la habilidad de manejar sentimientos y emociones para discriminar entre ellos y utilizar este conocimiento para dirigir los propios pensamientos y acciones”* (Salovey & Mayer, 1990).

Inteligencia emocional.

Las palabras inteligencia emocional se refieren a la capacidad de sentir, controlar, y modificar estados emocionales propios y de quienes nos rodean, para dirigir y equilibrar dichas emociones de manera correcta ante cualquier situación que se nos pueda presentar en la vida cotidiana.

Daniel Goleman fue un psicólogo y periodista estadounidense, el mismo que convirtió a la inteligencia emocional en uno de los términos más importantes y utilizados en la actualidad. Gracias a su libro *“Inteligencia emocional”*, se puede notar la importancia de trabajar desde la infancia las cinco esferas que componen esta inteligencia. Goleman considera que *“las personas nacen con una inteligencia emocional que determina su potencial para aprender las competencias emocionales”* (Bolaños, Bolaños, Gómez, & Escobar, 2013).

Goleman (2004) afirmó que, existen habilidades más importantes que la inteligencia académica a la hora de alcanzar un mayor bienestar laboral, personal, académico y social. La historia refleja que en una primera instancia, se consideraba a la inteligencia netamente cognitiva, como la más importante y la única que el ser humano podía tener. Gracias a todos los estudios que investigadores y psicólogos

contemporáneos han hecho, se ha podido establecer que, el coeficiente emocional es más importante que el intelectual.

En la actualidad las personas más exitosas no son las que obtuvieron mejores calificaciones en sus colegios y escuelas. Además, Goleman señala que, muchos de los estudiantes con mayor CI terminaron trabajando para personas que tenían menos calificaciones que ellos en el colegio, esto se debe al CE. (Goleman D. , La inteligencia emocional, 1996)

El coeficiente emocional es imprescindible al momento de generar relaciones sólidas, no solo con la pareja, sino con todos quienes nos rodean. Esta competencia nos permite saber lo que otros quieren y, tener las mejores estrategias de persuasión. Todo esto compone a un buen líder.

La inteligencia emocional está constituida por cinco esferas, que se definen a continuación:

- **Conocer las propias emociones (inteligencia intrapersonal):** Es necesario reconocer nuestros sentimientos mientras suceden. Quienes tienen más certidumbre con sus emociones son mejores guías de su vida, y saben lo que realmente sienten con respecto a decisiones personales. Unas de sus principales competencias son: autoconciencia emocional, autoevaluación y autoconfianza.
- **Manejar las emociones:** El manejar los sentimientos es una destreza emocional básica, trata sobre la conciencia de uno mismo; esto quiere decir, la capacidad que poseemos de manejar las emociones, tales como la irritabilidad, la ansiedad y la melancolía. Está muy asociado con la resiliencia. Quienes tienen desarrollada esta destreza, tienen la capacidad de recuperarse con mayor rapidez de los trastornos de la vida, mientras que, quienes no la han desarrollado, luchan constantemente con sentimientos de

aflicción. Unas de sus principales competencias son: autodominio, confiabilidad, adaptabilidad, integridad e innovación.

- **La propia motivación (automotivación):** Se refiere a mover todas nuestras emociones para conseguir un objetivo. Esta esfera principal ayuda como base para nuestros logros, quienes la poseen demuestran más productividad y eficiencia en las tareas que se les presenta. Unas de sus principales competencias son: impulso de logro, compromiso, iniciativa y optimismo.
- **Reconocer emociones en los demás:** Esta destreza está asociada con la empatía. Quienes presentan un buen oído emocional pueden comprender de manera más fácil lo que los otros sienten o desean. La empatía se construye sobre la conciencia de uno mismo, entre más habilidad poseamos para conocernos a nosotros mismos, más habilidad tendremos para entender otros sentimientos. Esta habilidad hace profesionales más eficientes en ramas como la docencia, las ventas y la administración. Unas de sus principales competencias son: comprensión de los otros, desarrollo, servicio de orientación, potenciar la diversidad y conciencia política.
- **Manejar las relaciones (inteligencia interpersonal):** La persona que posea esta habilidad es una estrella social. Para manifestar este poder interpersonal, los niños deben lograr el autodominio, además de saber aliviar su ira y aflicción. El responder ante los sentimientos de otros pide un mínimo de paz y serenidad en uno mismo. El manejar las relaciones puede desarrollarse en la infancia con señales como: ser capaz de esperar sin quejarse ni alterarse, no discutir para lograr lo que quiere, sino hablar y explicar pacíficamente. Unas de sus principales competencias son: influencia, comunicación, resolución de conflictos, liderazgo, cambio, constructor de lazos, colaboración, cooperación y capacidades de equipo. (Goleman D. , La inteligencia emocional, 1996)

En la presente investigación se tomó en cuenta a la autorregulación emocional como objeto de estudio principal, pues es la piedra angular de la inteligencia

emocional. Goleman en su libro menciona que *“el reconocimiento de las propias emociones es el alfa y el omega de la competencia emocional”*.

Cuando el hombre logra distinguir las diferentes señales emocionales que posee, y también las de las otras personas, tiene que proceder a categorizar dichas señales emocionales, ya que le permitirán dirigir adecuadamente sus sentimientos, sin dejarse arrastrar por ellos.

Autorregulación emocional.

La autorregulación emocional es la capacidad que poseen las personas para manejar y controlar sus propias emociones (positivas y negativas), estos factores dependen o se relacionan con el temperamento del infante: algunos son más impulsivos y proclives a la ira, mientras que otros niños y niñas son más calmados y serenos. Como es lógico, durante esta etapa no es posible para los infantes contar con tal repertorio de competencias, pero se puede ir desarrollando y potenciando las bases para su adquisición.

Shapiro (1997) menciona que *“es primordial que los niños y niñas, identifiquen, expresen y regulen sus emociones negativas y positivas”*. Si los niños logran dicha competencia, padres y docentes podrán observar si los infantes tienen control de sus emociones, y de esa manera, podrán ayudar al niño si presenta dificultades.

Fox (1994) define a la autorregulación emocional como *“una habilidad para modular un afecto, al servicio del respeto a normas definidas social y culturalmente”* (Cuervo & Izzedin, 2006).

Cabe resaltar que dentro de la autorregulación emocional existen cinco subdivisiones que la conforman:

- **Autocontrol.** Capacidad de manejar adecuadamente las emociones y los impulsos conflictivos.
- **Confiabilidad.** La confiabilidad se refiere a la capacidad para ser responsables, ya sea con nosotros mismos o en el lugar en el cual nos desempeñamos, donde los individuos actúan de forma honesta
- **Integridad.** Acepta responsabilidades por sus actos, y admite errores ante los demás.
- **Adaptabilidad.** Puede asumir cambios de manera correcta.
- **Innovación.** Estar dispuesto a nuevas ideas y situaciones

Autocontrol

Según Daniel Goleman (1995), el autocontrol “es la *capacidad de manejar adecuadamente las emociones y los impulsos conflictivos*”. Entonces, el autocontrol consiste en aprender a controlar e identificar nuestras propias emociones internas, para poder reaccionar o actuar de forma adecuada ante determinada situación.

“Mantener bajo control nuestras emociones perturbadoras es la clave para el bienestar emocional; los extremos, emociones que crecen con demasiada intensidad o durante demasiado tiempo, socavan nuestra estabilidad. Por supuesto, no se trata de que debemos sentir una única clase de emoción como estar felices” (Goleman D., La inteligencia emocional, 1996).

El autocontrol emocional nos permite aumentar la capacidad para gestionar los propios estados internos, debemos saber que, durante la etapa infantil se puede desarrollar dicho subcomponente de la autorregulación emocional.

Según en una investigación realizada por Caspi (2000) mostró en un impresionante estudio longitudinal desde el periodo preescolar a la edad adulta. Encontró, que los niños diagnosticados con bajo autocontrol emocional a la edad de 3 años, caracterizados como impulsivos, inquietos, negativos, con tendencia a la

distracción e inestables emocionalmente, mostraron un pobre desarrollo y apoyo social. (Gonzales, Carranza, Fuentes, & otros, 2001)

Para los niños y niñas que están en proceso de desarrollo, el autocontrol emocional es un reto muy difícil y complicado, pero no imposible de desarrollarlo. Es por eso que, los padres que juegan el papel principal sirven de modelos, porque los niños tienden a imitar las actitudes y comportamientos de sus progenitores. Los padres deben procurar enseñar a los niños a manejar autocontrol emocional a través del ejemplo y, por supuesto, brindarles un ambiente rico en aprendizajes. (Lozano E., Gonzales C., Carranza José A. y García M., 2006)

El otro papel, también considerado de gran relevancia, es el de los educadores infantiles, porque también deben incentivar a cada uno de los niños a tener un buen autocontrol emocional, enseñándoles también con el ejemplo, el dialogo, el amor, la paciencia y, sobre todo, las oportunidades de aprendizaje. Esto influirá sobre el niño en su aprendizaje emocional y comportamental.

- Enseñarles a esperar
- Dar la oportunidad de equivocarse
- Aprender a reflexionar
- Dialogar con el niño o niña

Goleman opina que sí se pueden controlar los impulsos desde la primera infancia. Los niños que experimentan situaciones de impulso, ira, y emociones de alta intensidad, tienden a disminuir su capacidad de tomar el control total de una situación, dando paso a reacciones poco favorables.

Los niños preescolares, cuando están invadidos por alguna emoción como la tristeza o la ira, pierden la atención y concentración. Esto puede llegar a bloquear el funcionamiento del pensamiento, alterar las funciones intelectuales y obstaculizar la interacción equilibrada con sus compañeros y maestros.

Confiabilidad

Según Goleman (1999), la confiabilidad se refiere a la capacidad para ser responsables, ya sea con nosotros mismos o en el lugar en el cual nos desempeñamos, donde los individuos actúan de forma honesta. Esto nos quiere decir que mediante nuestra conducta podremos obtener la confianza de las demás personas.

Los trabajos de Kochanska y colaboradores (1995, 1996) con preescolares muestran que un alto control inhibitorio y un alto miedo favorecen la interiorización de las reglas sociales, tal como fue medida a partir de la obediencia de los niños tanto a sugerencias de actuación como a prohibiciones dadas por sus madres. Estas habilidades de autorregulación tempranas pueden tener incluso un efecto a largo plazo sobre el funcionamiento social.

Enseñar a los niños a ser desde pequeños personas responsables, respetando reglas y normas establecidas por las personas adultas, es un tema significativo porque mediante estas serán capaces de sentir y actuar con respeto a ellos mismos y con los demás, no es tarea fácil, ya que en el hogar es donde se sientan estas bases. Un buen ejemplo por parte de sus progenitores y maestros, a través de la transmisión de valores, les servirán a futuro para desenvolverse por sí solos, ya que serán personas honestas y consideradas con los demás.

Integridad

Los niños tiene que aprender a aceptar las consecuencias de lo que hacen, la responsabilidad se va adquiriendo a medida que crecen, el ejemplo que nos dan nuestros padres y el medio que nos rodea es muy importante.

El niño pequeño siente satisfacción cuando actúa responsablemente y recibe aprobación social, que, a su vez, favorece su autoestima (Fernandez, 2012).

Los niños de tres a cinco años imitan la conducta del adulto, y tienden a actuar en función del premio y castigo. Son capaces de asumir responsabilidades de su comportamiento; por ejemplo, guardar los juguetes cuando se le pide. También aprende a compartir juguetes y esperar su turno.

La integridad como tal se la puede enseñar a los niños mediante juego-trabajo. Una buena combinación sería asignarles tareas en casa, como ayudar a recoger juguetes de su cuarto con la ayuda del adulto. (Casanova)

Mostrarle confianza y seguridad al niño es primordial, y de esa manera se estará demostrando amor.

Adaptabilidad

La adaptabilidad es una capacidad innata que ayuda al ser humano a manejar los diferentes ritmos de cambio en su vida, además de, poder desafiar sin miedo el contexto donde se desenvuelve. A los niños siempre se les dificulta afrontar nuevos cambios, debido a que, en cada edad se presentan nuevos desafíos que tendrán que aprender a superar por sí solos. Por eso es importante ayudar a los niños y niñas a desarrollar destrezas para tener fortaleza emocional, confianza en sí mismos, y a expresar de manera correcta sus emociones; de esa forma ellos podrán enfrentarse y adecuarse a las más diversas circunstancias.

Innovación

Debido a que los niños se encuentran en la etapa pre operacional, no se tomará en cuenta a la innovación, en el grupo de investigación no es posible aún medir, ni mucho menos evidenciar, que los niños tengan desarrollada esta competencia. Para esta habilidad se requiere la búsqueda de nuevas ideas y enfoques, además de aportar soluciones nuevas a problemas de forma original. Los niños, aunque posean una originalidad innata, no presentan un pensamiento para resolver operaciones concretas de la vida cotidiana; por ende, no se puede demostrar esta competencia.

Autorregulación emocional en niños de 3 a 5 años.

No es prudente confundir obediencia con autorregulación, porque si un niño está realmente autorregulado, se comporta de la misma forma cuando un adulto lo mira y cuando está solo. Tampoco podemos limitar la autorregulación emocional al área socio-afectiva, pues esta competencia se puede aplicar tanto en el desarrollo cognitivo (memoria, atención), como en el desarrollo motor, partiendo desde que la independencia motora le brinda al niño más maneras de conocer su mundo y, por ende, ir aprendiendo las diferentes emociones que puede sentir frente a distintas situaciones.

Existen estudios que afirman que, las redes atencionales intervienen biológicamente en la autorregulación. Bajo este punto de vista (evolutivo), se manifiesta que, la autorregulación depende de tres aspectos: madurez de las células cerebrales, objetivos del área cognitiva en relación con el lenguaje y múltiples influencias del ambiente. Por ello se dice que las redes atencionales ayudan al desarrollo de la autorregulación, porque en esta competencia se da importancia a influencias ambientales, como los padres y cuidadores (Rothbart, 1996).

Cuando un ser humano nace, poco a poco va comprendiendo las respuestas del sistema arousal, pero mientras va madurando, estas respuestas se van mediatizando por otros mecanismos de autorregulación (Rothbart, 1996). En este proceso se van notando varias diferencias en las redes de atención y por eso, el control de la voluntad es muy flexible frente a la regulación. Es importante tener en cuenta que la voluntad tiene un papel significativo dentro de la regulación de las emociones, ya que depende del nivel de interés que tenga una persona frente a una mala situación.

Cuando hablamos de regulación emocional, nos referimos, la mayoría de las veces al control de las emociones frente a situaciones negativas, es por eso que la voluntad juega un papel importante, porque si el niño, se encuentra frente a una

situación de malestar, dependerá de cuánto valor represente controlarse emocionalmente con la persona que está.

Existe un concepto para el autocontrol, también conocido como control voluntario, que refleja singularmente la capacidad de mantener la atención, poder redirigirla, emprender o terminar una acción; todo esto, de manera consciente y voluntaria. Este elemento de la autorregulación empieza a los tempranos seis meses de vida, y va madurando hasta los 5 años (Rothbart, 1996). Se podría confundir entre autorregulación y la capacidad que se tiene de controlar las emociones, pero la autorregulación emocional no es solo eso, también brinda la oportunidad de saber a qué dedicarle importancia y a que no. Por ejemplo, cuando uno se encuentra haciendo una actividad importante, sabe que debe terminarla en el menor tiempo posible. Es por eso que se le dedica mayor interés, dejando así de lado a otras actividades que pueden interrumpir el objetivo. Al hacer esto, también estamos autorregulándonos, porque sabemos qué actividades inhibir para lograr un objetivo.

En varios estudios, se ha visto a más de un autor interpretar la relación existente entre autorregulación y técnicas de atención, estos estudios proponen que, la madurez de los componentes atencionales se encuentran ocultos bajo el desarrollo de la autorregulación. (Posner, M. I. & Rothbart, M.K., 1998). También hay evidencias que llevan a pensar que los distintos procesos de autorregulación pueden depender de otros aspectos:

- La mielinización de la parte frontal del córtex cerebral
- Los diferentes cambios que se dan a lo largo de la infancia
- La relación existente entre las regiones parietales y el hemisferio izquierdo

Se asocia la función simbólica a la autorregulación en los niños de edad preescolar, esta función ayuda al infante a manipular su mundo social y físico. Si un niño construye imágenes representativas, ya puede saber que pasará a futuro en su “yo” y en el mundo que lo rodea, esto le ayuda a calcular las consecuencias que

podrían tener sus acciones, ayudando al niño a esclarecer su autocontrol (Piaget, J., 1923).

Otros estudios constatan que, los cuidadores de niños de tres años (padres o profesores) aumentan su cuidado en estas edades, esperando que los infantes obedezcan aunque los adultos no estén presentes (Kopp, C.B., 1989). Obviamente, estos resultados no se van a dar siempre, pero se puede asegurar que los niños van mejorando estas respuestas de autorregulación mientras van ganando edad y madurez. Se ha podido identificar varias experiencias en las que, los cuidadores dejan a niños de entre tres a cinco años solos y, cuando regresan al lugar donde los dejaron, estos niños han cometido un sin número de actividades, que para llamarlas de otra manera, se las conoce con el nombre de travesuras. Esto quiere decir que mientras un adulto no está, el niño no regula sus comportamientos, mucho menos las consecuencias de los mismos; pero hay también muchos otros casos, donde los padres actúan más activamente con los niños. Cuando están juntos, desarrollan estrategias regulatorias y enseñan a través del ejemplo cómo comportarse. Estos padres, al dejar a sus hijos solos y regresar, no tienen tantos problemas con respecto a acciones inadecuadas por parte de los niños.

Se puede afirmar dos cosas de los niños autorregulados emocionalmente:

- Tienen un mejor desempeño en la escuela
- Los niños autorregulados llevan a cabo estrategias especializadas cuando se trata de resolver problemas

Cuando se habla de diferencias de rendimiento escolar de un niño autorregulado y un niño impulsivo, se puede notar que, estas señales aparecen antes de los seis años, es por eso que se sugiere tener programas preventivos en la etapa preescolar.

Los niños que poseen una alta carga de emociones negativas demuestran peores técnicas de autorregulación, mientras que los niños con emociones positivas tienen estrategias de autorregulación más sofisticadas (Braungart, J. M. & Stifter, C. A.,

1991). Se observa que, los niños con problemas familiares, poco a poco acumulan malas experiencias, obviamente acompañadas de emociones negativas. Utilizan pocas veces estrategias autorregulatorias, porque tienden a la violencia; esto quiere decir, técnicas nulas de regulación; mientras que un niño que tiene un acompañamiento afectivo de sus padres y recibe un sin número de experiencias positivas cargadas de emociones positivas, podrá presentar una cabeza fría frente a situaciones difíciles.

Se ha demostrado por medio de estudios que, las diferentes habilidades de meta cognición, así como las de autorregulación, son aprendidas; por ende, se las puede enseñar. En un análisis muy minucioso que se realizó a estudios con niños de cinco a doce años, por Dignath, Buettner y Langfeldt (2008), se sacó a la luz que, hay una importante huella cuando han existido intervenciones para desarrollar diferentes técnicas de autorregulación.

Mientras el niño va madurando, la autorregulación pasa de ser externa a ser interna. Es externa cuando el niño está en la infancia temprana, pues la regulación viene de sus padres al no permitir que el niño realice actividades que pueden ser perjudiciales para él, es por eso que los cuidadores están todo el tiempo tratando de manejar las diferentes acciones de los niños, debido a que ellos no poseen autodominio. Se convierte en autorregulación interna cuando el niño empieza a tener consciencia de sus acciones, sus pensamientos y emociones. Esto lo ayuda a ser más independiente, y puede hacerse cargo de sus estrategias de control, además de conocer las consecuencias de sus diferentes acciones. (Dennis, T., 2006)

La autorregulación supone una función de adaptación, esta función se refiere a que, la regulación emocional modula de manera efectiva el afecto, para facilitar el cumplimiento a las diferentes normas de la sociedad (Fox, N. A., 1994). También ayuda a manejar las emociones para mejorar las reacciones de la persona en situaciones determinadas, esta función le brinda una característica flexible, y gracias a ello se puede plantear diferencias entre el concepto de control de impulsos y autorregulación (Kopp, C.B., 1989).

Se puede concluir que, el tipo de autorregulación emocional que un niño maneja está definido por los diferentes escenarios que tiene que vivir. Mientras el infante va madurando, adquiere diversas habilidades para enfrentarse al contexto donde se desarrolla, esto se encuentra vinculado a saber cómo manifestar sus emociones y sentimientos además de los comportamientos. Con el paso del tiempo y, si el niño tiene estímulos positivos, podrá darse cuenta cuales son las reacciones más aceptables, y podrá por sí mismo evaluar cómo enfrentarse a los diferentes contextos que presenta la vida cotidiana.

Conforme el niño va madurando, aprende que frente a ciertos escenarios es mejor utilizar un tipo de estrategias de autorregulación. Eso indica que el niño está interiorizando las emociones que tiene, y muestra autorregulación en el simple momento de identificar qué estrategia utilizar, esto depende directamente del objetivo que el niño quiera cumplir. Todo esto, junto al manejo efectivo de las emociones, demuestra que el proceso regulatorio ha alcanzado altos niveles de internalización (Dennis, T., 2006).

La autorregulación emocional está firmemente ligada con el desarrollo del lenguaje, no solo porque el lenguaje también es parte de la maduración normal del individuo así como la regulación, sino porque, es por medio del lenguaje que el niño puede expresar emociones y sentimientos. Mientras el niño va reconociendo cada emoción, también les da un nombre; de esta manera, podrá manejarse efectivamente por medio del lenguaje con quienes lo rodean, evitando así llegar a fines violentos en una situación difícil, solucionando problemas por medio de la palabra sin caer en discusiones. (Bornas, X., Servera, M. y Llabres J, 1998)

Es importante recalcar que el afecto familiar hacia el niño ayuda a desarrollar las habilidades de socialización con los demás, brindando estrategias necesarias para que el niño, mientras madura, pueda ir reconociendo las posibles respuestas de los

individuos que lo rodean, y así advertir cuál será la consecuencia de una respuesta que el niño haya dado (Aluja, A., del Barrio, V., & García, L. F., 2007).

Tabla 8

Desarrollo temprano de la regulación social y emocional. (Bronson & Kopp, 2000)

Edad	De 3 a 5 años
Características	<ul style="list-style-type: none"> • Mejor capacidad de controlar emociones • Puede cumplir reglas establecidas • Capacidad de inhibir ciertos comportamientos que son denominados como prohibidos • Utiliza su lenguaje para nombrar los diferentes sentimientos y emociones • Puede regular su conducta gracias a su vocabulario cada vez más amplio • Por medio de su lenguaje, es capaz de influenciar en los demás • Cuando se encuentra con pares puede aceptarlos e interesarse en ellos • Puede manifestar actitudes de autorregulación en situaciones con sus compañeros • Por medio de la interacción cotidiana, va desarrollando estrategias de comportamiento más eficaz • Capacidad de intervenir en juegos de grupo que tengan reglas • Puede diferenciar estados de ánimo en los demás sin necesidad de decírselo • Comprende cómo sus pares o la gente adulta puede reaccionar frente a diferentes acciones que el niño cometa • Interioriza las conductas aceptables socialmente

La Autorregulación y su desarrollo socio-emocional.

La parte socio-emocional de la autorregulación se conceptualiza como, la capacidad que posee un ser humano para socializar con otros, cumpliendo reglas sociales, además de ir mejorando la forma en la que lleva una situación difícil. También es la capacidad de poder controlar y manejar las diferentes expresiones emocionales tanto por el lenguaje como por la expresión corporal. (Altable, C., 1997)

Autorregulación en el contexto familiar

Varias investigaciones constatan que el nivel de trastorno emocional que una persona puede tener, depende del nivel con que sus cuidadores, en este caso los padres y maestros, expresan sus emociones, tanto positivas como negativas. Además

de la manera en la que resuelven sus problemas, los niños están observando cómo sus mayores se desenvuelven en este campo para de esta manera imitarlos. Es así como los niños empiezan a resolver sus problemas y manejar sus emociones negativas de igual manera. En conclusión, se puede decir que de la misma forma que un padre actúe con respecto a sus emociones, también lo hará su hijo. Si los padres tienen un mal manejo de emociones, se puede prevenir regulando las actividades del día a día, mejorando las relaciones interpersonales y reconociendo las emociones cuando se presentan para poder manejarlas de la manera más adecuada (Eisenberg, N. y Fabes, R. A. , 1992).

Mientras el niño cruza su niñez, aprende las diferentes reglas y comportamientos sociales, asimila cuándo es bueno demostrar una emoción u otra. Lo más apropiado es que en casa los padres enseñen cuáles son las emociones positivas y negativas, para que de acuerdo a eso, el niño pueda evaluar sus emociones e ir las demostrando o inhibiendo. El niño debe reconocer que hay momentos donde es importante demostrar una emoción; por ejemplo, cuando se está agradecido o contento. Asimismo, es necesario saber qué emociones inhibir; por ejemplo, cuando se está con mucha ira se puede llegar a proceder de manera violenta, en este caso es mejor inhibir la emoción.

A lo largo del proceso de reconocer las distintas emociones, muchos niños consideran razonable expresar sus sentimientos, mientras que otros los ocultan a cada instante. Esto puede parecer bueno, pero también tiene consecuencias, lo mejor es encontrar un equilibrio, saber reconocer el sentimiento, para poder evaluarlo y luego saber si se puede demostrarlo o no. (Averrill, J. Thomas K., 1991)

Gracias a los mensajes de los padres hacia sus hijos, los niños pueden percibir las intenciones de sus cuidadores, con esto el niño comprende el tipo de crianza que le están dando, y esto ayuda a los niños a determinar sus emociones, ya que estas también dependen de la crianza que tiene el infante (Ceballos, E. & Rodrigo, M. J., 1998). La familia es un eje fundamental en el desarrollo del niño. Se sabe que la formación de un niño y lo que será a futuro, depende de sus primeros tres años de

vida. Es por eso que los encargados de su cuidado y educación en esta edad deben ser personas que conozcan las consecuencias de una mala crianza. Durante los tres primeros años de vida, el niño tiene más contacto con su familia, cada integrante de este círculo dota al niño de estrategias de comportamiento con las actividades cotidianas. Todo esto se da por medio de la comunicación y de la manera como la familia modela los comportamientos del niño.

Evolución de la autorregulación en los niños de 0 a 2 años

Existen estudios que concluyen que la autorregulación emocional es una competencia que puede ser medible en personas mayores de 12 años, porque en infantes se vuelve mucho más complicado evaluarla, pues sus conductas aún son modificables, más aún en niños que comprendan edades de preescolar, porque ellos no tienen todavía desarrolladas su área socio-afectiva.

Frente a estos estudios existen muchos otros que manifiestan la importancia de prevenir la autorregulación negativa en centros infantiles; esto se da porque desde la primera infancia, los niños van adquiriendo estrategias de autorregulación, las cuales aprenden de sus padres o cuidadores, y al transcurrir el tiempo, esas técnicas de manejo emocional se hacen cotidianas, dificultando más adelante cambiar dichas estrategias.

A continuación veremos la evolución de las técnicas de autorregulación emocional que los niños utilizan desde los 0 hasta los 24 meses de vida. En un siguiente apartado se encontrará la evolución de la autorregulación en niños desde los tres a los cinco años de edad.

Durante el primer trimestre de edad, la autorregulación del niño depende únicamente de la respuesta de alerta. Se piensa que esta respuesta maneja las fases de alerta y ayuda a concentrar la atención en estímulos que mantienen la adaptación del infante (Posner, M. I. & Rothbart, M.K., 1998). Esta función ayuda a que si algo le sucede al niño, como sufrir una acción de malestar, él pueda pasar su atención de una

actividad u objeto a otro, para no sentir molestia. Esto es un caso muy observado en niños pequeños. Cuando se le entrega al niño un objeto para que se distraiga, y de un momento a otro se lo quitamos, el niño va a llorar; pero si le damos un objeto diferente, pasará su atención al nuevo. Esto es tomado por los psicólogos como una estrategia muy rudimentaria de autorregulación.

Por otro lado, existe un cambio en los niños de 4 meses, que aún dependen de sus padres para regular sus distintos estados de ánimo, pero a esta edad el niño ya puede regular sus estados de sueño y vigilia. Esto provoca que los infantes puedan manejar las respuestas que dan, y que estas sean cada vez más positivas. Además, ayuda a los cuidadores a calmar de manera más fácil y eficaz a los niños, evitando así que no sufran emocionalmente.

Se puede ver un gran avance madurativo con respecto a la autorregulación en los niños de tres meses frente a los de seis. En los niños de seis meses se nota que ya evitan los estímulos que les molestan de manera más activa que los niños de tres meses, esto se debe a que poseen habilidades motoras más desarrolladas y, por ende, el niño de esta edad puede alejarse del estímulo que induce malestar (Rothbart, M. k., Ziaie, H.& O'Boyle, C. G., 1992). Por eso es fácil observar que un niño de tres meses puede ir tras un objeto que desea. Obviamente, si este niño puede gatear, logrará alcanzar dicho objeto; mientras que si el niño es aún dependiente de su cuidador al cien por ciento, seguirá utilizando las mismas técnicas rudimentarias que a los tres meses.

Hacia los seis meses de vida, también se puede identificar que los niños empiezan a tener consciencia de un mundo real. Antes ellos se sentían como una extensión de la madre, ahora descubren gracias al movimiento que son un ser diferente. Junto a esto, los niños también logran internalizar las consecuencias que sus acciones presentan, y por ello, se puede ver que repiten eventos que les hayan parecido divertidos y sugestivos. Esta edad también se ve acompañada de iniciaciones de juego, el niño empieza a interactuar con el adulto por medio de un objeto. Gracias a ello, los niños son capaces de presentir las posibles respuestas del

adulto. Este tipo de interacción se la conoce como “protoconversaciones”, en las que el niño se comunica con el adulto por medio de patrones de interacción alternados (Trevarthen, C., 2011).

Un hito importante que se puede notar a los ocho meses de vida es la permanencia del objeto, en el cual el niño ya comprende que aunque un objeto o persona no estén presentes, siguen existiendo. Esto es importante cuando se habla de autorregulación emocional, porque el niño, que ya posee estrategias de autorregulación, aunque sean muy primitivas, podrá controlar sus impulsos. Por poner un ejemplo, en meses anteriores, el niño sentía miedo cuando no localizaba visualmente a su madre, mientras que ahora comprende que aunque no pueda verla, ella existe. Es por eso que el niño no pierde el control cuando su madre se va.

En niños más grandes, aproximadamente de un año, se han hecho varios estudios para establecer cómo se enfrentan a situaciones de malestar. Un experimento fue presentar varias máscaras desagradables a los niños; la estrategia que muchos de ellos utilizaron fue desviar su atención hacia el rostro de la madre, y de esa forma reducir el malestar. Otro dato importante que menciona Kopp (1982) es que los niños correspondientes a estas edades desean demostrar que poseen más conciencia de lo que sus padres piden de ellos. Lo que los niños hacen es realizar actividades desde un inicio hasta el final, estas actividades requieren una sucesión de movimientos físicos, gestos o balbuceos, todo esto de acuerdo a lo que el cuidador le pida. Por ejemplo, si el niño posee ya una independencia motora, puede caminar de un lado a otro. Este niño conoce lo que su cuidador desea y pide, por eso estará atento a realizar una actividad que sea significativa para su cuidador y de esa manera, demostrar que no necesita ayuda de la madre o del padre.

A los 13 meses de vida puede notarse cómo el niño desarrolla su área socio-afectiva a pasos agigantados; con la adquisición de la independencia para caminar, aprende a ver el mundo de una manera totalmente nueva; y con la adquisición de más vocabulario, encuentra la manera de interactuar con el adulto de manera más eficaz, pudiendo lograr sus diferentes objetivos. Una consecuencia positiva de la

autorregulación emocional es tener la capacidad de saber cómo actuar con los demás, para poder lograr algo que uno desea, y es así que el niño de más de un año puede recurrir a esta estrategia para tener lo que desea.

Es a los 24 meses que se puede notar otro avance importante frente a esta competencia, porque los niños ya poseen estrategias autorregulatorias definidas. Por ejemplo, se puede observar que estos niños ya desean ser parte de un juego activo; eso no ocurría en niños de 13 meses, quienes preferían tener la atención de su madre antes que participar en un juego (Grolnick, W. S, Bridges, L. J., & Connell, J.P., 1997). Esto también se puede observar porque el niño antes de sus 2 años solo reconoce dentro de su contexto a su madre o a la persona que esté con él la mayoría del tiempo. Sin embargo, a partir de los 2 años, el infante puede reconocer que existen más personas a su alrededor. Aunque hasta los tres años se encuentre en la etapa del egocentrismo, disfrutará de ver a otras personas y ser más activo en cuanto a acciones que intervengan más compañía.

Es necesario notar cómo las estrategias de autorregulación van madurando desde ser muy rudimentarias a los 3 meses, hasta llegar a ser más autónomas en niños de dos años, ayudando a que el niño se adapte de una manera más eficaz al entorno donde se desenvuelve.

En este punto se ve conveniente topar el tema del habla privada, que a principios Piaget lo llamaba lenguaje egocéntrico, y no establecía una relación importante entre este lenguaje y el desarrollo del niño. No obstante, Vygotsky (1978) luego determinó que el lenguaje privado ayuda al niño en el desarrollo de sus competencias, y en esta investigación enfocada a la autorregulación emocional, podemos ver que el lenguaje privado (así llamado por Vygotsky) tiene una gran relación con respecto al desarrollo de esta competencia en el niño. Es así que el niño puede hablar para sí mismo mientras realiza una actividad, y de esta manera va modificando sus movimientos, sus acciones.

