



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD UPN 095 AZCAPOTZALCO**

**Autorregulación Emocional en niños
con Necesidades Educativas Especiales**

Valentina Arenas Manzano

MÉXICO D. F.

2013

**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD UPN 095 AZCAPOTZALCO**

**Autorregulación Emocional en niños
con Necesidades Educativas Especiales**

**Informe de proyecto de intervención docente
para obtener el título de
LICENCIADA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR CON
APOYO DE LAS TECNOLOGÍAS DE INFORMÁTICA Y
COMUNICACIÓN (LEPTIC-08)
PRESENTA:**

VALENTINA ARENAS MANZANO

MÉXICO D. F.

2013

DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACIÓN

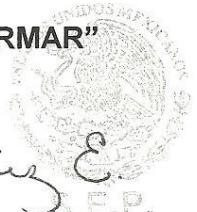
México, D. F., a 15 de enero de 2013

C. VALENTINA ARENAS MANZANO
P R E S E N T E

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo intitulado: **Autorregulación emocional en niños con necesidades educativas especiales**. Opción: **Proyecto de Intervención** a propuesta de la C. Asesora Dra. **Angélica Irene Hernández González** manifiesto a usted que reúne los requisitos establecidos al respecto por la Institución.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se les autoriza a presentar su examen profesional.

ATENTAMENTE
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"



Mtra. Nancy V. Benítez Esquivel
Directora

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 095
D.F. AZCAPOTZALCO

Lo importante no es el triunfo, sino la lucha. Lo esencial no es haber vencido sino haber luchado bien. (Barón Pierre de Coubertín)

El acto más revolucionario es renovarse a sí mismo, (Henry Miller)

Agradecimientos

A Dios

Por haber iluminado mí camino y haberme dado salud para lograr mis objetivos, además de darme su infinita bondad y amor.

A mi madre

Gracias por darme la vida y aunque físicamente ya no estés aquí, sé que siempre me acompañaras y protegerás.

A Rafael

Mi compañero y cómplice en todo momento, por su paciencia y apoyo incondicional, gracias por estar conmigo y ser parte de mi vida.

A mis familiares

A mis hermanos, Andrés, Angélica y Mauricio, a Juan Manuel y Martha, gracias por todo su apoyo.

A Liliana, Juan Manuel, Eduardo y Sandra

Mis queridos sobrinos por apoyarme y motivarme en todo momento.

A la tía Yola

Gracias por su acompañarme y estar conmigo en los momentos más difíciles.

A mis maestros y maestras

Por todo el apoyo brindado a lo largo de la carrera, por su tiempo, amistad y por los conocimientos que me transmitieron, en especial a las maestras Adriana, Angélica, Gina y Lilían quienes desde el inicio y hasta el final nos brindaron todo su apoyo.

A mis compañeras

Por haber hecho de esta etapa universitaria un trayecto que nunca olvidare.

A mis amigas

Cecilia, Lupita y Luz María Por su amistad, apoyo y confianza

Al Lic. Rafael Gómez

Por todo su amistad y apoyo

A mis compañeras de trabajo

A todo el personal del CAIC Emiliano Zapata, gracias por su amistad y apoyo en esta nueva etapa de mi vida profesional, en especial a la Lic. Lucila Estela Hernández por brindarme su confianza y permitirme ser parte de su proyecto.

A mi Directora de Tesis

Dra. Angélica Irene Hernández González por su paciencia, apoyo y confianza en mi persona y trabajo, gracias por sus consejos personales y académicos.

A mi maestra y lectora de tesis

Lic. Laura Margarita Valdespino Domínguez por su asesoría y confianza en mi trabajo.

A la directora de la Unidad 95 Azcapotzalco UPN

Mtra. Nancy Virginia Benítez Esquivel por todo su entusiasmo y apoyo.

A todos aquellos que participaron directa o indirectamente en la elaboración de este trabajo.

Índice

Introducción	9
Autorregulación emocional en la infancia	11
Naturaleza y componentes de la Autorregulación Emocional	13
Modelos de regulación de comportamiento emocional	14
Justificación	21
La autorregulación en niños con Necesidades Educativas Especiales	22
Desarrollo Personal y Social	25
Integración escolar	26
Objetivo del proyecto de intervención educativa	31
Contexto del Centro Comunitario Benita Galeana Montessori	32
Escenario	33
Diagnóstico	34
Indicadores y Gráficas	37
Estrategias	47
Actividades	49

Gráficas Comparativas	62
Discusión	74
Referencias	77
Anexos	80

Introducción

El niño es un ser esencialmente social desde el momento de su nacimiento. Su conducta está supeditada por la interrelación con los otros. El conocimiento sobre sí mismo lo va a ir adquiriendo mediante las experiencias y la imagen que va a recibir a través de los demás.

El desarrollo emocional se va estructurando en el cerebro del niño desde su nacimiento, los niños desarrollan rápidamente una amplia variedad de destrezas motoras, habilidades cognitivas y comunicativas, van adquiriendo de manera gradual y continúa, la habilidad de experimentar y expresar tanto emociones como sentimientos. En los primeros años se forman las habilidades personales y sociales que caracterizaran al infante; éstas se relacionan con su bienestar emocional, la ausencia de la cual, puede afectar la habilidad posterior del niño para adaptarse funcionalmente a la escuela y formar las relaciones necesarias y adecuadas en su entorno.

Las emociones juegan un papel muy importante en la vida del niño, le permite liberar cargas positivas o negativas al expresarlas de alguna manera. Esto contribuye a tener un alto nivel de autoestima, un buen concepto de sí mismo y de lo que lo rodea; el sentir y poder expresar emociones ayuda al menor a comunicar correctamente sus sentimientos y estados de ánimo, manejados adecuadamente estos aspectos se puede identificar, distinguir y analizar, logrando con ello el poder tener el control de las emociones.

Calderón y Greenberg, (1999), sostienen que el funcionamiento socioemocional competente es el resultado de la capacidad para coordinar afecto, cognición, comunicación y comportamiento. El aprendizaje incidental es muy importante para entender nuestras emociones y entender las reglas de nuestro grupo o cultura acerca de cómo comunicarlas.

La autorregulación emocional en los niños con necesidades educativas especiales, tema de este proyecto de intervención educativa, es en su mayoría difícil de lograr ya que parte del diagnóstico médico y neurológico, aunque también influye el contexto familiar y social en el que se desarrolla.

Este proyecto de intervención educativa parte de la necesidad de atender la problemática del autorregulación emocional en niños con necesidades educativas especiales en el Centro Comunitario Benita Galeana Montessori, debido a que asisten varios niños en esta situación y la falta de regulación afecta su integración total al centro

Se implemento durante el ciclo escolar 2011-2012 en el 3º grado de preescolar.

Autorregulación emocional en la infancia

La Autorregulación Emocional hace referencia a la capacidad específica de la Inteligencia Emocional para intervenir y modificar el curso y la generación de las propias emociones tanto antes como durante la emoción misma (Gross, 1999; 2005).

La Autorregulación Emocional en la infancia, ayuda al menor a adquirir conciencia de sus necesidades, puntos de vista y sentimientos, logrando una mayor autonomía en todos los aspectos.

El contexto social tiene un papel predominante en el sentido funcional de las emociones y la autorregulación. Este contexto puede implicar factores tanto negativos como positivos en el ajuste social del niño. Implica también la adaptación social del menor a los diferentes ámbitos en el que se desenvolverá.

En el desarrollo de la Autorregulación Emocional en la infancia, se han identificado tanto factores endógenos como exógenos; dentro de los factores endógenos, se ha estudiado la madurez del cerebro, especialmente de las redes atencionales y las capacidades motoras y cognitivo-lingüísticas de los niños. (Ato, González & Carranza, 2004). En los factores exógenos encontramos el papel desarrollado por los padres de familia, el contexto social en el que se desarrolla, la escuela y/o el medio ambiente donde habita. (Ato, E.; González C. □ Carranza, J. 2004. Aspectos evolutivos de la autorregulación emocional en la infancia. *Anales de Psicología*, 20 (1), 69-79).

La Autorregulación Emocional se encuentra dentro de lo que es el proceso general de autorregulación psicológica; mecanismo del ser humano que le permite mantener constantemente el balance psicológico. (Fox, N.A. (1989): Psychophysiological correlates of Emotional Reactivity in the First year of Life. *Developmental Psychology*, 19, 815-831).

En la Autorregulación Emocional, varios investigadores han centrado sus estudios en el período de la infancia, debido a que es en esta etapa cuando las conductas como el contexto social donde éstas se producen, no presentan tanta complejidad como en períodos posteriores. (Ato, E.; González C. □ Carranza, J. 2004. Aspectos evolutivos de la autorregulación emocional en la infancia. *Anales de Psicología*, 20 (1), 69-79).

Durante la etapa infantil, el desarrollo de la autorregulación emocional se caracteriza como la transición de una regulación externa dirigida mayormente por los padres y/o por las características del contexto en que vive, a una regulación interna, caracterizada por una mayor autonomía e independencia, en la que el niño interioriza y asume los mecanismos de control. El cambio en este sentido es un proceso activo en donde resulta muy importante la propensión innata del organismo a convertirse en autónomo con respecto a sus diferentes ambientes, (Grolnick, Kurowski y McMenamy, 1999).

En consecuencia de ello, se han identificado diferencias individuales en la autorregulación emocional. Esto indica que la variación en la autorregulación emocional de los individuos está mediada por sus características temperamentales. (Ato, E.; González C. □ Carranza, J. 2004. Aspectos evolutivos de la autorregulación emocional en la infancia. *Anales de Psicología*, 20 (1), 69-79). Para comprender el significado funcional de las emociones y su autorregulación se debe tener en cuenta los contextos sociales donde éstas se expresan así como las implicaciones que tendrán para la incorporación social del niño.

Por lo anterior es importante realizar una revisión de las investigaciones publicadas sobre la autorregulación emocional en la infancia, abordando cuestiones tanto de tipo conceptual como de desarrollo.

Naturaleza y componentes de la Autorregulación Emocional

Algunos de los estudios actuales sobre la regulación emocional se han centrado en los beneficios a nivel adaptativo que supone se alcanzarían al ser capaz de ajustar el estado emocional. Fox (1994), enfatiza que la regulación emocional es una habilidad para modular el afecto, al servicio del respeto a normas definidas social y culturalmente.

Por otro lado Thompson (1994) la define como procesos intrínsecos y extrínsecos responsables de evaluar y modificar las reacciones emocionales, especialmente sus características de intensidad y tiempo, con la finalidad de atender a determinados objetivos.

Otros autores señalan que la regulación emocional supone el manejo del arousal emocional y el control consciente del comportamiento (Vondra, Shaw, Swearingen y Owens, 2001).

Por otra parte, durante el periodo de la infancia se plantea el desarrollo cognitivo como un factor de gran influencia sobre los procesos autorregulatorios; diversos estudios han relacionado la autorregulación y cognición, asumiendo que a una mayor capacidad cognitiva se asociará a una respuesta emocional más controlada (Lewis, Koroshegy, Douglas y Kampe, 1997). Llegando a la conclusión de que los niños que muestran mayor nivel en sus capacidades cognitivas muestran a su vez un uso de estrategias de autorregulación más sofisticadas y autónomas.

Algunos autores han atribuido una naturaleza temperamental en la regulación de emociones; El temperamento se refiere a diferencias individuales en la susceptibilidad al malestar, o «arousal», y en las formas en las que los niños deben adquirir las estrategias regulatorias, o «autorregulación» (Rothbart y Derryberry, 1981).

La autorregulación se refiere al manejo de la emoción a favor de un buen funcionamiento del individuo en una situación imprevista. Es un aspecto de adaptación a una situación específica que le concede un carácter flexible, que modifica según sea el caso; al enfrentar una situación positiva o negativa el individuo es capaz de mantener el control emocional, pasando posteriormente al análisis de dicha situación. (Cardemil, 2011).

Para la lograr la autorregulación emocional se han diseñado varios modelos, a continuación se hace una revisión de algunos de ellos.