En niños menores de tres años existe un lenguaje limitado, lo que hace difícil poder notar las estrategias de autorregulación de los niños. Sin embargo, hay estudios que dan hincapié a notar el lenguaje gestual del niño, también llamado pre-lingüístico, ya que se han podido evidenciar estos gestos como herramientas para la autorregulación.

Tabla 9

Desarrollo temprano de la regulación social y emocional (Bronson, 2000 y Kopp, 1982).

Edad	0-12 meses	13-36 meses
Características	<ul style="list-style-type: none"> • Tiene la capacidad de regular el sueño y la vigilia • Posee procesos de interacción más sensibles con quienes lo rodean • Es consciente de que influye en quienes están a su alrededor e intenta hacerlo con más ímpetu • Participa de manera activa en las rutinas que el adulto cuidador haya planificado • Da respuesta de manera expresiva a palabras o acciones de sus mayores 	<ul style="list-style-type: none"> • Posee control voluntario • Cumple con demandas que provienen del exterior • Cambia de una actitud dependiente a una independiente • Actúa con mayor asertividad • Desarrolla procesos de empatía • Demuestra deseos de ayudar • Demuestra deseos de compartir • Demuestra deseos de consolar a pares o adultos • Va adquiriendo conciencia de las distintas reglas que tiene la sociedad • Junto a las reglas de la sociedad, también comprende los diferentes castigos • Comprende cuándo inhibir una acción y cuándo demorar una respuesta.

Experimentos aplicados para evaluar la autorregulación emocional en niños de preescolar

Tras varios estudios realizados sobre la autorregulación, muchos autores han tenido la intención de conocer las estrategias que los niños pequeños utilizan para esta competencia, además de querer saber cómo estas estrategias se van

desarrollando en su proceso de maduración. Para esto, se ha utilizado como herramienta la observación a grupos de niños en situaciones que cambien su nivel arousal.

Por ejemplo, se aplicaban test donde quitaban a los niños un objeto con el que se encontraban jugando, el investigador lo retiraba y lo colocaba en un lugar donde el niño podía verlo pero no lo podía alcanzar. Al final, se veía cuáles eran las reacciones de los niños, si buscaban la manera de volver a adquirir el mismo objeto o si, al contrario, empezaban a distraerse con uno diferente. Grolnick, W.S., McMenemy, J. M. y Kurowsky, J. M. (1999) clasifican varias estrategias que se relacionan con el cambio de atención de un estímulo a otro; casi siempre el primer estímulo produce malestar, por ello se cambia la atención hacia el segundo estímulo.

Otro experimento aplicado a niños un poco más grandes consistía en llevarlos a una sala donde había una mesa sobre la cual estaban tres chocolates. Lo que los investigadores decían a los niños era que tenían que salir un momento, entonces los niños debían esperar a que el adulto regresara, y así podían ganarse los tres chocolates; pero si el niño, por el contrario, no podía esperar el regreso del investigador, podía tomar solamente un chocolate en ese instante. Los investigadores salían del lugar, dejaban una cámara y miraban cómo los niños actuaban. Unos trataban de buscar actividades para distraerse y no tomar el chocolate, las estrategias que usaban algunos niños era cantar, salir de la silla a dar vueltas por la sala, pero otros niños inmediatamente después de que el investigador salía de la sala, tomaban un chocolate, con la consciencia de que perdían los otros dos. En este caso se puede notar que existen estrategias más primitivas, como en este ejemplo, el cantar o auto distraerse con otra actividad. Existen técnicas más pasivas y dependientes, consideradas por investigadores mucho menos eficaces al momento de medir la autorregulación emocional.

Uno de los test más complejos aplicados a niños para la evaluación de la regulación emocional, era realizado con rompecabezas. El número de piezas era dependiente de la edad de los niños, se les presentaba el rompecabezas y se

observaba las estrategias que el niño usaba para armar. Niños con problemas de impulsividad no tenían paciencia ni usaban estrategias para armarlos, al poco tiempo perdían el interés y se iban sin poner ninguna pieza en su lugar. Sin embargo, existían niños con sus procesos de autorregulación más desarrollados, que empleaban diferentes técnicas, como separar las fichas por colores, empezar por las esquinas, o ver el ejemplo de la caja para, de acuerdo a eso, armar el rompecabezas. El niño tiene la posibilidad de elegir qué estrategia utilizar para armar el rompecabezas, asimismo puede elegir qué técnica de autorregulación usará. La estrategia que maneje el niño dependerá también de su nivel evolutivo; esto es, entre más maduro sea el niño, manejará estrategias más activas y se mostrará más independiente.

Estos comportamientos reflejan cómo a tempranas edades los niños pueden ya poseer estrategias de autorregulación, además de ser conscientes de las consecuencias que sus acciones tendrán en un futuro.

La autorregulación emocional, nuevo enfoque.

Las investigaciones en cuanto a la autorregulación emocional han sido bastante consistentes en adultos, pero aproximadamente desde el año 2000, han aumentado considerablemente los estudios enfocados a niños de edad preescolar. En estas nuevas investigaciones se han encontrado evidencias significativas que demuestran un elevado desarrollo de la autorregulación a estas edades, algo que dio un giro total a lo que previamente se creía: que en edades iniciales existía un desarrollo tardío de esta competencia.

Cuando se busca un significado de autorregulación, existen varios conceptos, la mayoría enfocados al control e inhibición de las emociones. No obstante, la mayoría de autores que hablan de esta temática, están de acuerdo en afirmar que hay diferentes elementos que controlan las emociones, estos elementos son internos y externos.

A este respecto, otros autores (Cole, P.M., Michel, M. K., & Teti, C. O., 1994) señalan que regular también significa “conocer cómo y por qué las diferentes emociones están relacionadas con otros procesos como la atención, resolución de problemas o relaciones interpersonales”

Tras varios avances investigativos, se ha logrado encontrar relación entre la autorregulación emocional y la atención. Esto se debe a que estas dos competencias comparten las mismas bases biológicas; eso quiere decir que son directamente proporcionales en su avance, si se desarrolla la autorregulación, las redes atencionales también estarán desarrollándose. Como maestros, conocemos la importancia de que tanto la atención como la regulación estén bien definidas en los niños. Por un lado, la atención ayuda a adquirir mejor y de manera más fácil los conocimientos, además de ayudar al individuo a ser más consciente de lo que está sucediendo a su alrededor; por lo tanto, la atención desarrolla la memoria. Por otro lado, la autorregulación emocional brinda al niño estrategias para poder defenderse y definirse en un grupo social. Esto, acompañado de un buen seguimiento al desarrollo motor y las bases imprescindibles del área cognitiva, logrará como fruto un ser humano integral.

El término autorregulación es polisémico, y la ventaja de eso es que se puede obtener conceptos más grandes y más completos, lo que indica la complejidad de las emociones, por ende, su regulación. Gracias a todos esos conceptos, se puede comprender que no es igual controlar las emociones a regular las respuestas frente a estas. Puede existir una confusión entre estos dos accionares, pero los dos son obviamente parte de la autorregulación emocional, la diferencia es que es necesario primeramente reconocer una emoción, para luego saber cómo reaccionar frente a dicha emoción. Por ejemplo, se tiene una discusión en el trabajo por algo que no fue su culpa, antes de actuar y proceder a reaccionar, lo primero que debe hacer es reconocer la emoción que está sintiendo. En este ejemplo, la emoción que siente puede ser ira; después de evaluar que la ira tiene alcances muy altos en el sentido agresivo, lo mejor es controlar esa posible respuesta. Si la persona con quien tiene la discusión es su jefe, obviamente, lo mejor será calmarse y esperar que los niveles de

tensión bajen, cuando todo se encuentre bien podrá explicarle a su jefe y no habrá repercusión alguna, mientras que si usted no reconoce la emoción y actúa sin pensar en las consecuencias de sus acciones, tendrá como mínimo una llamada de atención que podría terminar en despido.

Como ya se conoce, el comportamiento de los seres humanos depende de la forma en que se relacionan con quienes lo rodean, es por ello que con una regulación adecuada de las emociones, estados de ánimo y sentimientos, se logrará un buen desempeño dentro del grupo al que pertenece (Eisenberg, N. y Fabes, R. A. , 1992).

Factores endógenos de la autorregulación emocional en la infancia.

El desarrollo de habilidades de autorregulación emocional está asociado a una variedad de factores endógenos (madurez, desarrollo cognitivo, desarrollo lingüístico, desarrollo social, entre otros) y a factores exógenos (influencia cultural, modelos de padres, influencia de medios de comunicación, entre otros) (Ato, Gonzales, & Carranza, 2004).

El desarrollo de la autorregulación emocional es directamente proporcional a la madurez que posee un niño, pero como ya se conoce, varios investigadores afirman que las redes atencionales están estrechamente vinculadas, y contribuyen al desarrollo de las capacidades autorregulatorias (Posner y Rothbart, 1998).

El estudio de la autorregulación emocional en la infancia, desde diferentes puntos teórico sobre su desarrollo endógeno a llegado a la conclusión que están implicados el temperamento, redes atencionales, motivacional y de la personalidad, e interrelaciona áreas del desarrollo afectivo, cognitivo, conductual, e incluso motor (Grolnick, McMenemy, & Kurowski, 1999)

Según (Gonzales, Carranza, Fuentes, & otros, 2001) Los procesos atencionales tales como la distracción cognitiva o la reestructuración cognitiva positiva influyen para modificar una reacción psicológica en los individuos. Dentro de los procesos de

autorregulación, el Control Voluntario refleja las diferencias individuales en la red atencional, por lo tanto son un conjunto de circuitos para controlar la atención hacia la información espacial y semántica.

A medida que los niños van creciendo utilizan mecanismos de control más sofisticados sobre su conducta, como el lenguaje que nace como una herramienta del pensamiento, Conceptualizando que las diferencias individuales en la autorregulación emocional es un proceso a nivel psicológico y neuropsicológico que se desarrollan por influencia del entorno cultural y a las experiencias que les ofrezcan sus padres.

Posner y Rothbart (1998) proponen que la maduración de los mecanismos atencionales subyace al desarrollo de la autorregulación en la infancia.

Así pues, el desarrollo de las habilidades de autorregulación en la infancia se ha vinculado tanto con la maduración del cerebro como con la adquisición de logros cognitivo-lingüísticos por parte del niño, pero no menos importante es el papel de los padres. En el tercer año de vida se produce precisamente un incremento en el énfasis por parte de los cuidadores sobre la necesidad de controles generados internamente. Se espera de los niños que obedezcan ciertas peticiones de los padres, incluso aunque los padres no estén presentes (Kopp, 1982).

Por lo tanto consideramos que el proceso atencional está vinculado a la autorregulación emocional que implica aspectos cognitivos, motivacionales, y experiencias que hayan influido en su aprendizaje, porque las influencias ambientales actúan como agentes de cambio para la adquisición de dicha competencia.

Otro factor endógeno importante en cuanto a la autorregulación emocional es el temperamento. Como se sabe, el temperamento es una diferencia de cada individuo, cada ser humano nace con su temperamento definido, y al momento de hablar de la autorregulación, tiene mucha importancia porque depende del temperamento el tipo de estrategia de autorregulación que esa persona utilizará.

El temperamento en la autorregulación emocional.

El temperamento es otro de los factores que influye en la autorregulación emocional, ya que afecta en la intensidad de la emoción y, al mismo tiempo, a la estrategia de autorregulación seleccionada.

El temperamento fue definido en 1989 por Rothbart como las diferencias individuales en la reactividad y en la tendencia a expresar, experimentar y regular las emociones. Todo esto resulta tan importante para la autorregulación emocional y el temperamento, porque de esa forma sabremos si los niños y niñas pueden llegar a controlar sus estados emocionales de manera adecuada.

Se puede notar que en un grupo de niños de la misma edad, con padres que actúan de manera activa, no todos los niños poseen buenas técnicas de autorregulación, esto sucede porque ningún ser humano es igual a otro. Todos poseemos diferencias individuales, más conocidas con el nombre de temperamento.

La manera en la que los niños actúan es lo que da lugar al tipo de estrategia de autorregulación que usará, esto quiere decir que un niño que reaccione rápidamente frente a cualquier estímulo, sin pensar en sus consecuencias, necesitará más vigilancia de los padres, a diferencia de un niño menos reactivo. En conclusión, se podría decir que el temperamento afecta de manera directa al nivel de intensidad con el que se experimenta una emoción, y a la estrategia de autorregulación emocional que el niño elegirá (Fox, N. A, 1989).

Rothbart (1989) define al temperamento como la tendencia que posee un individuo para manejar las emociones, además de cómo la expresa y experimenta. Si lo vemos desde este punto de vista, las diferencias individuales pueden modificar la intensidad de las distintas emociones, e inclusive las técnicas de autorregulación que se utilicen.

Muchos autores han hecho hincapié en decir que el temperamento está altamente relacionado con la regulación emocional, y se ha demostrado, a través de experiencias con niños catalogados como miedosos por parte de los educadores o padres, sufrían mayor malestar ante situaciones de alto arousal. Mientras que niños que eran catalogados como pacientes por sus cuidadores, utilizaban estrategias como la autotranquilización, y los niños más activos utilizaban como estrategia la autodistracción. Con esto, se puede decir que el tipo de temperamento que tiene cada ser humano determina la estrategia de autorregulación que utilizará.

Factores exógenos de la autorregulación emocional en la infancia

Gracias a estudios realizados, se ha podido concluir que el tipo de estrategia a utilizar por el infante depende de las estrategias que utilicen sus cuidadores, siendo estos padres, y educadores infantiles. Es por ello que frente a un cuidador activo, el niño recurrirá a estrategias de autorregulación que tendrán que ver con la adaptación del niño a una nueva situación o lugar, mientras que la reacción del niño ante un cuidador pasivo será desarrollar estrategias de autorregulación igualmente pasivas.

Con esto se puede concluir que si la madre es partícipe de manera activa, el niño podrá autorregular mejor sus emociones, y por supuesto, que de la manera como actúa la madre o el cuidador al momento de controlar sus emociones, estará siendo un espejo para el niño en su futuro comportamiento.

Se puede concluir también que la predisposición de la madre como factor exógeno es de vital importancia, así que cuando la madre está con el niño, pero no colabora al desarrollo de estrategias de autorregulación, es igual a si el niño estuviera solo; es decir, el niño no aprenderá ningún tipo de técnica de autorregulación. Por otro lado, si la madre colabora de manera activa con el niño, y brinda un ejemplo positivo en cuanto a manejo de emociones en situaciones difíciles, está aportando a que el niño tienda a demostrar estrategias más sofisticadas de autorregulación frente

a una mala situación, y así dejará de lado las respuestas impulsivas (Bridges, L. J., Grolnick, W.S. y Connell, J. P., 1997).

Ventajas de la autorregulación emocional

- Una de las ventajas más apreciables en cuanto a la autorregulación emocional bien desarrollada, puede verse cuando una persona considera que tiene una gran capacidad para superar sentimientos y pensamientos negativos. Es altamente más probable que posea una capacidad real para recuperarse de tales eventos desafortunados, eso quiere decir que depende mucho de lo que una persona crea de sí misma.
- Está confirmado que las personas emocionalmente más expresivas o carismáticas generalmente ejercen influencia emocional en los demás, pudiendo ser esta influencia positiva o negativa.
- Si se tiene una regulación emocional positiva, se mejorará el bienestar de la persona y de quienes la rodean. Esto implica una mejora en el rendimiento y en las relaciones interpersonales.
- La capacidad de regular los propios sentimientos pueden influir en el rendimiento deportivo.
- Las personas con un buen nivel de regulación emocional construyen mejores relaciones con colegas y clientes que las personas que no tienen esta competencia desarrollada.
- Los niños autorregulados pueden cohibir sus impulsos, pensar en el futuro e imaginar las diferentes consecuencias que una acción les traería.
- Una persona autorregulada puede reconocer y dar valor a cada sentimiento.

- Tiene la facilidad de llegar a un equilibrio emocional.
- Cuando una persona posee estrategias de autorregulación emocional, puede ejecutar acciones de manera que no hará daño ni a sí mismo ni a los demás.
- Se reconoce la dificultad de controlarse frente a una emoción, pero la ventaja de poseer autorregulación es que se puede controlar el tiempo que una emoción le afecta.
- Cuando una persona posee autorregulación, ésta contribuye al aprendizaje (Wang, M. C., Haertel, G. D. y Walberg, H. J., 1990).
- Los niños que poseen desarrollada la competencia de autorregulación emocional, tienen más facilidad de adaptarse a la escuela.

Desventajas de la falta de autorregulación emocional:

- Cuando un niño de cuatro años tiene problemas para controlar sus propias emociones, hay una alta probabilidad de que tenga problemas para seguir órdenes a los seis años.
- Cuando una persona tiene autorregulación negativa, es altamente probable que a futuro posea problemas para relacionarse con quienes lo rodean. Esto se da porque las respuestas emocionales van teniendo significado cuando hay interacción con más seres humanos (Eisenberg, N. y Fabes, R. A. , 1992).

La autorregulación emocional en el aula de clase

"A lo largo de la vida, resultan esenciales una mayor autoconciencia, una mejor capacidad para dominar emociones perturbadoras, una mayor sensibilidad frente a las emociones de los demás y una mejor habilidad interpersonal, pero los cimientos de estas aptitudes se construyen en la infancia" (Daniel Goleman).

Con esta frase, Daniel Goleman manifiesta que con el paso del tiempo se ve necesario tener mejor desarrolladas las diferentes dimensiones de la inteligencia emocional, pues esto nos ayudará a tener una vida plena llena de momentos positivos. Sin embargo, para ello es necesario empezar en la infancia.

A lo largo de los años, la educación ha estado enfocada al desarrollo de la inteligencia, con esto refiriéndonos al área cognitiva, la lógica, el lenguaje, la matemática, etc. Sin embargo, hoy en día se empieza a esclarecer que lo que una persona realmente necesita es desarrollar una inteligencia que le permita llevarse bien con los demás, regular sus emociones, tener empatía y más competencias que lo ayuden a llevar una vida mentalmente sana. Esto lo conocemos como inteligencia emocional (Martín, D. y Boeck, K., 1997).

Cuando llega un nuevo ser a la familia, los principales acompañantes son los padres; pero en la sociedad actual, donde el padre y la madre trabajan, se puede decir que quien ayuda al desarrollo del niño es la maestra en la sala de clase.

Los docentes tienen como compromiso desarrollar al niño de manera integral, fomentando en el centro educativo actividades para mejorar su área cognitiva, motora y socio-afectiva. Estudios realizados de neurociencias han descubierto que en la etapa infantil hay una enorme plasticidad, esto facilita el desarrollo infantil.

No es posible crear un programa que resuelva absolutamente todas las situaciones del ámbito educativo; es mucho mejor prevenir los problemas en su raíz. Se ve la importancia del desarrollo emocional de los niños en su primera infancia. Esto es una necesidad que debe ser integrada al currículo, uniendo este programa con otros que ayuden en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Dentro del currículum de educación inicial 2014, se resalta la prioridad del perfil social frente al cognitivo del preescolar y la obligación de los docentes en inculcar valores para un adecuado comportamiento en la sociedad, evitando así conflictos a largo plazo.

Existe en Rusia la escuela sociocultural de estudios del desarrollo, la cual ha realizado investigaciones sobre “Procesos psicológicos superiores”, tales procesos están integrados en la autorregulación.

Otro centro donde se estudia de manera incesante la autorregulación, está ubicado en Estados Unidos, tiene el nombre de Escuela Cognitiva del Procesamiento de la Información, la misma que se desenvuelve bajo las enseñanzas de Flavell. Flavell (1979) fue quien dio el nombre de metacognición a la capacidad de comprender e interiorizar un aprendizaje.

Objetivos de la autorregulación emocional en el aula

Después de un intenso estudio de las ventajas y desventajas de los niños autorregulados emocionalmente, se puede notar que la creación de un programa preventivo es necesaria en los centros infantiles. A continuación tenemos los objetivos que el plan preventivo debe poseer para desarrollar en sus estudiantes.

- Conocer las emociones propias y las ajenas
- Desarrollar la tolerancia en el niño frente a los problemas del día a día
- Prevenir la ingesta de alcohol, cigarrillo y drogas a futuro
- Elegir los momentos apropiados para demostrar las diferentes emociones
- Desarrollar la resiliencia del niño
- Poseer actitudes positivas frente a las distintas situaciones de la vida
- Ayuda a desarrollar procesos atencionales y por ende mejoran la memoria y el desempeño escolar

Técnicas de autorregulación emocional

La depresión infantil ha aumentado de un 3% a un 5% (O. M. S., 2002), provocando así un incremento en el índice de intentos de suicidio. Se considera que la depresión es un factor de riesgo primordial cuando se habla del suicidio.

Por ello, se ve necesario elaborar un plan de prevención a favor de la autorregulación emocional en los niños. El prevenir consecuencias como el suicidio en edades adolescentes puede hacerse desde el preescolar.

A continuación se presentarán varios programas que ayudan al desarrollo de la inteligencia emocional. Como se conoce, la autorregulación es una subcategoría de este tema, se podría decir que el más importante. Estos programas se los ha extraído de trabajos de Daniel Goleman.

- **Self science (currículo)**

En el currículo del self science se busca educar los sentimientos tanto para poder controlar los propios como para ser capaces de identificar los sentimientos ajenos, y discernir porque están sucediendo.

Por medio de esta adaptación al currículo, se evitarán conflictos que pueden llevarse a cabo por malos entendidos, y también será más fácil arreglar desacuerdos con compañeros o familiares.

Las principales características de este currículo son:

- Permitir al sujeto reconocer sus sentimientos y ampliar su vocabulario cuando deba dar nombre a la emoción que está sintiendo.
- Determinar las consecuencias de las acciones que toma frente a las diferentes emociones.
- Encontrar las maneras más adecuadas de dominar los sentimientos negativos, previamente reconociendo si la emoción que está sintiendo es negativa o no.
- Conocer diversas técnicas para el manejo del estrés y saber cuándo llevarlas a cabo.

- Reconocer las emociones que puedan sentir las personas que nos rodean y poder ponerse en los zapatos del otro, en otras palabras, sentir empatía por los demás.
- Manejar de manera efectiva la comunicación, estableciendo criterios después de conocer y conversar con la persona, no solo dejándose llevar por las primeras impresiones.
- Tener confianza en otros, siendo capaz de poder expresar los sentimientos tal y como se presentan, pero también, pudiendo determinar a quién demostrar sinceridad y con quién mantener una distancia adecuada cuando se trata de hablar de las emociones propias.
- Escuchar a la intuición de uno mismo.
- Aceptarse a sí mismo, para no sentir rechazo cuando los demás realicen juicios de valor en su contra, tener la capacidad de poder reírse de las desgracias propias.
- Aceptar las emociones y estados de ánimo que tenga, a esto se lo puede denominar también como responsabilidad emocional.
- Manejar la asertividad, pudiendo ser neutrales frente a sentimientos de ira y de alegría.
- Desarrollar la capacidad de trabajar en equipo, sabiendo distinguir las responsabilidades de uno y de otro para lograr un objetivo común.

Existen otros programas que se han desarrollado a lo largo de investigaciones y que fomentan la educación social y emocional, estos programas intentan cumplir objetivos muy parecidos al proyecto Self Science. Por ejemplo:

- Proyecto de desarrollo infantil por Erick Schaps, se lo llevo a cabo en California.
- Proyecto Paths (camino) por Mark Greenberg, en la Universidad de Washington.
- Proyecto de desarrollo social de Seattle, realizado por J. David Hawkins en la Universidad de Washington.

- Programa de resolución creativa de conflictos, por Linda Lantieri en escuelas de Nueva York
- Proyecto de desarrollo de la conciencia social: aprendizaje de resolución de problemas sociales, aplicado por Maurice Elias en la Universidad de Rutgers.

Estos programas y proyectos aplicados tuvieron un impacto positivo. Entre lo más destacable, se puede mencionar que los estudiantes mejoraron su comprensión con respecto a los sentimientos de los demás, mejoraron la forma de reconocer sus sentimientos sin necesidad de que la otra persona se los haga saber, los niveles de violencia entre los compañeros se redujeron, las relaciones interpersonales de los estudiantes mejoraron notablemente y, por supuesto, la impulsividad redujo notablemente sus niveles.

Test utilizado en esta investigación.

Test Kansas Reflection-Impulsivity Scale for Preschoolers (KRISP)

Para la presente investigación se utilizó el test KRISP. Este test fue realizado por Wright, J. C. en 1971, es un tipo de test que combina el juego con el trabajo y su principal objetivo es medir el proceso reflexivo del niño, su concentración y atención, ya que estas son actividades directamente relacionadas con la autorregulación (Kagan, 1965).

Para la validación de este test se han realizado varios estudios. El primero fue en 1989, después de la elaboración del test en 1971 se elaboró un informe de confiabilidad. Luego, en 1989, los investigadores Gaddis y Martin utilizaron el test en un grupo de niños entre 46 a 62 meses, donde como conclusión reportaron errores medios de 2.95 por ítem. En el año 2005, Carlson llevó a cabo una investigación donde utilizó el test KRISP; al finalizar su estudio, midió los niveles de confiabilidad y estos llegaron al 94% en niños de 5 años.

Para la aplicación del test se necesita un librito de 30 imágenes de tamaño A4, donde en una hoja irá una imagen sola, y en la siguiente hoja estarán varios dibujos

que sean identificados con el nombre de la primera imagen, pero que no sean iguales. Solamente existirá una imagen que sea exactamente igual. Las hojas del librito estarán plastificadas y deberán estar juntas en una carpeta de anillo. Cada ítem irá separado por una hoja en blanco, la cual permitirá descansar al niño, además de dar el tiempo para elogiarlo o explicarle la dinámica del ejercicio.

Además, se tendrá una hoja de respuestas y observaciones donde el evaluador irá anotando el número de errores por ítem, o también escribirá las observaciones que tenga del actuar del niño que está siendo evaluado. El test tiene 15 ítems, que van aumentando su complejidad a medida que se avanza.

La manera de aplicar el test KRISP es la siguiente: se evalúa al niño individualmente a manera de juego, el primer ítem de ejemplo es un sombrero, en el cual se explica al niño que tiene una imagen en la parte superior, y lo que deberá hacer es elegir de las imágenes que se encuentran en la parte inferior la que sea exactamente igual. El manual de KRISP brinda pautas generales frente a ciertas conductas que el niño evaluado puede tener. Por ejemplo, el niño responde que son todas iguales, dice que ninguna es igual a la imagen de la parte superior, o responde con un “no sé” Es necesario saber que el niño evaluado puede tener un máximo de 3 errores por cada ítem, lo que da un total máximo de 45 errores en todo el test.

Cuestionario Toddler Behavior Assessment

Este fue el cuestionario que se utilizó en la presente investigación. Es un cuestionario elaborado por Goldsmith en 1988, el cual mide el temperamento infantil. Como ya se sabe, el temperamento está íntimamente ligado a la autorregulación. El cuestionario Toddler Behavior Assessment fue traducido del inglés, la forma original consta de 111 ítems. La versión utilizada en esta investigación fue el test traducido y abreviado, que tiene solamente 25 ítems, los cuales deben ser contestados por los padres en respuesta al comportamiento del niño en el último mes.

El cuestionario está basado en las quince características principales del temperamento, como son: la anticipación positiva, la risa, el placer, impulsividad, el nivel de actividad, la timidez, el malestar, el miedo, la frustración, la tristeza, el autocontrol, la concentración, la sensibilidad y la baja intensidad de placer.

El Toddler Behavior Assessment, encuentra el tipo de temperamento al que pertenece el niño, pero en el caso de esta investigación, procura poner en evidencia los comportamientos de los niños en su accionar cotidiano, lo cual nos permite comprender su nivel de autorregulación emocional.

HIPÓTESIS O INTERROGANTES DE LA INVESTIGACIÓN.

La autorregulación emocional de los niños de 3 a 5 años del Centro Infantil “Amiguitos de Carapungo”, es baja.

VARIABLES O FACTORES DE ESTUDIO.

Autorregulación emocional

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1 Modalidad de la investigación:

En esta investigación se realizó un Estudio de campo, pues se necesitó recolectar información del Centro de Desarrollo Infantil “Amiguitos de Carapungo” con los niños y niñas.

Se aplicaron diferentes instrumentos de acuerdo a los objetivos planteados en el proyecto para obtener la información requerida. También, dentro del trabajo se utilizó la investigación documental-bibliográfica, ya que se sustentó en información científica de fuentes primarias y secundarias.

En la investigación se tomaron en cuenta fuentes bibliográficas primarias, las cuales están conformadas por libros, artículos de revistas científicas y periódicos, cuya finalidad es fundamentar y evidenciar que existe un amplio contenido del tema tratado.

También es de importancia mencionar la utilización de fuentes secundarias que contienen información organizada de enciclopedias, e-books, y artículos, permitiendo así fundamentar de manera sólida la investigación, para poder ampliar más el tema investigado.

3.2 Tipo o nivel de la investigación:

El diseño de la investigación fue no experimental, transeccional y descriptiva.

Fue no experimental porque no manipulamos la variable, sino la describimos tal y como suceden en la realidad; transeccional, porque se trabajó en el momento que se presentó el problema; y descriptiva, porque se describió la situación del problema tal y como se presentó, a través del estudio de sus dimensiones e indicadores.

La investigación tiene un enfoque mixto, pues se empleó la investigación cuantitativa y cualitativa, ya que se realizó un análisis cuantitativo y cualitativo de la información obtenida.

3.3 Población y muestra

Población

La población del estudio estuvo constituida por 93 niños y niñas de 3 a 5 años de edad, del inicial dos del Centro de Desarrollo Infantil “Amiguitos de Carapungo”.

Muestra

No se ha utilizado una muestra, pues se ha decidido trabajar con toda la población, ya que es un número accesible.

3.4 Matriz de operalización de variables

VARIABLE	DEFINICIÓN	DIMENSIONES	INDICADORES	INSTRUMENTOS
Autorregulación emocional	Es la habilidad para controlar o redirigir impulsos y estados de ánimo (Goleman D., 1999).	Autocontrol	<ol style="list-style-type: none"> 1. Controla emociones e impulsos 2. Utiliza estrategias de autodistracción 3. Inhibe actividades prohibidas 	Aplicación del test KRISP (Wright, 1971) a los niños
		Confiabilidad	<ol style="list-style-type: none"> 1. Acepta responsabilidades 2. Maneja adecuadamente los pedidos de las personas adultas 	Encuesta a padres de familia, basada en el cuestionario Toddler Behavior Assessment Questionnaire. H. Hill Goldsmith (1987)
		Integridad	<ol style="list-style-type: none"> 1. Entiende las consecuencias de sus actos 2. Actúa responsablemente sin necesidad de un premio o castigo 	Encuesta a docentes Basado en el Toddler Behavior Assessment Questionnaire. H. Hill Goldsmith (1987) traducido.
		Adaptabilidad	<ol style="list-style-type: none"> 1. Acepta a sus pares 2. Acepta los cambios del medio 3. Enfrenta retos correspondientes a su edad 	

3.5 Recolección de la información

Dentro de la investigación es muy importante la forma en la cual se recolecta la información, debido a que a esos resultados se los analiza para profundizar conocimientos. Por lo tanto, es necesario mencionar los instrumentos mediante los cuales obtuvimos la información requerida.

Para la presente investigación se utilizó el test KRISP, un tipo de test que combina el juego con el trabajo, cuyo principal objetivo es medir el proceso reflexivo del niño, su concentración y atención, que son actividades directamente relacionadas con la autorregulación emocional.

Para la aplicación de este test se necesitó de un libro con 30 imágenes de tamaño A4, las cuales contenían una imagen en la parte superior, y en la siguiente hoja, de cuatro a ocho imágenes similares. El niño debía observar y elegir la imagen que era exactamente igual a la que se encontraba en la hoja superior. Este test cuenta con una hoja de respuestas y observaciones, en la cual el evaluador anota el número de errores por ítem. El test tiene 15 ítems, que van aumentando su complejidad a medida que se avanza.

Otro instrumento utilizado en la presente investigación fue el cuestionario Toddler Behavior Assessment, el mismo que fue traducido, este instrumento mide el temperamento infantil, la anticipación positiva, la risa, el placer, la impulsividad, el nivel de actividad, la timidez, el malestar, el miedo, la frustración, la tristeza, el autocontrol, la concentración, la sensibilidad y la baja intensidad de placer.

La versión utilizada en esta investigación fue el test traducido y abreviado que tiene solamente 25 ítems, los cuales deben ser contestados por los padres y docentes, según el comportamiento del niño en el último mes, pero en el caso de esta investigación, se procura comprender su nivel de autorregulación emocional.

3.6 Procesamiento y análisis de resultados

- Luego de aplicar los instrumentos, se procedió a ordenar, tabular, e interpretar los resultados de forma detallada. Además, se clasificó los datos de acuerdo a la edad de los niños.
- Las conclusiones y recomendaciones se desarrollaron en base a los resultados obtenidos de la investigación.

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

4.1 Resultados del test KRISP aplicado a los niños de 3 a 5 años del Centro de Desarrollo Infantil “Amiguitos de Carapungo” (ANEXO A)

El test KRISP fue aplicado a los niños de 3 a 5 años del Centro de Desarrollo Infantil “Amiguitos de Carapungo” con el fin de medir el nivel de autorregulación emocional que poseen. Se aplicó el test con una diferenciación de género femenino y masculino.

Para procesar la información obtenida del test se ha procedido a dividir la población total en tres grupos y de esta manera tener resultados más exactos, los grupos son los siguientes:

- Niños y niñas de 3 años
- Niños y niñas de 4 años
- Niños y niñas de 5 años

Para realizar la tabulación de los resultados se tomó en cuenta la información psicométrica del autor que elaboró el test (Wright, 1971), dicha información menciona que cada ítem se puntuará en función del número de respuestas incorrectas.

El resultado final se lo encuentra restando el número total de errores posibles (45) menos el número de errores reales que el niño tuvo en el test. Por lo tanto niveles más altos reflejan mayor autorregulación emocional. Es necesario obtener la media de cada grupo.

TEST KRISP

Tabla 10

Test KRISP

GRUPO	FRECUENCIA	MEDIA
3 Años	33	8,17
4 Años	40	11,67
5 Años	20	27,5
TOTAL	93	

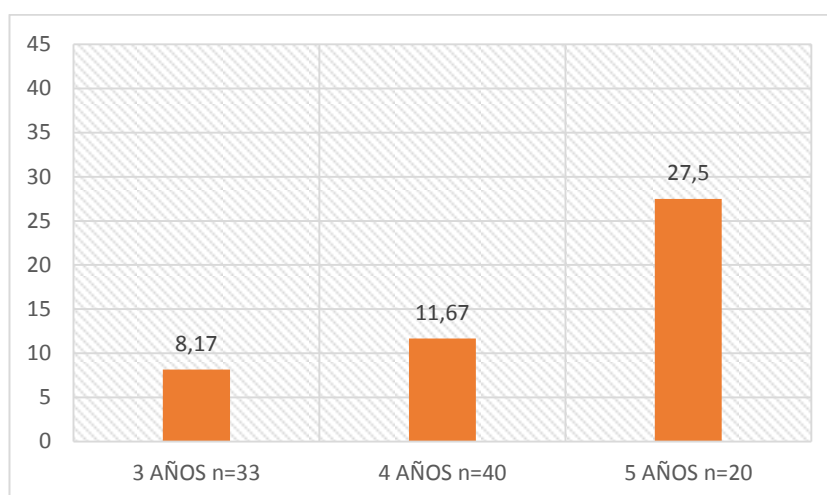


Figura 3: Test KRISP

Análisis e interpretación

Como resultados de la aplicación del test KRISP a las 93 niños y niñas de tres a cinco años, se puede observar que el promedio de errores en el grupo de tres años es de 6,48, en el grupo de cuatro años es de 11,67 y en el grupo de cinco años el promedio de errores es de 27,5, en los tres casos, los valores tienen la referencia de 45 puntos como el máximo de errores.

Con respecto a este gráfico se puede mencionar que los niveles de autorregulación emocional son bajos en todos los grupos. El autor, Wright señala que mientras más altos sean los promedios existirá mayor autorregulación emocional. Frente a esto podemos decir que los niños más pequeños poseen estrategias de

autorregulación, pero, dichas estrategias son más rudimentarias frente a las utilizadas por los niños mayores, estas estrategias a medida que pasa el tiempo van mejorando.

4.2 Resultados del cuestionario del comportamiento infantil aplicado a los padres de familia de los niños de 3 a 5 años del Centro de Desarrollo Infantil “Amiguitos de Carapungo”

ÍTEM 1.a:

Cuando Juega adentro, con qué frecuencia el niño:

Tabla 11
Corre a través de los cuartos

Pregunta 1	Cuando Juega adentro, con qué frecuencia el niño:	
Ítem 1	corre a través de los cuartos	
Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	0	0%
Muy raramente	1	1%
Menos de la mitad del tiempo	0	0%
Casi la mitad del tiempo	2	2%
Más de la mitad del tiempo	78	84%
Casi siempre	3	3%
Siempre	9	10%
No Aplica	0	0%
TOTAL	93	100%

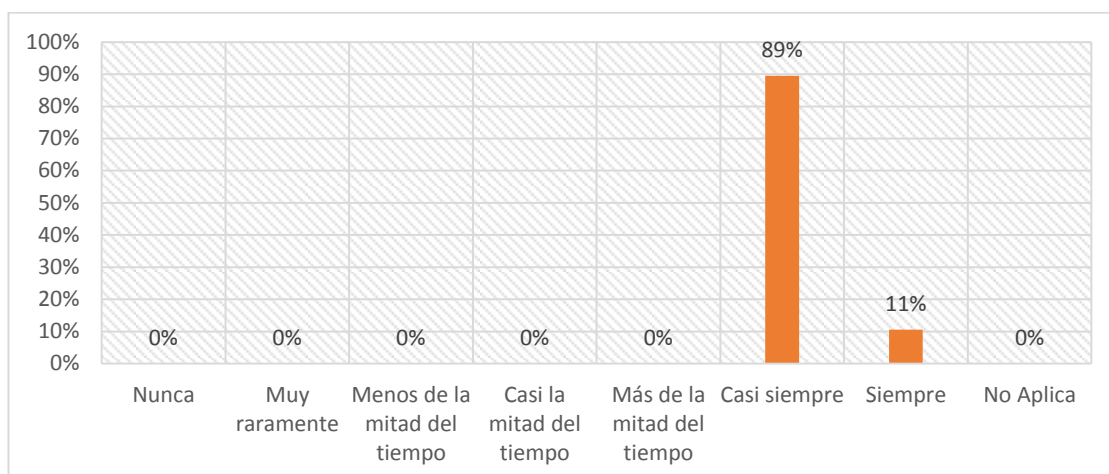


Figura 4: Corre a través de los cuartos

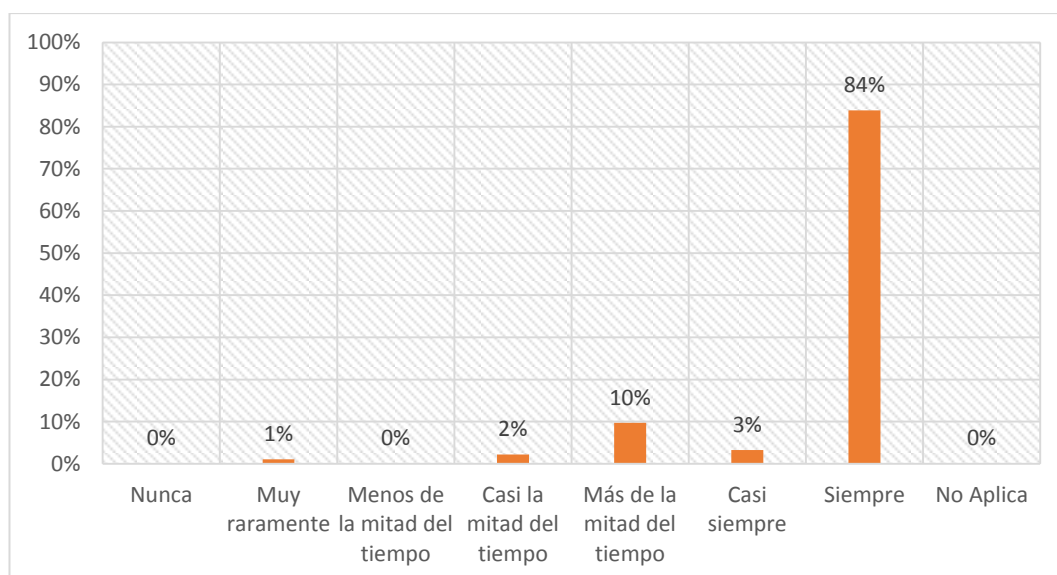
Análisis e interpretación

En los resultados de la primera pregunta del cuestionario el 89% de los padres contestaron que sus hijos casi siempre corren a través de los cuartos cuando juegan dentro de la casa, mientras que el 11% de padres restante contestaron que siempre lo hacen.

Con estos resultados podemos determinar que la mayoría de los niños y niñas no tienen autodominio personal porque no son capaces de inhibir actividades que deben realizarse fuera de casa.

ÍTEM 1.b:**Cuando Juega adentro, con qué frecuencia el niño:****Tabla 12****Trepa los muebles**

Pregunta 1	Cuando Juega adentro, con qué frecuencia el niño:	
Ítem 1.b	Trepa los muebles	
Categoría	Frecuencia	Porcentaje %
Nunca	0	0%
Muy raramente	1	1%
Menos de la mitad del tiempo	0	0%
Casi la mitad del tiempo	2	2%
Más de la mitad del tiempo	9	10%
Casi siempre	3	3%
Siempre	78	84%
No Aplica	0	0%
TOTAL	93	100%

**Figura 5: Trepa los muebles**

Análisis e interpretación

De un total de 93 padres encuestados el 84% que representa a la mayoría contestó que sus hijos siempre trepan los muebles cuando están dentro de la casa jugando, mientras que el 1% que representa a la minoría contestó que muy raramente sus hijos trepan los muebles mientras juegan dentro de la casa.

Los resultados de esta pregunta apuntan a que la mayoría de los padres son conscientes de que cuando llueve o hay mal clima los niños tienden a jugar dentro de casa con actividades como trepar los muebles, lo cual no está permitido, de todas maneras los niños lo hacen. Esta conducta refleja que los infantes no pueden controlar sus impulsos, por ende no tienen desarrollado el autodomínio, dimensión importante de la autorregulación.

ITEM 2:

¿Cuándo juega sobre un juguete móvil, como un triciclo, con qué frecuencia el niño intenta ir tan rápido como podría?

Tabla 13

Intenta ir tan rápido como podría

Pregunta 2		¿Cuándo juega sobre un juguete móvil, como un triciclo, con qué frecuencia el niño intenta ir tan rápido como podría?	
Categoría	Frecuencia	Porcentaje %	
Nunca	3	3%	
Muy raramente	9	10%	
Menos de la mitad del tiempo	0	0%	
Casi la mitad del tiempo	6	6%	
Más de la mitad del tiempo	2	2%	
Casi siempre	69	74%	
Siempre	0	0%	
No Aplica	4	4%	
TOTAL	93	100%	

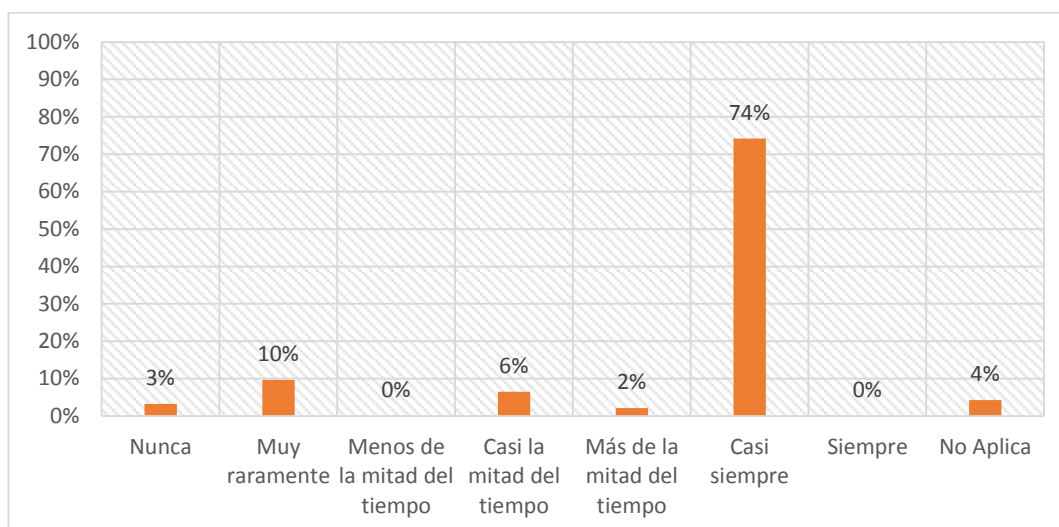


Figura 6: Intenta ir tan rápido como podría

Análisis e interpretación

Como se puede observar en respuesta a la segunda pregunta del cuestionario a padres, el 74% que corresponde a la mayoría contestaron que sus hijos casi siempre van tan rápido como pueden cuando juegan sobre un juguete movable, mientras que el 2% que representa a la minoría expresa que más de la mitad del tiempo sus hijos van tan rápido como pueden cuando juegan con un triciclo.

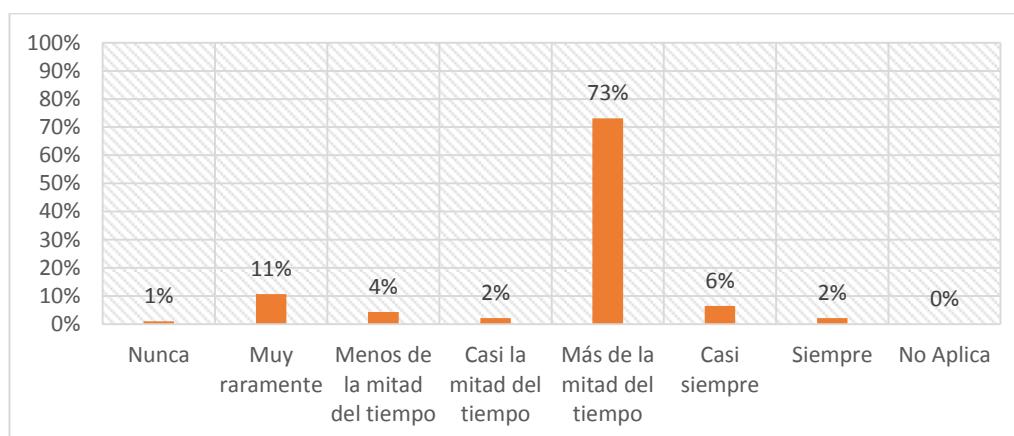
Con los resultados de esta pregunta podemos concluir que la mayoría de los niños de 3 a 5 años pertenecientes al centro infantil “Amiguitos de Carapungo” son impulsivos, lo cual representa falta de dominio en las acciones que realiza.

ITEM 3:

El niño tuvo problemas para permanecer sentado, incluso cuando se le pidió que lo haga?

Tabla 14**Tuvo problemas para permanecer sentado**

Pregunta 3	El niño tuvo problemas para permanecer sentado, incluso cuando se le pidió que lo haga?	
Categoría	Frecuencia	Porcentaje %
Nunca	1	1%
Muy raramente	10	11%
Menos de la mitad del tiempo	4	4%
Casi la mitad del tiempo	2	2%
Más de la mitad del tiempo	68	73%
Casi siempre	6	6%
Siempre	2	2%
No Aplica		0%
TOTAL	93	100%

**Figura 7: Tuvo problemas para permanecer sentado****Análisis e interpretación**

En la tercera pregunta del cuestionario la mayoría de padres correspondiente al 73% respondieron que sus hijos tuvieron problemas para permanecer sentados aún

cuando ellos se lo hayan pedido, mientras que la minoría representada por un 1% respondió que nunca tuvo este tipo de problemas.

Podemos identificar con las respuestas a esta pregunta que la mayoría de los niños del centro infantil no pueden cumplir con las indicaciones que sus padres les dan, esto parte de una dimensión de la autorregulación emocional que es la integridad.

ÍTEM 4.a:

Cuando él/ella veía a otros niños jugando en el parque o patio con qué frecuencia el niño:

Tabla 15

Empezó a jugar de inmediato

Pregunta 4	Cuando él/ella veía a otros niños jugando en el parque o patio con qué frecuencia el niño	
Ítem 4.a	Fue con ellos y empezó a jugar de inmediato	
Categoría	Frecuencia	Porcentaje %
Nunca	0	0%
Muy raramente	3	3%
Menos de la mitad del tiempo	3	3%
Casi la mitad del tiempo	0	0%
Más de la mitad del tiempo	0	0%
Casi siempre	2	2%
Siempre	78	84%
No Aplica	7	8%
TOTAL	93	100%

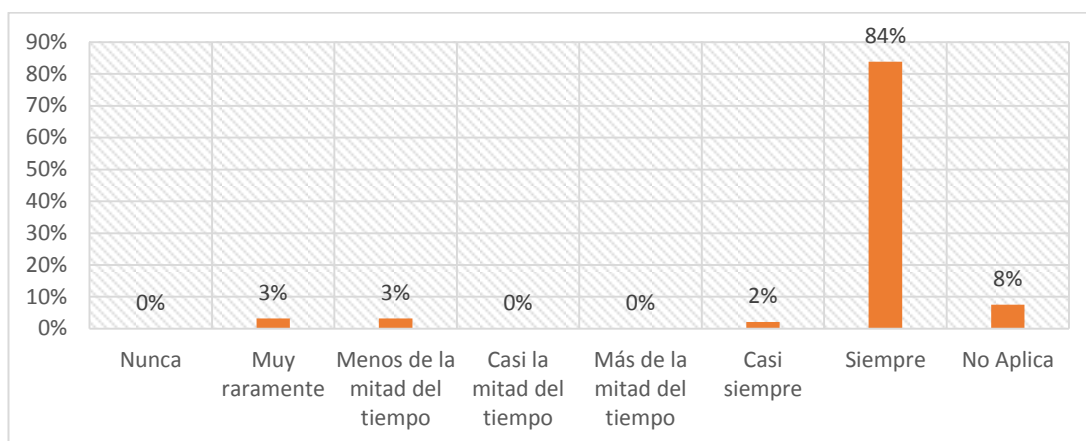


Figura 8: Empezó a jugar de inmediato

Análisis e interpretación

De 93 padres encuestados el 84% que corresponde a la mayoría señalan que sus hijos siempre van a jugar de inmediato cuando ven a otros niños jugando en el parque o el patio, mientras que la minoría representada por el 3% manifiesta que sus hijos muy raramente van a jugar con otros niños en el parque.

Es importante recalcar que a los 3 años los niños se encuentran en la etapa del egocentrismo, por ello resulta más difícil que los infantes traten de socializar con sus pares, pero podemos observar que en el Centro Infantil “Amiguitos de Carapungo” no existe este problema. Y los niños tienen la capacidad de aceptar a sus pares, lo cual representa un buen nivel de adaptabilidad.

ÍTEM 4.B:

Cuando él/ella veía a otros niños jugando en el parque o patio con qué frecuencia el niño:

Tabla**16****Se unió con risas**

Pregunta 4	Cuando él/ella veía a otros niños jugando en el parque o patio con qué frecuencia el niño	
Ítem 4.b	Se unió con risas	
Categoría	frecuencia	Porcentaje %
Nunca	0	0%
Muy raramente	4	4%
Menos de la mitad del tiempo	10	11%
Casi la mitad del tiempo	2	2%
Más de la mitad del tiempo	2	2%
Casi siempre	72	77%
Siempre	2	2%
No Aplica	1	1%
TOTAL	93	100%

Análisis e interpretación

En la investigación el 77% de los padres de familia contestaron que cuando sus hijos vieron a más niños jugando en el parque o patio casi siempre se acercaron con risitas, mientras que el 11% respondió que menos de la mitad del tiempo lo hacían.

Se puede identificar que la mayoría de los niños se acercan a sus pares con timidez, esto demuestran que la mayoría de los niños regulan su comportamiento antes de acercarse. Cuando el niño entra al cuarto año de vida se evidencia una

mayor interacción con el medio, es por ello que posee estrategias de autorregulación más sofisticadas.

ITEM 5.A:

Cuando quitó al niño algo con lo que no debió estar jugando, con qué frecuencia él/ella:

Tabla 17

Gritó

Pregunta 5	Cuando quitó al niño algo con lo que no debió estar jugando, con qué frecuencia él/ella:	
Ítem 5. a	Gritó	
Categoría	Frecuencia	Porcentaje %
Nunca	0	0%
Muy raramente	0	0%
Menos de la mitad del tiempo	0	0%
Casi la mitad del tiempo	0	0%
Más de la mitad del tiempo	5	5%
Casi siempre	80	86%
Siempre	8	9%
No Aplica	0	0%
TOTAL	93	100%

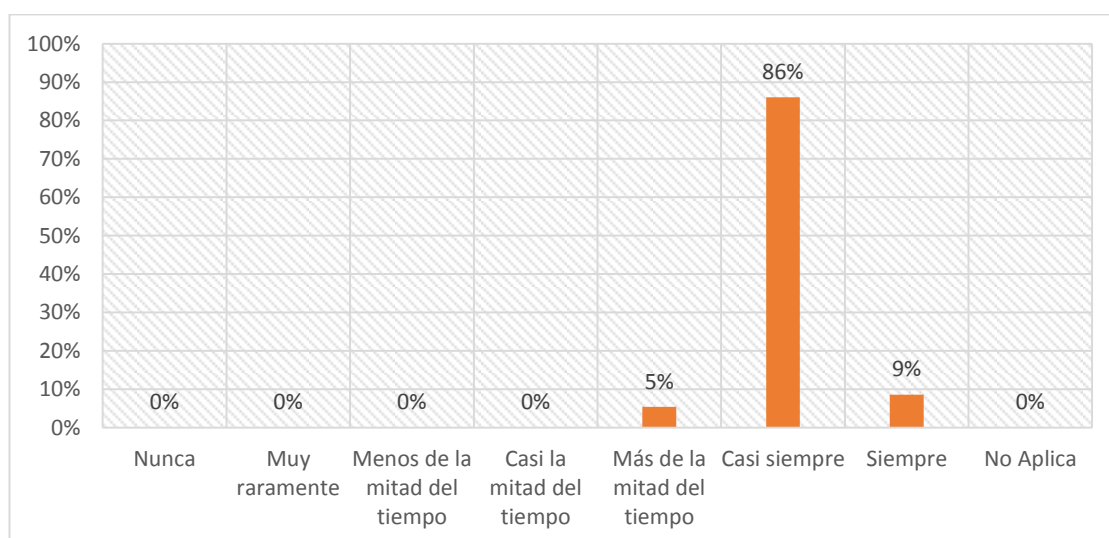


Figura 9: Gritó

Análisis e interpretación

En el ítem “a” de la pregunta 5 del cuestionario realizado a los padres de familia se evidencia que el 86% de los niños casi siempre gritan cuando el padre o madre le quita un objeto con el que no debió estar jugando, el índice más bajo en esta pregunta es del 5% de los padres que respondieron que sus hijos más de la mitad del tiempo gritan cuando el padre le quita el objeto con el que no debía estar jugando.

En esta pregunta los padres de familia respondieron que la mayoría de los niños utilizaron el grito como estrategia para recobrar el objeto que fue quitado, esto representa que los infantes no pueden inhibir actividades prohibidas por sus padres, por lo tanto no se autocontrolan.

ITEM 5.b:

Cuando quitó al niño algo con lo que no debió estar jugando, con qué frecuencia él/ella:

Tabla 18

Intentó tomar el objeto de regreso

Pregunta 5	Cuando quitó al niño algo con lo que no debió estar jugando, con qué frecuencia él/ella:	
Ítem 5.b	Intentó tomar el objeto de regreso	
Categoría	Frecuencia	Porcentaje %
Nunca	0	0%
Muy raramente	0	0%
Menos de la mitad del tiempo	0	0%
Casi la mitad del tiempo	0	0%
Más de la mitad del tiempo	3	3%
Casi siempre	15	16%
Siempre	75	81%
No Aplica	0	0%
TOTAL	93	100%

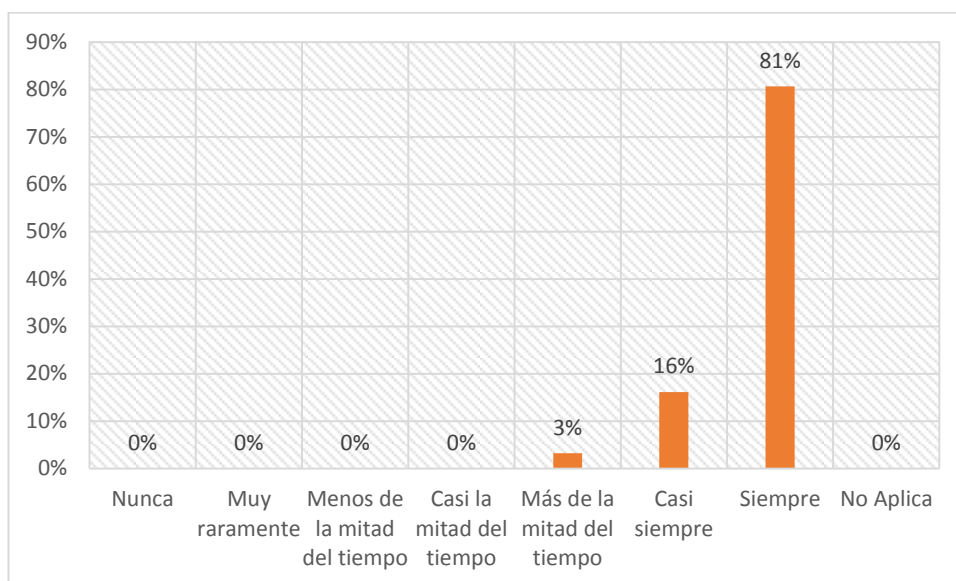


Figura 10: Intentó tomar el objeto de regreso

Análisis e interpretación

En la pregunta 5 ítem “b” el 81% de los padres de familia contestaron que siempre que retiraban un juguete con el que no debían estar jugando sus hijos, ellos intentaron tomarlo de regreso, mientras que el grupo minoritario representado por el 6% respondió que más de la mitad del tiempo lo hacían.

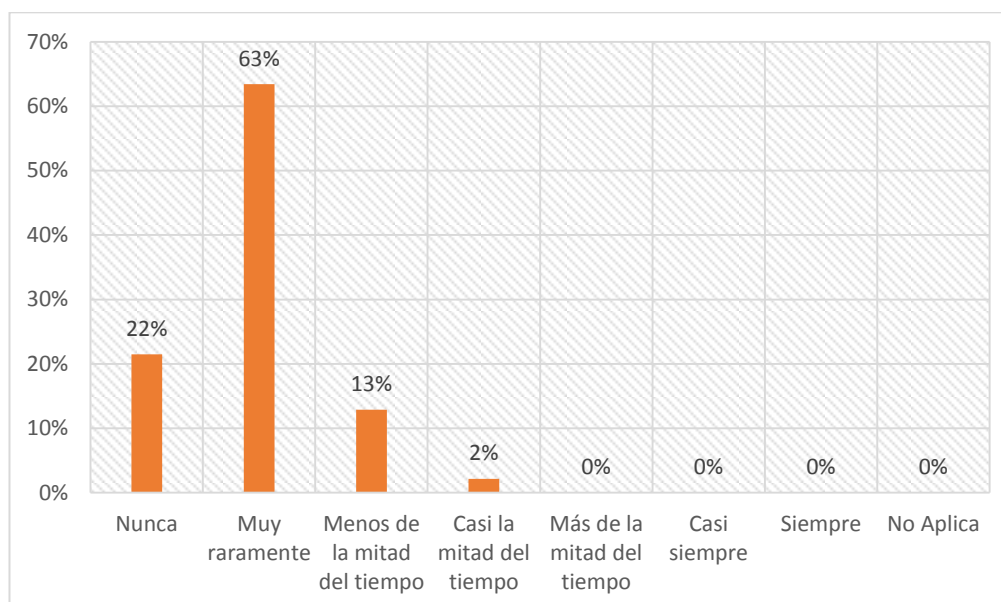
Las respuestas de los padres de familia a esta pregunta nos direccionan a que los infantes no inhiben actividades prohibidas, porque el niño intenta tomar de regreso el objeto con el que no debió estar jugando, se puede evidenciar de manera clara que no tienen autodominio.

ITEM 5.c:

Cuando quitó al niño algo con lo que no debió estar jugando, con qué frecuencia él/ella:

Tabla 19**Aceptó el pedido sin signos de ira**

Pregunta 5	Cuando quitó al niño algo con lo que no debió estar jugando, con qué frecuencia el/ella:	
Ítem c	Aceptó el pedido sin signos de ira	
Categoría	Frecuencia	Porcentaje %
Nunca	20	22%
Muy raramente	59	63%
Menos de la mitad del tiempo	12	13%
Casi la mitad del tiempo	2	2%
Más de la mitad del tiempo	0	0%
Casi siempre	0	0%
Siempre	0	0%
No Aplica	0	0%
TOTAL	93	100%

**Figura 11: Aceptó el pedido sin signos de ira**

Análisis e interpretación

En el ítem “c” de la pregunta 5 la mayoría de los padres representados por el 63% contestaron que muy raramente sus hijos aceptaron sin signos de ira que le hayan quitado el objeto con el que no debió estar jugando, solo el 2% de los padres respondieron que casi la mitad del tiempo sus hijas aceptaron sin signos de ira que se les retire el objeto.

Las respuestas de los padres de familia hacen evidente que los niños del centro infantil “Amiguitos de Carapungo” en su mayoría no controlan sus emociones ni inhiben actividades prohibidas por el adulto.

ITEM 6:

El niño fácilmente paró una actividad cuando usted le pidió que la dejara.

Tabla 20

El niño paro la actividad

Pregunta 6	El niño fácilmente paró una actividad cuando usted le pidió que la dejara.	
Categoría	Frecuencia	Porcentaje %
Nunca	5	5%
Muy raramente	58	62%
Menos de la mitad del tiempo	22	24%
Casi la mitad del tiempo	8	9%
Más de la mitad del tiempo	0	0%
Casi siempre	0	0%
Siempre	0	0%
No Aplica	0	0%
TOTAL	93	100%

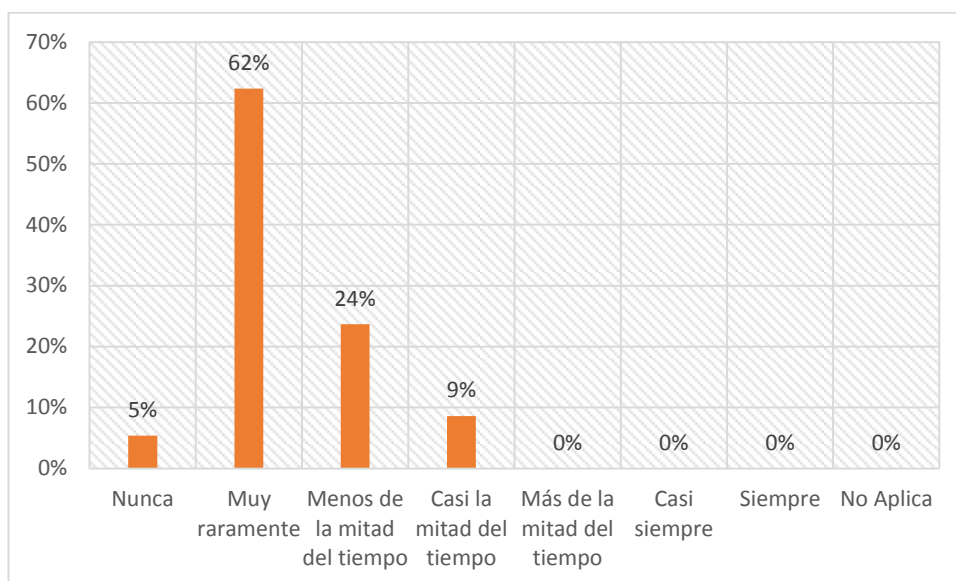


Figura 12: El niño paro la actividad

Análisis e interpretación

En la pregunta 6 del cuestionario a padres de familia el 62% de los encuestados contestaron que muy raramente sus hijos pararon una actividad cuando ellos pidieron que lo haga, el 24% que equivale a 22 padres de familia respondieron que menos de la mitad del tiempo sus hijos pararon la actividad, el 9% contestó que casi la mitad del tiempo sus hijos pararon la actividad cuando ellos se lo pidieron y el 5% de los padres contestaron que sus hijos nunca pararon una actividad cuando ellos se la pidieron.

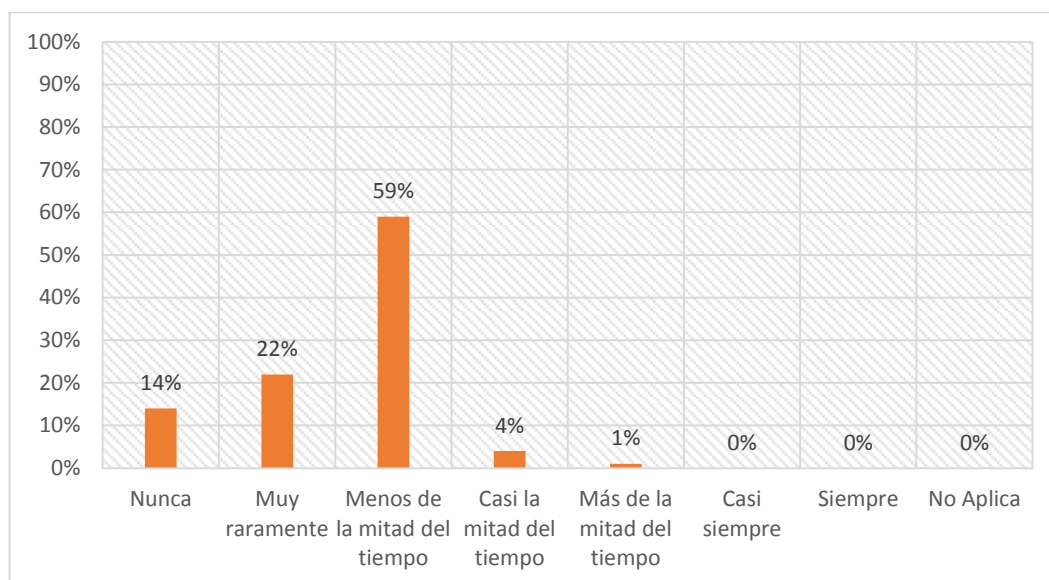
De éste análisis se concluye que los niños de entre 3 y 5 años pertenecientes al centro infantil en estudio no pueden dejar de realizar una actividad mientras se lo piden sus padres, lo cual refleja por parte de estos niños un escaso desarrollo de la dimensión integridad que pertenece a la autorregulación emocional.