Modelos de regulación de comportamiento emocional

Modelo de procesos de Barret y Gross, (Emotional Intelligence. A process model of emotion representation and regulation. 2001).

En su modelo sobre Inteligencia Emocional la definen como un juego de habilidades y atributos personales o competencias sociales. Esto implicaría dos asunciones básicas:

1. Las emociones propias o las de otros se ven como entidades fijas sobre las que se pueden hacer juicios correctos o incorrectos.
2. La inteligencia emocional se ve como un conjunto estático de habilidades.

Barret y Gross (Emotional Intelligence. A process model of emotion representation and regulation. 2001). entienden las emociones como un fenómeno emergente y fluido que resultaría de la interacción entre procesos explícitos e implícitos, por lo cual no habría sitio para una evaluación correcta o incorrecta.

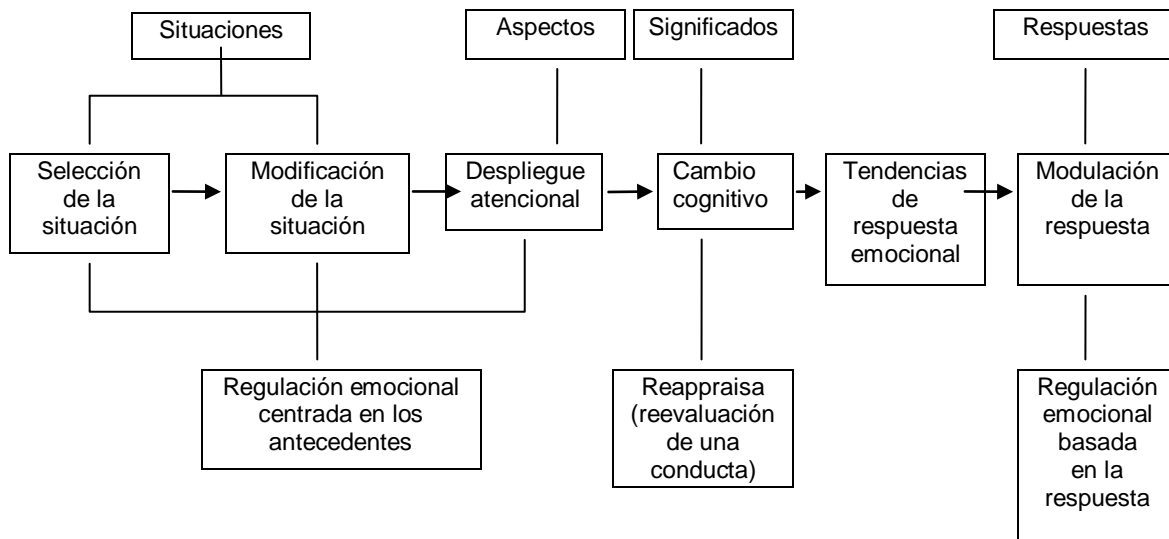
“La Inteligencia Emocional es un conjunto de procesos relacionados que permite al individuo desplegar satisfactoriamente representaciones mentales en la generación y regulación de de la respuesta emocional”.

En el Modelo de Gross de Autorregulación Emocional (Barret y Gross, 2001; Gross y John, 2002; Gross, 2002) Se describen cinco puntos en los que las personas pueden intervenir para modificar el curso de la generación de emociones, esto es, autorregularse emocionalmente.

1. Selección de la situación: Se refiere a la aproximación o evitación de cierta gente, lugares u objetos con el objetivo de influenciar las propias emociones.
2. Modificación de la situación: Una vez seleccionada, la persona se puede adaptar para modificar su impacto emocional.
3. Despliegue atencional: La atención puede ayudar a la persona a elegir en qué aspecto de la situación se quiere centrar.
4. Cambio cognitivo: Se refiere a cual de los posibles significados se eligen de una situación. Esto es lo que podría llevar al “reappraisal” y sería el fundamento de terapias psicológicas como la reestructuración cognitiva. El significado es esencial, ya que determina las tendencias de respuesta.
5. Modulación de la respuesta: La modulación de la respuesta se refiere a influenciar estas tendencias de acción una vez que se han elicitado, por ejemplo inhibiendo la expresión emocional.

El esquema general del modelo Gross de Autorregulación Emocional (Barret y Gross, 2001; Gross y John, 2002; Gross, 2002), es el siguiente;

Esquema 1 Modelo Gross de Autorregulación Emocional



Modelo Secuencial de Autorregulación Emocional, (Emotion self-regulation. 2001).

En el modelo propuesto por Bonano (2001) se señala tres categorías generales de actividad autorregulatoria:

1. Regulación de Control: Se refiere a comportamientos automáticos e instrumentales dirigidos a la inmediata regulación de respuestas emocionales que ya habían sido instigadas. Dentro de esta categoría se incluyen los siguientes mecanismos: disociación emocional, supresión emocional, expresión emocional y la risa.
2. Regulación Anticipatoria: Si la homeostasis está satisfecha en el momento, el siguiente paso es anticipar los futuros desafíos, las necesidades de control que se puedan presentar. Dentro de esta categoría se utilizarían los siguientes mecanismos: expresión emocional, la risa, evitar o buscar

personas, sitios o situaciones, adquirir nuevas habilidades, revaloración, escribir o hablar acerca de sucesos angustiosos.

3. Regulación Exploratoria: En el caso que no se tengan necesidades inmediatas o pendientes se puede involucrar en actividades exploratorias que permitan adquirir nuevas habilidades o recursos para mantener la homeostasis emocional. Algunas de estas actividades pueden ser: entretenimiento, actividades, escribir sobre emociones, entre otras más.

Modelo Autorregulatorio de las Experiencias Emocionales, (Seft Regulation and quality of life: Emotional and non-emotional life experiences, 1999).

Por su parte Higgins, Grant y Shah (1999) parten de la idea principal de que las personas prefieren algunos estados de ánimo más que otros y que la autorregulación permite la permanencia de los estados preferidos más que de los no preferidos. Señalan que el tipo de placer y el tipo de malestar que la gente experimenta depende de qué tipo de autorregulación este funcionando.

Esta afirmación la basan en tres principios fundamentales implicados en la autorregulación emocional:

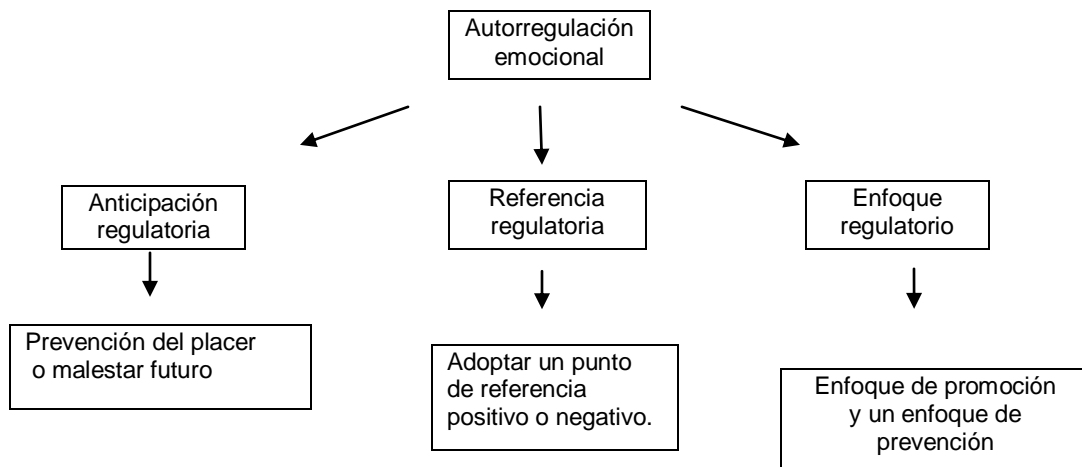
1. Anticipación regulatoria: En base a la experiencia previa, la gente puede preveer el placer o malestar futuro. De esta forma, imaginar un suceso placentero futuro producirá una motivación de acercamiento, mientras que imaginar un malestar futuro producirá una motivación de evitación.
2. Referencia regulatoria: Ante una misma situación, se puede adoptar un punto de referencia positivo o negativo. Por ejemplo, se puede anticipar el placer que significaría realizar una actividad, mientras que por otro lado se puede imaginar el malestar que produciría no hacerlo. Por tanto la

motivación sería la misma, pero una de ellas estaría movida por un punto de referencia positivo y la otra por un punto de vista negativo.

3. Enfoque regulatorio: Los autores hacen una distinción entre un enfoque de promoción y un enfoque de prevención. Por tanto se distingue entre dos diferentes tipo de estados finales deseados: aspiraciones y autorrealizaciones (promoción) vs. responsabilidades y seguridades (prevención).

El esquema del Modelo Autorregulatorio de las Experiencias Emocionales de Higgins, Grant y Shah (1999), es el siguiente:

Esquema 2 Modelo Autorregulatorio de las Experiencias Emocionales.



Modelo de afrontamiento emocional, (La autorregulación para el afrontamiento emocional. 2003).

Para Vallés y Vallés (2003), la autorregulación es la habilidad para controlar y redireccionar impulsos, estados emocionales negativos, unido a la capacidad de suspender juicios o pensar antes de actuar. Las aptitudes de autorregulación son: Autocontrol o autodominio, Confiabilidad, escrupulosidad, adaptabilidad e innovación. El aprovechamiento productivo de las emociones aporta beneficios como: responsabilidad, capacidad de concentrarse en las tareas, mayor atención, impulsividad, y autocontrol. Estas aptitudes permite ordenar las emociones en base a un objetivo, permitiendo centrar la atención, la automotivación, el autodominio y la creatividad del individuo en su actuar.

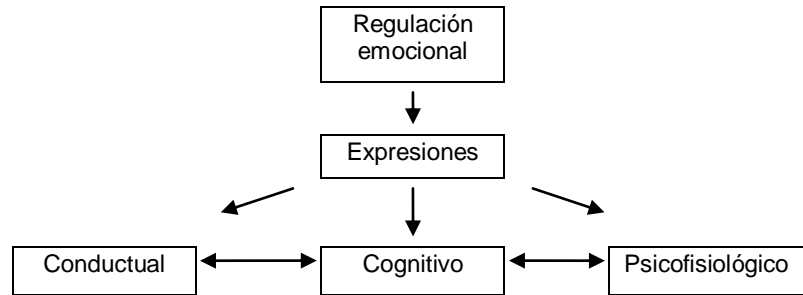
Las habilidades sociales deben vincularse con las emociones de tal modo que las tres dimensiones del comportamiento; pensar, sentir y hacer, (respuestas cognitivas, afectivas y conductuales) queden integradas.

Señala tres niveles de expresión;

1. Conductual
2. cognitivo
3. psicofisiológico

La regulación del comportamiento emocional afectará en consecuencia a estos tres sistemas de respuesta.

El esquema del Modelo de afrontamiento emocional, (La autorregulación para el afrontamiento emocional. 2003) de Vallés y Vallés es el siguiente:



En estos modelos se puede ver distintos enfoques que manejan los autores sobre la autorregulación emocional; debido a que este trabajo está enfocado a niños con necesidades educativas especiales, se realizó una revisión planteando los diferentes escenarios descritos en cada modelo, en cada uno de ellos se plantea un proceso formado en varias etapas; parte del reconocimiento del estado emocional identificando la causa del mismo para posteriormente ser capaz de prever y anticipar una emoción dañina o placentera, logrando una autorregulación que los lleva a tener la capacidad de elección. Se toman en cuenta las características de cada niño, después de analizar y plantear diversas hipótesis, el modelo que se retoma es el de Valles y Valles, donde se plantea que el niño tenga un control de impulsos que lo lleve a tener una automotivación y autodominio de sus emociones.

Una vez logrado esto, se puede retomar la propuesta de Higgins, Grant y Shah, para que el niño sea capaz de distinguir entre dos diferentes tipos de estados finales deseados: aspiraciones y autorrealizaciones (promoción) como también de responsabilidades y seguridades (prevención). Todo esto sin dejar de lado varios elementos de los modelos de Bonano y Barret y Gross, que pudieran complementar a implementar un modelo que por las características de los menores, fuese en un principio conductual para después pasar a un modelo de modificación de situación y respuesta, teniendo como meta llegar a un cambio cognitivo.

Justificación

Después de revisar la naturaleza y Modelos de regulación, es necesario analizar como se da el desarrollo emocional en el niño. Entendiendo que es un proceso integral que involucra de igual manera el desarrollo cognitivo y social. Posterior a ello, plantear estrategias a seguir con el propósito de lograr la autorregulación emocional en el niño, principalmente en los niños con Necesidades Educativas Especiales, objetivo de este trabajo.

Diversos estudios han comprobado que los niños en lo general y desde sus primeros días de vida, son capaces de expresar sus emociones a los adultos llegando manifestarlos (sonrisas, balbuceos, pucheros, etc.) (Posner y Raichle; 1994; Posner y Rothbart, 1992). El contexto familiar es el primer modelo de aprendizaje emocional, las situaciones pueden ser favorables o negativas. Lo que influirá definitivamente a lo largo de su vida.

El recién nacido sonríe cuando presiente una situación agradable y un bebé de meses, cuando ya ha sucedido.

La teoría relacional-cognitiva-motivacional de Lazarus (1991), señala en su segundo principio, que el desarrollo emocional indica durante los primeros meses y años de vida que no solo se hacen accesibles las nuevas emociones en el repertorio sino también hay cambios fundamentales en el proceso emocional.

En el desarrollo emocional influyen las experiencias que el niño vaya adquiriendo y que repercutirán en el desarrollo de su personalidad. Es así como los padres contribuyen al desarrollo de la cognición social de sus hijos al motivar, controlar y corregir la mayor parte de sus experiencias.

El patrón general emocional en la infancia, sigue un curso predecible que puede ser pronosticable, de manera similar. El patrón que corresponde a cada emoción

diferente; los "pataleos" o "berrinches" llegan a su punto culminante entre los 2 y 4 años de edad y se ven reemplazados por otros patrones más maduros de expresiones de ira, tales como la terquedad y la indiferencia.

Se pueden dar variaciones de frecuencia, intensidad y duración de las distintas emociones en las edades a las que aparecen.

Las emociones se irán expresando con menos violencia al aumento de edad de los niños, debido a que aprenden y reconocen los sentimientos de las personas hacia las expresiones emocionales violentas, así como la alegría y placer que ellos manifiestan (Posner y Raichle. 1994).

En el contexto escolar, los educadores son los principales líderes emocionales de sus estudiantes. La capacidad del profesor para captar, comprender y regular las emociones de sus estudiantes es el mejor índice del equilibrio emocional de su clase.

La autorregulación en niños con Necesidades Educativas Especiales (NEE)

Las personas con Necesidades Educativas Especiales, (termino utilizado por primera vez en el Informe Warnock publicado en el Reino Unido en 1978), son aquellas que requieren ayuda o recursos que no están habitualmente disponibles en su contexto educativo, no se refiere a las necesidades devenidas de una discapacidad, necesariamente. Ya que un niño puede tener necesidades educativas especiales teniendo o no alguna discapacidad física o cognitiva.

Para la atención de estos niños se tienen que realizar adaptaciones curriculares se acuerdo a sus condiciones de aprendizaje. Pero al mismo tiempo, recibir una educación lo más normalizadora posible. Sin distinción de ninguna especie.

En el área de las Necesidades Educativas Especiales, se ha trabajado especialmente en el desarrollo de la mente racional del niño, dejando de lado la mente emocional. Si bien las competencias intelectuales son un componente importante a desarrollar en los niños con necesidades educativas especiales, estas deben darse en base al autoreconocimiento y valoración como persona para que el niño aprenda a quererse, conocerse, saber relacionarse y desenvolverse, adquiriendo habilidades sociales que son útiles e indispensables en la vida cotidiana para cualquier persona.

En los niños con Necesidades Educativas Especiales, es más complicado regular las emociones, empezando por que les es difícil manifestar abiertamente sus emociones por lo tanto aún más regularlas, por ejemplo en los niños autistas basta cualquier cambio físico a su alrededor para alterar sus sentidos llevándolos a estados de irritación y enojo. Muestran graves deficiencias en sus interacciones sociales, aunque pueden demostrar cierto interés hacia los demás (Deutsh Smith, 2003).

En los niños con deficiencia mental, suelen presentar incapacidades adaptativas, esta puede estar influida por distintos factores; familiares, escolares, etc. (Jaime Bermeosolo Beltrán, Psicopedagogía de la Diversidad en el Aula, Alfaomega 2010).

En los niños que padecen alguna discapacidad física, pueden darse caso de agresividad cuando se dan cuenta de sus limitaciones. Por ello se tiene que encausar esa agresividad hacia un esfuerzo para alcanzar metas u objetivos acorde con su realidad.

De acuerdo a la Organización Mundial de la Salud (OMS 1980) Algunas de las características de conducta que presentan los niños con necesidades educativas especiales son:

1. Cauteloso y temeroso
2. Opositorista y desafiante
3. Aislado y difícil de contactar
4. Ensimismado
5. Impulsivo, motóricamente desorganizado

En base a estas características se tiene que trabajar para que aprendan a percibir que la relación entre su esfuerzo y el éxito depende de ellos mismos. Ayudarles a superar dificultades identificándolos como un éxito propio, plantearles metas realistas que consigan por sí mismos. Potenciar pensamientos positivos para afrontar retos a fin de que sean ellos quienes se lo repitan para evitar hacerles dependientes de la aprobación de los demás (Van Sttelandt, D, La integración de niños discapacitados a la educación común, UNESCO, 1994).

Es importante no pedirles nada por encima o por debajo de sus posibilidades ya que con acciones de este tipo estaremos mermando su motivación. En la medida de que haya avances significativos, el reto debe ser más difícil para permitirles comparar sus progresos consigo mismos.

Cada niño es especial y la autorregulación de emociones parte de su entorno familiar que se traslada al ámbito escolar.

A partir de que en los años recientes, se da auge en el ámbito educativo, a la integración de niños con Necesidades Educativas Especiales (NEE) con o sin discapacidad en todos los países integrados la Organización Mundial de la Salud. En lo que respecta a México, oficialmente se han realizado las reformas legales en lo correspondiente. Es por esta razón que las escuelas han tenido la necesidad de adaptar la currícula pedagógica y aprender a tratar a niños con problemas de

carácter neurológico, sobre todo en lo correspondiente a sus variantes estados de ánimos, situación que pueden afectar el clima de aula. Así como su integración total a la escuela y posteriormente a la vida en sociedad.

Desarrollo Personal y Social

Dentro del Programa de Educación Preescolar 2011, el campo formativo de Desarrollo Personal y Social, se refiere a las actitudes y capacidades relacionadas con el proceso de construcción de identidad personal, así como de las competencias emocionales y sociales. La comprensión y regulación de emociones y la capacidad de establecer relaciones interpersonales.

La comprensión y regulación de emociones implica a aprender a interpretarlas y expresarlas, a organizarlas dándoles significados, a controlar impulsos y reacciones.

El desarrollo personal y social en preescolar representa un proceso de transición gradual de patrones culturales y familiares. El aula y su contexto familiar juegan un papel indispensable para que el menor desarrolle esta capacidad.

Integración escolar

Se habla de Integración Escolar de alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE), con o sin discapacidad, al sistema oficial de educación. Se busca la incorporación de estos alumnos a las escuelas públicas y/o privadas en las que puedan compartir con otros niños que no necesariamente presenten alguna dificultad en relación al aprendizaje.

De acuerdo a la Reforma Educativa del 2006, todos los colegios tienen la obligación de recibir a los alumnos con capacidades diferentes que deseen inscribirse a la vez que deben contar en un proyecto de trabajo y acompañamiento necesario.

Los antecedentes de la integración educativa se inician oficialmente cuando la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1959 proclamó que:

« El niño física o mentalmente impedido o que sufra algún impedimento social, debe recibir el tratamiento, la educación y el cuidado especial que requiere su caso particular »

En 1990 empezaron a darse los primeros pasos por parte de las autoridades para intentar enfrentar el problema de la marginación en la educación. En la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje, celebrada en 1990, en Jomtien, Tailandia y en la Cumbre Mundial a favor de la Infancia, celebrada en Nueva York en 1990, se propusieron las siguientes metas:

- El establecimiento de objetivos claros para lograr el aumento de niños escolarizados.
- La adopción de medidas para lograr que los niños permanezcan en la escuela el tiempo suficiente para poder obtener una formación que les ofrezca beneficio.

- El iniciar un proceso de reformas educativas, para que la escuela responda a las necesidades de los alumnos, padres, maestros y comunidad.

En 1994 en Salamanca, España, durante la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, se planteó como objetivo la integración en escuelas de todos los niños del mundo, y la reforma del sistema educativo para que esto fuese posible. Ahí se proporcionó la plataforma para defender el principio de acceso, examinándose las modalidades prácticas de la integración de los niños con necesidades educativas especiales. Ambas Conferencias constituyeron las bases políticas de la integración educativa.

En México, la Declaración de Salamanca de Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales, publicada en 1994, es considerada por las autoridades educativas, como el marco de acción y retomada a la vez por la Dirección de Educación Especial, señalándose lo siguiente:

"Reafirmando el derecho que todas las personas tienen a la educación, según recoge la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948; y renovando el empeño de la comunidad mundial en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos de 1990 de garantizar ese derecho de todos, independientemente de sus diferencias particulares".

El concepto de integración en México, es retomado a partir de 1992 cuando se lleva a cabo un proceso de reordenamiento de la Secretaría de Educación Pública con el propósito de elevar la calidad académica de los servicios educativos. Asimismo, en mayo del mismo año se firma el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, mediante el cual se profundiza y puntualiza la reestructuración del Sistema Educativo Nacional, cuyo principal objetivo es elevar la calidad de la educación. Otro hecho importante es la modificación del Artículo 3o Constitucional en 1993, siendo la reforma más

importante la referida al Artículo 41 de la Ley General de Educación, reformado el 22 de junio de 2009, que a la letra dice:

"La educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como aquéllos con aptitudes sobresalientes. Procurará atender a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social".

Tratándose de menores de edad con discapacidad, "esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular. Para quienes no logren esa integración, esta educación procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva".

Esto incluye orientación a los padres o tutores, así como también a los maestros y personal de escuelas de educación básica regular que integren a los alumnos con necesidades especiales de educación (Ley General de Educación, 1993).

Por otro lado, se señala: "en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, ha quedado plasmado el proceso gradual que amplía libertades educativas con un criterio equitativo de justicia, logrando integrar con éxito al bien común de la educación básica a los menores con discapacidad", (Cuadernos de Integración educativa No. 6, 1977, p. 9). A partir de este programa se han logrado concretar acciones, objetivos y metas propuestas para poder responder a las desigualdades educativas.

En 1993 la Dirección de Educación Especial elaboró el Proyecto General para la Educación Especial en México, cuyos objetivos fueron:

- Terminar con un sistema de educación paralelo.
- Asumir la condición de modalidad de Educación Básica.
- Operar bajo criterios de la nueva concepción de calidad educativa.

- Operar con el Modelo Educativo.
- Establecer una gama de opciones para la Integración Educativa.
- Procurar la concertación intersectorial.

La Ley General de Educación de 2011 en su artículo 41, establece con precisión la obligación de promover la integración de las niñas y niños con discapacidad a las aulas y escuelas generales, de tal modo que desarrollen al máximo sus potencialidades y satisfagan sus necesidades básicas de aprendizaje, como base para su integración social. Asimismo, nuestro país ha suscrito distintos convenios internacionales para promover la integración educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales: la Declaración Mundial sobre Educación para Todos en 1990; la Declaración de Salamanca, España, en 1994, entre otros. Publicado en el Diario Oficial de la Federación en el mes de febrero de dos mil dos.