ITEM 7:

Cuando el niño iba a entrar a una nueva actividad espero a que le dijeran que empezara

Tabla 21**Esperó la indicación**

Pregunta 7	Cuando el niño iba a entrar a una nueva actividad espero a que le dijeran que empezara	
Categoría	frecuencia	Porcentaje %
Nunca	13	14%
Muy raramente	20	22%
Menos de la mitad del tiempo	55	59%
Casi la mitad del tiempo	4	4%
Más de la mitad del tiempo	1	1%
Casi siempre	0	0%
Siempre	0	0%
No Aplica	0	0%
TOTAL	93	100%

**Figura 13: Esperó la indicación**

Análisis e interpretación

Un 59% de los padres encuestados respondieron que menos de la mitad del tiempo sus hijos esperaron la orden de empezar cuando iban a entrar a una nueva actividad, el 22% contestaron que muy raramente sus hijos esperaron la orden, el 14% respondió que sus hijos nunca esperaban la orden para empezar, el 4% dijo que casi la mitad del tiempo sus hijos esperaban una orden para empezar una nueva actividad mientras la minoría representada por el 1% respondió que más de la mitad del tiempo sus hijos si esperaban la orden antes de empezar una actividad nueva.

En esta pregunta del cuestionario podemos notar que la mayoría de los niños del centro infantil no pueden mantenerse en una actividad mientras el adulto se lo pide, siendo este un indicador de la autorregulación emocional, ya que más del 50% del grupo investigado no puede esperar una orden para comenzar una actividad.

ITEM 8.a:

Cuando se le pidió al niño compartir los juguetes, con qué frecuencia el:

Tabla 22

Protesta con voz molesta

Pregunta 8	Cuando se le pidió al niño compartir los juguetes, con qué frecuencia el:	
Ítem a	Protesta en un tono de voz molesto	
Categoría	frecuencia	Porcentaje %
Nunca	0	0%
Muy raramente	0	0%
Menos de la mitad del tiempo	0	0%
Casi la mitad del tiempo	2	2%
Más de la mitad del tiempo	4	4%
Casi siempre	15	16%
Siempre	72	77%
No Aplica	0	0%
TOTAL	93	100%

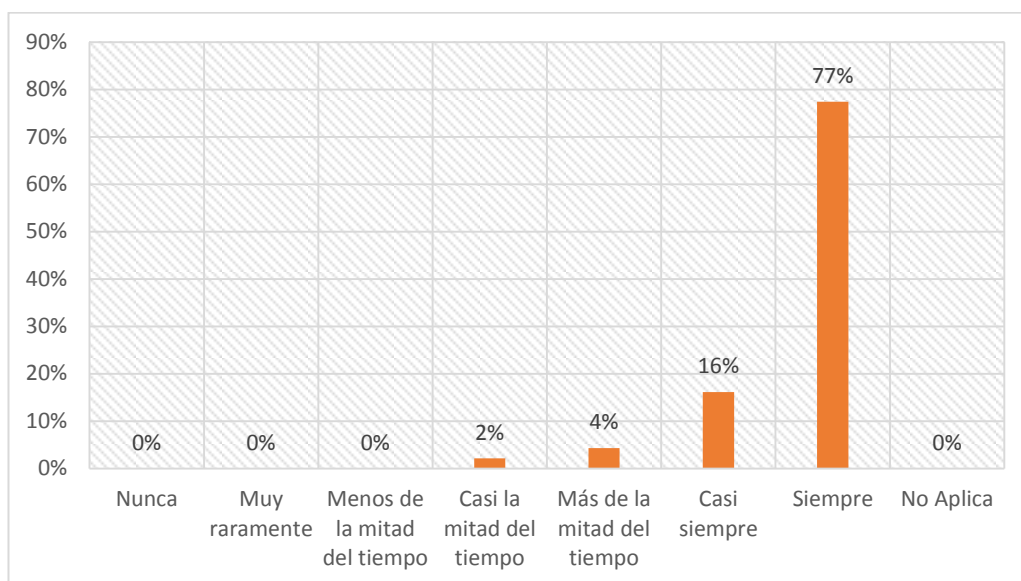


Figura 14: Protesta con voz molesta

Análisis e interpretación

Un 77% de los padres encuestados contestaron a la pregunta 8 ítem “a” que sus hijos siempre protestan en un tono de voz violento cuando se les pidió compartir los juguetes, un 16% contestó que casi siempre sus hijos reaccionan con voz violenta cuando les piden compartir juguetes, el 4% respondió que más de la mitad del tiempo sus hijos reaccionario con voz violenta ante este pedido y la minoría representada por el 2% contesta que casi la mitad del tiempo sus hijos responden con voz violenta ante este pedido de compartir los juguetes.

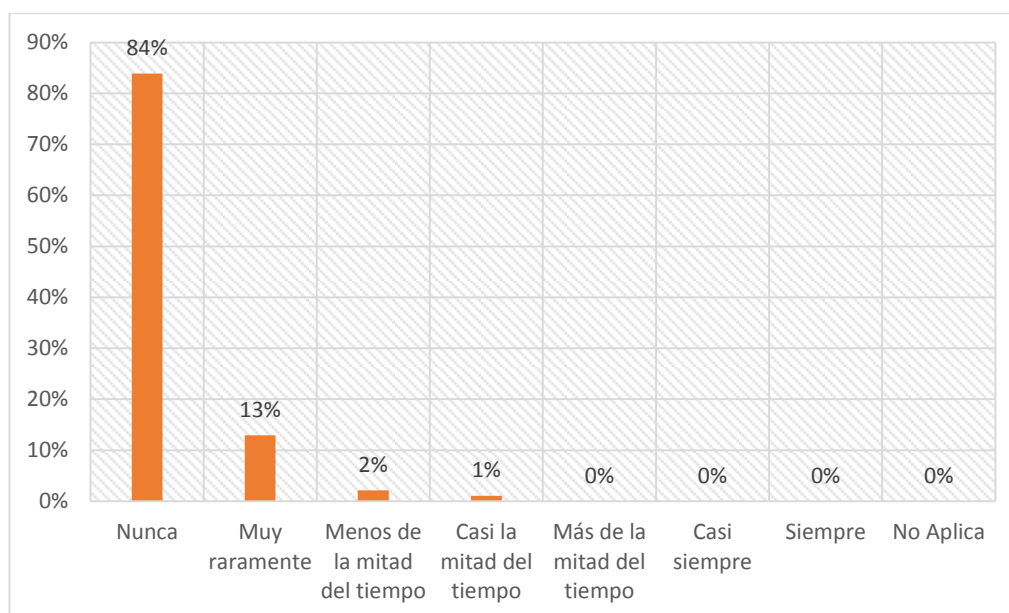
Es evidente que los niños no logran aún manejar adecuadamente sus reacciones, frente a los pedidos de sus padres de compartir sus juguetes con otros niños, lo cual dificulta un desarrollo positivo de su autorregulación emocional.

ITEM 8.b:

Cuando se le pidió al niño compartir los juguetes, con qué frecuencia el:

Tabla 23**Aceptó sin signos de ira**

Pregunta 8	Cuando se le pidió al niño compartir los juguetes, con qué frecuencia el:	
Ítem b	Aceptó su pedido sin signos de ira	
Categoría	frecuencia	Porcentaje %
Nunca	78	84%
Muy raramente	12	13%
Menos de la mitad del tiempo	2	2%
Casi la mitad del tiempo	1	1%
Más de la mitad del tiempo	0	0%
Casi siempre	0	0%
Siempre	0	0%
No Aplica	0	0%
TOTAL	93	100%

**Figura 15: Aceptó sin signos de ira**

Análisis e interpretación

El 84% de los padres respondieron que sus hijos nunca aceptaron el pedido de compartir el juguete sin signo de ira, el 13% contestó que muy raramente sus hijos aceptan sin signos de ira el compartir un juguete, el 2% contestó que menos de la mitad del tiempo el niño acepta sin signos de ira el pedido de sus padres mientras que la minoría representada por el 1% mencionan que casi la mitad del tiempo los niños aceptaron el pedido sin signos de ira.

Se puede apreciar que la mayoría de los niños no aceptan con facilidad el pedido de sus padres de demostrar afecto a sus compañeros, hermanos o amigos, esto refleja que los niños no dominan sus relaciones interpersonales.

ITEM 9.a:

Mientras colorea solo, con qué frecuencia el niño:

Tabla 24

Continuó coloreando por 20 minutos

Pregunta 9	Mientras colorea solo, con qué frecuencia el niño:	
Ítem a	Continuó coloreando por sí solo durante 20 minutos o más	
Categoría	Frecuencia	Porcentaje %
Nunca	16	17%
Muy raramente	20	22%
Menos de la mitad del tiempo	50	54%
Casi la mitad del tiempo	7	8%
Más de la mitad del tiempo	0	0%
Casi siempre	0	0%
Siempre	0	0%
No Aplica	0	0%
TOTAL	93	100%

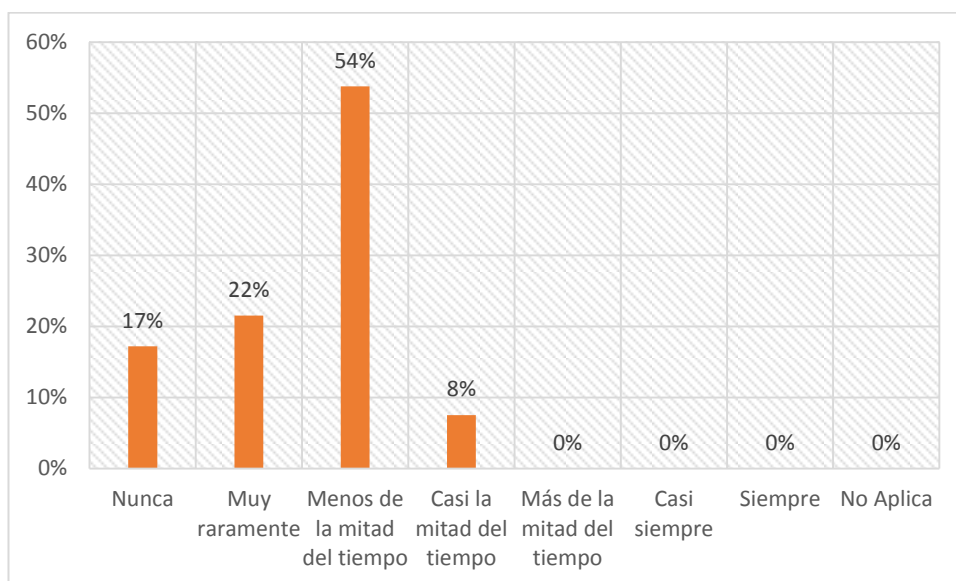


Figura 16: Continuó coloreando por 20 minutos

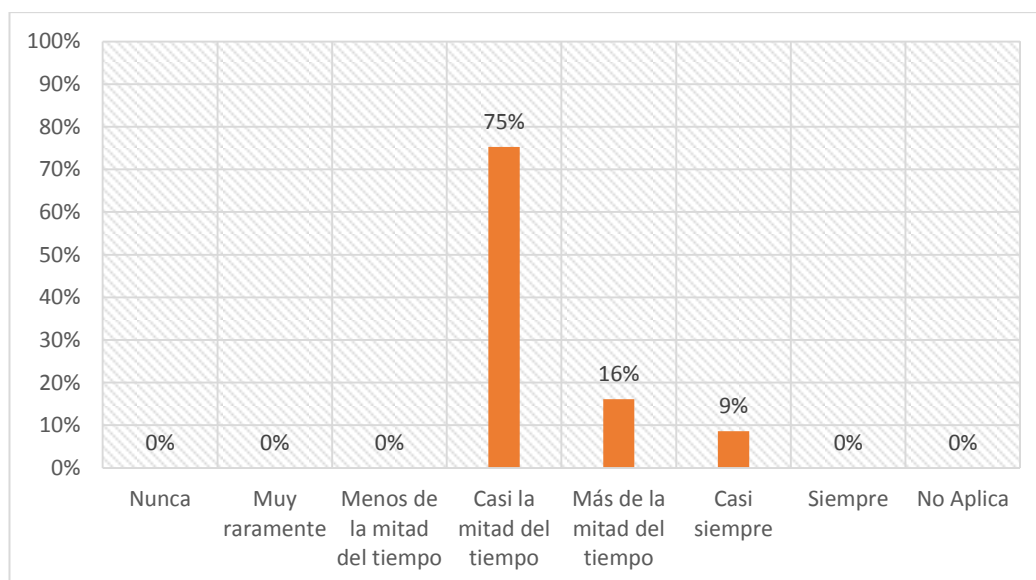
Análisis e interpretación

El 54% de los padres respondieron que sus hijos menos de la mitad del tiempo continúan coloreando por 20 minutos o más cuando se los deja solos, el 22% contestó que muy raramente sus hijos siguen coloreando por 20 minutos o más cuando se los deja solos, el 17% contestó que nunca sucede eso, y la minoría que es el 8% respondió que casi la mitad del tiempo sus hijos permaneces pintado por 20 minutos o más cuando se los deja solos.

Un indicador de la autorregulación es poder mantenerse en una misma actividad mientras el adulto se lo pida, en niños de 3 a 5 años el tiempo de atención es limitado, pero, varios autores hablan de la relación que tiene la autorregulación con las redes atencionales. En esta pregunta podemos observar que más del 50% de los niños no pueden mantenerse en una actividad que se les haya pedido por más de 20 minutos, lo cual refleja que su autorregulación emocional no está desarrollada.

ITEM 9.b:**Mientras colorea solo, con qué frecuencia el niño:****Tabla 25****Continuó coloreando por 10 minutos**

pregunta 9	Mientras colorea solo, con qué frecuencia el niño:	
Ítem b	Continuó coloreando por sí solo de 10 a 20 minutos	
Categoría	frecuencia	Porcentaje %
Nunca	0	0%
Muy raramente	0	0%
Menos de la mitad del tiempo	0	0%
Casi la mitad del tiempo	70	75%
Más de la mitad del tiempo	15	16%
Casi siempre	8	9%
Siempre	0	0%
No Aplica	0	0%
TOTAL	93	100%

**Figura 17: Continuó coloreando por 10 minutos**

Análisis e interpretación

El 75% de los padres respondieron que casi la mitad del tiempo sus hijos continúan coloreando de 10 a 20 minutos cuando se los deja solos, el 16% contestó que más de la mitad del tiempo sus hijos siguen coloreando de 10 a 20 minutos cuando se los deja solos, y el 9% respondió que casi siempre sus hijos permanecen pintando de 10 a 20 minutos cuando se los deja solos.

Se evidencia que la mayoría de los niños pueden mantenerse en una misma actividad durante un periodo más corto equivalente a 10 minutos, por lo que podemos concluir que sus periodos atencionales son mejores cuando tienen actividades que necesiten menos tiempo.

ITEM 10.a:

Cuando otro niño tomó el juguete con el que el niño estaba jugando, con qué frecuencia el:

Tabla 26

Se opuso

Pregunta 10	Cuando otro niño tomó el juguete con el que el niño estaba jugando, con qué frecuencia el:	
Ítem a	Se opuso	
Categoría	Frecuencia	Porcentaje %
Nunca	0	0%
Muy raramente	0	0%
Menos de la mitad del tiempo	0	0%
Casi la mitad del tiempo	0	0%
Más de la mitad del tiempo	5	5%
Casi siempre	12	13%
Siempre	76	82%
No Aplica		0%
TOTAL	93	100%

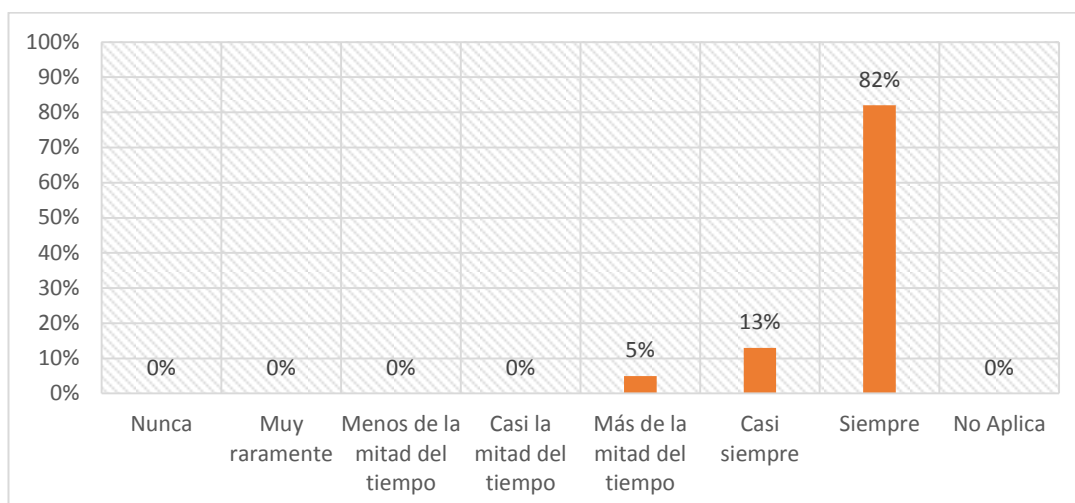


Figura 18: Se opuso

Análisis e interpretación

El 82% que equivale a 76 padres de familia contestaron que sus hijos siempre se oponen cuando otro niño toma el juguete con el que estaba jugando, el 13% respondió que casi siempre se oponen y el 5% respondió que más de la mitad del tiempo se oponen cuando otro niño toma su juguete.

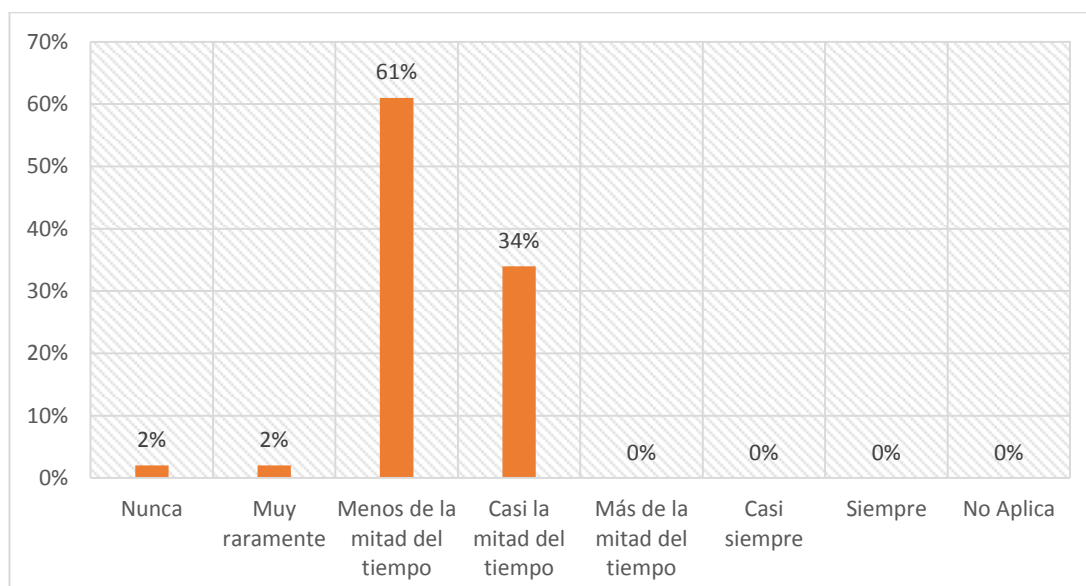
Piaget señala que a los 3 años el niño se encuentra en la etapa de egocentrismo, la misma que dificulta compartir y sentir empatía por los demás, esta capacidad también está asociada con la autorregulación emocional porque una sub competencia de esta variable es poder demostrar afecto a sus compañeros. Gracias a esto se puede concluir que los niños del Centro Infantil no manejan de manera adecuada la dimensión adaptabilidad.

ITEM 10.b:

Cuando otro niño tomó el juguete con el que el niño estaba jugando, con qué frecuencia el:

Tabla 27**Encontró algo más para jugar**

Pregunta 10	Cuando otro niño tomó el juguete con el que el niño estaba jugando, con qué frecuencia el:	
Ítem b	Encontró algo más para jugar	
Categoría	Frecuencia	Porcentaje %
Nunca	2	2%
Muy raramente	2	2%
Menos de la mitad del tiempo	57	61%
Casi la mitad del tiempo	32	34%
Más de la mitad del tiempo	0	0%
Casi siempre	0	0%
Siempre	0	0%
No Aplica	0	0%
TOTAL	93	100%

**Figura 19: Encontró algo más para jugar**

Análisis e interpretación

El 61% que equivale a 57 padres de familia contestaron que sus hijos menos de la mitad del tiempo encontraron algo más para jugar cuando otro niño le quitó su juguete, el 34% respondió que casi la mitad del tiempo encontraron algo más para jugar cuando otro niño toma el juguete con el que estaba jugando, el 2% contestó que muy raramente sus hijos encuentran otro juguete cuando un niño se los quita y el 2% restante respondió que sus hijos nunca hicieron eso.

Existen diversas estrategias de auto distracción, una de ellas consiste en que cuando el adulto le quita un objeto el infante puede reemplazar este juguete por otro. Es evidente que los niños se oponen a utilizar esta estrategia, si los niños tuvieran un nivel de autorregulación elevado podrían buscar otro objeto para jugar.

ITEM 11:

El niño estuvo dispuesto a resistir la tentación cuando le dijeron que no haga algo?

Tabla 28

Resistió la tentación

Pregunta 11	El niño estuvo dispuesto a resistir la tentación cuando le dijeron que no haga algo?	
Categoría	frecuencia	Porcentaje %
Nunca	15	16%
Muy raramente	5	5%
Menos de la mitad del tiempo	73	78%
Casi la mitad del tiempo	0	0%
Más de la mitad del tiempo	0	0%
Casi siempre	0	0%
Siempre	0	0%
No Aplica	0	0%
TOTAL	93	100%

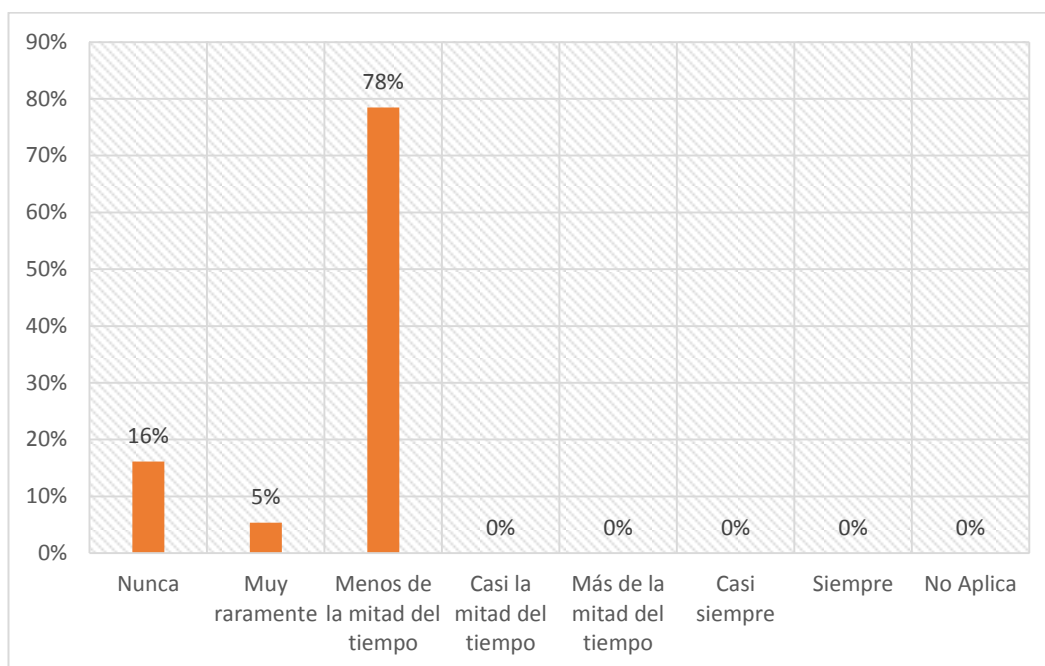


Figura 20: Resistió la tentación

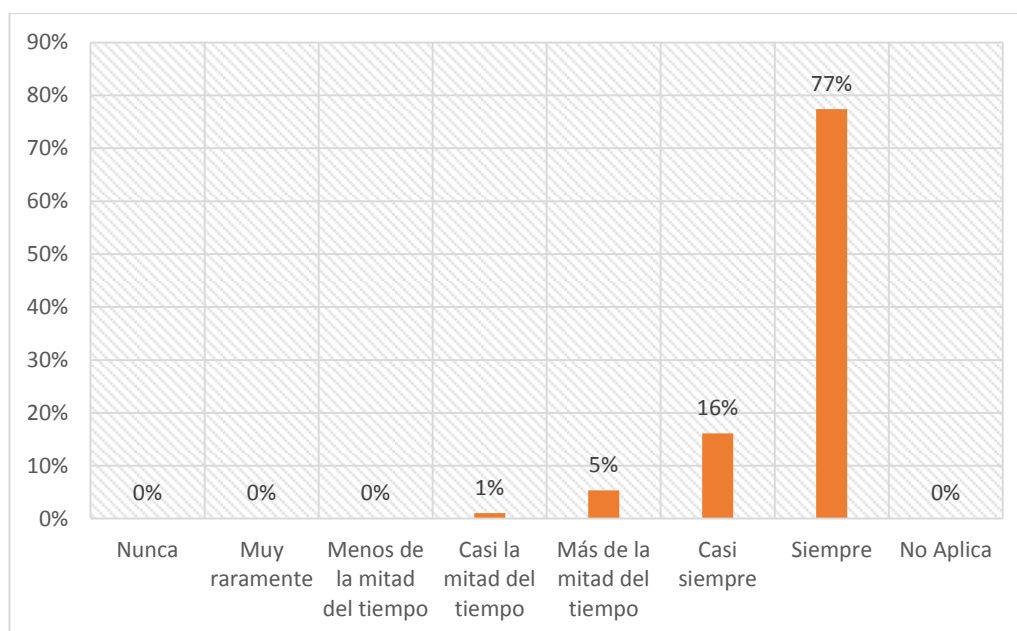
Análisis e interpretación

El 78% de los padres respondieron que sus hijos menos de la mitad del tiempo resistieron la tentación de hacer algo cuando les dijeron que no lo haga, el 5% contestó que muy raramente sus hijos resistieron la tentación y el 16% contestó que nunca sucede eso.

Se puede evidenciar que más de la mitad de los niños no inhiben actividades prohibidas por sus padres, lo cual está ligado al indicador controla emociones e impulsos.

ITEM 12.a:**Cuando jugaba tranquilamente con uno de sus juguetes favoritos****Tabla 29****Sonreía**

Pregunta 12	Cuando jugaba tranquilamente con uno de sus juguetes favoritos, con qué frecuencia el niño:	
Ítem a	Sonreía	
Categoría	Frecuencia	Porcentaje %
Nunca	0	0%
Muy raramente	0	0%
Menos de la mitad del tiempo	0	0%
Casi la mitad del tiempo	1	1%
Más de la mitad del tiempo	5	5%
Casi siempre	15	16%
Siempre	72	77%
No Aplica		0%
TOTAL	93	100%

**Figura 21: Sonreía**

Análisis e interpretación

En la pregunta 12 ítem “a” el 77% de los padres de familia contestaron que siempre que sus hijos jugaban tranquilamente con uno de sus juguetes favoritos sonreían, el 16% respondió que casi siempre sonreían al jugar con su juguete favorito, el 5% dijo que más de la mitad del tiempo sonreían y el 1% dijo que casi la mitad del tiempo.

Podemos notar que la mayoría del tiempo los niños sonríen mostrando felicidad al jugar con su juguete favorito, esta pregunta refleja un indicador importante de la autorregulación emocional, la adaptabilidad, que representa la facilidad que tiene el niño para aceptar a sus compañeros.

ITEM 12.b:

Cuando jugaba tranquilamente con uno de sus juguetes favoritos

Tabla 30

Hacia ruidos felices

Pregunta 12	Cuando jugaba tranquilamente con uno de sus juguetes favoritos, con qué frecuencia el niño:	
Ítem b	Hacia ruidos felices	
Categoría	frecuencia	Porcentaje %
Nunca	0	0%
Muy raramente	0	0%
Menos de la mitad del tiempo	0	0%
Casi la mitad del tiempo	2	2%
Más de la mitad del tiempo	4	4%
Casi siempre	18	19%
Siempre	69	74%
No Aplica		0%
TOTAL	93	100%

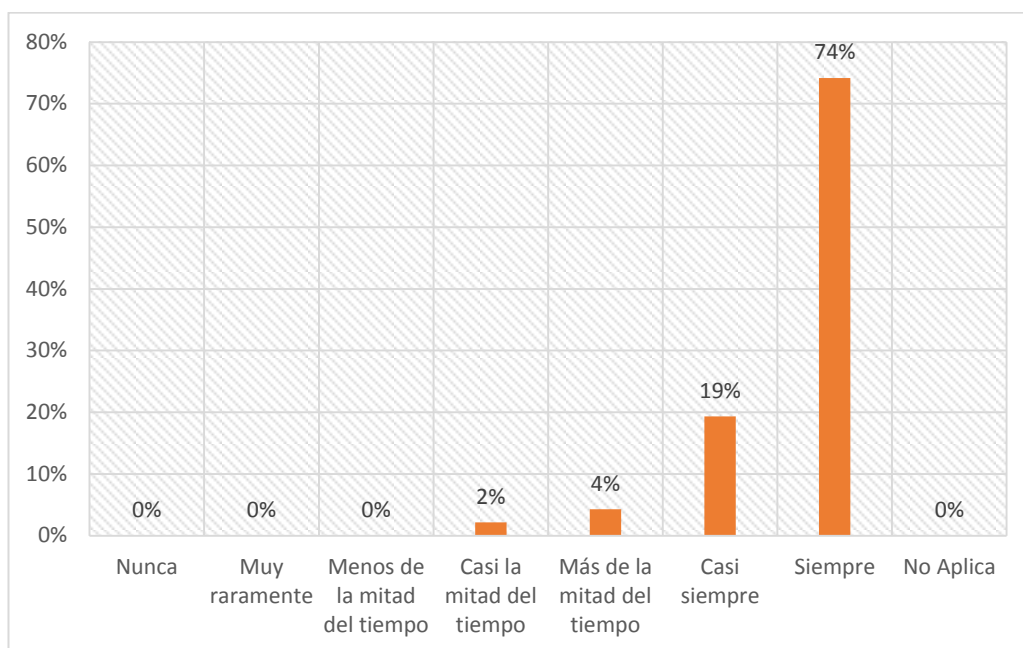


Figura 22: Hacía ruidos felices

Análisis e interpretación

En la pregunta 12 ítem “b” el 74% de los padres de familia contestaron que siempre que sus hijos jugaban tranquilamente con uno de sus juguetes favoritos hacían ruidos felices, el 19% respondió que casi siempre hacían ruidos felices al jugar con su juguete favorito, el 4% dijo que más de la mitad del tiempo hacían ruidos felices y el 2% dijo que casi la mitad del tiempo.

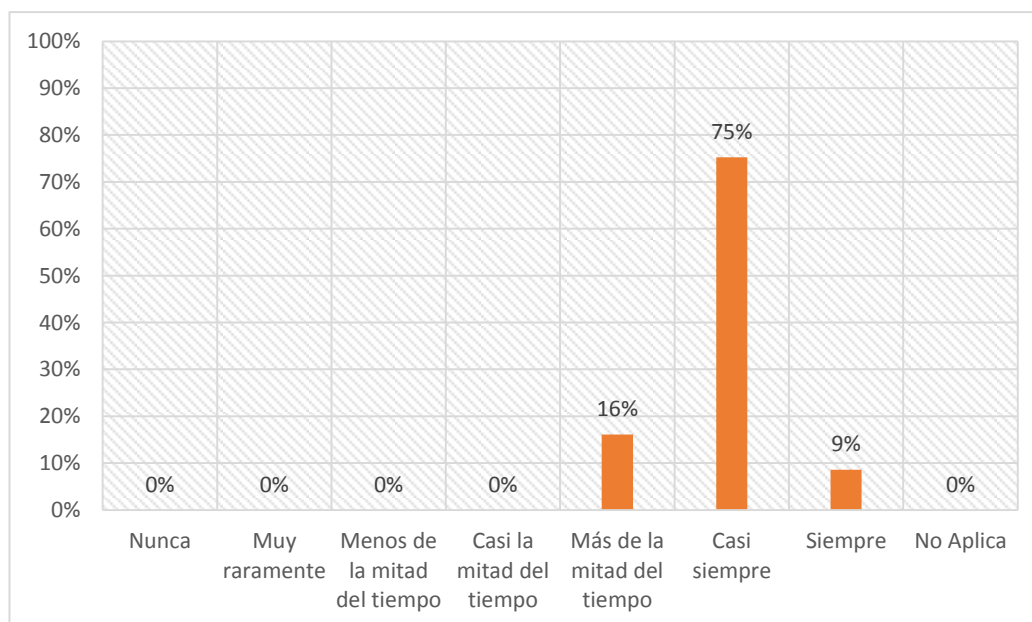
Podemos notar que la mayoría del tiempo los niños hacen sonidos felices para demostrar su alegría al jugar con su juguete favorito.

ITEM 13:

Cuando el niño quiso jugar afuera y usted dijo que no, con qué frecuencia el/ella

Tabla 31**Protesto llorando fuertemente**

Pregunta 13		Cuando el niño quiso jugar afuera y usted dijo que no, con qué frecuencia el/ella:	
Categoría	Frecuencia	Porcentaje %	
Nunca	0	0%	
Muy raramente	0	0%	
Menos de la mitad del tiempo	0	0%	
Casi la mitad del tiempo	0	0%	
Más de la mitad del tiempo	15	16%	
Casi siempre	70	75%	
Siempre	8	9%	
No Aplica		0%	
TOTAL	93	100%	

**Figura 23: Protesto llorando fuertemente**

Análisis e interpretación

En la pregunta 13 del cuestionario realizado a los padres de familia se evidencia que el 75% de los niños casi siempre protestaron llorando fuertemente cuando el niño quiso jugar afuera y el padre no se lo permitió, el 16% de los padres contestaron que más de la mitad del tiempo sus hijos protestaron, la minoría representada por el 9% restante respondió que sus hijos siempre protestaron llorando fuertemente cuando el padre no le permitió jugar afuera.

Tanto padres como docentes contestaron que el grupo de niños del centro infantil poseen problemas con la dimensión auto dominio tanto en casa como en la escuela porque reflejan bajos niveles de control emocional.

ITEM 14:

Cuando dijo al niño que debe ir a jugar por un periodo de tiempo corto, con qué frecuencia:

Tabla 32

Necesitó estímulo para ocuparse

Pregunta 14	Cuando dijo al niño que debe ir a jugar por un periodo de tiempo corto, con qué frecuencia:	
Ítem 14	Necesitó constante estímulo para estar ocupado	
Categoría	Frecuencia	Porcentaje %
Nunca	0	0%
Muy raramente	0	0%
Menos de la mitad del tiempo	8	9%
Casi la mitad del tiempo	78	84%
Más de la mitad del tiempo	7	8%
Casi siempre	0	0%
Siempre	0	0%
No Aplica	0	0%
TOTAL	93	100%

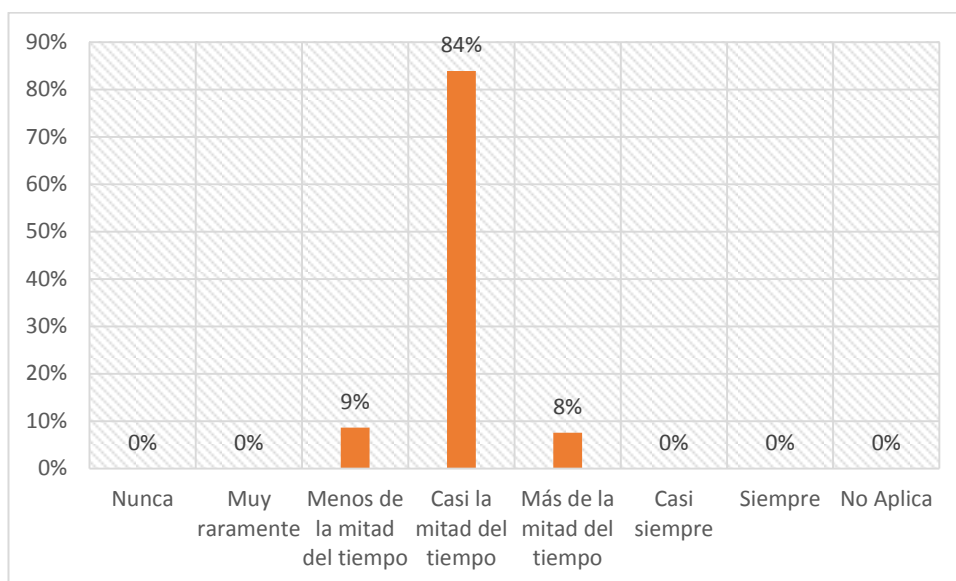


Figura 24: Necesitó estímulo para ocuparse

Análisis e interpretación

En la pregunta 14 del cuestionario realizado a los padres de familia se evidencia que el 84% de los niños casi la mitad del tiempo necesitaron constante estímulo para estar ocupados cuando los padres dijeron que debe ir a jugar por un periodo de tiempo corto, el 9% contestó que menos de la mitad del tiempo sus hijos necesitaron constante estímulo para estar ocupados y el 8% restantes dijeron que sus hijos más de la mitad del tiempo necesitaron estímulo.

Con las respuestas de los padres de familia a esta pregunta se puede evidenciar que la mayoría de los niños no actúan frente a un estímulo, siendo este positivo o negativo. Lo cual demuestra su bajo nivel en la dimensión integridad.

ITEM 15:

Con qué frecuencia el niño participa en juegos que involucren correr alrededor o golpear sus juguetes.

Tabla 33

Participa en juegos que involucren correr alrededor o golpear sus juguetes

Pregunta 15	Con que frecuencia el niño:	
Ítem 15	Participa en juegos que involucren correr alrededor o golpear sus juguetes	
Categoría	Frecuencia	Porcentaje %
Nunca	0	0%
Muy raramente	0	0%
Menos de la mitad del tiempo	0	0%
Casi la mitad del tiempo	0	0%
Más de la mitad del tiempo	13	14%
Casi siempre	20	22%
Siempre	58	62%
No Aplica	2	2%
TOTAL	93	100%

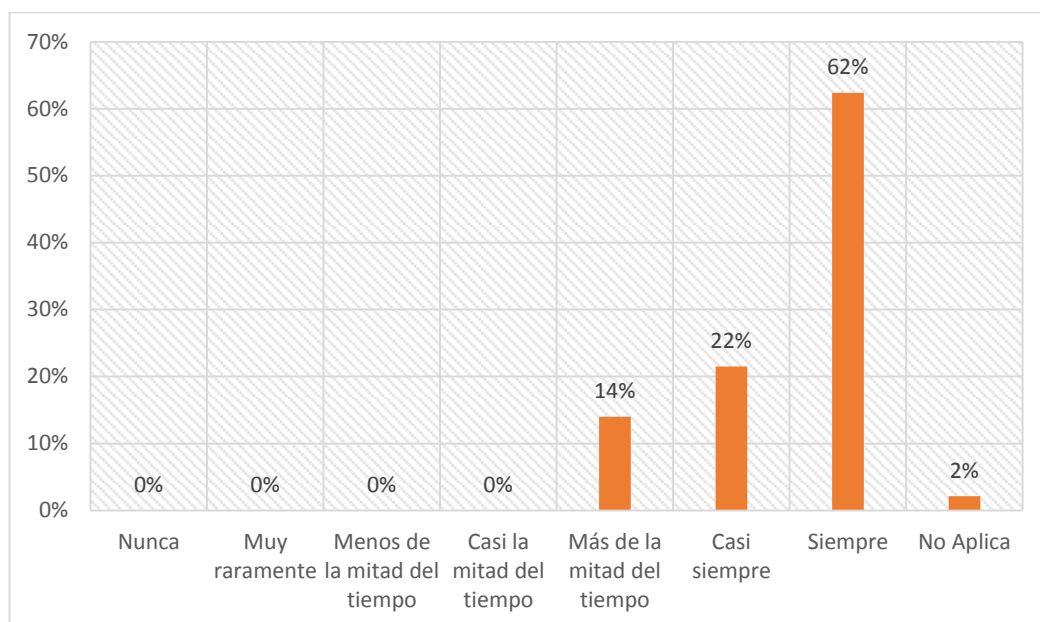


Figura 25: Participa en juegos que involucren correr alrededor o golpear sus juguetes

Análisis e interpretación

En la pregunta 15 del cuestionario realizado a los padres de familia se evidencia que el 62% de los niños siempre participan en juegos que involucran correr alrededor de algo o golpear juguetes, el 22% de los padres respondieron que sus hijos casi siempre realizan este tipo de juegos, el 14% contestaron que más de la mitad del tiempo sus hijos están involucrados en juegos así, mientras que el 2% de los padres indicaron que esta pregunta no se aplicaba a sus hijos.

ITEM 16:

Mientras juega con un juguete muy detallado o complicado

Tabla 34

Exploró el juguete con agrado

Pregunta 16		
Mientras juega con un juguete muy detallado o complicado con qué frecuencia el niño exploró el juguete con agrado:		
Categoría	Frecuencia	Porcentaje %
Nunca	0	0%
Muy raramente	0	0%
Menos de la mitad del tiempo	6	6%
Casi la mitad del tiempo	75	81%
Más de la mitad del tiempo	12	13%
Casi siempre	0	0%
Siempre	0	0%
No Aplica	0	0%
TOTAL	93	100%

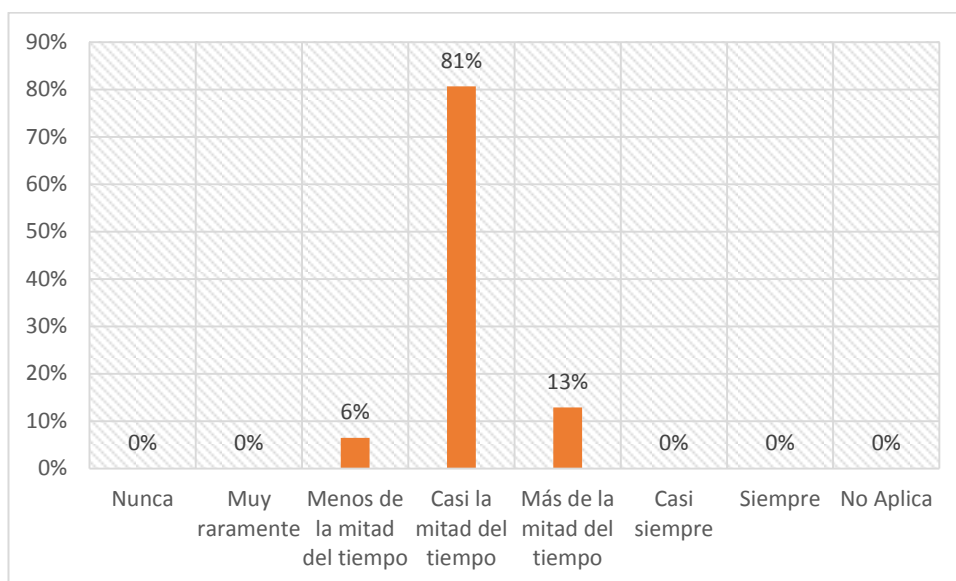


Figura 26: Exploró el juguete con agrado

Análisis e interpretación

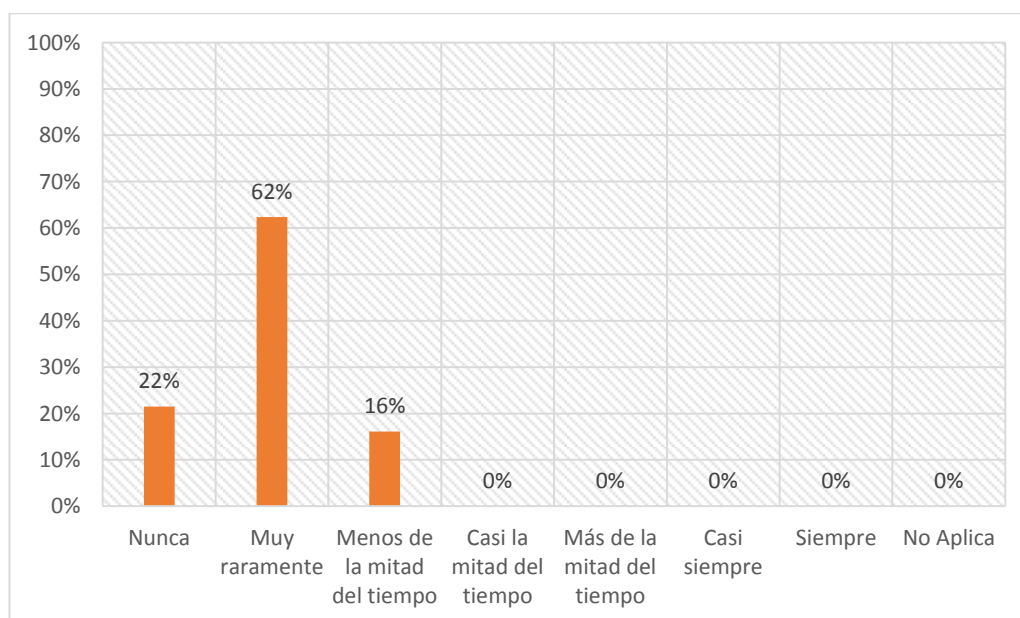
Un 81% de los padres encuestados contestaron que sus hijos casi la mitad del tiempo exploran el juguete con el que se entretienen con agrado, el 13% contestó que sus hijos más de la mitad del tiempo exploran el juguete con detalle y el 6% respondió menos de la mitad del tiempo sus hijos ven el juguete con mucho detalle.

ITEM 17:

Cuando el niño estuvo en un juego o actividad y usted lo interrumpió porque era hora de comer o salir, con qué frecuencia el niño cambió rápidamente su atención a la nueva actividad?

Tabla 35**Cambió su atención a la nueva actividad**

Categoría	Frecuencia	Porcentaje %
Nunca	20	22%
Muy raramente	58	62%
Menos de la mitad del tiempo	15	16%
Casi la mitad del tiempo	0	0%
Más de la mitad del tiempo	0	0%
Casi siempre	0	0%
Siempre	0	0%
No Aplica	0	0%
TOTAL	93	100%

**Figura 27: Cambió su atención a la nueva actividad**

Análisis e interpretación

El 62% de los padres respondieron que sus hijos muy raramente cambian la atención rápidamente a la nueva actividad, el 22% contestó que nunca cambian rápidamente de actividad y el 16% restante contestó que menos de la mitad del tiempo sus hijos permaneces cambiaban rápidamente la atención a una nueva actividad cuando están jugando y el padre le pide que deje de hacer eso.

Es evidente que los niños no utilizan estrategias de auto distracción, porque en esta pregunta se encuentra que la mayoría de los niños tienen dificultad para cambiar su atención de una actividad a otra con facilidad.

ITEM 18:

Cuando le dan al niño un paquete envuelto o un nuevo juguete en una bolsa, con qué frecuencia el niño sonrío

Tabla 36

Sonríe

Pregunta 18	Cuando le dan al niño un paquete envuelto o un nuevo juguete en una bolsa, con qué frecuencia el niño sonrío	
Categoría	Frecuencia	Porcentaje %
Nunca	0	0%
Muy raramente	0	0%
Menos de la mitad del tiempo	2	2%
Casi la mitad del tiempo	10	11%
Más de la mitad del tiempo	9	10%
Casi siempre	15	16%
Siempre	57	61%
No Aplica	0	0%
TOTAL	93	100%

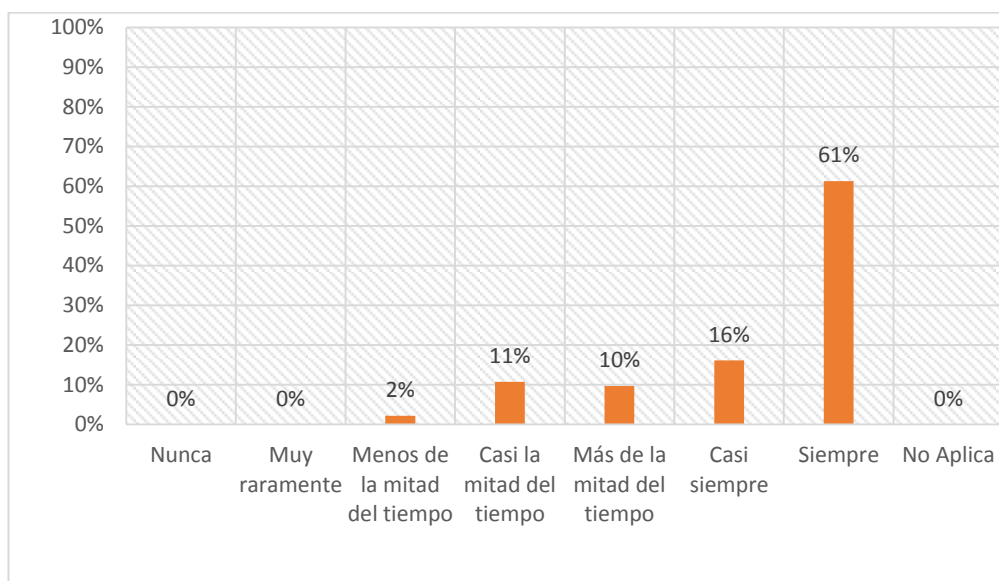


Figura 28: Sonríe

Análisis e interpretación

De 93 padres encuestados el 61% que corresponde a la mayoría señalan que cuando le dan a su hijo una paquete envuelto siempre sonríen, el 16% contestaron que sus hijos casi siempre sonríen, el 10% respondieron a esta pregunta con un más de la mitad del tiempo, el 11% dijo que casi la mitad del tiempo sonríen y el 2% restante dijo que menos de la mitad del tiempo su hijo sonrió cuando le dio un juguete envuelto.

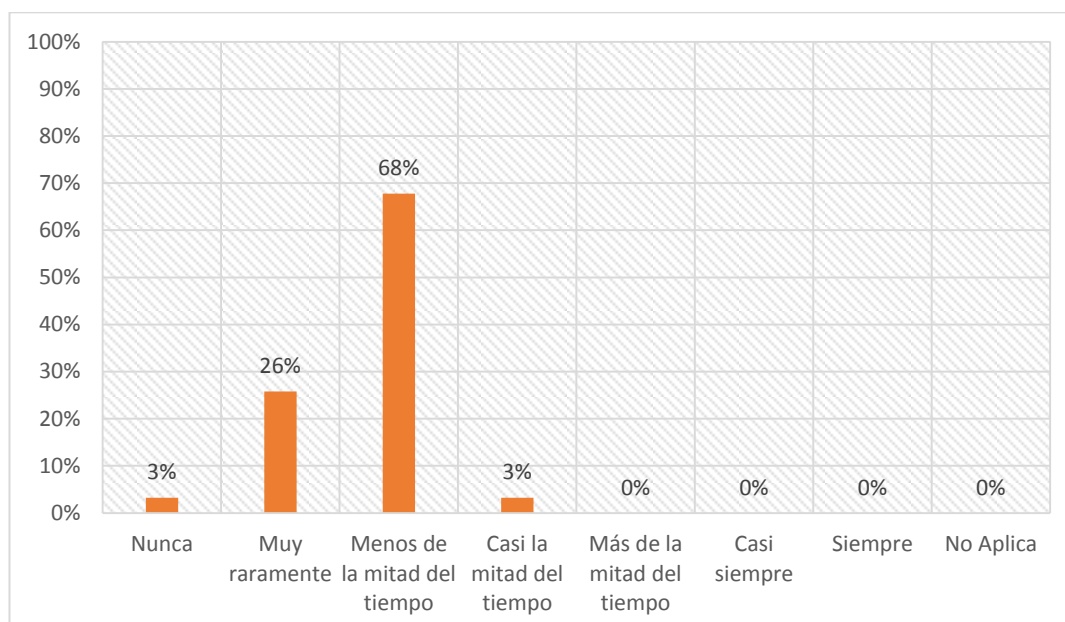
Podemos concluir que los niños y niñas, tienen una emoción positiva como es la alegría, cuando reciben un juguete por parte de sus padres, ya que a través de esta también manifiesta una conducta social.

ITEM 19:

Mientras lee una historia de duración media al niño, con qué frecuencia permanece atento durante toda la historia

Tabla 37**Permanece atento durante toda la historia**

Categoría	Frecuencia	Porcentaje %
Nunca	3	3%
Muy raramente	24	26%
Menos de la mitad del tiempo	63	68%
Casi la mitad del tiempo	3	3%
Más de la mitad del tiempo	0	0%
Casi siempre	0	0%
Siempre	0	0%
No Aplica	0	0%
TOTAL	93	100%

**Figura 29: Permanece atento durante toda la historia**

Análisis e interpretación

En la pregunta 19 del cuestionario realizado a los padres de familia se evidencia que cuando los padres les están contando una historia el 68% de los niños permanecen atentos durante toda la historia, el 26% muy raramente prestan atención durante toda la historia, y el último 6% se lo divide equitativamente entre casi la mitad del tiempo y nunca.

Se puede tener en cuenta la relación entre las redes atencionales y la autorregulación emocional son importantes, ya que estos dos componentes son directamente proporcionales, lo cual nos permite decir que los niños tienen un proceso atencional adecuado.

ITEM 20:

El niño baja la voz cuando le piden hacerlo

Tabla 38

Baja la voz cuando se lo piden

Pregunta 20	El niño baja la voz cuando le piden hacerlo	
Categoría	Frecuencia	Porcentaje %
Nunca	0	0%
Muy raramente	0	0%
Menos de la mitad del tiempo	0	0%
Casi la mitad del tiempo	0	0%
Más de la mitad del tiempo	8	9%
Casi siempre	15	16%
Siempre	67	72%
No Aplica	3	3%
TOTAL	93	100%

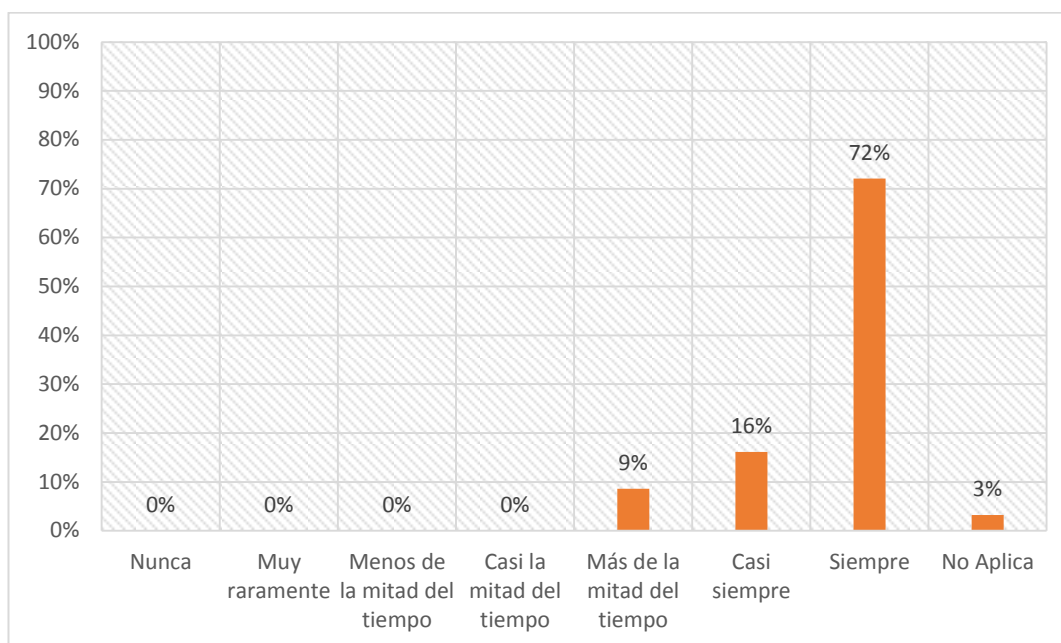


Figura 30: Baja la voz cuando se lo piden

Análisis e interpretación

En la pregunta 20 del cuestionario la mayoría de los padres representados por el 72% contestaron siempre que piden a sus hijos bajar la voz lo hacían, el 16% contestó que casi siempre que se les pedía a sus hijos bajar la voz lo hacían, el 9% de los padres afirmaron que más de la mitad del tiempo sus hijos bajaban la voz cuando ellos se lo pedían y el 3% restante contestó que esta pregunta no aplica para sus hijos.

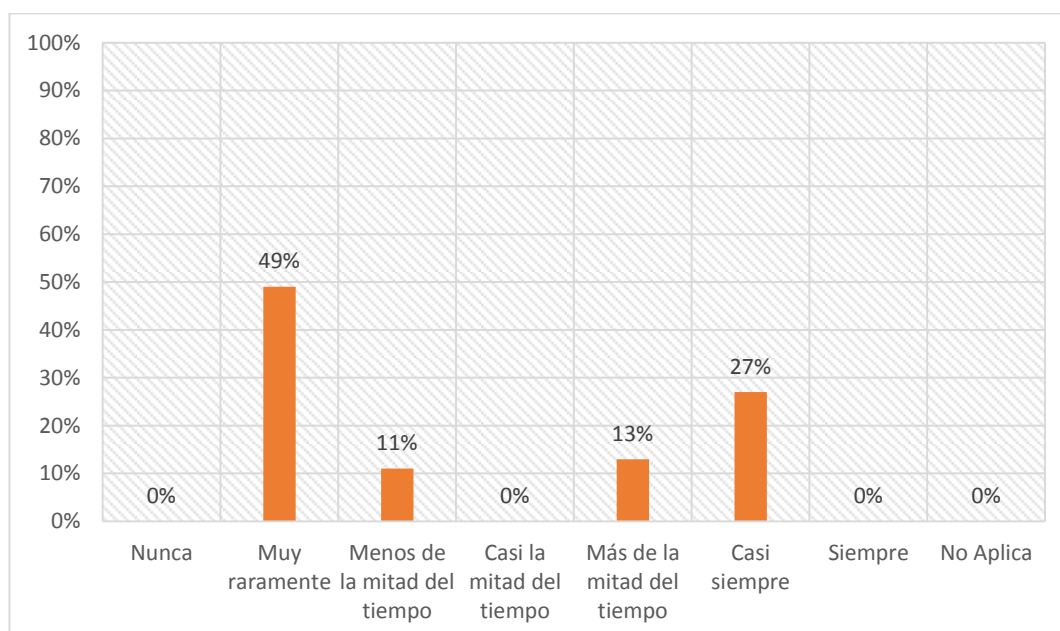
Gracias al análisis de esta pregunta se puede identificar que los niños tienen un buen nivel de confiabilidad, ya que uno de sus indicadores manifiesta que los infantes pueden manejar adecuadamente los pedidos de las personas adultas.

ITEM 21:

Cuando el niño necesita permanecer sentado, con qué frecuencia intenta salir de la silla

Tabla 39**Intenta salir de la silla**

Pregunta 21	Cuando el niño necesita permanecer sentado, con qué frecuencia intenta salir de la silla	
Categoría	Frecuencia	Porcentaje %
Nunca	0	0%
Muy raramente	46	49%
Menos de la mitad del tiempo	10	0%
Casi la mitad del tiempo		8%
Más de la mitad del tiempo	12	13%
Casi siempre	25	27%
Siempre	0	49%
No Aplica		3%
TOTAL	93	100%

**Figura 31: Intenta salir de la silla****Análisis e interpretación**

En la pregunta 21 la mayoría de los padres representados por el 49% contestaron que muy raramente el niño se levanta de su silla, cuando se le pidió que permaneciera sentado, el 27% respondió que casi siempre que sus hijos tienen que permanecer en la silla intenta dejarla, el 13% de los padres afirmaron que más de la mitad del tiempo sus hijos intentan salir de la silla, el 3% contestó casi la mitad del tiempo sus hijos intentan salir de la silla y el 3% se los padres contestaron que esa pregunta no aplicaba a sus hijos.

En la interpretación de esta pregunta se puede concluir ver que los niños tienen dificultad para permanecer sentados durante un periodo largo de tiempo, lo cual se concatena con la dimensión confiabilidad de la autorregulación emocional.

ITEM 22:

Cuando una persona que no ve el niño a diario va a visitarlo, con qué frecuencia el niño sonrío

Tabla 40

Cuando una persona que no ve el niño a diario va a visitarlo, con qué frecuencia el niño sonrío

Pregunta 22	Cuando una persona que no ve el niño a diario va a visitarlo, con qué frecuencia el niño sonrío	
Categoría	Frecuencia	Porcentaje %
Nunca	0	0%
Muy raramente	0	0%
Menos de la mitad del tiempo	5	5%
Casi la mitad del tiempo	76	82%
Más de la mitad del tiempo	12	13%
Casi siempre	0	0%
Siempre	0	0%
No Aplica	0	0%
TOTAL	93	100%

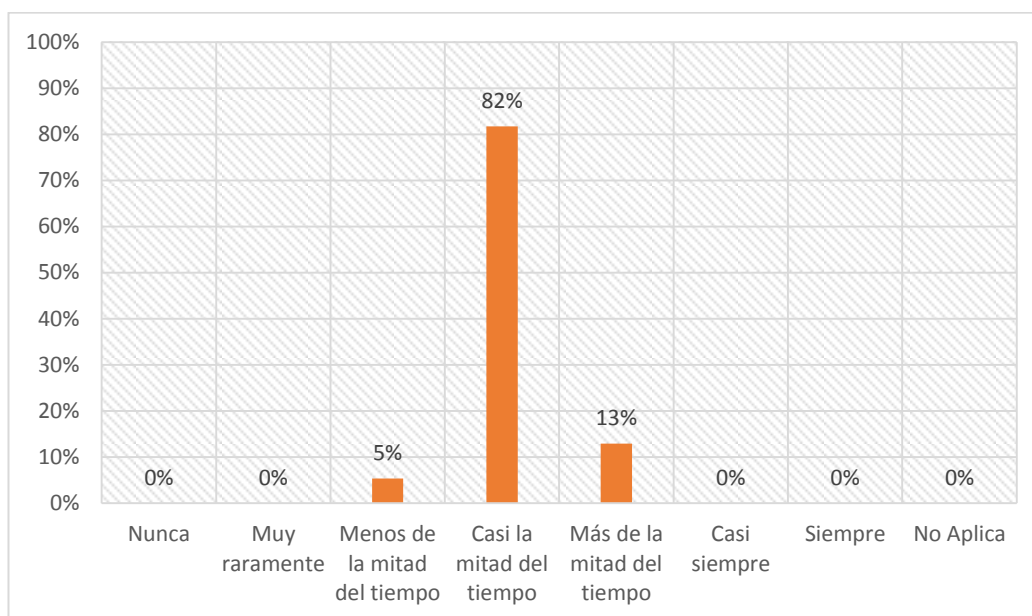


Figura 32: Cuando una persona que no ve el niño a diario va a visitarlo, con qué frecuencia el niño sonrío

Análisis e interpretación

En la pregunta 22 la mayoría de los padres representados por el 82% contestaron casi la mitad del tiempo el niño sonrío cuando una visita nueva va a casa, el 13% respondió más de la mitad del tiempo sus hijos sonreían con una nueva visita y el 5% dijo que menos de la mitad del tiempo sus hijos sonreían frente a esta situación.

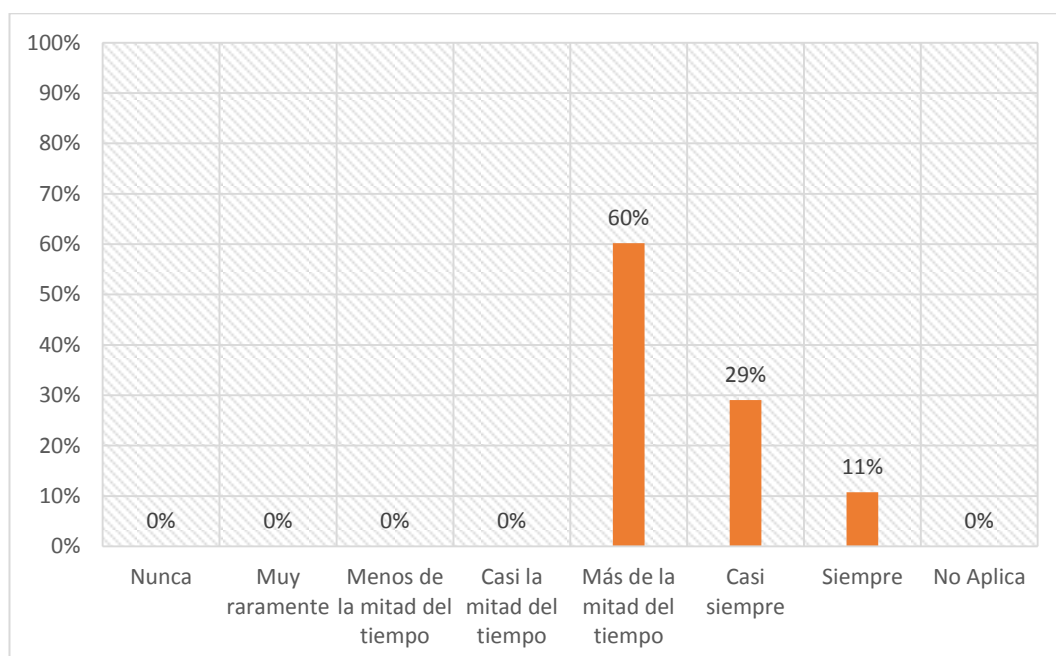
Por lo tanto concluimos que los niños los niños poseen un nivel de adaptabilidad aceptable, ante personas o situaciones que son nuevas es su entorno, lo que ayuda al desarrollo de las relaciones interpersonales.

ITEM 23:

Cuando visita por primera vez un lugar nuevo empieza a explorar inmediatamente

Tabla 41**Empieza a explorar inmediatamente**

Pregunta 23	Cuando visita por primera vez un lugar nuevo	
Categoría	Frecuencia	Porcentaje %
Nunca	0	0%
Muy raramente	0	0%
Menos de la mitad del tiempo	0	0%
Casi la mitad del tiempo	0	0%
Más de la mitad del tiempo	56	60%
Casi siempre	27	29%
Siempre	10	11%
No Aplica	0	0%
TOTAL	93	100%

**Figura 33: Empieza a explorar inmediatamente**

Análisis e interpretación

Un 60% de los padres encuestados respondieron que más de la mitad del tiempo sus hijos exploran inmediatamente un lugar cuando lo conocen por primera vez, el 29% dijo que casi siempre que sus hijos van a visitar un lugar nuevo lo exploran inmediatamente y el 11% restante respondió que siempre que van a un lugar nuevos los niños exploran inmediatamente.