Actualmente, las instituciones de atención especializadas oficiales para la atención a niños con capacidades diferentes, (término adoptado a partir de la promulgación de la Ley contra la Discriminación), de acuerdo al Programa de Fortalecimiento de Educación Especial y de la Integración Educativa de la Secretaría de Educación Pública 2011, son las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER), los Centros de Atención Múltiple (CAM) y las Unidades de Orientación al Público (UOP).

El Programa Nacional de Educación (2001-2006), (PNE), se plantea como uno de los objetivos estratégicos de la educación básica el de justicia educativa y equidad en el que, entre otras líneas de acción, se propone:

“Establecer el marco regulatorio así como los mecanismos de seguimiento y evaluación que habrá de normar los procesos de integración educativa en todas las escuelas de educación básica del país; garantizar la disponibilidad, para los maestros de educación básica, de los recursos de actualización y apoyos necesarios para asegurar la mejor atención de los niños y jóvenes con atipicidades

físicas, con discapacidades o sin ellas, que requieren de educación especial, y establecer lineamientos para la atención a niños y jóvenes con aptitudes sobresalientes” (p. 132).

Lo anterior se pretende lograr mediante el Programa de Integración Educativa (PIE). La integración educativa es el proceso que implica educar a niños con necesidades educativas especiales en el aula regular, con el apoyo diferenciado necesario. El trabajo educativo con los niños que presentan necesidades educativas especiales implica la realización de adecuaciones en los contenidos, las formas y los recursos de enseñanza para que alcancen los propósitos educativos y desarrollen todas sus potencialidades como seres humanos.

Los maestros deben trabajar, con el niño integrado, su familia, con los alumnos y de padres de familia, para que el vínculo resulte positivo para ambas partes: la capacidad de reconocer y aprender a convivir con las diferencias, la solidaridad y la tolerancia son algunos de los valores que se ponen en juego en ese momento y que se trabajan a largo plazo. La experiencia de compartir con compañeros con distintas necesidades produce adultos que se relacionan de otra manera con las personas que tienen necesidades especiales.

La integración educativa no debe entenderse sólo como parte de las políticas educativas, sino como una responsabilidad que los docentes tienen hacia toda la comunidad educativa, entendiéndola como una acción que propicie la igualdad de oportunidades para todos los niños. La integración educativa debe centrarse en el menor para que pueda desarrollarse como persona en función de sus capacidades, adquiriendo valores en la relación social con sus compañeros así como el reconocimiento y respeto a sus diferencias.

Objetivo del proyecto de intervención educativa

Desarrollar la autorregulación emocional en niños de preescolar con necesidades educativas especiales.

Los objetivos específicos de intervención en esta área, están determinados a partir del nivel de desarrollo de los niños y formación, dependiendo del diagnóstico de cada caso.

Si se parte de la necesidad de que un niño se autorregule emocionalmente, en los niños con necesidades educativas especiales es de suma importancia para su integración en los diferentes ámbitos en que se desenvuelve. El que aprendan a autorregularse garantiza una total integración social para llevarlos a lograr un desarrollo pleno de acuerdo a sus aptitudes.

Contexto del Centro Comunitario Benita Galeana Montessori

El Centro Comunitario Benita Galeana Montessori, está ubicado en la Colonia Molino de Rosas, en la Delegación Álvaro Obregón, es una colonia de clase media baja, la población que atiende es variada, asisten niños de distintos niveles económicos; hijos de padres profesionistas, comerciantes, empleados, trabajadoras domésticas, madres solteras, entre otros. La mayoría de ellos llegan por recomendación de terceras personas.

Este Centro surge en la década de finales de los 80's por la necesidad de brindar a las madres trabajadoras un lugar seguro en donde pudieran dejar a sus hijos mientras ellas se iban a trabajar, es parte de una red de Centros que conforman la Coordinadora Popular de Madres Trabajadoras, COPOME. Esta Coordinación se conformó a raíz de los movimientos sociales que surgieron después de los sismos de 1985 en el Distrito Federal, cuando la ciudadanía del Distrito Federal, se organizó exigiendo una vivienda digna, realizando diversas manifestaciones públicas, plantones y toma de predios desocupados.

Estas familias a la vez necesitaban y exigía atención educativa para sus hijos. En un principio las madres de familia eran las encargadas de cuidar y educar a los menores, posteriormente se fueron profesionalizando, actualmente el 80% de las educadoras cuentan con la licenciatura en educación preescolar.

En el ámbito oficial se estuvo por varios años en convenio con el DIF-DF, bajo el Acuerdo Secretarial 358, que reconocía el modelo pedagógico basado en el constructivismo con enfoque comunitario y le daba validez a ello. Actualmente se tiene el reconocimiento de la Secretaría de Educación del Distrito Federal.

Escenario

Actualmente acuden varios niños con necesidades educativas especiales al centro, debido a las características comunitarias que maneja, se relaciona con diversas fundaciones y organizaciones civiles fundamentalmente dedicadas a la protección de la niñez, así como también con casas de asistencia para niños en situación de riesgo. Por parte de estas instituciones se han canalizado varios de estos niños, aunque algunos han llegado por recomendación de terceros.

El Centro cuenta con la primaria anexada, por lo que estos niños después de cursar el preescolar continúan cursando la educación primaria en el mismo.

Actualmente se encuentran 6 niños con Necesidades Educativas Especiales, de una población de 48 niños en total, lo que indican más del 10% de la población total.

Las características que se presentan en estos niños son las siguientes:

- Autismo
- Problemas de lenguaje (2 casos)
- Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad
- Trastorno de conducta y epilepsia
- Deficiencia mental

Aunado a esto también se encuentran 3 niños con dificultades de aprendizaje y conducta.

Debido a que continuamente se canalizan este tipo de alumnos por parte de algunas organizaciones civiles, es necesario realizar adaptaciones curriculares en el área pedagógica, pero también se tiene que atender la integración social de

estos niños; en la mayoría de los casos han llegado con un alto nivel de agresividad por lo que tienen que transitar por un periodo de adaptación y aceptación de reglas.

La mayoría de estos niños estuvieron en escuelas donde no se les atendía de acuerdo a sus necesidades y características; sufrían y ejercían violencia hacia otros niños. Su lenguaje corporal y oral era en situación de defensa para pasar posteriormente a la agresión.

En el caso de deficiencia mental presentado por una niña, cuando llegó, ella asumía una actitud pasiva y tenía poca interacción con sus pares, permanecía la mayor parte inmóvil, actualmente muestra control en sus movimientos, se le ha enseñado relacionarse y realizar actividades que le servirán para el cuidado de su persona.

La autorregulación en niños especiales es necesaria a partir de las experiencias que se han vivido en el centro, estos niños asumen una conducta agresiva hacia sus compañeros pero también hacia ellos mismos. Por ello mismo es la pertinencia de elaborar un proyecto de intervención que atienda este problema.

Diagnóstico

Se realizó un registro de conductas observables en el grupo 3° A, de preescolar, del periodo comprendido en las fechas del 28 de noviembre hasta el 09 de diciembre del 2011.

En base a 10 indicadores (anexo 1), se observó la frecuencia en la que ocurren o la ausencia de actitudes, mismas que se pretenden incrementar, modificar o eliminar, ya que afectan el ambiente tanto del aula como de la escuela misma.

A continuación se presentan las características de los niños con Necesidades Educativas Especiales, necesarias para entender el por que de su conducta en acciones específicas; berrinche, mutismo, indiferencia, etc.

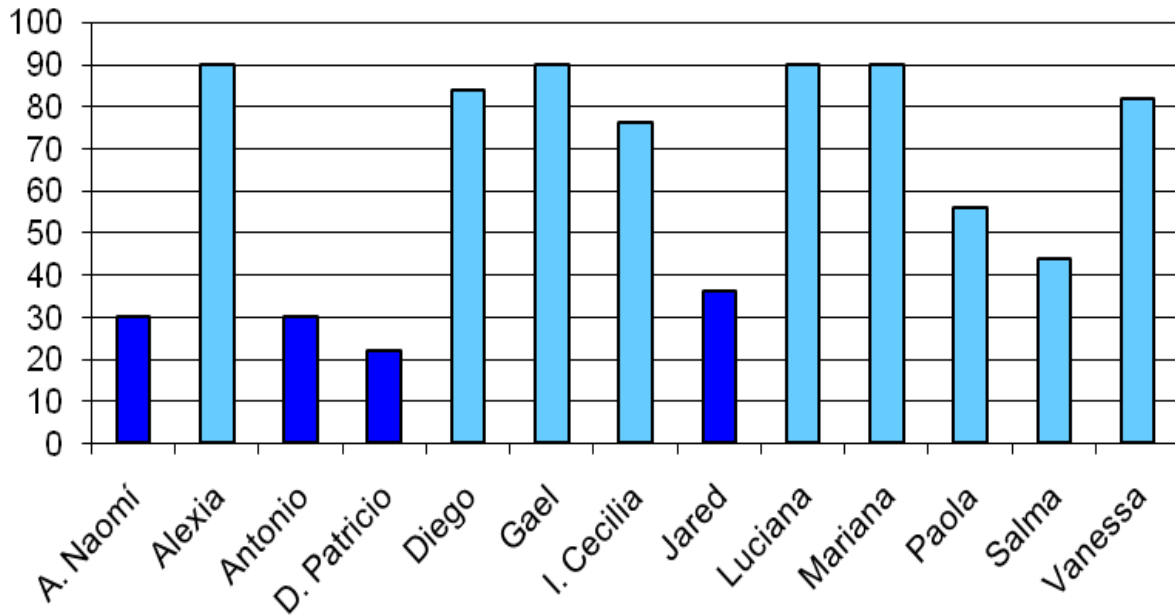
También se presentan las gráficas de indicadores de porcentajes del uno al cien que se observaron y registraron durante el diagnostico.

Las características de los niños con Necesidades Educativas Especiales (NEE) son las siguientes:

Nombre	Observaciones
Aidee Naomi	Es una niña que presenta ataques de ausencia y epilepsia, en ocasiones muestra una conducta agresiva, cae en periodos de mutismo, es difícil que exprese sus emociones, le cuesta trabajo relacionarse con sus compañeros. Viene canalizada de otra escuela donde no se posibilitó su integración. Toma medicamentos controlados y muestra poca coordinación motriz
Antonio	Tiene problemas de expresión de lenguaje, no se entiende lo que habla, presenta también de problemas renales, esta sobreprotegido por sus padres, y es por ello que no se esfuerza en realizar los trabajos. Tiene problemas de coordinación motriz
Diego Patricio	Está diagnosticado como un niño con TDAH, toma medicamentos controlados que le cambian cada seis meses, esto provoca alteraciones en su conducta. Su nivel de atención es de máximo 3 minutos. Viene canalizado de otra escuela; debido a su mal comportamiento no se logró su integración. Cuando llegó mostraba gran agresividad tanto física como verbal, actualmente ya no agrede físicamente, pero no trabaja en el aula y no se han tenido avances académicos en él. Tiene problemas de coordinación motriz y poca habilidad manual.
Jared	Presenta un diagnóstico de autismo, toma medicamentos desde su nacimiento y esto le ha propiciado problemas en sus órganos vitales, viene canalizado por otra escuela, llegó muy agresivo y era difícil controlarlo, suele tener crisis de agresividad y llanto. Es depresivo y le cuesta trabajo relacionarse con sus compañeros. Se distrae fácilmente y no logra terminar los trabajos en tiempo y forma. Tiene problemas de coordinación motriz En ocasiones habla con alguien imaginario o con su imagen reflejada en algún vidrio o espejo.

Atiende las indicaciones

Las barras de color azul índigo muestran las conductas de los niños con Necesidades Educativas Especiales (NEE).