Se puede concluir en la interpretación de esta pregunta que los niños tienen facilidad de explorar un lugar nuevo, lo cual corresponde a la curiosidad innata que poseen, esto nos lleva a decir que tienen la dimensión de adaptabilidad desarrollada en un 60% porque uno de sus indicadores es el niño acepta los cambios del medio.

ITEM 24:

El niño sigue instrucciones

Tabla 42

Sigue instrucciones

Pregunta 24	El niño sigue instrucciones	
	Frecuencia	Porcentaje %
Nunca	0	0%
Muy raramente	12	13%
Menos de la mitad del tiempo	0	0%
Casi la mitad del tiempo	71	76%
Más de la mitad del tiempo	10	11%
Casi siempre	0	0%
Siempre	0	0%
No Aplica	0	0%
TOTAL	93	100%

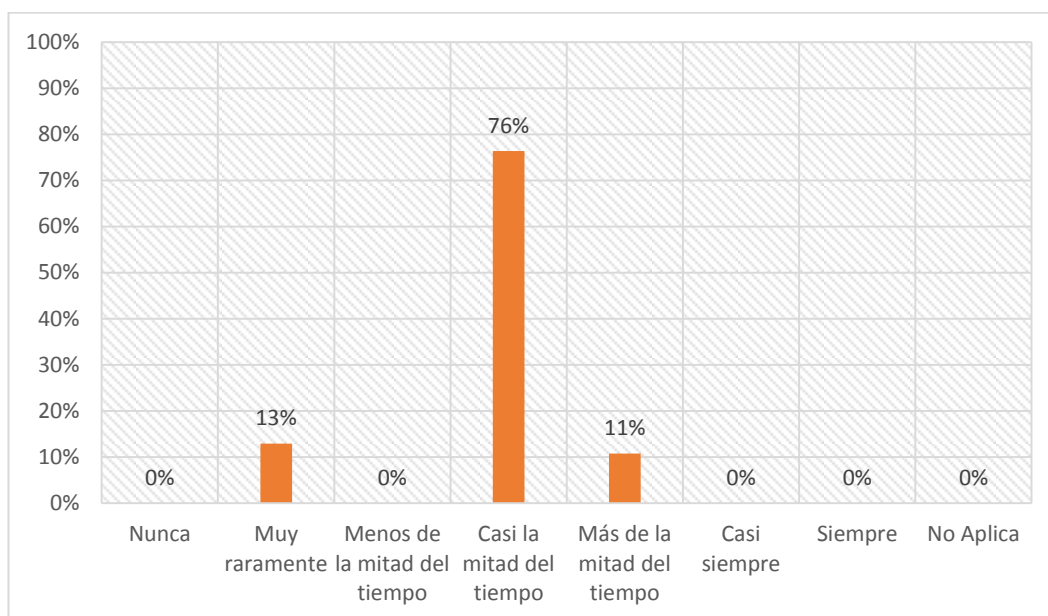


Figura 34: Sigue instrucciones

Análisis e interpretación

El 76% que equivale a 71 padres de familia contestaron que sus hijos casi la mitad del tiempo siguen instrucciones, el 13% respondió muy raramente siguen las instrucciones y el 11% contestó que más de la mitad del tiempo siguen las instrucciones.

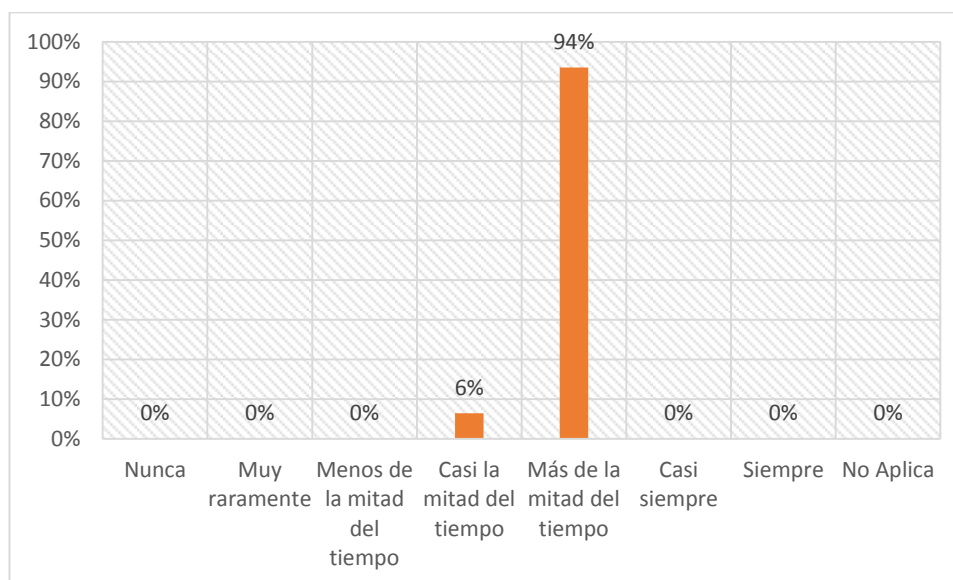
Por lo que podemos evidenciar que los niños y niñas obedecen y respetan instrucciones dadas por sus padres y maestros, lo que nos da a interpretar que la integridad se desarrolla con normalidad al seguir instrucciones, obedecer, y actuar con responsabilidad, pero aún falta fortalecer este importante sub-componente la autorregulación emocional.

ITEM 25:

Cuando se le ha dicho al niño que un lugar es peligroso, él se acerca despacio y cautelosamente.

Tabla 43**Se acerca despacio y cautelosamente**

Pregunta 25	Cuando se le ha dicho al niño que un lugar es peligroso, él se acerca despacio y cautelosamente.	
Categoría	Frecuencia	Porcentaje %
Nunca	0	0%
Muy raramente	0	0%
Menos de la mitad del tiempo	0	0%
Casi la mitad del tiempo	6	6%
Más de la mitad del tiempo	87	94%
Casi siempre	0	0%
Siempre	0	0%
No Aplica	0	0%
TOTAL	93	100%

**Figura 35: Se acerca despacio y cautelosamente**

Análisis e interpretación

El 94% de los padres de familia contestaron que sus hijos más de la mitad del tiempo se acercan despacio cuando sus padres le dicen que ese lugar es peligroso y el 6% restante contestó que casi de la mitad del tiempo son cautelosos al acercarse a un lugar cuando se les dice que es peligroso.

Se concluye que los niños pueden seguir instrucciones y pedidos que indiquen las personas adultas, por lo que la integridad como tal está alcanzando sus niveles esperados, en cuanto al cumplimiento de instrucciones.

4.3 Análisis de las dimensiones de la variable Autorregulación emocional

La variable con la que se ha trabajado es la autorregulación emocional, se han podido identificar cinco dimensiones, pero, como se menciona en el capítulo dos solamente se tomarán en cuenta a cuatro, las mismas que corresponden a la edad de la población, estas son: autocontrol, confiabilidad, integridad y adaptabilidad. Para comprender los análisis estadísticos de cada dimensión es preciso observar la tabla de los indicadores.

Tabla 44

Frecuencia de los indicadores

Número	Indicador	si	no	total
1	Controla emociones / impulsos	22	71	93
2	Utiliza estrategias de auto distracción	13	80	93
3	Inhibe actividades prohibidas	32	61	93
4	Acepta responsabilidades	34	59	93
5	Maneja adecuadamente los pedidos de las personas	33	60	93
6	Entiende las consecuencias de sus actos	41	52	93
7	Actúa responsablemente sin necesidad de premio o castigo	26	67	93
8	Acepta a sus pares	46	61	93
9	Acepta los cambios del medio	58	35	93
10	Enfrenta retos correspondientes a su edad	32	47	93

En la tabla anterior se indica, del total de la población cuántos niños tienen desarrollado ese indicador y cuántos no. Esto ayuda a representar las dimensiones de la variable, porque, para la primera dimensión, se tienen los indicadores uno, dos y tres, para la segunda los indicadores cuatro y cinco, para la tercera dimensión los indicadores correspondientes son seis y siete, quedando los indicadores ocho, nueve y diez para la cuarta y última dimensión. Con las frecuencias obtenidas se pudo construir la tabla de análisis estadístico de las dimensiones.

A continuación se analizará e interpretará cada dimensión.

Tabla 45

Análisis estadístico de la dimensión Autocontrol

Dimensión	Autocontrol
Media	22,3
V. máximo	32
V. mínimo	13
Moda	N/A
Desviación estándar	9,5

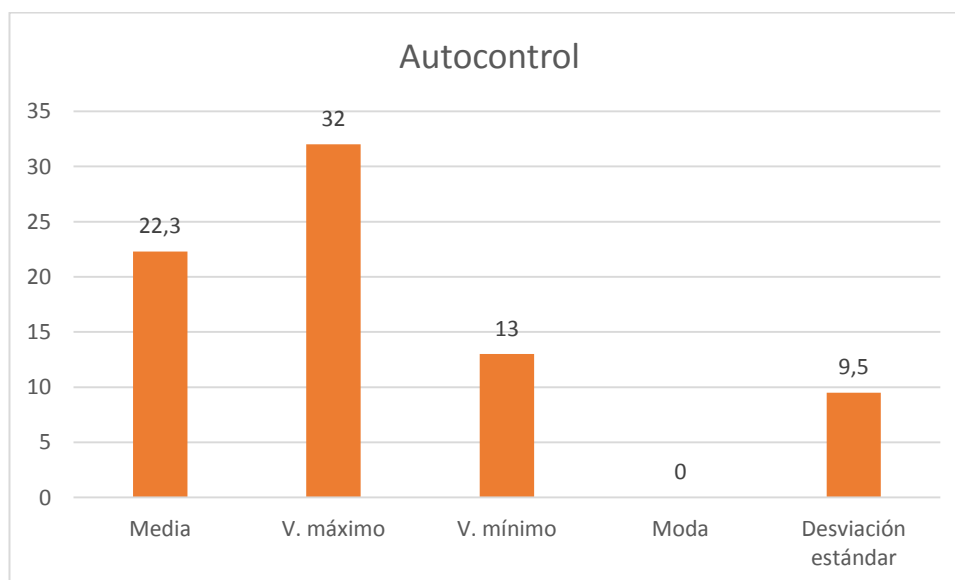


Figura 36: Análisis estadístico autocontrol

Análisis e interpretación

En el análisis de la primera dimensión, autocontrol, se encuentran los siguientes datos, la media entre 93 estudiantes es de 22,3, el valor máximo con respecto a esta dimensión es de 32, el valor mínimo es de 13, con respecto a la moda no se encontró una frecuencia que se repitiera y como valor para la desviación estándar tenemos 9,5.

Con estos resultados se puede decir que, el promedio de la dimensión autocontrol es bajo, se puede llegar a esta conclusión porque haciendo un balance del número total de la población (93) y quienes tienen desarrollada esta habilidad el número es de aproximadamente 22 niños, que, sobre 93 es menos de la tercera parte.

Si se fija la atención al valor máximo en esta dimensión, es el correspondiente al indicador “inhibe actividades prohibidas”, que es de 32, esto quiere decir que, de 93 niños, solo 32 tiene un óptimo autocontrol con respecto a evitar acciones que se encuentran negadas.

Por el contrario, el valor mínimo es de 13, y corresponde al indicador “utiliza estrategias de auto distracción”, este valor nos ayuda a decir que un grupo muy pequeño del Centro de Desarrollo Infantil tiene esta destreza alcanzada.

Análisis e interpretación

En el análisis de la primera dimensión, autocontrol, se encuentran los siguientes datos, la media entre 93 estudiantes es de 22,3, el valor máximo con respecto a esta dimensión es de 32, el valor mínimo es de 13, con respecto a la moda no se encontró una frecuencia que se repitiera y como valor para la desviación estándar tenemos 9,5.

Con estos resultados se puede decir que, el promedio de la dimensión autocontrol es bajo, se puede llegar a esta conclusión porque haciendo un balance del número total de la población (93) y quienes tienen desarrollada esta habilidad el número es de aproximadamente 22 niños, que, sobre 93 es menos de la tercera parte.

Si se fija la atención al valor máximo en esta dimensión, es el correspondiente al indicador “inhibe actividades prohibidas”, que es de 32, esto quiere decir que, de 93 niños, solo 32 tiene un óptimo autocontrol con respecto a evitar acciones que se encuentran negadas.

Por el contrario, el valor mínimo es de 13, y corresponde al indicador “utiliza estrategias de auto distracción”, este valor nos ayuda a decir que un grupo muy pequeño del Centro de Desarrollo Infantil tiene esta destreza alcanzada.

No se obtuvo un valor para la moda, debido a que no hay una frecuencia que se repita entre los indicadores correspondientes al autocontrol.

Por último está la desviación estándar, función matemática que muestra cuán separados están los datos unos de otros, en la primera dimensión el valor de esta medida matemática es de 9,5, lo cual indica que no existe una dispersión demasiado grande, lo que no resulta satisfactorio es que, la homogeneidad que hay en el grupo, está en los valores bajos.

Tabla 46

Análisis estadístico de la dimensión confiabilidad

DIMENSIÓN	confiabilidad
Media	33,5
V. máximo	34
V. mínimo	33
Moda	N/A
Desviación estándar	0,71

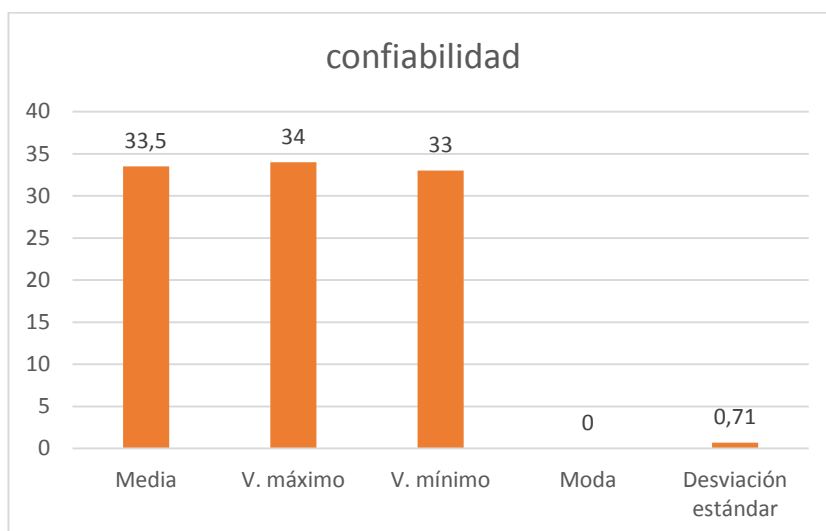


Figura 37: Análisis estadístico de la dimensión confiabilidad

Análisis e interpretación

En el gráfico 37 se pueden observar los diferentes valores de los análisis estadísticos, la media entre 93 estudiantes es de 33,5, el valor máximo con respecto a esta dimensión es de 34, el valor mínimo es de 33, con respecto a la moda no se encontró una frecuencia que se repitiera y como valor para la desviación estándar se tiene 0,71.

Con los valores presentados en el gráfico 37 se puede decir que, entre la población total de 93 niños, la media es de 33,5, este valor es más alto que el de la dimensión anterior, de todas maneras no alcanza los niveles que se desearía.

Con respecto al valor máximo de esta dimensión, se tiene el correspondiente al indicador “acepta responsabilidades”, que es de 34, lo que refleja que ésta dimensión también se encuentra con índices bajos, porque de 93 niños solo 34 presentan esta habilidad.

Como valor mínimo se tiene a 33, que representa al indicador “maneja adecuadamente los pedidos de las personas”, si se presta atención a la diferencia entre el valor máximo y el mínimo se notará que es muy baja.

No se encuentra un valor para la moda debido a que esta dimensión está compuesta por dos indicadores y no se repite ninguna frecuencia entre los indicadores.

La desviación estándar en esta dimensión es muy baja, de 0,7, lo cual demuestra que existe una mínima dispersión en el grupo con respecto a la confiabilidad, esto también quiere decir que el grupo es homogéneo con respecto al mismo problema.

Tabla 47

Análisis estadístico de la dimensión integridad

DIMENSIÓN	integridad
Media	33,5
V. máximo	41
V. mínimo	26
Moda	N/A
Desviación estándar	10,61

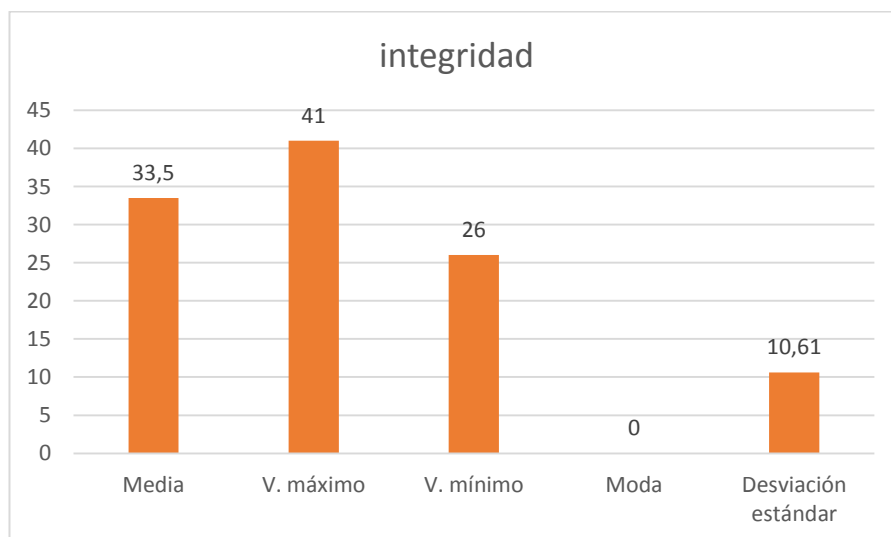


Figura 38: Análisis estadístico de la dimensión integridad

Análisis e interpretación

El análisis estadístico de la dimensión integridad, brinda los siguientes resultados, la media es de 33,5, el valor máximo entre los indicadores es de 41, mientras que, el mínimo es de 26, no se tiene un valor para la moda porque no hay una frecuencia que se repita, y la desviación estándar del grupo es de 10,60.

Con estos resultados se puede decir que, la media de la dimensión integridad se encuentra baja, se puede afirmar dicho hecho porque se han obtenido valores de los 93 estudiantes, y si el promedio del grupo es de 33,5 es evidente que es bajo.

Si se fija la atención al valor máximo de ésta dimensión, es el correspondiente al indicador “entiende consecuencias de sus actos”, que es de 41, con respecto a esto se puede decir que de 93 niños, 41 tienen esta habilidad desarrollada, este valor es mayor que los valores máximos de las otras dos dimensiones, pero, aun así representa a menos de la mitad de la población.

Por el contrario, el valor mínimo es de 26, y corresponde al indicador “utiliza estrategias de auto distracción”, este valor nos ayuda a decir que un grupo muy pequeño del Centro de Desarrollo Infantil tiene esta destreza alcanzada.

No se obtuvo un valor para la moda, debido a que no hay ninguna frecuencia que se repita entre los dos indicadores que corresponden a la integridad.

En la tercera dimensión el valor de la desviación estándar es de 10,61, de las tres dimensiones que se han analizado hasta ahora, el de esta dimensión ha sido el más elevado con respecto a la distorsión del grupo.

Tabla 48

Análisis estadístico de la dimensión adaptabilidad

DIMENSIÓN	adaptabilidad
Media	45,33
V. máximo	58
V. mínimo	32
Moda	N/A
Desviación estándar	7,82

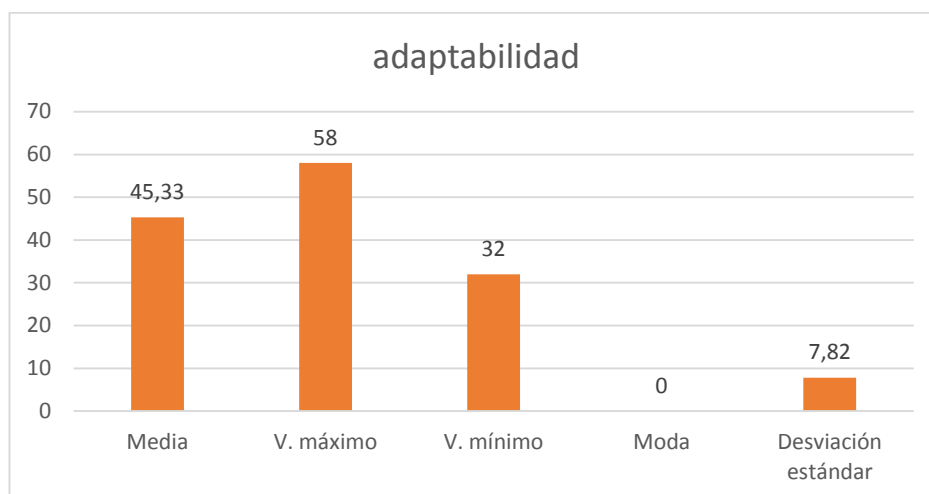


Figura 39: Análisis estadístico de la dimensión adaptabilidad

Análisis e interpretación

En la dimensión adaptabilidad se tienen los siguientes valores, la media es de 45,33, el valor máximo de esta dimensión es 58 y el mínimo es 32, no hay un valor para la moda porque no existe una frecuencia que se repita, y el valor de la desviación estándar es de 7,82.

Se aprecia que, la media, el valor máximo y mínimo de esta dimensión son más elevados que en las otras, lo cual indica que esta es la habilidad con mayor desarrollo entre los niños del Centro Infantil, sin embargo, estos valores no son óptimos. Goleman menciona que la autorregulación es la dimensión más importante de la inteligencia emocional, dentro de la autorregulación existen cinco sub dimensiones, las mismas que, aportan de manera equilibrada para un eficiente control de las emociones, es necesario encontrar un equilibrio entre todas las dimensiones de la autorregulación para poseer una inteligencia emocional adecuada.

4.4 Análisis de la variable Autorregulación emocional

Después de analizar las dimensiones de la autorregulación emocional se procederá a analizar la variable.

Tabla 49

Análisis estadístico de la variable

VARIABLE	
Media	33,67
V. máximo	45,33
V. mínimo	22,33
Moda	33,5
Desviación estándar	9,39

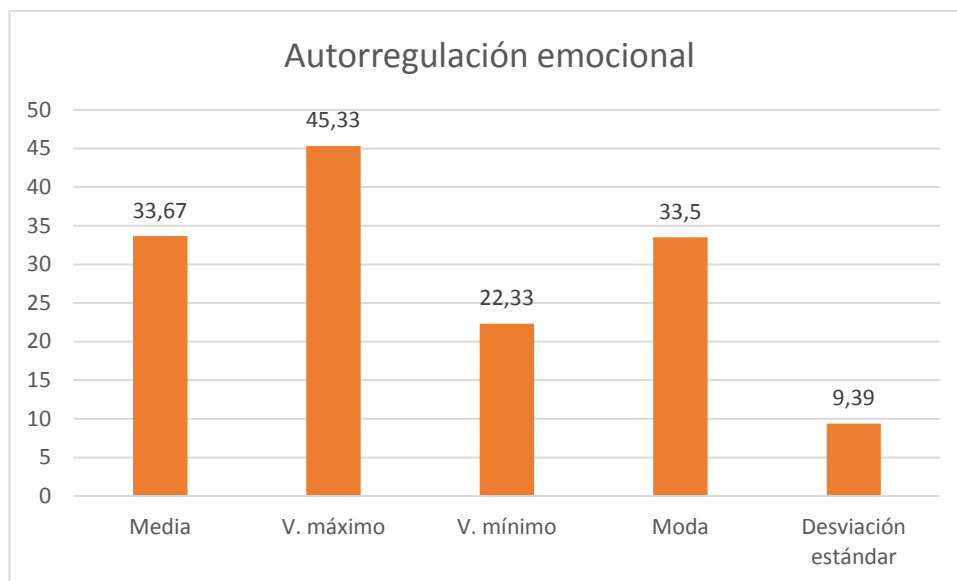


Figura 40: La variable

Análisis e interpretación

Al observar los resultados del gráfico número 40 se tiene que, la media entre todas las dimensiones de la variables es de 33,67, el valor máximo es de 45,33 y el mínimo es de 22,33, aquí si se encuentra la moda, con un valor de 33,5 y la desviación estándar es de 9,39.

La autorregulación emocional del Centro de Desarrollo Infantil “Amiguitos de Carapungo” tiene una media de 33,67, este promedio es bajo, porque, la población es de 93 niños y se puede decir que solo 34 tienen esta competencia desarrollada, también es necesario tomar en cuenta que la media representa valores de las dimensiones, si la variables tiene una media baja es porque las dimensiones tienen valores bajos.

El valor máximo de la variable es de 45,33, el mismo que representa a la dimensión adaptabilidad, esta es la dimensión que demuestra mayor desarrollo en los niños del Centro Infantil.

Por valor mínimo que se tiene es 22,33, el cual representa a la dimensión autocontrol, la que tiene los valores más alarmantes de todas las dimensiones.

La moda de la variable es de 33,5, correspondiente a las dimensiones integridad y confiabilidad. Con este valor es evidente que el desarrollo de ambas habilidades en la población es bajo.

Comprobación de hipótesis

Al iniciar la presente investigación se planteó una hipótesis, la misma mencionaba que la autorregulación emocional de los niños de 3 a 5 años del Centro infantil “Amiguitos de Carapungo” es baja. Se planteó esta hipótesis al observar algunos comportamientos que podían encaminar hacia esta problemática, como, que los infantes no tenían la habilidad de controlar o redirigir sus impulsos así como tampoco sus estados de ánimo.

Luego de aplicar los instrumentos a los niños, padres de familia y a las docentes del Centro Infantil se procedió a analizar e interpretar la información obtenida, gracias a este trabajo se ha logrado comprobar la hipótesis planteada anteriormente, con lo cual podemos decir que los niños del grupo investigado tienen una autorregulación emocional baja.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1 Conclusiones

La inteligencia emocional es un conjunto de habilidades psicológicas, que nos permiten entender las emociones de los demás, y por supuesto de nosotros mismos, con el objetivo de aprender a expresar, equilibrar y guiar nuestros pensamientos y comportamientos ante una determinada situación que demande una reacción adecuada. Esto lo logramos mediante la autorregulación emocional que es una de las competencias más importantes a ser desarrollada desde la infancia, porque permite que los niños aprendan a reconocer sus emociones y manejarlas de forma rápida y eficaz, el conocimiento emocional que cada infante tenga es la piedra angular de la inteligencia emocional, esta es la base donde se desarrollará la personalidad del futuro niño.

- Después de analizar los instrumentos aplicados a padres, maestros y niños, se concluye que, los estudiantes del Centro de Desarrollo Infantil “Amiguitos de Carapungo” poseen un bajo nivel de autodomínio. Se dice esto porque, los resultados determinan que el grupo no controla sus emociones ni impulsos, tanto en la sala de clase como en el hogar, así como tampoco están capacitados para utilizar estrategias de auto distracción cuando se encuentran a solas, lo que no les permite inhibir acciones prohibidas en diferentes situaciones cotidianas, tanto por sus padres o docentes. Esto lleva a utilizar conductas impulsivas, generando emociones de ira cuando el adulto interviene o prohíbe una actividad que no debe ser realizada por el niño.
- La confiabilidad es la competencia que, mide la capacidad de ser responsable en el lugar donde se desenvuelve una persona. Según los datos analizados, el nivel de esta dimensión en el centro infantil es bajo. Los niños

y niñas de 3 a 5 años de edad presentan dos dificultades muy evidenciables, la primera, con respecto al cumplimiento de órdenes de los padres y docentes, esto sucede porque, los niños no internalizan las razones de cumplir la disposición del adulto, el segundo problema se evidencia al momento que los adultos dan responsabilidades de acuerdo a la edad de los niños, pero ellos no aceptan estas responsabilidades. Todo esto afecta directamente los niveles de confiabilidad.

- Entre los niños y niñas que participaron en la investigación, se pudo identificar que el nivel de integridad es bajo, porque, el grupo no comprende las consecuencias que tienen sus actos, por esa razón no son capaces de utilizar estrategias para regular su conducta, los niños del centro infantil tampoco actúan de manera responsable, lo que les lleva a realizar una actividad u otra solo cuando se les ofrece premios o castigos. La dimensión integridad es la que presenta mayor dificultad para los estudiantes por la edad que cruzan, los niños de 3 a 5 años no comprenden las consecuencias que sus actos ocasionan en los demás, sucede esto porque no tienen desarrollada la empatía, y también, debido a que los cuidadores ofrecen recompensas por lo que el niño hace, cuando lo ideal es que el adulto enseñe que cada ser humano debe actuar por motivación propia. Es necesario mencionar que, a medida que los niños se involucran con el medio escolar, aprenden a ser más conscientes de sus actos, el niño lleva este proceso acompañado de sus cuidadores, quienes brindarán las oportunidades necesarias de aprendizaje para que se desarrolle esta importante competencia emocional.
- Después de analizar los datos se puede concluir que, en los niños del centro infantil la adaptabilidad es la dimensión menos afectada de la autorregulación emocional, sin embargo no logra los niveles deseados, porque la media se encuentra debajo del 50 por ciento, el problema más importante que posee el grupo con respecto a esta habilidad, ésta asociado con que los niños no conocen técnicas para comunicarse con sus pares de

manera adecuada, esto lleva a que no se sientan bien en el centro y no puedan adaptarse a las reglas que imponen los adultos.

- Después de analizar la autorregulación emocional en el centro infantil se concluye que, la institución no cuenta con un material necesario para desarrollar esta importante competencia en los niños de 3 a 5 años.

5.2 Recomendaciones

Desde el análisis de las conclusiones se recomienda lo siguiente:

Docentes de educación inicial deberían prestar más atención en cuanto al avance de las teorías e investigaciones relacionadas con las neurociencias y las ventanas de oportunidad, que ayudan a solventar y fortalecer su conocimiento acerca de las habilidades y destrezas que pueden llegar a desarrollar y cimentar en los niños y niñas en una edad específica, ya que mediante estos importantes conocimientos, las habilidades sociales especialmente “la autorregulación emoción” pueden llegar tener un pleno desarrollo, porque cuando este proceso haya concluido evidenciaremos, el comportamiento social, académico , e inclusive psicológico del adulto. Por lo que el núcleo familiar y escolar tienen la obligación dar un ambiente y estímulos oportunos para el desarrollo de la autorregulación y todo lo que la conforma.

- Para mejorar los niveles de autocontrol emocional en los niños y niñas de 3 a 5 años, es necesario que, tanto docentes como padres de familia, lleven a cabo en la casa y la escuela, actividades que impliquen el juego-trabajo de manera creativa, enfatizando siempre en dinámicas que involucren la utilización de estrategias de auto-distracción, para que estas conductas sean observadas y aprendidas a través del ejemplo de los más grandes.
- El Centro de Desarrollo Infantil “Amiguitos de Carapungo”, debe implementar en su currículo, actividades que ayuden a desarrollar en los niños el aprendizaje de la responsabilidad y el cumplimiento de órdenes,

porque es a través del juego que los infantes aprenden de una forma más divertida, además estarán experimentando normas de conducta y el sentido de responsabilidad según su edad.

- Es importante que los niños aprendan a reconocer las consecuencias de sus actos, por eso se recomienda a las docentes, utilizar estrategias didácticas, que enseñen a los infantes la importancia de actuar responsablemente cuando un adulto le pide que realice una tarea determinada, al desarrollar la integridad estaremos ayudando a mejorar la confianza y seguridad del niño.
- Se recomienda a las docentes incrementar los espacios donde los niños puedan trabajar y jugar, esto con el objetivo de desarrollar la adaptabilidad, porque es de vital importancia que los estudiantes se acoplen a diferentes contextos, estilos de juego y trabajo, al utilizar otras actividades se ayudará al grupo a mejorar la fortaleza emocional, y la confianza en sí mismo.
- Se sugiere a las docentes del Centro de Desarrollo Infantil “Amiguitos de Carapungo”, utilizar el manual de actividades “El cofre de las emociones”, porque es una guía de ayuda didáctica para planificar clases diarias, en esta guía encontrarán actividades para desarrollar el autocontrol, la confiabilidad, la integridad y la adaptabilidad, dimensiones que pertenecen a la autorregulación emocional, se recomienda el uso de esta guía para un desarrollo holístico del niño.

CAPÍTULO VI

PROPUESTA ALTERNATIVA

Introducción

La elaboración de este manual es el resultado de un estudio sobre la autorregulación emocional, el mismo que se ha realizado en el Centro de Desarrollo Infantil “Amiguitos de Carapungo” con los niños de tres a cinco años.

Se pretende que las docentes reconozcan el valor de esta competencia y la potencien por medio de las actividades en el salón de clases ayudando así a que los niños mejoren sus relaciones interpersonales e intrapersonales además de desarrollar la autorregulación emocional y sus componentes.

Esta guía debe ser utilizada como una herramienta pedagógica para favorecer, desarrollar y potenciar el aprendizaje de esta competencia, permitiéndole al niño desarrollarse plenamente y feliz

Objetivos

Objetivo general:

Reforzar las diferentes dimensiones de la autorregulación emocional en los niños de tres a cinco años de Centro de Desarrollo Infantil “Amiguitos de Carapungo” por medio de las actividades que se encuentran en la guía “El cofre de las emociones” para que sus relaciones interpersonales e intrapersonales mejoren.