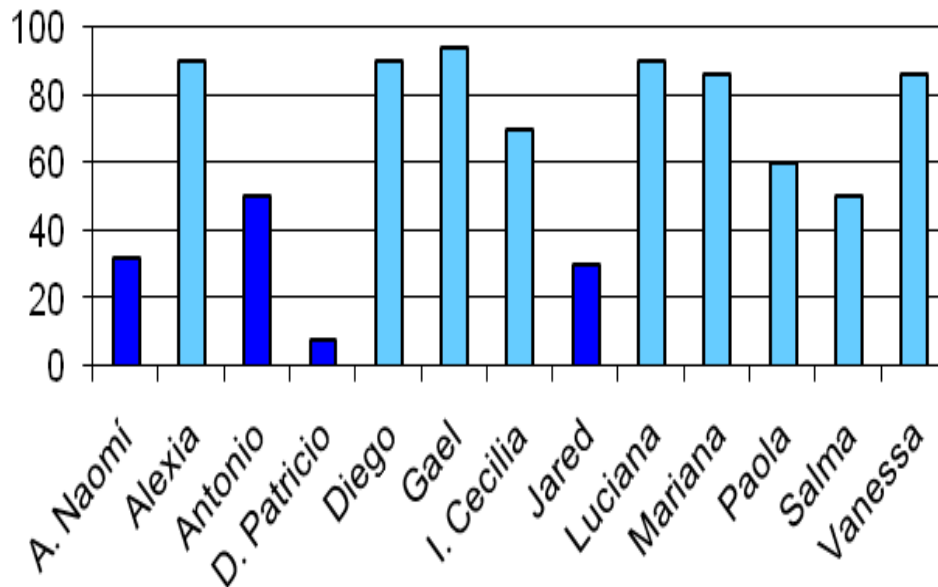


En la gráfica 1, se observa que A. Naomi, Antonio, D. Patricio, Jared, Paola y Salma, son los que menos atienden las indicaciones, los cuatro primeros son niños con NEE, las dos niñas restantes tienen problemas de conducta y se distraen fácilmente.

Esta actitud se observa con mayor frecuencia al momento de dar las indicaciones en los trabajos de aula, sobre todo en lo referente al campo formativo de lenguaje y comunicación en el aspecto de lenguaje escrito, por lo que es común que no concluyan los trabajos.

Esta actitud se manifiesta también en los trabajos grupales y en ocasiones en las actividades fuera del aula.

Asume reglas dentro y fuera del salón

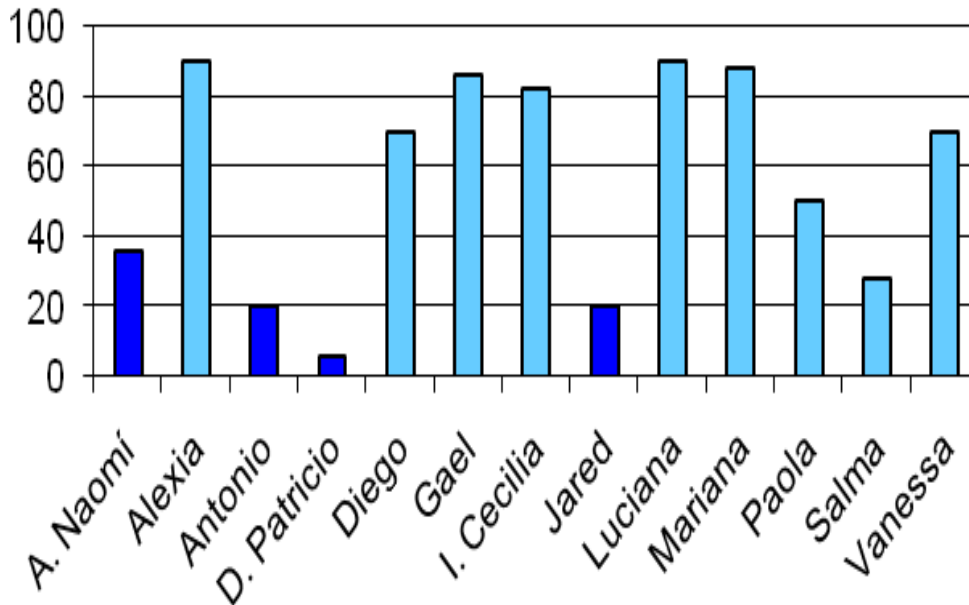


En la gráfica 2, se observa que Diego Patricio, un niño diagnosticado con TDAH, es quien tiene la más baja frecuencia en este indicativo, seguido de Jared, A. Naomi y Antonio.

Esta conducta se manifiesta principalmente en las actividades físicas que se realizan en el patio; al momento de inicial un juego los niños ponen las reglas a seguir, Diego Patricio se exalta fácilmente y en su ansiedad de ganar pasa por alto las reglas que en consenso se acordaron. En el aula no cumple con guardar silencio cuando alguno de sus compañeros esta hablando y no respeta turnos.

En consecuencia de ello, propicia que Jared, A. Naomi y en menor grado Antonio tampoco lo hagan. En el aula se manifiesta en el cuidado del material, limpieza y cuidado de sus objetos personales.

Se concentra en los trabajos y los termina en forma



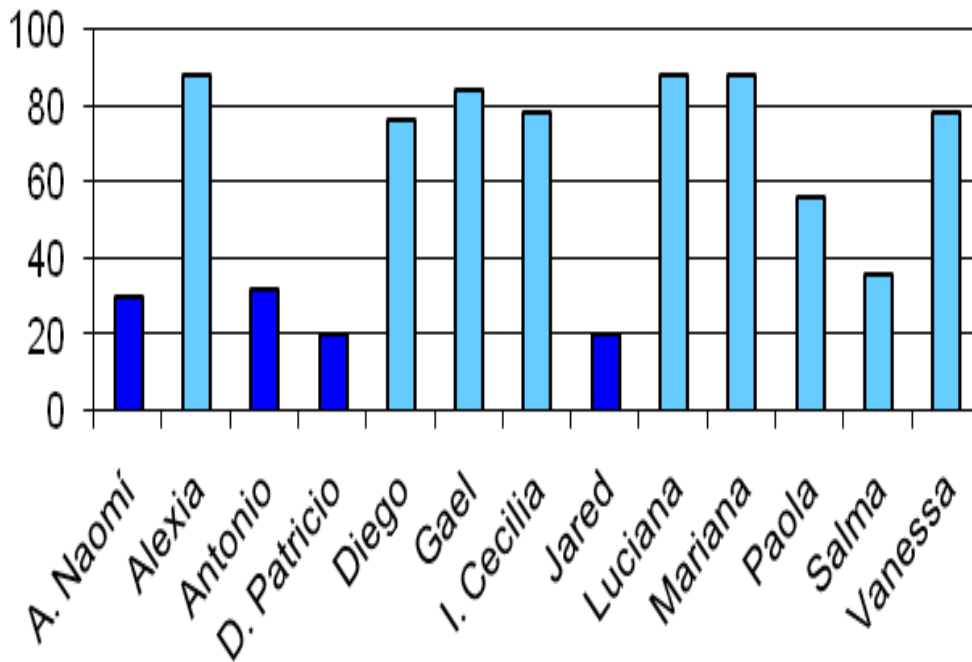
En la gráfica 3 se observa la baja concentración en los trabajos del aula principalmente en Diego Patricio, seguido de Jared, Antonio y A. Naomi, siendo común que nos los lleguen a concluir en tiempo y forma.

También se observa esta conducta en Paola y Salma, quienes tienen inasistencias frecuentes afectando la continuidad del proceso educativo, ambas muestran desinterés en los trabajos y generalmente tampoco los concluyen.

A Diego al inicio le cuesta trabajo concentrarse, una vez que entiende lo que se va a trabajar lo hace sin menor problema.

En los restantes niños del grupo, se observa una conducta aceptable.

Controla sus emociones dentro y fuera del aula

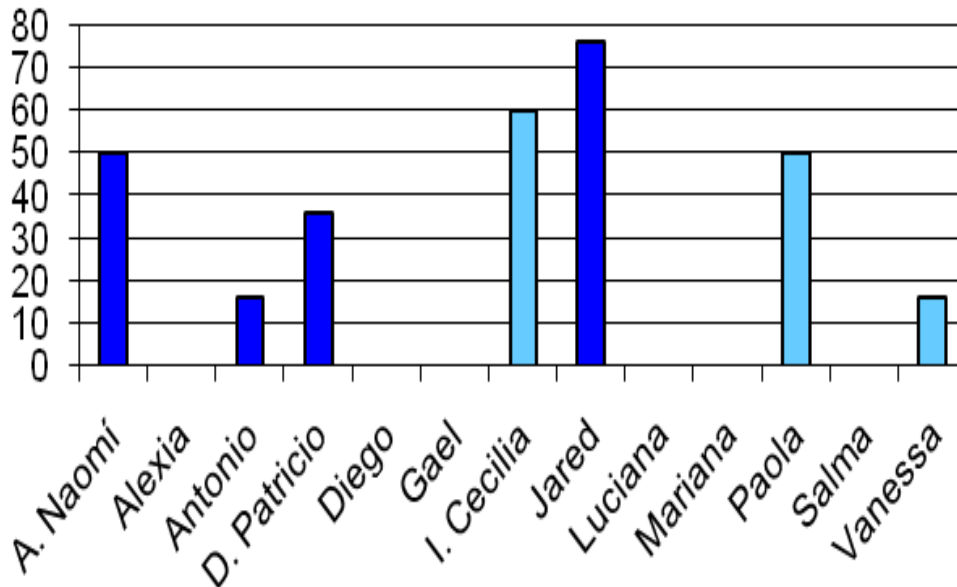


En la gráfica 4, se observa el poco control que tienen los niños con NEE, esta actitud se manifiesta sobre todo cuando no obtienen lo que desean o en situaciones que les representa una dificultad para realizarlas.

Jared y Diego Patricio suelen caer en actitudes agresivas, A. Naomi cae en mutismo y Antonio en llanto. En menor grado se manifiesta en Paola y Salma, quienes lo demuestran con enojo.

También se observa en situaciones de alegría donde se muestran demasiado efusivos llegando a un estado de exaltación total principalmente en A. Naomi, Jared y Diego Patricio.

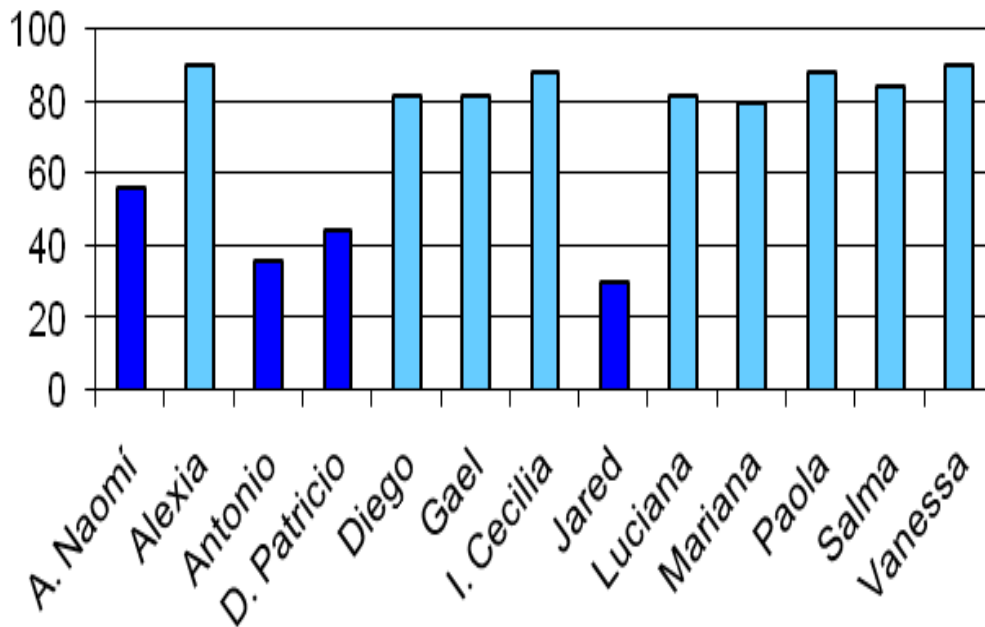
Grita para expresar su opinión



En la gráfica 5 se observa un alto índice de esta conducta en Jared, seguido de A. Naomi, Diego Patricio y en menor grado por Antonio debido a su problema de lenguaje. Esta actitud se presenta cuando considera que no se le atiende o cuando sus compañeros están participando. También se presenta cuando se pone a consideración alguna actividad grupal e intentan sobresalir.

Ixnali Cecilia manifiesta esta actitud cuando quiere hacerse notar sobre sus compañeras. Paola tiene una voz fuerte y le cuesta trabajo modularla, Vanessa tiene una voz de bajo tono, por lo que piensa que no la oímos, motivo por lo que en ocasiones habla a gritos.

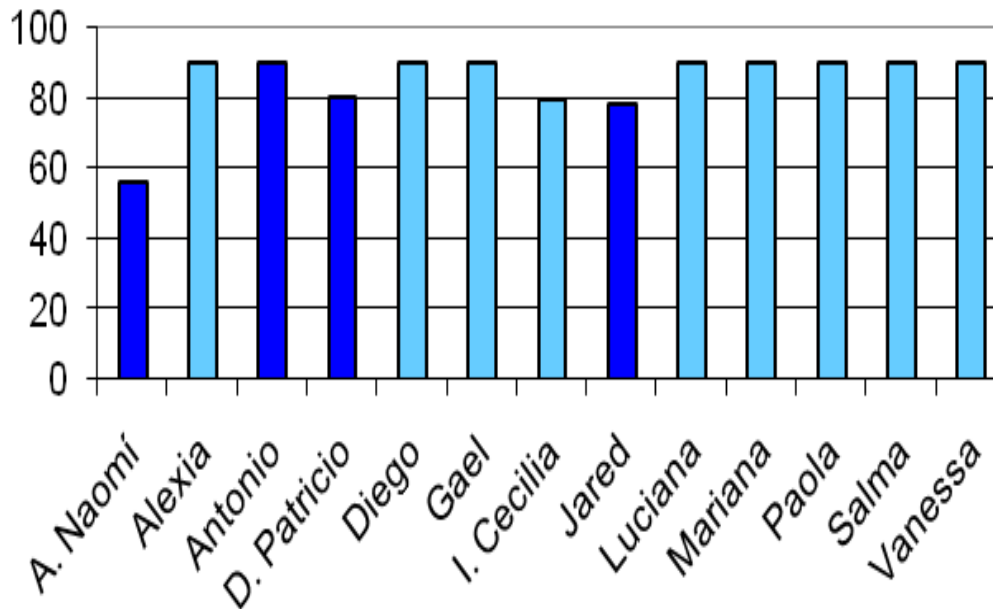
Expresa sus emociones de manera oral



En la gráfica 6, se observa que Jared, es quien muestra la menor frecuencia de expresión oral de sus emociones; puede tener momentos de euforia o tristeza que demuestra de manera física pero no explica la razón o causa que lo motive. Incluso suele llegar contento a la escuela y en el transcurso de la mañana se llega a alterar sin ninguna causa que lo amerite.

Antonio por su problema de lenguaje se le dificulta expresarlas, sobre todo las que le causan malestar. Diego Patricio y A. Naomi suelen expresar las que le causan alegría pero tienen dificultad para explicar que les molesta o incomoda, así como también manifestar agradecimiento o afecto hacia sus compañeros. Los demás niños del grupo, no representan dificultad para expresarlas.

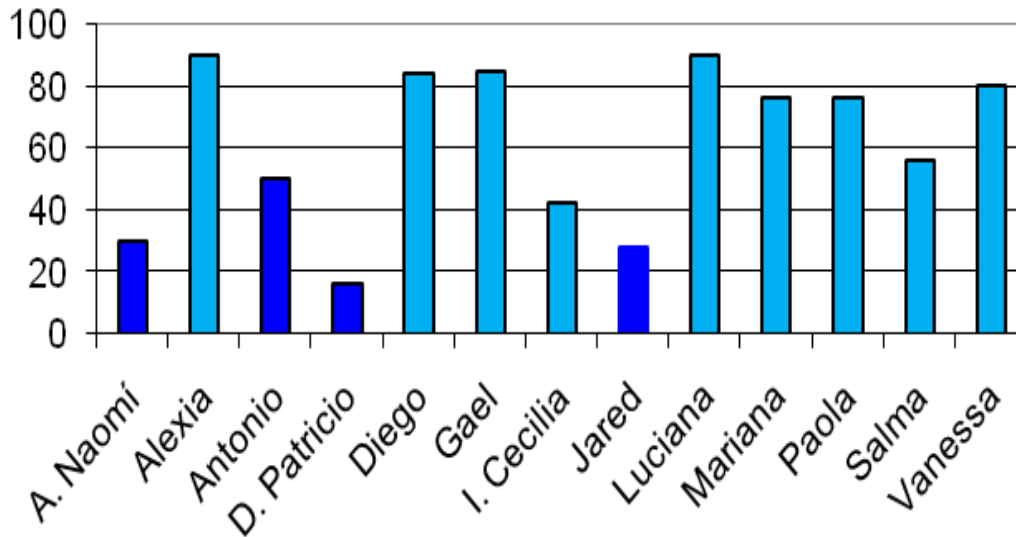
Comparte juguetes y juegos cuando se lo piden



En la gráfica 7, sólo se observa en menor frecuencia esta conducta en A. Naomi, una niña que tiene problemas de epilepsia y crisis de ausencia; muestra un carácter retraído, no manifiesta interés en relacionarse con sus compañeros prefiriendo hacerlo con niños más pequeños que ella. Jared comparte juguetes y juegos pero suele molestarse si no atienden sus indicaciones.

Diego Patricio generalmente lleva juguetes al Centro, los comparte para buscar la aprobación de sus compañeros, se molesta cuando no lo invitan en juegos sin entender que es por no seguir las reglas que acuerdan sus compañeros. Antonio se integra con sus compañeros sin dificultad, pero se cansa demasiado y prefiere solo observarlos.

Manifiesta una actitud de respeto dentro y fuera del aula

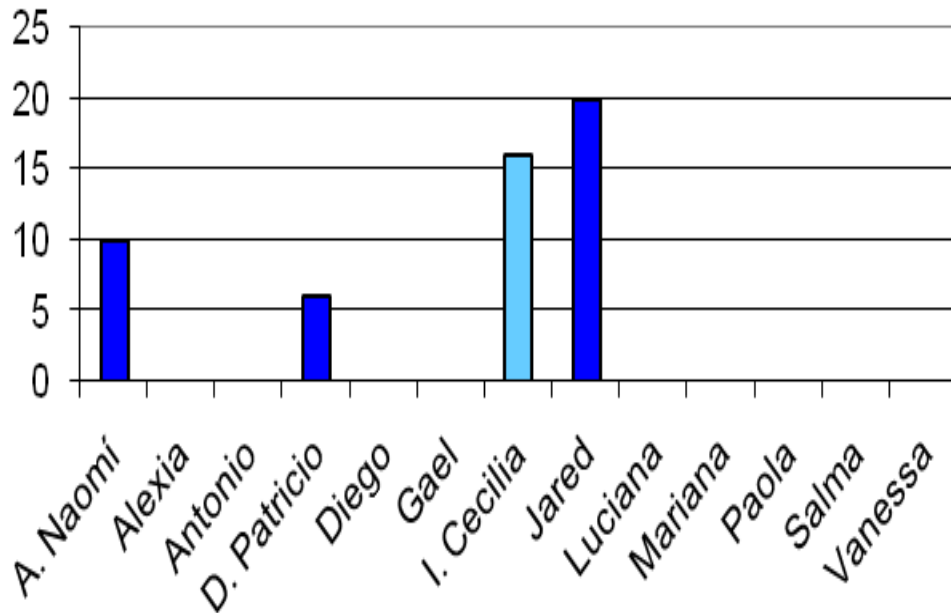


En la gráfica 8, se observa que Diego Patricio es quien manifiesta la más baja frecuencia de respeto, seguido de Jared y A. Naomi, en menor grado se encuentra Antonio. Esto se observa al momento de dirigirse con apodos a sus compañeros, no respetar lugares ni tiempos, no colaborar en el orden del aula, empujar al salir o entrar.

Jared cuando está molesto llega a agredir físicamente al primer niño o niña que este a su alcance, la misma actitud toma A. Naomi cuando no se le da la razón generalmente entra en conflicto con sus compañeras.

Antonio llega a insultar o romper pertenencias de sus compañeros, cuando se siente agredido o molesto. Se observa también esta actitud en Ixnali Cecilia que en ocasiones llega a la agresión física o emplear frases hirientes hacia sus compañeros. En menor grado lo manifiesta también Salma, quien entra en conflicto con Aideé e Ixnali Cecilia.

Arrebata las cosas sin pedir las



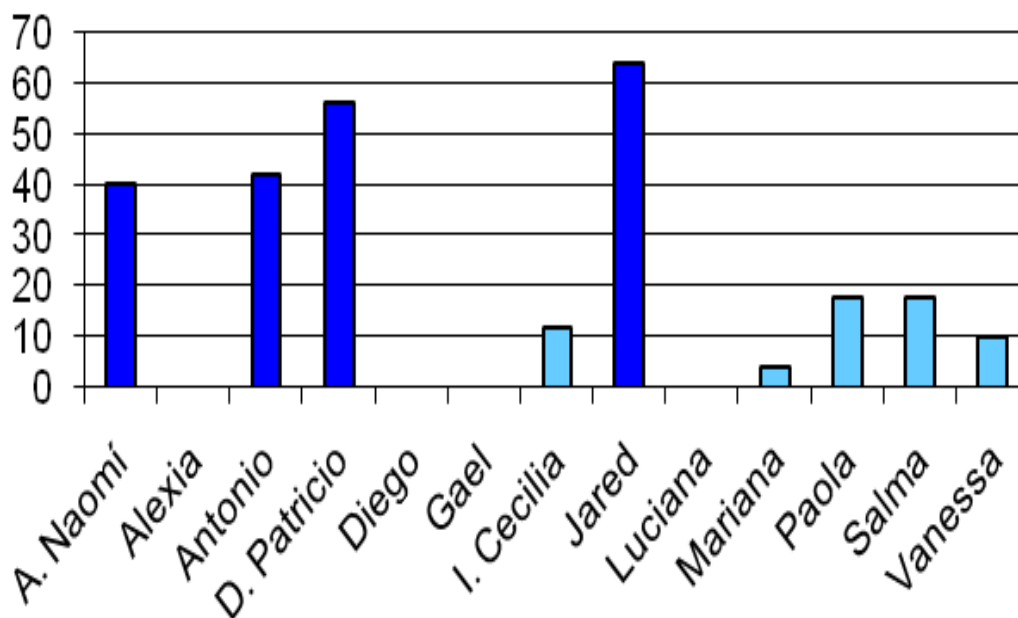
En la gráfica 9, se manifiesta un alto índice de esta actitud en Jared, quien suele arrebatar las cosas de manos de sus compañeros dentro y fuera del aula.

Se observa también en Ixnali Cecilia, quien llega incluso a destruir las pertenencias de sus compañeros.

En A. Naomi y Diego Patricio, se observa en menor grado, pero suele ocurrir porque generalmente pierden sus útiles escolares (lápiz, goma, sacapuntas, colores, etc.).

Dentro del aula se ha hecho énfasis en las formas de cortesía y respeto hacia sus compañeros.

Manifiesta malestar cuando se le da una respuesta negativa



En la Gráfica 10, se observa que Jared manifiesta una alta frecuencia en este indicador, llega a caer en crisis de llanto, sobre todo cuando se le dice que no cumplió con las indicaciones en los trabajos, así como cuando no se le da la razón en una situación de conflicto. Diego Patricio, se molesta cuando no se atiende un requerimiento ilógico como el no trabajar en aula, o cuando no se le permite salir sin motivo que lo amerite. También cuando manifiesta malestares imaginarios o no se le da la razón en sus argumentos.