Objetivos específicos:

- Concientizar a las docentes la importancia de ayudar a desarrollar en los niños y niñas la autorregulación emocional para favorecer al desarrollo holístico del niño.
- Proporcionar al personal docente de la institución, una herramienta didáctica que permita a través de las diferentes actividades, desarrollar el área socio-afectiva de los niños y niñas de 3 a 5 años, especialmente la autorregulación emocional.
- Contribuir a la labor docente ,a través de la implementación de actividades en sus planificaciones que ayuden al desarrollo de la autorregulación emocional y sus componentes

Justificación

A través de los años los científicos, psicólogos y educadores vinculados a la educación han demostrado que, las emociones humanas han evolucionado principalmente como mecanismo de supervivencia. Es por ello que por ejemplo el miedo nos ayuda a protegernos de cualquier peligro, nos indica que nos alejemos de manera inmediata, la ira nos ayuda a superar barreras para cumplir objetivos, y la felicidad nos permite estar junto a las personas que amamos.

Las ventajas de la autorregulación emocional en los niños de edad preescolar son innumerables, ya que permite a los infantes a desarrollar la independencia como la inteligencia emocional, lo que llevará posteriormente en edades adultas a tener buenas relaciones sociales.

La educación emocional dentro de la sala de clase, no solo ayuda a potenciar aspectos cognitivos de la persona, sino también ayuda al desarrollo de su personalidad, aptitudes, valores, motivación y esfuerzo. Para lograr una educación integral es necesario prestar atención al desarrollo del área socio-afectiva;

especialmente a la autorregulación emocional mediante actividades en el aula y por supuesto también en el hogar.

Mediante el aprendizaje de competencias emocionales, los estudiantes amplían su vocabulario emocional y aprenden a utilizar estrategias para dar frente a situaciones difíciles, con ello logran un autocontrol emocional y así pueden manejar sus emociones de manera positiva. (Vallés y Vallés, 2000)

Varios autores como Goleman y Lantieri a través de sus estudios sostienen la importancia de implementar a la educación el desarrollo de “La inteligencia emocional”.

No sólo los contenidos de tipo académico son los importantes, también la enseñanza de habilidades sociales y emocionales, ya que aporta a la construcción de una personalidad equilibrada, constituyéndose en un fortalecimiento positivo para su bienestar durante toda su vida.

En la etapa infantil existe una enorme plasticidad cerebral, esto se conoce gracias a varios estudios de las neurociencias junto con las ventanas de oportunidad, es por ello que es necesario educar a los niños emocionalmente más inteligentes para potenciar un desarrollo integral satisfactorio. Propiciar espacios de aprendizaje que permitan desarrollar la inteligencia emocional es importante ya que les estaremos proporcionando experiencias, para que pueda desarrollar sus habilidades y destrezas.

Cómo utilizar el manual

En este manual podrá encontrar variadas actividades que le permitirán como educador infantil aplicarlas en sus planificaciones diarias, orientadas a desarrollar la autorregulación emocional en los niños y niñas de 3 a 5 años.

Consideramos que es necesario primeramente conocer un poco de la teoría que acompaña a dichas actividades.

Para comprender el término autorregulación emocional es necesario empezar por conocer definiciones de inteligencia emocional y algunos autores clásicos.

Inteligencia emocional

El término inteligencia emocional se lo usó por primera vez por los psicólogos Peter Salovey y John Mayer.(1990). Ellos emplearon este término para describir ciertas cualidades emocionales que están relacionadas con el éxito.

Howard Gardner (1991) plantea la teoría de las inteligencias múltiples, en la cual después de varios estudios realizados determinó que los seres humanos no poseemos solamente una inteligencia como antes se pensaba, sino, todos los seres humanos poseen siete diferentes tipos de inteligencias.

Es en 1995 que Daniel Goleman con su Best Seller *Emotional Intelligence*, impulsó este concepto de manera pública. Se dedicó mucho tiempo de investigación para encontrar un concepto de inteligencia emocional, y ahora se habla de la inteligencia emocional a partir de las consecuencias en la crianza y educación de los niños. El concepto que Daniel Goleman plantea para la inteligencia emocional es el siguiente:

“Es una aptitud que permiten a la persona tener relaciones sociales y una forma de vida positiva, contribuyendo a que la persona pueda adaptarse a su entorno percibiendo, aplicando, comprendiendo y controlando las emociones propias y ajenas; consiguiendo vivir satisfactoriamente feliz”.

El manejar las relaciones puede desarrollarse en la infancia con señales como:

- ser capaz de esperar sin quejarse ni alterarse
- No utilizar los gritos para lograr lo que quiere sino hablar y explicar pacíficamente.

- Un aspecto importante dentro de la autorregulación emocional, es la utilización de lenguaje como una herramienta fundamental , el mismo que le permite al infante expresar sus emociones, designando asertivamente lo que siente a través del uso adecuado del vocabulario, pero juega un papel importante el desarrollo psicolinguístico estimulado por los padres, maestros y adultos significativos en la educación del niño.

Intensión de enseñar la autorregulación emocional en las actividades del día a día.

Enseñar autorregulación a niños pequeños requiere principalmente que el adulto responsable posea autorregulación. Los niños aprenden a regular sus sentimientos, pensamientos y comportamientos mediante la observación de las personas adultas que los rodean. Los maestros de los niños de pre-escolar juegan un papel también protagónico importante al momento de ayudar a los niños a desarrollar las diferentes habilidades de autorregulación emocional.

Afortunadamente las habilidades diarias de los niños de pre-escolar ofrecen abundantes oportunidades para desarrollar dichas habilidades.

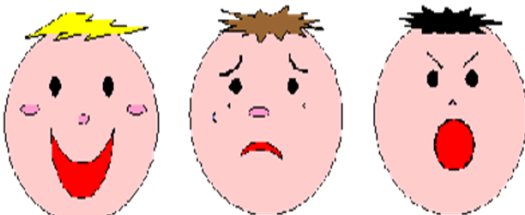
Cuando los maestros incorporan en sus actividades diarias estrategias de autorregulación ayudan de manera permanente a una buena maduración de su coeficiente emocional llevando a que estos niños puedan tener un desarrollo efectivo y feliz de su vida.

Los factores influyentes en la autorregulación son:

- La edad y nivel de desarrollo del niño/niña.
- Temperamento: es la predisposición biológica a manifestar ciertas conductas o emociones.
- El temperamento puede afectar tanto a la intensidad de la emoción experimentada como a la estrategia de autorregulación seleccionada.

- Funciones ejecutivas: son procesos cognitivos como la capacidad de atención, planificación, razonamiento así como la capacidad de auto-inhibición.
- Calidad del apego: los patrones de comunicación interpersonal con los padres o profesores, la sensibilidad que estos tengan a las señales del niño, así como su capacidad para proporcionar ambientes y estrategias adecuadas influyen directamente sobre la autorregulación.
- Factores ambientales: situaciones como los ruidos, la tensión, cansancio, tener hambre, tienen efectos enormes en la capacidad de un niño para controlarse a sí mismo.

Consejos para padres y docentes.

- Encuentre maneras de decir sí en lugar de no. Por ejemplo, “Puedes golpear esta olla con una cuchara” en lugar de “No golpees el vaso en la mesa”. 
- Dígalos lo que es posible en lugar de lo que no es. Por ejemplo, “Camina por favor” en lugar de “No corras”.
- Nombre las emociones, usando palabras como feliz, triste, avergonzado, y orgulloso para describir cómo se siente.
- Anticipe las transiciones y anuncie por anticipado los cambios en las rutinas cotidianas normales.
- Ofrezca oportunidades para la creatividad y el juego.
- Participe. Anticipe el comportamiento inapropiado y rediríjalo.

La calma de la madre no solo es importante para tranquilizar al bebé en un momento determinado, también es fundamental para el desarrollo de la regulación de las emociones de sus hijos.

Las actividades que se describirán en este manual contienen los siguientes aspectos, como guía para un desarrollo y logros de aprendizajes:

Para las docentes:

- **Objetivo de la actividad:** Nos permitirán entender cuál es el objetivo de la actividad hacia donde va orientado , para el desarrollo , logro de aprendizaje en cuanto a la adquisición de habilidades emocionales
- **Materiales:** Recursos materiales, que son un aspecto importante para el desarrollo de las actividades, con el objetivo principal de manipular y jugar para un aprendizaje divertido y significativo.
- **Actividad:** Consiste en la explicación de lo que tenemos que realizar durante la actividad.
- **Desarrollo:** ¿Cómo? , ¿Dónde? , y que materiales utilizar durante el desarrollo de la actividad.
- **Evaluación de la actividad:** Después de concluida la actividad procederemos a reflexionar, que aprendieron los niños con la actividad, si o no se interiorizaron los aprendizajes, y si cumplimos con los objetivos planteados.

Incluso las docentes tendrán la oportunidad de variar la actividad ya sea dentro o fuera del salón de clases.

Actividades para desarrollar autorregulación emocional

“La autorregulación emocional es la capacidad que poseen las personas para manejar y controlar sus propias emociones (positivas/negativas)”.

Actividades para el autocontrol.

El autocontrol emocional nos permite aumentar la capacidad para gestionar los propios estados internos, para actuar de forma adecuada ante determinada situación, debemos saber que durante la etapa infantil es la base principal para desarrollar dicho sub componente de la autorregulación emocional.

El autocontrol emocional es una competencia un tanto difícil de desarrollarla y aprenderla por los niños y niñas, pero cabe resaltar que no es imposible de aprenderla, es por eso que a través de actividades que impliquen lo lúdico podemos fomentar en los niños a entender y comprender la importancia de lidiar con emociones de alta intensidad.

Los padres juegan el papel principal dentro de este proceso, porque sirven de modelos y ejemplos a seguir al igual que los educadores infantiles; es por eso que a través de su comportamiento, ejemplos, y un lenguaje lleno de amor y paciencia pueden fomentar a los niños a tener un buen autocontrol emocional. Por ejemplo el simple hecho de:

- Enseñarles a esperar
- Dar la oportunidad de equivocarse
- Aprender a reflexionar si actuaron de manera inadecuada.
- Dialogar con el niño o niña.

Nos permitirán ir configurando y ajustando su temperamento y personalidad con respecto al autocontrol emocional y todo lo que la abarca.

Actividad 1: El semáforo emocional

Objetivo: Controlar sentimientos e impulsos

Materiales: Globos rojo, amarillo y verde para cada niño



Desarrollo:

Empezamos entregando los globos a los niños y les pedimos que los inflen. Luego les explicamos que cada globo significa un tipo de emoción, el globo rojo significa detente, el amarillo es precaución y el verde es que puedes seguir. Elegimos un niño al azar y narramos una situación cotidiana que hace que el niño se comporte de manera negativa, luego procedemos a preguntar cómo reaccionaría frente a esa situación, dejamos que el niño conteste. Y de acuerdo a lo que conteste esperamos que los otros niños alcen el globo que creen que identifica la emoción que el niño siente. Por ejemplo, si el niño dice que lloraría hasta conseguir su objetivo, los niños deberían alzar el globo rojo, si el niño sube su tono de voz los otros niños debe alzar el globo amarillo de precaución.

Damos diferentes situaciones a los niños para que las valoren y al final conversamos sobre la mejor manera de manejar las emociones.

Actividad 2: Las caretas

Objetivo: Identificar, etiquetar y expresar sentimientos

Materiales: cartulinas recortadas en formas de óvalos

Desarrollo: entregamos tres cartulinas a

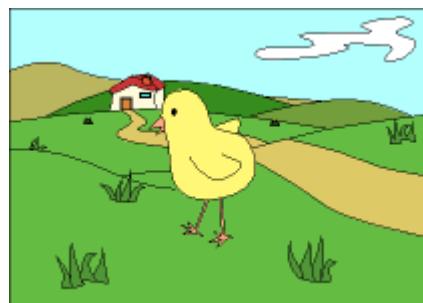


cada niño y pedimos que dibujen en la careta un sentimiento: alegría, tristeza y enojo.

Evaluación: Luego en círculo vamos narrando diferentes situaciones en los que puedan sentir tristeza, alegría o enojo y pedimos que según lo que sientan en esa situación se coloquen la careta correspondiente, preguntamos indistintamente a un estudiante porque se siente así, sobre todo si no corresponde con la careta requerida y preguntamos qué hacemos cuando nos sentimos así.

Actividad 3: "El pollito amarillito"

Resumen de la Actividad: La primera parte de la actividad consiste en la narración de un cuento con láminas, después los niños y el educador conversarán sobre el cuento y finalmente desarrollarán el juego del constructor.



Objetivo: Desarrollar en los niños nociones sobre el autocontrol de la conducta.

Recursos materiales: Texto del cuento y láminas seriadas de su argumento, juegos de construcción de bloques de madera o plásticos.

Desarrollo de la actividad:

1ª Parte

El educador narrará el cuento “*El pollito amarillito*”, apoyándose en las láminas seriadas del argumento para concentrar una mayor atención sobre el contenido. Se mostrarán láminas del cuento.

“Papá gallo araba la tierra en el huerto, Mamá gallina se hacía un delantal y los dos vivían contentos y felices con su único hijo, el “Pollito Amarillito.”

“Amarillito, era alegre y juguetón, tan juguetón que no hacía otra cosa que jugar y jugar... Aquella mañana se había ido a picotear lombrices y bichos que vivían a la sombra de un árbol muy alto y poblado de ramas que se alzaba cerca de la casa en que vivía la familia.”

“Picoteaba el pollito Amarillito las hormigas traviesas y las lombrices y los gusanos negros con sus muchos pares de patas, cuando se acercó dando saltitos, un conejo”.

_ ¿Quieres jugar?_ le preguntó Amarillito.

_No, primero tengo que hacer mis deberes escolares _contestó el conejo.

El pollito Amarillito se puso a reír, y dijo:_ ¡con tan bella mañana no vas a jugar!

El pollito Amarillito se puso a reír

los dientes al aire,

bigotes al viento

se fue el conejo,

contento, contento.

Por el otro lado de los caminos que bordeaban el árbol, venía gruñendo el cerdo regordete. El pobre, apenas si podía caminar por la gordura. Estaba sofocado, las gotas de sudor le mojaban la gorra y la chaqueta, el pantalón y los libros.

_ ¿A dónde vas?_ le preguntó Amarillito.

_Voy a buscar comida para mis hermanos _ respondió el cerdo, sin detener su paso.

El pollito se puso a reír, y le dijo: _No seas tan bobo, el día está muy bueno para jugar.

Reía el pollito cuando corría que corría el perro Cachirulo. Venía con sus libros y cuadernos.

_ ¿Adónde vas amigo?_ preguntó el pollito.

_Voy a la escuela. Voy a aprender, le contestó con alegría el perro, al tiempo que meneaba la cola como si con ella lo estuviera saludando; pero Amarillito esta vez no se puso a reír, ni le devolvió el saludo.

Van a hacer los deberes escolares, _se dijo_, van a buscar la comida que le encargó su mamá, van a la escuela. Es que ¿acaso ya nadie juega en esta finca?

El perro que lo oyó le dijo: _Si, todos seguimos jugando como siempre, pero primero hay que hacer otras cosas que son muy importantes, cada cosa a su debido tiempo, después jugaremos.

“Amarillito comenzaba a ponerse verde de rabia, le iba a dar un ataque de furia, y picotear al perro cuando el aire arrastraba un papel y fue a ver cómo se movía.”

“El papel estaba escrito con letras negras. Amarillito que no sabía leer ni escribir, aunque ya tenía edad para eso, se puso a picotear las negras letras como si éstas fueran hormigas o gusanitos.”

“Una paloma que lo había observado todo desde una de las ramas del árbol, al ver la desesperación del pollito que picoteaba y repicoteaba los negros trazos sobre el papel, le dijo: _No, pequeño Amarillito, esas cosas que picas no son hormigas ni bichos, ni lombrices, ni gusanitos.

El pollito, con cara de asombro, miró a su vecina y le preguntó: _¿Qué son, amiga paloma?

Esas figuras que picas y picas, son letras escritas en las hojas de un libro. ¿No lo sabías?

_No, yo no lo sabía.

_¡Claro, si no lo has aprendido no puedes conocerlas!, tú solo piensas en jugar, ¿no sabes acaso que hay cosas tan importantes como jugar?

_¿Y dónde se aprende?

_Se aprende en la escuela infantil.

_¿Y cómo se aprende?

_Se aprende estudiando.

“Se aprende estudiando....en la escuela infantil”

_Entonces ya no podré jugar más, tengo que ir a la escuela, dijo Amarillito.

_No por eso no tienes que dejar de jugar, primero vas a la escuela, llegas a tu casa por la tarde, sales a jugar un rato hasta que tu mamá gallina te llame, te bañas, comes y haces tus deberes. Ves, hay tiempo para todo, porque hay cosas que se hacen primero y otras después, solo hay que organizar el tiempo.

Entonces el pollito Amarillito, dobló la hoja escrita y lleno de alegría por haber comprendido algo tan importante, corrió por el camino hacia la escuela infantil.

2ª Parte

La docente hará a los niños las preguntas siguientes:

- ¿Qué aprendimos con este cuento?
- ¿Qué podemos decir del pollito Amarillito?
- ¿Por qué en el cuento se dice que el tiempo hay que organizarlo?
- ¿Organizamos nuestro tiempo? ¿Explicar cómo?
- ¿Qué debemos hacer primero las tareas o ir a jugar?.

Querida docente no olvide que:

“Debe resumir la actividad, recordando a los niños que lo más importante es primero cumplir con nuestras responsabilidades y obligaciones y después jugar o hacer lo que queramos, que no siempre se puede hacer lo que se quiere, por eso el pollito Amarillito no sabía leer”.

Actividad 4: El cuento de la tortuga

Juego educativo para enseñar a los niños y niñas a relajarse ante situaciones amenazantes y evitar conductas impulsivas.

Objetivos:

- Enseñar a los niños y niñas estrategias para relajarse.
- Fomentar el autocontrol de la conducta impulsiva.
- Desarrollar la capacidad de conocer, expresar y manejar las emociones.
- Controlar la agresividad, analizando adecuadamente las situaciones y responder con autocontrol.

Participantes:

Niños y niñas de 3 años en adelante.

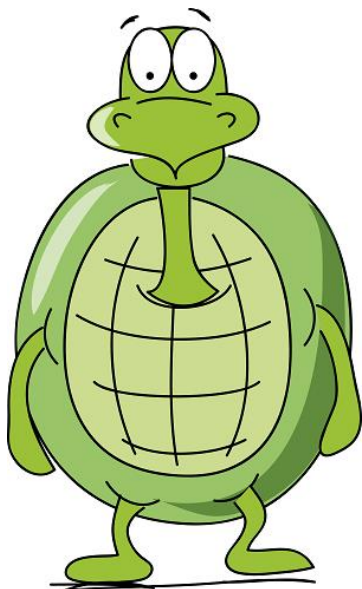
En que consiste el juego:

El juego consiste en ayudar a los niños y niñas a aprender a relajarse, replegando su cuerpo, como hacen las tortugas. De esta forma relajarán sus músculos y evitarán actuar de forma impulsiva. A través de una dinámica que comprenden por analogía con la tortuga, los pequeños aprenderán una técnica útil y sencilla para relajarse y controlar sus impulsos. Es importante desarrollar habilidades de autocontrol ante conductas impulsivas. Con la técnica desarrollarán también habilidades para reconocer, expresar y manejar sus emociones. Con esta técnica de fácil aplicación, proporcionamos a los niños y niñas medios para canalizar su propia ira.

Instrucciones:

Preparación: En primer lugar contamos el cuento de la tortuga a los niños y niñas.

CUENTO DE LA TORTUGA



Hace mucho tiempo había una hermosa tortuga que tenía (4,5,6,7,8) años y que se llamaba Pepe. A ella no le gustaba demasiado ir al cole.

Prefería estar en casa con su hermano menor y con su madre. No le gustaba aprender cosas en el colegio. Prefería correr, jugar. Era demasiado pesado hacer fichas y copiar de la pizarra. No le gustaba escuchar al profesor, era más divertido hacer ruidos de coches y nunca recordaba qué es lo que tenía que hacer. A Pepe lo que le gustaba era enredar con los demás compañeros, meterse con ellos y hacerles bromas.

Cada día, cuando iba camino del colegio, se decía que intentaría no meterse en líos, pero luego era fácil que alguien hiciera que perdiera el control, y al final se enfadaba, se peleaba y el profesor le reñía o le castigaba. “Siempre metido en líos”, pensaba. “Como esto siga así voy a acabar odiando al colegio y a todos”. La tortuga lo pasaba muy pero que muy mal. Un día de los que peor se sentía encontró al viejo señor Tortuga, el más sabio del lugar.

Cuando el señor Tortuga vio a Pepe le preguntó por qué estaba tan triste, y Pepe le contó lo que le pasaba, que siempre se metía en problemas y que se portaba mal sin saber por qué. El señor Tortuga le sonrió y le dijo que comprendía lo que le había contado porque hacía mucho tiempo, antes de que fuera tan sabio, él también se enfadaba cuando hacía cosas que no estaban bien. Pepe se sorprendió y le preguntó cómo había aprendido a portarse bien. El señor Tortuga le dijo:” Bien, Pepe, he aprendido a utilizar mi protección natural, mi caparazón”.

“Tú también puedes esconderte en tu concha siempre que tengas sentimientos de rabia, cuando tengas ganas de gritar, de pegar, de romper cosas. Cuando estés en tu

concha puedes descansar hasta que ya no te sientas tan enfadado. Así que la próxima vez que te enfades !métete en tu concha!

El señor Tortuga le contó a Pepe que había aprendido a dominarse en las situaciones difíciles metiéndose en su caparazón, respirando profundamente y relajándose (soltando todos sus músculos, dejando que cuelguen manos y pies, no haciendo nada de fuerza con su tripa, respirando lentamente, profundamente). Además, pensaba cosas bonitas y agradables mientras se estaba relajando.

Después pensaba en la situación en la que se encontraba y en la forma de solucionarla.

Planteaba cuatro o cinco ideas e imaginaba lo que sucedería si ponía en práctica cada una de estas cosas.

Finalmente seleccionaba la mejor.

Así es como llegó a ser sabio. Bien, Pepe se entusiasmó realmente con la idea. Fue más a gusto al colegio cada día pues tenía muchos amigos y su profesor y sus padres estaban muy contentos con él.

Pepe siguió practicando cómo solucionar las situaciones difíciles hasta que verdaderamente lo hizo bien. Tú puedes también hacer lo que hace Pepe. Cuando estés muy enfadado y veas que vas a meterte en líos, puedes aislarte en tu caparazón, relajarte y decidir qué es lo que deberías hacer

Realizado por: **Celia Rodríguez Ruiz.**

Evaluación: Les explicamos que al igual que la tortuga se metía en su concha cada vez que sentía ira y enfado, nosotros podemos hacer lo mismo y meternos en una concha imaginaria para relajarnos hasta que se nos pase el enfado y de esta forma no reaccionar con conductas impulsivas.

Actividad 5: El león afónico.

Valores del cuento: Ayuda a desarrollar en los niños la moderación de su propia conducta y el autocontrol.

Enseñanza: Los gritos y las amenazas no son el mejor camino para conseguir las cosas que queremos, ni los amigos que queremos.

Desarrollo: Comenzaremos por contar el cuento en un lugar cómodo y amplio donde los niños puedan sentarse libremente.

Había una vez un león afónico. Era afónico desde siempre, porque nunca había podido rugir, pero nadie en la sabana lo sabía. Como desde muy pequeño había visto que no podía rugir, había aprendido a hablar sosegadamente con todo el mundo y a escucharles, y convencerles de sus opiniones sin tener que lanzar ni un rugido, ganándose el afecto y confianza de todos.



Pero un día, el león habló con un puerco tan bruto y cabezota, que no encontraba la forma de hacerle entrar en razón. Entonces, sintió tantas ganas de rugir, que al no poder hacerlo se sintió en desventaja. Así que dedicó unos meses a inventar una máquina de rugir que se activase sólo cuando él quisiera. Y poco después de tenerla terminada, volvió a aparecer por allí el puerco testarudo, y tanto sacó al león de sus casillas, que lanzó un rugido aterrador con su máquina de rugir.

-¡¡¡GRRRRROAUUUUUUUUUUUUU!!!

Entonces, no sólo el puerco, sino todos los animales, se llevaron un susto terrible, y durante meses ninguno de ellos se atrevió salir. El león quedó tan triste y solitario, que tuvo tiempo para darse cuenta de que no necesitaba rugir para que le hicieran caso ni para salirse con la suya, y que sin saberlo, su afonía le había llevado a ser buenísimo hablando y convenciendo a los demás. Así que poco a poco, a través

de su tono amable y cordial, consiguió recuperar la confianza de todos los animales, y nunca más pensó en recurrir a sus rugidos ni a sus gritos.

Realizado por: Pedro Pablo Sacristán

Actividades para desarrollar la confiabilidad.

La confiabilidad se refiere a la capacidad para ser responsables con nosotros mismos o en el lugar en el cual nos desempeñamos, los niños tienen que aprender desde pequeños ciertos parámetros de responsabilidad según su edad, ya que esto les permitirá a ser capaces de sentir, entender y actuar de manera adecuada las tareas que se deben cumplir.

Cuando los niños empiezan a entender este significado, la conducta de este empezara hacer más aceptable, ya que obedece las indicaciones de las personas adultas sin ningún tipo de protesta o berrinche, obteniendo la confianza de sus cuidadores.

¿Sabías que?

Una de las tareas más importantes dentro de la formación de los infantes es enseñarles hacer responsables desde que los niños son pequeños.

Se requiere de información, orientación, paciencia, constancia, y confianza; darle oportunidad de asumir el resultado de sus acciones le ayudara a comprender mejor la importancia de ser responsables por nuestros comportamientos, elogiar sus logros reforzara la repetición de la conducta deseada. Pero también no debe de olvidar un aspecto esencial, enseñarle con el ejemplo; es más fácil que el niño aprenda este valor si sus padres los practican constantemente.

Actividad 6: El juego del orden:

Desarrollo: Los niños tendrán que resolver una tarea que consiste en colocar en orden lógico un juego de tarjetas que se le entregara de forma individual, y que representan escenas de un proceso de la vida cotidiana como:

- Levantarse de la cama
- Lavarse los dientes
- Ordenar sus juguetes y ropa.

Evaluación: Para esta actividad es mejor que dejaremos trabajar a los niños por sí solo, pero tendremos a mano una hoja para hacer anotaciones en la que destacaremos comentarios como:

- El número de intentos que realiza para ordenar las tarjetas.
- Si cambia con frecuencia su estrategia de trabajo.
- Si abandona la tarea y hay que estimularle a que continúe.
- Si muestra señales de aburrimiento o falta de interés.
- Si hay signos de ansiedad por terminar.



Actividad 7: La pizarra de las tareas.

Una de las mejores formas de enseñanza es a través del ejemplo, la asignación de tareas es de vital importancia, ya que a través de esta los niños y niñas deberán comprender que todos debemos cumplir con responsabilidades.

Actividad:

La creación de un diagrama de tareas para el aula es una buena manera de que los niños y niñas se acostumbren a un programa de responsabilidad.

El cuadro debe incluir varios tipos de responsabilidades como:

- Guardar los materiales con los cuales se ha jugado ese día.
- Tirar la basura
- poner en orden los materiales del salón de clase.
- Poner en orden su mochila, y cuadernos

Este pizarrón lo podemos poner en el aula, ya que los niños podrán visualizarla, por cada tarea cumplida se le asignara a los niños una estrella

Actividad 8: ¿Me lo cambias?

Preparación: Los niños se sentarán en círculo y se repartirán distintos animales de juguete ofreciendo dos diferentes a cada uno.

Explicación: Primero todos los niños enseñarán sus animales a los demás, dirán su nombre, el color, el tamaño, etc.

Actividad:

A continuación se les pedirá que intenten cambiar sus animales hasta que cada uno tenga dos que sean iguales. Se animará a los niños a que miren a los demás para que intenten cambiarlos sin obligar al compañero, enseñándoles a pedirlo de forma adecuada y ofreciendo uno de sus animales a cambio.

Se les mostrarán las ventajas de compartir juguetes y cambiar por otros en la relación con los demás, más que todo a pedir las cosas en forma adecuada sin

necesidad de gritar, o desobedecer. Lo importante es que, observando el modelo adecuado de lo que otros hacen para obtener las cosas de forma adecuada, perciban las consecuencias positivas de actuar de esta manera.

Actividad 9: "La mona que quería ser reina".

Resumen de la Actividad: El educador narrará un cuento, posteriormente la docente tendrá una plática con los niños sobre el cuento.

Objetivo: Que los niños logren distinguir las conductas irresponsables.



Recursos materiales:

- Títeres
- Teatrino
- Figuras en cartulina de los animales.

Desarrollo de la actividad:

1ª Parte

Había una vez una selva, donde los animales se habían quedado sin rey. Reunidos en una asamblea, decidieron elegir un nuevo rey. Entre los candidatos se presentó también una mona irresponsable y medio loca.

La mona comenzó a jugar, a saltar y bailar con una corona en la cabeza.; los animales, divertidos y encantados de aquellas monerías, se convencieron que ella era la mejor candidata: ¡Y que sólo a ella correspondía portar la corona!

La zorra era la única en no estar de acuerdo, rápidamente inventó un plan para convencer a los animales de la selva de su error.

“¡Majestad!, para demostrarnos que usted será para nosotros una gran reina, preste mucha atención para que pueda cumplir con responsabilidad esta tarea que le damos. Venga conmigo y le mostraré qué debe hacer.”

La mona tonta siguió a la zorra quien le explicó cuál era la tarea a cumplir, pero como ella era tan irresponsable, no le prestó mucha atención a la zorra y se le olvidaron parte de las indicaciones que esta le dio, entonces la mona se puso a jugar mientras los animales esperaban por ella para coronarla.

Al ver que la mona se demoraba, la zorra fue a buscarla y la encontró haciendo mil monerías y sin cumplir la tarea encomendada, la zorra entonces la agarró de la mano y la llevó frente a todos los animales.

“Miren: la mona es una irresponsable no cumplió la tarea que le encomendamos, y se puso a jugar, así pretende cuidar y mandar a todos los animales de la selva”.

Y a la mona le quitaron para siempre la corona”.

2ª Parte

- El educador conversa con los niños y hace estas preguntas:
 - ¿si les gustó o no el cuento?
 - ¿Qué os enseñó el cuento?
 - ¿Por qué la mona no pudo llegar a ser reina?
 - ¿Si es correcto ser irresponsables con las tareas que nos asignan?.

Actividad 10: Cuento “El pollito desobediente”.

Resumen de la Actividad: Se realizarán una serie de preguntas a los niños que servirán para establecer un diagnóstico inicial de los conocimientos que ellos tienen sobre la responsabilidad y cómo actúan las personas responsables, posteriormente se explicará cómo actúan estas personas.

Objetivo: Desarrollar en los niños conocimientos sobre cómo actúan las personas responsables.

Desarrollo de la actividad: El educador realizara preguntas como las siguientes:

- ¿Alguien sabe que es ser responsable?
- ¿Cómo actúan las personas que son responsables?
- ¿Cumplen cuando una persona les dice que deben hacer?
- ¿Las cumplen bien o mal?
- ¿Ustedes son responsables en su casa y en la escuela?

2ª Parte.

Una vez que el educador tenga el resultado del diagnóstico inicial, conversará con los niños, siempre rectificando, completando las cosas que ellos pudieron haber dicho mal o incompletas.

Resumirá esta parte explicando bien que una persona responsable es aquella que pone cuidado y atención en lo que hace para poder cumplir bien con su tarea o encomienda, que la responsabilidad es una cualidad muy bonita, que las personas responsables son queridas y respetadas por todos.

Es por eso que ellos deben ser niños responsables, y cuando el maestro o sus familiares les pongan tareas deben cumplirlas hasta el final y bien.

3ª Parte

“Había una vez una mamá gallina que tenía muchos pollitos, y como ella era muy responsable, siempre los contaba moviendo su cabeza de un lado para otro y diciendo:

clo, clo, clo, clo, clo, clo (eso significa uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis, en el lenguaje de las gallinas), y así decía cada vez que tocaba uno. Ellos muy contentos le repetían: pio, pio, pio, cuando la mamá gallina los tocaba con sus alas.

Así, un buen día, se encontraron un caminito con piedras, y su mamá les dijo “hijitos míos por favor, tomen sus alitas y formen una fila para que todos puedan cruzar juntos este caminito lleno de piedras, pero como el pollito más pequeño estaba distraído mirando un gusano que había salido de una manzana que se encontraba en el suelo , no escuchó a su mamá y se alejó de sus hermanitos , todos los pollitos cruzaron detrás de su mamá, saltando y saltando, diciendo pio, pio, pio.

La mama gallina una vez que cruzo el caminito lleno de piedras comenzó a contar de nuevo a sus hijitos clo, clo, clo, clo, ¿clo?¿Clo?¿Clo! uno no respondió, y ella empezó a buscarlo.

Lo buscó y buscó por todos lados busca que busca, y dale que dale, hasta que, de pronto, se lo encontró persiguiendo al gusano con su piquito. Y le dijo regañándolo: ¡Clo!

Como mamá gallina estaba tan contenta por haberlo encontrado se fueron todos juntos, saltando por aquí y por allá, y cada vez que la gallina decía un clo, ¿qué respondían los pollitos? ¡Pues pío!”

Actividad 11: “El cuadro de los niños súper estrella”

Resumen de la Actividad:

La maestra tendrá en su aula un pequeño cuadro de honor, para poner cada semana a un niño o niña de su salón de clases,

Ya que cada semana la docente asignara a un niño tareas de responsabilidad dentro del aula, por ejemplo a recoger la basura que encuentre en el aula, ayudar a pasar los materiales para sus compañeros...

Objetivo: Lograr que los niños se sientan estimulados a actuar de manera responsable dentro del salón de clases más que todo a obedecer las indicaciones que les den las personas adultas.