En menor grado se manifiesta en Antonio, sobre todo cuando no se le admiten excusas para no trabajar. A. Naomi si bien no lo manifiesta de manera verbal si lo hace físicamente al caer en mutismo y al no mirar a la persona que le habla, Paola y salma también muestran esta actitud, seguidas de Ixnali Cecilia, Vanessa y Mariana.

Estos indicadores nos muestran la necesidad de establecer estrategias para lograr la autorregulación de emociones y conductas, los niños que presentan alto o bajo índice de frecuencias en conductas que se quieren disminuir o aumentar, son niños que manifiestan algún desorden neurológico y/o físico, es por ello que es más complicado lograr la autorregulación, aunado a esto también influye la sobreprotección o desinterés de los padres de familia.

Estrategias

Para la atención a estos niños se proponen varias estrategias a seguir, anteponiendo la relación respetuosa entre pares, aceptación y reconocimiento del otro.

Actividades a desarrollar

- Enseñanza de reglas básicas de conducta, como por ejemplo, mantener la distancia apropiada en una interacción, etc.
- Enseñanza de rutinas sociales: saludos, despedidas; estrategias para iniciación al contacto, estrategias de terminación del contacto, etc.
- Entrenamiento de claves socio-emocionales: a través del video mostrar emociones; empleo de Fotos de expresiones emocionales; estrategias de adecuación de la expresión emocional al contexto, etc.
- Estrategias de respuesta ante lo imprevisto: enseñanza de improvisación de respuestas.
- Entrenamiento de estrategias de cooperación social: hacer una construcción teniendo la mitad de las piezas un alumno y la otra mitad otro, o la maestra.
- Enseñanza de juegos: enseñanza de juegos de reglas, de juegos simples y de mesa.
- Fomentar la ayuda a compañeros: enseñarles tareas concretas de ayudantes de las maestras de alumnos de otro aula o nivel; favorecer esta ayuda aprovechando las actividades externas, como excursiones ó visitas.

- Diseñar tareas de distinción entre apariencia y realidad: por ejemplo, rellenando a alguien con trapos: "parece gordo pero en realidad es delgado".
- Enseñanza de vías de acceso al conocimiento: diseñar tareas para la enseñanza de rutinas verbales sobre el conocimiento del tipo "lo sé porque lo he visto" "no lo sé porque no lo he visto".
- Adoptar el punto de vista perceptivo de otra persona: por ejemplo, discriminar lo que un compañero está viendo aún cuando él no lo vea, etc.
- En alumnos con menos nivel de desarrollo se fomentará el uso de estrategias instrumentales simples, en las que el instrumento sea físico o social. Asimismo, se fomentará la percepción de contingencia entre sus acciones y las reacciones del entorno (en este sentido la contra imitación - imitación por parte del adulto de lo que el niño hace- puede ser, entre otras, una buena manera de conseguirlo).
- Juegos cooperativos: mostrarles como único objetivo el divertirse sin importar quién gana o pierde.
- Juego de roles; ser capaz de imaginarse por algunos momentos estar en el lugar del otro, para provocar el sentimiento de empatía hacia sus semejantes.

Estas actividades se programaran periódicamente llevando un registro de ellas, para evaluar su eficacia. Ello nos permitirá también analizar la pertinencia o modificación de las mismas.

Se propone llevar un registro anecdótico, bitácora y listas de cotejo para evaluar el proceso

Actividades

Como principio se diseñaron e implementaron las siguientes actividades con base al objetivo de lograr la autorregulación de emociones mediante actividades atractivas y dinámicas.

Actividad 1

Nombre de la actividad: Aprendiendo a convivir	
Campo formativo: Desarrollo personal y social	Aspecto en que se organiza: Identidad personal
Propósito: <ul style="list-style-type: none">• Identificar la importancia de vivir los valores de respeto, honestidad y tolerancia.• Lograr comparar conductas que no favorecen al ámbito social al que pertenece.	
Competencia: acepta gradualmente con mayor confianza y control de acuerdo con criterios, reglas y convenciones externas que regulan su conducta en los diferentes ámbitos en que participa.	
Aprendizaje esperado: Participa en juegos respetando las reglas establecidas y las normas para la convivencia.	
Descripción de la Actividad: Juego de la Oca con referencia a los valores universales La docente les hablará sobre los valores universales; solidaridad, justicia, honestidad, libertad, amistad y amor. Describiendo y poniendo ejemplos de práctica de cada uno de ellos, al final de la exposición, se centrara en el de solidaridad dando algunos ejemplos. <ol style="list-style-type: none">1. Posteriormente dará lectura al cuento “dos hermanos”, que hace énfasis sobre el valor de la solidaridad Al terminar el cuento y en base a preguntas se analizara las conductas observables de los personajes; ¿Crees que los hermanos se apoyaron mutuamente?, ¿Tú que harías en el caso?, ¿Qué entiendes por solidaridad?, ¿Tus amigos son solidarios contigo?2. La docente repartirá al grupo, tarjetas blancas de cartulina de 10 X 10 cm, pidiendo a cada niño que escriba o dibuje uno de los valores universales. Así como de algunas acciones que afectan la convivencia como pegar, ofender, gritar, etc.	

3. Con las tarjetas ya dibujadas, y con la guía de la docente, el grupo formara la Oca, pegando las tarjetas sobre una cartulina.
4. Les explicara que se juega tirando dos dados y en base al número que se obtiene al sumar ambos, se avanza si cae en un valor universal o retrocede en caso de que caiga en alguna acción que perjudica. Ganará quien llegue primero a la meta.
5. El grupo formará dos equipos.
6. En consenso se acordaran las reglas del juego, así como los turnos de cada grupo.
7. Posterior al juego plasmarán en un dibujo sus vivencias sobre el juego.

Evaluación:

¿Mostró dificultad para identificar los valores?

¿Identificó y respetó las reglas establecidas por el grupo?

¿Logró trabajar en equipo?

¿Pudo plasmar gráficamente sus vivencias sobre el juego?

Tiempo estimado:

1 hora con 30 minutos

Materiales:

cuento sobre valores, dados, hojas, cartulinas, tijeras, lápices, crayones y colores.

Anexo 2: cuento Dos Hermanos

Observaciones de la aplicación de la situación didáctica:

Al principio de la actividad a los niños les costo trabajo identificar los valores, ya que confundían derechos con obligaciones.

En grupo definieron las reglas; respetar turnos, no gritar, ayudar a sumar el resultado de los dados si fuese necesario, cuidar el material, no enojarse. A los niños con problema de conducta les costo trabajo integrarse al equipo, pero después de que sus compañeros los presionaron y dirigieron lo logaron. Jared manifestó malestar al no ganar, A. Naomi mostró desinterés en el juego y Diego Patricio mostraba ansiedad. Concluyeron la actividad reconociendo que es importante respetar las reglas en cualquier actividad.

Actividad 2

Nombre de la actividad: Reconociendo a mis amigos	
Campo formativo: Desarrollo personal y social	Aspecto en que se organiza: Identidad personal
Propósito: Establecer relación de amistad con otros.	
Competencia: Establece relaciones positivas con otros, basadas en el entendimiento, la aceptación y la empatía.	
Aprendizaje esperado: Habla sobre experiencias que pueden compartirse y propicia la escucha, el intercambio y la identificación entre pares.	
Descripción de la Actividad: Inicio: La docente iniciara la actividad hablando sobre la amistad y dará lectura al cuento “El labrador y el águila”. Al terminar hará las siguientes preguntas al grupo; ¿Que es un amigo? ¿Cuántos amigos tienen? ¿Quiénes son? ¿Por qué crees que es tu amigo? ¿Te consideras un buen amigo? Después de la participación verbal del grupo, la docente pedirá que a los niños, que dibujen a todos los amigos que tengan. La educadora entrega una hoja a cada niño, colores y crayolas con la indicación de que dibujen a quienes consideran sus amigos. Al terminar cada uno mostrará su trabajo, explicando a quienes dibujo y porque los considera sus amigos. Después de la presentación cada uno pasara a pegarlo en el espacio del periódico mural del aula.	

Evaluación:

¿Reconoció a sus amigos?

¿Compartió su trabajo?

¿Cuántos amigos dibujo?

¿Cuántos amigos tienen? ¿Les gustó la actividad?

Tiempo estimado:

30 minutos

Materiales:

Una hoja blanca y crayolas por niño.

Anexo 3: cuento del Labrador y el Águila

Observaciones de la aplicación de la situación didáctica:

La mayoría reconoció el valor de la amistad: Jared menciona que los amigos no mienten y se ayudan entre sí, él dibujo a cuatro niños y una niña. Antonio solo dibujo a tres niños, menciona que no le gustan las niñas, en contraste Diego Patricio dibujo a casi todos los niños, pero al mostrar los dibujos y comentarlos, la mayoría de ellos, opino que él no era un buen amigo ya que en ocasiones es grosero y agresivo.

A, Naomí dibujo a casi todo el grupo pero no supo explicar el porqué, se resalta el hecho de que nadie la dibujo a ella. Algunas niñas solo dibujaron a niñas y mencionaron que no se llevan bien con los niños

Actividad 3

Nombre de la actividad: "El tesoro de la abuelita"	
Campo formativo: Desarrollo personal y social	Aspecto en que se organiza: Relaciones interpersonales
Propósito: Enseñar a los niños a controlar su conducta motriz. Consolidar el autocontrol mediante diversas vías.	
Competencia: Acepta gradualmente con mayor confianza y control de acuerdo con criterios, reglas y convenciones externas que regulan su conducta en los diferentes ámbitos en que participa.	
Aprendizaje esperado: Participa en juegos respetando las reglas establecidas y las normas para la convivencia. Controla gradualmente conductas impulsivas que afectan a los demás.	
Descripción de la Actividad: En grupo tratarán de llegar al tesoro de la abuelita quien estará custodiándolo de espaldas a ellos. Un niño hará el papel de la abuelita; se colocará de espaldas y a distancia del grupo, el grupo avanzará hacia ella, caminando lo más rápido posible mientras la "abuelita" este de espaldas, quien de tanto en tanto volteará hacia ellos, los niños se quedaran inmóviles cuando la "abuelita" volteé, podrán avanzar cuando se vuelva a poner de espaldas a ellos tratando de llegar a la meta lo más rápido posible. Saldrán del juego los niños que se muevan cuando la "abuelita" este de frente a ellos o corra en lugar de caminar Las reglas del juego son: 1.-No correr	

2.-No se puede empezar antes de la orden de comienzo del juego.

4.-Hay que permanecer callado

Evaluación:

¿Siguieron las indicaciones?

¿Pudieron controlar sus cuerpos?

¿Lograron llegar a la meta?

Tiempo estimado: 30 minutos

Materiales: ninguno

Observaciones de la aplicación de la situación didáctica:

No tuvieron problemas para realizar el juego, al inicio algunos de ellos presentaron dificultad para mantenerse quietos, sobre todo los niños especiales; a Jared le costó trabajo controlar su impulso de correr en lugar de caminar lo que motivó su enojo y dejar de jugar en dos ocasiones, después pudo incorporarse aunque no pudo ganar, Antonio no hizo el menor esfuerzo por controlarse y salió del juego al empezar. A. Naomí al inicio no controlaba sus movimientos, después de varias rondas lo logró y mostró satisfacción al hacerlo. Diego mostró interés por el juego, pero no pudo permanecer sin moverse por lo que salió pronto del juego mostrando frustración y enojo.

Actividad 4

Nombre de la actividad: "Actuando correctamente"	
Campo formativo: Desarrollo personal y social	Aspecto en que se organiza: Relaciones interpersonales
Propósito: Comprobar si los niños han aprendido la necesidad del control voluntario de la conducta.	
Competencia: Aprende a actuar de acuerdo con los valores necesarios para la vida en comunidad y los ejerce en su vida cotidiana.	
Aprendizaje esperado: Explica lo que le parece justo o injusto y por qué, propone nuevos derechos para responder a sus necesidades infantiles.	
Descripción de la Actividad: La docente leerá a los niños el cuento de "Pedro y el Lobo, al terminar la narración, les preguntara sobre la conducta de Pedro y sus consecuencias, haciendo énfasis de que las mentiras de Pedro propicio que los campesinos no lo ayudaran para salvar a las ovejas. Les hará las siguientes preguntas; ¿Cómo actuarían ellos en una circunstancia similar? ¿En qué casos han mentido y a quiénes? ¿Hay consecuencias al decir mentiras? La docente resumirá la actividad refiriéndose a la necesidad tener las conductas adecuadas para bienestar propio.	