Recursos materiales:

- Un mural o una pizarra.
- Fotos de los niños.

Desarrollo de la actividad:

1ª Parte

El docente explicara, que cada semana se le asignara a un niño la tarea de ayudar a la profesora a ordenar el salón de clases, a repartir los materiales, y a recoger los materiales, si el cumple con todas las tareas e indicaciones que se le dé, pondremos de premio la foto del niño en la cartelera, y será “El niño súper estrella”.

El educador tendrá mucho tacto para que se hagan valoraciones justas, él pudiera actuar solo para determinar los niños, pero eso no surte el mismo efecto educativo que cuando lo hacen los propios niños guiados por su educador.

Actividades para desarrollar la Integridad

Debemos recordad que la integridad se refiere al proceso de aprender a aceptar y asumir responsabilidades de nuestras decisiones y actuaciones personales, los niños de 3 a 5 años imitan la conducta del adulto y actúa en función del premio y castigo es por eso que los padres y docentes podemos desarrollar esta competencia mediante actividades que impliquen juego-trabajo, ya que aprender a asumir responsabilidades es un valor muy importante para alcanzar los objetivos a medida que los niños van creciendo.

Actividad 12: “El juego de las golosinas”

Preparación: Los niños estarán sentados. Se pondrá en el centro una bolsa de golosinas y un reloj de arena se les dará a los niños 5 minutos aproximadamente.

Sugerencia metodológica: Podemos hacer por grupos dependiendo de las edades en la cual se encuentren los niños. Para una mejor organización

Explicación:

Una vez puesta la bolsa de golosinas en el centro de salón de clases, se les indicara a los niños que pueden tomar una golosina, pero si esperan que baje toda la arena del reloj, se le entregara 2 golosinas a cada niño, esta es la recompensa positiva por haber esperado.

Es mejor no decir nada a los niños que tomaron la golosina de inmediato , ya que mediante esta actividad podrán ir aprendiendo a demorar la gratificación y que perciban las consecuencias que tiene el hecho de tomar la decisión de no esperar para recibir una gratificación aún mejor.

Actividad 13: Cuento “Una minúscula gota de magia”.

Valores: aprender a aplazar las recompensas.

Enseñanza: la capacidad de aplazar las recompensas y vencer la impulsividad permite conseguir a largo plazo metas mucho más valiosas.



Loplanto y Locomo eran dos jóvenes aprendices de mago que se prepararon durante años para cargar sus varitas en la misteriosa fuente de la magia. Cuando estuvieron listos, **viajaron por el mar hasta la isla de los mil desiertos**, atravesaron sus infinitas dunas de arena, escalaron la gran montaña de roca y por fin encontraron la fuente. Pero la fuente estaba seca. Tan seca, que solo pudieron llenar sus varitas con una minúscula gotita de magia. Y al agotar la magia de la fuente, la isla se transformó en un inmenso desierto que nadie podría atravesar. Solo quedaron dos pequeños oasis, tan pequeños y distantes, que Loplanto y Locomo decidieron separarse para tener alguna posibilidad de sobrevivir cada uno en su minúsculo oasis.

La vida se hizo entonces durísima para los dos. Aunque el oasis les proporcionaba agua de sobra, su única comida eran los dátiles de las pocas palmeras que habían crecido junto al agua. Y aunque agitaban sus varitas tratando de conseguir comida, tenían tan poca magia que nunca pasaba nada.

Hasta que varias semanas después, al agitar su varita, Locomo vio ante sí un enorme y apetitoso tomate.

- Vaya ¡Qué suerte la mía! Si me lo como ahora me alegrará el día.

Y aquel fue el mejor día de Locomo desde que vivía en el oasis.

Algo parecido le pasó a Loplanto a los pocos días, cuando su varita le regaló una pequeña patata.

- Vaya ¡Qué suerte la mía! Si la planto y la cuido me alegrará muchos días.

Y aquel día Loplanto tuvo la misma hambre que todos los anteriores, y además tuvo que trabajar para preparar la tierra y sembrar la patata.

Algún tiempo después la varita regaló a Locomo un pajarillo cantarín y regordete.

- Vaya ¡Qué suerte la mía! Si me lo como ahora me alegrará el día.

Y la abundante carne del pajarillo le supo tan rica que aquel se convirtió en su mejor día en el oasis.

También la varita de Loplanto hizo surgir por aquellos días un pajarillo cantarín y flacucho.

- Vaya ¡Qué suerte la mía! Si lo alimento y lo cuido me alegrará muchos días.

Y aquel día y muchos otros Loplanto compartió con el pajarillo su poca comida, para conseguir que el pajarillo volviera y le despertara cada día con sus bellos cantos.

Los dos jóvenes siguieron recibiendo nuevos y pequeños regalos de sus varitas cada cierto tiempo. Locomo los usaba al momento para conseguir un día especial, mientras que Loplanto aguantaba el hambre y el cansancio, esforzándose por convertir cada regalo en algo que pudiera serle útil durante más tiempo. Así, no tardó en conseguir un pequeño huerto cuyos frutos también compartía con cada vez más animales de los que conseguía ayuda, comida y compañía. Llegó a estar tan a gusto y cómodo, y a tener tantas cosas, que por fin se atrevió a ir a buscar a Locomo para intentar cruzar el desierto y escapar de allí.

Sin embargo, Locomo no quiso saber nada de él. Al oír cómo había conseguido Loplanto tantas cosas, y pensar que él podía haber hecho lo mismo, se llenó de rabia y de envidia. Entonces, convencido de que todo era culpa de la poca magia que tenía

su varita, cambió las varitas en un descuido y luego, impaciente por probar su nueva varita, echó a su antiguo amigo de allí. Pero aquella varita era aún menos mágica que la que ya tenía, y el envidioso e impaciente mago quedó encerrado durante años y años en su oasis, incapaz de hacer nada para salir de allí.

Loplanto abandonó el oasis de Locomo decidido a cruzar el desierto. Pero apenas llevaba unas horas de viaje, cuando se levantó un fuerte viento que arrastró a su amigo el pajarillo. El mago corrió tras él para salvarlo, pero el viento creció hasta convertirse en un tornado que aspiró al pajarillo, al mago y a todas sus cosas, levantándolos por los aires.

Volaron y volaron durante tantas horas que cruzaron el desierto y atravesaron el mar. Finalmente, el viento perdió fuerza y Loplanto aterrizó suavemente en un valle verde y tranquilo, junto a una bella fuente. Entonces, el pájaro tomó en su pico la varita de Loplanto y la llevó hasta la fuente.

El joven mago sintió al momento cómo su varita y él mismo se llenaban de la magia más pura y de la sabiduría más profunda. Y descubrió que aquella era la verdadera fuente de la magia, y el pajarillo su fiel guardián, cuya principal misión era reservar tanto poder solo para aquellos con la suficiente sabiduría, paciencia y voluntad como para conseguir grandes cosas con una minúscula gotita de magia.

Realizado por: Pedro Pablo Sacristán

Actividad 14: La voz

Valor: Esta dinámica sirve para hacer ver la importancia del tono de voz en las relaciones interpersonales.

Preparación: Sentados en círculo se cantará una canción que todos conozcan en un tono muy alto (gritando), después muy bajito (susurrando) a continuación, en un tono adecuado.

Explicación:

Cuando se haga en tono muy alto se taparán los oídos y se pondrá una cara de desagrado. Después de cantarlo muy bajito se les dirá que de esa forma tampoco está bien, porque no se entiende lo que están diciendo y los demás no les escuchan.

Se resaltaré lo positivo que es utilizar un adecuado to no de voz cuando se mantiene una conversación con un amigo, más que todo el niño debe entender que debe asumir la responsabilidad de sus actos si ha gritado alguna vez o si a actuado de manera incorrecta con los demás. A continuación se cogerán unas marionetas que motiven al grupo e irán hablando en un tono alto, bajo o adecuado; los niños indicarán si lo han hecho bien o mal cada vez. Conviene tener un especial cuidado en el propio tono de voz del adulto, para servir de modelo a los niños.

**Actividad 15: “Aprendo a pedir perdón cuando me comporto mal”.**

Juego educativo para enseñar a los niños y niñas el valor de decir “lo siento” cuando actúan de manera inadecuada con sus amiguitos, maestros, y padres.

Objetivos:

- Enseñar a los niños y niñas a pedir disculpas.
- Fomentar la responsabilidad por sus comportamientos en los niños y niñas.

Materiales:

- Ficha
- Cartulinas.
- Crayones, marcadores, pinturas.

En que consiste el juego:

Es habitual que los niños y niñas aprendan a decir lo siento como una respuesta automática, pero sin comprender su significado y su sentido. En muchas ocasiones los niños y niñas dicen lo siento para evitar un castigo o consecuencia negativa, es un modo de arreglar su error.

El juego consiste en comprender qué es lo que hemos podido hacer mal, que consecuencias han podido tener nuestros actos y cómo éstos han afectado a los demás.

Instrucciones:

Preparación: Preparamos todo el material con anterioridad

Explicación:

Dialogaremos con los niños la importancia de aprender a disculparse y comprender como se sienten los demás cuando les gritamos, a les agredimos, o cuando no obedecemos cuando nos piden que hagamos algo que no nos gusta.

La maestra les enseñara a los niños un baúl adornado donde tendrá palabras como: perdón, discúlpame, lo siento mucho, y les dirá que adentro hay un gran tesoro escondido.

Para aprender a pedir disculpas, vamos a ensayar siguiendo estos pasos. En tarjetas, escribimos varias situaciones, como:

- “Pedro está jugando con el balón, se le escapa y golpea en la cabeza a su hermana pequeña”.
- “Julián pego a un compañerito, porque no le presto un juguete”.

- Sofía grito a su mamá, porque no obedeció la petición de que recogiera los juguetes de su cuarto.

Luego realizaremos una serie de preguntas a los niños.

- ¿Está bien comportarse mal con las personas que nos cuidan?
- ¿Piensan que es importante aprender a pedir disculpas cuando me porto mal?
- Agradezco cuando los demás aceptan mis disculpas.

Debemos recordad que la integridad se refiere al proceso de aprender a aceptar y asumir responsabilidades de nuestras decisiones y actuaciones personales

Actividad 16: “Cuento del ogro y el pollito”.

Objetivo del cuento: Desarrollar en los niños la importancia de reconocer acciones de responsabilidad a través del relato del cuento.

Materiales:

- Títeres.
- Dibujos de los personajes.

Desarrollo:



Había una vez un ogro muy perezoso y muy gritón, que no le gusta obedecer a su mamá y nunca hacia sus deberes, ni ordenaba su cuarto, además pasaba todo el tiempo jugando afuera de su casa.

El ogro tenía un amigo llamado el pollito amarillo, él era muy inquieto pero siempre obedecía a su mamá la señora gallina.

- Una mañana muy soleada, el pollito amarillo se comprometió a ordenar y recoger los juguetes de su cuarto, mientras su mamá salía hacer compras en el mercado.
- Cuando la mamá del pollito amarillo salió de su casa, miro por la ventana y vio a su mejor amigo el ogro jugando en la calle, y le dio muchas ganas de salir a jugar con él.
- Pero él sabía muy bien que primero debía cumplir con lo que le había pedido su mamá, ordenar sus juguetes, y terminar su tarea de la escolita.

Realizaremos una breve pausa realizando a los niños una serie de preguntas.

- ¿Niños que piensan que hará el pollito?
- ¿Estará bien que no cumpla con lo que le prometió a su mamá?
- ¿El pollito ordenara sus juguetes y hará sus deberes sin pedir permiso a sus mamá?
- ¿Qué pasaría si el pollito sale de su casa a jugar con el ogro?

Podemos terminar de relatar el cuento en función de lo que los niños comenten y respondan las preguntas.

Actividades para desarrollar la adaptabilidad.

Es importante enseñar a los niños a aptarse a nuevas situaciones y a enfrentar retos, ya que esto le permitirá a futuro ser exitoso en el ámbito social, escolar, laboral y psicológico, más que todo se sentirá competente socialmente y podrá tener más y mejores relaciones con sus compañeros.

Esto se convertirá en una tarea mucho más fácil si procuramos que el entorno sea agradable para el niño, proporcionándole a menudo expresiones positivas que estimulen su interés y animándole cuando consigue un nuevo reto por sí sólo.

Tanto padres como profesores pueden contribuir a afianzar estas habilidades. El profesor, a través de sus actuaciones y actividades que impliquen el juego pueden contribuir de manera significativa para que los niños y niñas desarrollen la adaptabilidad.

Actividad 17: ¡Vamos a buscar juntos soluciones!

Preparación: Los niños se sentarán en círculo, y se les preguntara a los niños situaciones que puedan considerarse difíciles para ellos al principio.

Explicación:

Se le mostrara al niño varias imágenes en las cuales se les presente situaciones que tiene que resolver por sí solos, la maestra realizara varias preguntas como: ¿Qué es lo que ellos harían y de que forman lo resolverían?

- Juan le ha quitado a Pedro, su hermano pequeño, un globo precioso que le acaban de regalar. ¿Qué puede hacer?
- Pedrito a llegado a una nueva escuela, y está llorando mucho ¿Qué crees que podrías hacer para que no se sienta triste?
- Enrique se ha caído del columpio y se ha hecho daño. ¿Qué puede hacer?
- A Carolina le han puesto una comida que no le gusta nada. Ella se ha enfadado. ¿Qué puede hacer?
- Cambio de salón de clases.

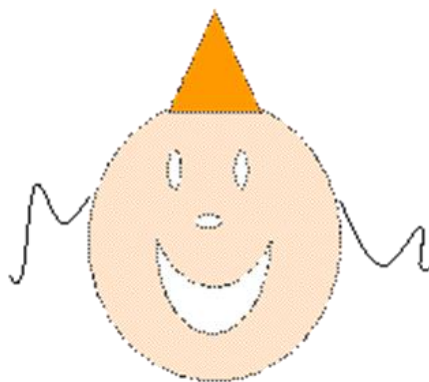


Se les pedirá a los niños que aporten con una solución a cada escena, no se juzgará si la solución que proponen es correcta o no, sino que se reforzará que cada niño aporte una solución distinta.

Actividad 18: El guiñol de Marisa.

Preparación: Se sentara a los niños en frente de un teatrillo para que todos puedan observar la función.

Explicación: Se representarán distintas situaciones cotidianas para los niños como la:



- Comida.
- La hora de la siesta.
- Mi nueva escuelita.
- Resolver peleas con sus amigos.
- Compartir con los demás

Una de las marionetas (Marisa feliz que siempre piensa en positivo ante cualquier dificultad) representará formas adecuadas de hacer las cosas y en cambio Mariela la enojona representará lo que no se debe hacer en esas circunstancias, pensando que no puede y estando triste o enfadada. Se les preguntará a los niños cuál de las dos está tomando mejores decisiones y por qué la otra está eligiendo una solución incorrecta.

Actividad 19: “Mi nuevo tesoro “

Preparación: Comenzaremos diciendo a los niños la siguiente frase:

“Quien hace nuevos amigos y los mantiene tiene un enorme tesoro”.

Cuando los niños estén en la hora del recreo la maestra esconderá por el salón de clases fotografía de cada niño.

Explicación:

Les diremos a los niños que en el salón de clase ha sido escondido un tesoro muy valioso, y tienen que encontrarlo, el niño que encuentre la fotografía de su compañero tendrá que entregarle y decirle que es su amigo / o amiga y darle un abrazo. Al final los niños se pondrán en círculo y se darán un abrazo grupal.

**Actividad 20: "Lo que el perro le dijo al gato".**

Resumen de la Actividad: La actividad consiste en una conversación del títere Salomón con los niños acerca de la aceptación a nuestros pares, y después los niños cantarán y bailarán.

Objetivo: Que los niños aprendan a través del relato del cuento la importancia de aprender a aceptar a nuestros pares, ya que de esta forma podremos hacer buenos amigos.

Procedimientos:

Relato

Juego

Canto y danza

Recursos materiales: El títere Salomón.

Desarrollo de la actividad:

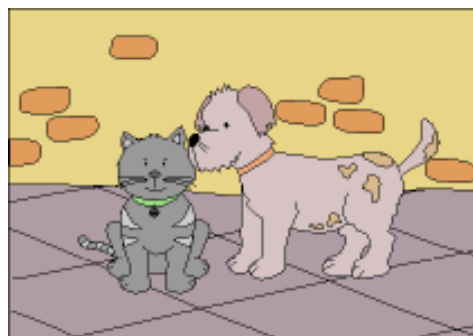
1ª Parte

El educador muestra al títere Salomón, que acaba de llegar al aula, y saluda como siempre a los niños:

“¡Buenos días amiguitos! Soy el sabio más sabio de todos los sabios y por eso me llaman Salomón, ¿me habéis echado en falta amiguitos? Pues aquí estoy de nuevo para hablaros de la importancia de aceptar a nuestros amiguitos.

”Un día el perro quiso ser amigo del gato, y le dijo una cosa al oído. ¿Qué le diría el perro al gato? Pues, imaginémonos amiguitos, lo invitó a jugar.”

“Y comenzó el juego. Entonces el perro le dijo al gato, “Oye como todos dicen que nos llevamos muy mal pues vamos a demostrarles lo contrario, juguemos a que somos buenos amigos. Te propongo la regla del juego: Yo te diré un secreto al oído y tú dirás que sí y comenzaremos a jugar.”



“Pero, ¿sabéis que sucedió? Cuando el perro le dijo el primer secreto al gato, este salió disparado con todos los pelos erizados, y gritando ¡me caes mal , me caes mal ¡ ¡ y no voy a jugar contigo nunca!

_ ¿Qué le diría el perro al gato? Pues, ¿sabéis que hizo que el perro y el gato no se pusieran de acuerdo para jugar? Que el perro le dijo al gato: tres patas tiene el gato y el gato le dijo, mentira que tiene cuatro, y ni así en juegos el gato quiso ser amigo del perro y mucho menos a aceptar jugar con él porque era diferente.

”Habéis visto eso amiguitos, el gato no quiso aunque fuera un día, ser tolerante con el perro, porque aunque es verdad que el gato tiene cuatro patas, el perro solo estaba jugando, esa era su regla del juego.”

Actividad 21: Diferentes por fuera, iguales por dentro

Objetivos: Favorecer que los niños descubran que las personas somos diferentes por fuera, pero semejantes en el interior

Edad: 3, 4 Y 5 años.

Tiempo: Aproximadamente 20 minutos.

Materiales necesarios:

- Diferentes tipos de manzanas (rojas, amarillas, verdes).
- Cuchillos.
- Servilletas.

Descripción de la actividad:

Pedir a los niños que traigan de casa distintos tipos de manzanas. Sacar las manzanas y pasar una de cada tipo por el aula para que las examinen.

¿Son iguales?

¿Son diferentes?

¿En qué?

Tomar una manzana roja y preguntar a los niños qué piensan ellos que tiene dentro. Cortar la manzana por la mitad transversalmente y enseñarles el corazón. Cortar una manzana amarilla y otra verde. ¿Cómo son por dentro?

Concluir recordando a los niños que las personas son iguales, como las manzanas. Nosotros somos diferentes por fuera, pero hay un corazón o algo especial dentro de cada uno de nosotros y es por eso que deben aprender a aceptar a todos sus compañeritos tal y como ellos son.

Bibliografía

- Abarca Castillo Mireya. (1993). *la educación emocionas en la educación primaria*.
- Aberstury, A. & Knobel, M. (1999). *La adolescencia normal. Un enfoque sicoanalítico*. Buenos Aires: Paidós.
- Aichhorn, A. (1925). *Juventud descarriada*. Madrid: Martinez de Muguia.
- Alonso- Gancedo, N., & Iriarte, C. (2005). *Programa educativo de crecimiento emocional y moral*. Malaga: Algive.
- Altable, C. (1997). Coeducación sentimental. En *Cuadernos de pedagogía* (págs. 64-68).
- Aluja, A., del Barrio, V., & García, L. F. (2007). Personalidad, valores sociales y satisfacción de pareja como factores predictores de los estilos de crianza parentales. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7, 725-737.
- Aranda, I. (2013). Emociones capacitantes: Su gestión en el desarrollo de personas: coaching, liderazgo, educació. En I. Aranda, *Emociones capacitantes: Su gestión en el desarrollo de personas: coaching, liderazgo, educació* (págs. 74-92). Madrid: Rasche.
- Ato, E., Gonzales, C., & Carranza, J. (2004). Aspectos evolutivos de la autorregulación emocional en la infancia. *Anales de psicología*, 69-79.
- Averrill, J. Thomas K. (1991). *Emotional cretivity*. London: international reviews of emotional studies.
- Bandura, A. (1977). *Social Lerning Theory*. New Jersey: Prentice Hall.
- Berka, J. (2010). *Desarrollo del lenguaje*. New York: ISBN.
- Bisquera, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Práxis.
- Bolaños, A., Bolaños, E., Gómez, D., & Escobar, A. (18 de mayo de 2013). *comunicacionorganizacional*. Obtenido de comunicacionorganizacional: comunicacionorganizacional2013.files.wordpress.com/2013/04/grupo-1-inteligencia-emocional.pdf
- Bornas, X., Servera, M. y Llabres J. (1998). prevención de la compulsividad y comportameintos estratégico prescolar.

- Braungart, J. M. & Stifter, C. A. (1991). Temperament and attachment in 12 month-old infants. *Developmental Psychology*, 349-364.
- Bridges, L. J., Grolnick, W.S. y Connell, J. P. (1997). Regulación emocional infantil con madres y padres. *Comportamiento y Desarrollo infantil*, 47-57.
- Bronson & Kopp. (2000). *Desarrollo temprano de la autorregulación emocional*.
- Caballo, V. E. (1993). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: siglo XXI.
- Caprara, G., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., & Bandura, A. (2001). *Sociocognitive Self-Regulatory Mechanisms Governing*. Obtenido de <http://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura2001JPSP.pdf>
- Casanova, D. (s.f.). *Universidad de Valladolid*. Obtenido de <http://cerro.cpd.uva.es/bitstream/10324/5152/1/TFG-B.450.pdf>
- Ceballos, E. & Rodrigo, M. J. (1998). Las metas y estrategias de socialización entre padres e hijos. *Familia y desarrollo humano*, 225-244.
- Charles, D. (1998). La expresión de las emociones en los animales y en el hombre / Charles Darwin ; consideraciones preliminares de Tomás R. Fernández Rodríguez. En T. R. Fernández Rodríguez, *La expresión de las emociones en los animales y en el hombre* (pág. 390). Madrid: Alianza.
- Chavez, A. (Septiembre de 2001). *Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky*. Obtenido de http://www.uv.mx/personal/yvelasco/files/2012/08/Implicaciones_educativas_de_la_teor%C3%ADa_sociocultural_de_Vigotsky.pdf
- Chóliz, M. (2005). *PSICOLOGÍA DE LA EMOCIÓN: EL PROCESO EMOCIONAL*. Obtenido de Dpto.de psicología básica: <http://www.uv.es/choliz/Proceso%20emocional.pdf>
- Chóliz, M. (2005). *uv.es*. Obtenido de <http://www.uv.es/choliz/Proceso%20emocional.pdf>
- Cole, P.M., Michel, M. K., & Teti, C. O. (1994). *The development of emotional regulation and dysregulation: a clinical perspective*. monographs of the society for research in child development.

- Corrales, G. (Diciembre de 2000). *Exploremos el cerebro infantil: La conformación de los circuitos neuronales momentos críticos*. Obtenido de <http://www.waece.org/biblioteca/pdfs/d137.pdf>
- Covarrubias, M., & Cuevas, A. (2000). *Revista electronica internacional de la union latinoamericana de entidades de psicología* . Obtenido de <http://psicolatina.org/14/perspectiva.html>
- Cuervo, A. (3 de septiembre de 2009). *Pautas de crianza y desarrollo socioafectivo en la infancia*. Obtenido de www.usta.edu.co: http://www.usta.edu.co/otraspaginas/diversitas/doc_pdf/diversitas_10/vol.6no.1/articulo_8.pdf
- Cuervo, A., & Izzedin, R. (18 de agosto de 2006). *tesis psicológica*. Obtenido de <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/166-479-1-PB.pdf>
- Curriculo de Educación Inicial*. (2014). Obtenido de <http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/06/curriculo-educacion-inicial-lowres.pdf>
- Dennis, T. (2006). Emotional self-regulation in preschoolers: The interplay of Child Approach Reactivity, Parenting, and Control Capacities. *Developmental Psychology*, 84-97.
- Diaz, A. (29 de abril de 2009). *revista digital de innovación y experiencias educativas* . Recuperado el 8 de junio de 2015, de http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_29/ALVARO_DIAZ_1.pdf
- economica, M. d. (2012-2013). *Ministerio de inclusion social y economica* .
- Eisenberg, N. y Fabes, R. A. . (1992). *Emotion, regulation and development of social competence*. New York: Nex york Academis Press.
- Erikson, E. (1986). *La identidad psicosocial*. México: Fondo de cultura económica.
- Erikson, E. (1994). *La confirmación del delincuente*. México: Fondo de cultura económica.
- Erikson, E. (2004). *Sociedad y adolescencia*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Extremera, F.-B. y. (2007). 182.
- Fernández, M. & Moreno, F. (2006). *Predisposiciones psíquicas a los actos impulsivos o delictivos en la juventud. Panorama de los aportes psicoanalíticos*. Medellín: Universidad de Antioquia,.

- Fernandez, M. (2012). Desarrollo de las conductas responsables de 3 a 12 años. En M. Fernandez, *Desarrollo de las conductas responsables de 3 a 12 años* (pág. 6). Pamplona: Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura.
- Fernández, M., & Gimenez, S. (septiembre de 2010). *cepcuevasolula*. Obtenido de http://www.cepcuevasolula.es/espiral/articulos/ESPIRAL_VOL_3_N_6_ART_4.pdf
- Fodor, J. (1983). *The modularity of mind*. Cambridge: MIT press.
- Fox, N. A. (1989). Psychophysiological correlates of emotional reactivity in the first year of life. *developmental psychology*, 815-831.
- Fox, N. A. (1994). Dinámica del proceso cerebral recalando la regulación emocional. En N. A. Fox, *El desarrollo de la regulación emocional: consideraciones comportamentales y biológicas* (pág. 152). Monografías de la sociedad para los niños en desarrollo.
- Fulquez, S. (noviembre de 2010). *tdx.cat*. Obtenido de psico-system: http://tdx.cat/bitstream/handle/10803/9284/Tesis_Sandra_Carina_Fulquez_Castro_parte_2.pdf?sequence=2
- Gardner, H. (1994). Estructuras de la mente :Teoria de las inteligencias multiples. En H. Gardner. Colombia : Basic books .
- Gliga, T. (2012). *Centro para el Desarrollo Cerebral y Cognitivo, Birkbeck, Universidad de Londres, Reino unido*. Obtenido de [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/El-cerebro-en-desarrollo-%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/El-cerebro-en-desarrollo-%20(1).pdf)
- Goleman, D. (1996). Inteligencia Emocional. En D. Goleman, *Inteligencia Emocional* (pág. 85). Kairos.
- Goleman, D. (1996). La inteligencia emocional. En D. Goleman, *La inteligencia emocional* (pág. 79). Buenos Aires: Vergara Editor S.A.
- Goleman, D. (1996). La inteligencia emocional. En D. Goleman, *La inteligencia emocional* (pág. 79). Buenos Aires: Vergara Editor S.A.
- Golzales C., Carranza J., Fuentes L., Galián M. y Estevez A. (1897). *mecanismos atencionales y desarrollo de la autorregulación*.

- Gonzales, C., Carranza, J., Fuentes, L., & otros, e. (2001). Mecanismos atencionales y desarrollo de la autorregulación en la infancia . *anales de psicología*, 276-278-279.
- Grolnick, W. S, Bridges, L. J.,& Connell, J.P. (1997). Emotion Regulation in two-years-olds. *Children development*, 928-941.
- Haeussler Isabel. (2000). Desarrollo emocional del niño. *Psiquiatría y psicología de la infancia y adolescencia*, 55.
- Hops, H. (1983). Competencias y habilidades sociales d elos infantes. En *Behavior Therapy* (págs. 3-18).
- Ivic, I. (1994). *Revista trimestral de educación UNESCO*. Obtenido de <http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/vygotskys.PDF>
- Kagan. (1965).
- Karmiloff-Smith, A., John, O., & Johnson, M. (2012). *El cerebro en desarrollo*. Obtenido de file:///C:/Users/Usuario/Downloads/El-cerebro-en-desarrollo-%20(1).pdf
- Kopp, C.B. (1989). Regulación de la tristeza y las emociones negativas: una visión desarrollada. *Children development*, 343-354.
- Lacunza, A. (2012). *LAS HABILIDADES SOCIALES Y EL COMPORTAMIENTO PROSOCIAL*. Obtenido de Escuela de psicología: [http://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/265/1%20articulo%20prosocial%20y%20psic%20positiva\(4\).pdf](http://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/265/1%20articulo%20prosocial%20y%20psic%20positiva(4).pdf)
- Lacunza, l. (s.f.).
- Le Boulch, J. (1983). *El desarrollo locomotor desde el nacimiento*. Madrid: Doñate.
- López, F., Fuentes, M. (2001). *Desarrollo afectivo y social*. Madrid: Ediciones pirámide.
- Lozano E., Gonzales C., Carranza José A. y García M. (2006). *malestar y conductas de autorregulación ante la situación extraña*.
- Martin, D. y Boeck, K. (1997). *Que es inteligencia emocional?* Madrid: EDAF.
- Mercadillo, R., Diaz, E. (2007). Neurobiología de las emociones morales. salud mental.
- Moore, C. (2006). *The development of commonsense of psychology*. Hillsdale: Lawrence Erlbaun associates.

- Mota, C., & Villalobos, J. (Septiembre de 2007). *El aspecto socio-cultural del pensamiento y del lenguaje: visión Vygotskyana*. Obtenido de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1316-49102007000300005&script=sci_arttext
- O. M. S. (2002). *Depresión infantil*. Quito: Organización Mundial de la Salud.
- Omar, A. (2009). *Psicod debate 10 ,Psicología,cultura y sociedad*. Obtenido de http://www.palermo.edu/cienciassociales/publicaciones/pdf/psico10/10Psico_14.pdf
- Paladino, P. C., Gorostiaga, L. D., Barrio, L. A., & Lic. Marcela. (2004). *C.Paladino; .G. Damián ;B. Alejandra Barrio*. Recuperado el 1 de JUNIO de 2015, de sedici.unlp.edu.ar: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/3241/Documento_completo.pdf?sequence=1
- Petra, M., & Alonzo., P. (Diciembre de 1998). *educacioninicial*. Obtenido de [educacioninicial: http://educacioninicial.mx/wp-content/uploads/2014/10/El-desarrollo-emocional-infantil.pdf](http://educacioninicial.mx/wp-content/uploads/2014/10/El-desarrollo-emocional-infantil.pdf)
- Piaget, J. (1923). *El lenguaje y pensamiento del niño*. Routhledge.
- Plutchic, R. (1991). *Rueda de las emociones*.
- Posner, M. I. & Rothbart, M.K. (1998). *Atención y experiencia de consciencia*. London: Academic Press, 183-199.
- Posner, M., & Raichle, M. (1994). Images of mind. *Scientific American Books*, 6.
- Rodriguez, C., & al., e. (1998). *raco*. Recuperado el 9 de junio de 2015, de [anuario de psicología: http://www.raco.cat/index.php/anuariopsicologia/article/viewFile/61489/88336](http://www.raco.cat/index.php/anuariopsicologia/article/viewFile/61489/88336)
- Rothbart, M. k., Ziaie, H.& O´Boyle, C. G. (1992). *Autorregulación y emoción en la infancia*. San Francisco: N. Eisenberg y R. A. Fabes.
- Rothbart, M. y. (1996). *development of individual differences in Temperament*. Hillsdale: advances in development psychology .
- Salovey, P., & Mayer, J. (1990). *unh.edu*. Obtenido de [unh.edu: http://www.unh.edu/emotional_intelligence/EI%20Assets/Reprints...EI%20Pr oper/EI1990%20Emotional%20Intelligence.pdf](http://www.unh.edu/emotional_intelligence/EI%20Assets/Reprints...EI%20Pr oper/EI1990%20Emotional%20Intelligence.pdf)

- Salvador, c. (2010). Análisis transcultural de la inteligencia emocional. En c. Salvador, *Análisis transcultural de la inteligencia emocional* (pág. 16). universidad de Almería .
- Sánchez, L., & Beltrán, j. (2006). *Dos décadas de "Inteligencias Múltiples": Implicaciones para la Psicología de la Educación*. Obtenido de http://brd.unid.edu.mx/recursos/CIED/Dos_decadas.pdf
- Shapiro, L. (1997). *La inteligencia emocional de los niños*. España: Grafo Ediciones.
- Sousa, D. (2014). *Neurociencia Educativa* . Madrid.España: Narcea,S.A.
- Trevarthen, C. (2011). What is it like to be a person who knows nothing? Defining the active intersubjective mind of a newborn human being. *Infant and child development*, 20 (1), 119-135.
- Unicef, F. d. (Noviembre de 2012). *UNICEF*.
- Universidad de Chile. (15 de noviembre de 2013). <http://repositorio.uchile.cl>. Recuperado el 8 de JUNIO de 2015, de <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/115721/Tesis%20marcelaguardi.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Vielma, E., & Luz, S. M. (9 de junio de 2000). *educere: revista venezolana de educación*. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/356/35630907.pdf>
- Wang, M. C., Haertel, G. D. y Walberg, H. J. (1990). What influences learning? A content analysis of review literature. *Journal of education Research*, 84, 30-43.