Evaluación:

¿Pudieron analizar críticamente la actitud de Pedro?

¿Comentaron sobre algunos casos similares?

¿Les pareció justo el final del cuento?

¿Comentaron como actuarían ellos?

Tiempo estimado:

45 minutos

Materiales:

Cuento de Pedro y el lobo

Anexo 4: Cuento de Pedro y el Lobo

Observaciones de la aplicación de la situación didáctica:

En lo general los niños pueden identificar situaciones no correctas que pueden perjudicar a los demás, se observa mejoras en el razonamiento y análisis de conductas, pero es necesario seguir trabajando en ello, sobre todo en los niños con Necesidades Educativas Especiales.

Al término de la plática coincidieron en que es incorrecto decir mentiras ya que pueden ocasionar algún daño tanto a quien van dirigidas como a quien lo hace.

Actividad 5

Nombre de la actividad: "Controlando mi carácter"	
Campo formativo: Desarrollo personal y social	Aspecto en que se organiza: Identidad Personal
Propósito: Comprobar si los niños han aprendido la necesidad del control voluntario de la conducta.	
Competencia: Actúa gradualmente con mayor confianza y control de acuerdo con criterios, reglas y convenciones externas que regulan su conducta en los diferentes ámbitos en que participa.	
Aprendizaje esperado: Controla gradualmente conductas impulsivas que afectan a los demás y evita agredir verbal o físicamente a sus compañeros y a otras personas.	
Descripción de la Actividad: La educadora leerá a los niños el cuento de "Un montón de clavos", al terminar la narración, propiciara la discusión sobre el cuento. Les hará las siguientes preguntas: ¿Cómo actúan ellos cuando se enojan? ¿Te enojas fácilmente? ¿Qué haces para controlar tu enojo? Posteriormente la educadora les dará una hoja en blanco, les indicará que por toda una semana, cada vez que se enojen dibujen una carita enojada, al termino de la semana contarán cuantas caritas enojadas dibujaron.	

También les indicará que en la misma hoja donde dibujaron las caritas enojadas, cada vez que controlen su enojo, encerraran en un corazón una de las caritas enojadas. En caso de que encierren todas las caritas y sigan controlando su carácter dibujaran solo el corazón.

Al terminar la semana contarán las caritas enojadas que encerraron en un corazón, así como los corazones solos.

La docente les explicará que como en el cuento, ellos pudieron controlar su enojo y los invitara a continuar con el ejercicio semanalmente.

Evaluación:

¿Cuántas caritas enojadas dibujaron?

¿Cuántas caritas enojadas encerraron en un corazón?

¿Les sobraron caritas o corazones?

¿Entendieron la importancia de controlar su carácter?

Tiempo estimado:

45 minutos

Materiales:

Cuento de “Un montón de clavos”

Anexo cuento “Un montón de clavos”

Observaciones de la aplicación de la situación didáctica:

Antonio dibujo siete caritas enojadas encerró cinco en un corazón. A. Naomi dibujo tres caritas enojadas (una porque su mamá la regaña antes de entrar a la escuela), dibujo cuatro corazones.

Jared dibujo ocho caritas enojadas y encerró solo cuatro, explico que los demás lo hacen enojar sobre todo Diego Patricio. Generalmente se enoja de una a dos veces diario.

Diego Patricio dibujo diez caritas enojadas y ningún corazón; generalmente se enoja cuando se le corrige algún trabajo o se le conmina a trabajar.

Los demás niños del grupo dibujaron de tres a cuatro caritas y les sobraron corazones

Actividad 6

Nombre de la actividad: "Uno, dos tres, calabaza"	
Campo formativo: Desarrollo personal y social	Aspecto en que se organiza: Identidad Personal
Propósito: Comprobar si los niños han aprendido la necesidad del control voluntario de la conducta.	
Competencia: Actúa gradualmente con mayor confianza y control de acuerdo con criterios, reglas y convenciones externas que regulan su conducta en los diferentes ámbitos en que participa.	
Aprendizaje esperado: Controla gradualmente conductas impulsivas que afectan a los demás y evita agredir verbal o físicamente a sus compañeros y a otras personas.	
Descripción de la Actividad: La educadora les recordara la actividad anterior sobre el control de carácter, les indicará que también tienen que controlar sus impulsos y movimientos. Les explicara en que consiste el juego: Un niño será la calabaza, se colocará de espaldas al grupo, los demás estarán a una distancia considerable detrás de una línea, a una orden todos saldrán corriendo, la calabaza volteará hacia ellos y gritará; ¡uno, dos, tres, calabaza! Todos se quedarán inmóviles en el lugar que alcanzaron, la calabaza irá con cada uno, tratará de que se muevan sin tocarlos (haciendo gestos, contando chistes, bailando, etc.) Saldrán del juego quienes se muevan y continuaran en sus lugares los que permanezcan inmóviles, la calabaza volverá a dar la orden y se repetirá la acción anterior.	

Los niños que no se movieron tendrán la oportunidad de avanzar desde el lugar en que quedaron en la acción anterior.

Ganará quien llegue primero a la meta.

Evaluación:

¿Pudieron controlar su cuerpo?

¿Controlaron sus emociones?

¿Se molestaron si no llegaron a la meta?

Tiempo estimado:

45 minutos

Materiales:

Ninguno

Observaciones de la aplicación de la situación didáctica:

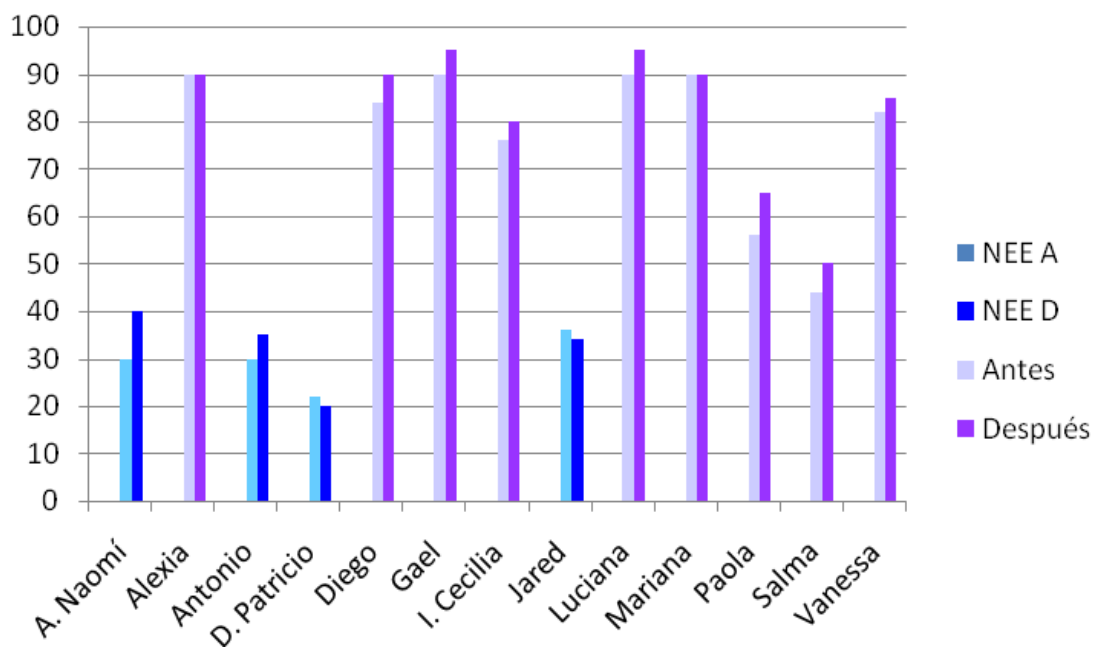
No tuvieron problemas para realizar el juego, al inicio algunos presentaron dificultad para mantenerse quietos, sobre todo a los niños con Necesidades Educativas Especiales:

- Jared era fácil hacerlo reír y que se moviera, aunque se controló y no llegó al enojo por no lograrlo como en otras ocasiones.
- Antonio no hizo el menor esfuerzo por controlarse y mostró desinterés.
- A. Naomí no logró controlar sus movimientos y fue de las primeras en salir del juego en casi todas las rondas.
- Diego Patricio mostró interés por el juego, pero no pudo permanecer sin moverse más allá de 1 minuto. Mostró enojo y frustración.

Después de realizar estas actividades nuevamente se realizó un registro para evaluar los avances de los niños.

A continuación se presentan los resultados de la implementación de las situaciones didácticas, en ellas se realiza una comparación con el diagnóstico inicial de cada indicativo.

Atiende las indicaciones

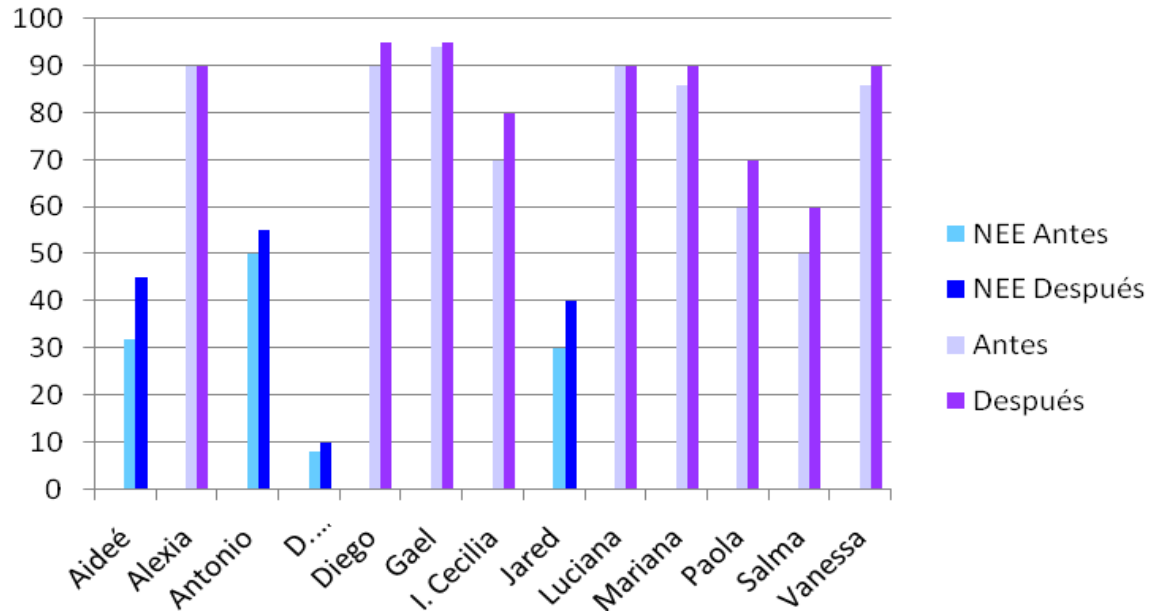


En la gráfica 1, se observa un ascenso en la atención a las indicaciones en reflejándose principalmente en A. Naomi y en menor grado en Antonio.

En Diego Patricio (quien padece trastorno de TDAH) hay un ligero descenso, su nivel de atención continúa siendo de máximo tres minutos, en Jared (quien padece autismo), se observa también un ligero descenso. Este caso se da sobre todo cuando a ambos se les indican los trabajos en el aula. Generalmente no realizan los trabajos como se les indica y se enojan cuando se les hace la observación.

En los demás niños el indicador continúa igual o hay un ascenso en la atención a las indicaciones.

Asume reglas dentro y fuera del salón



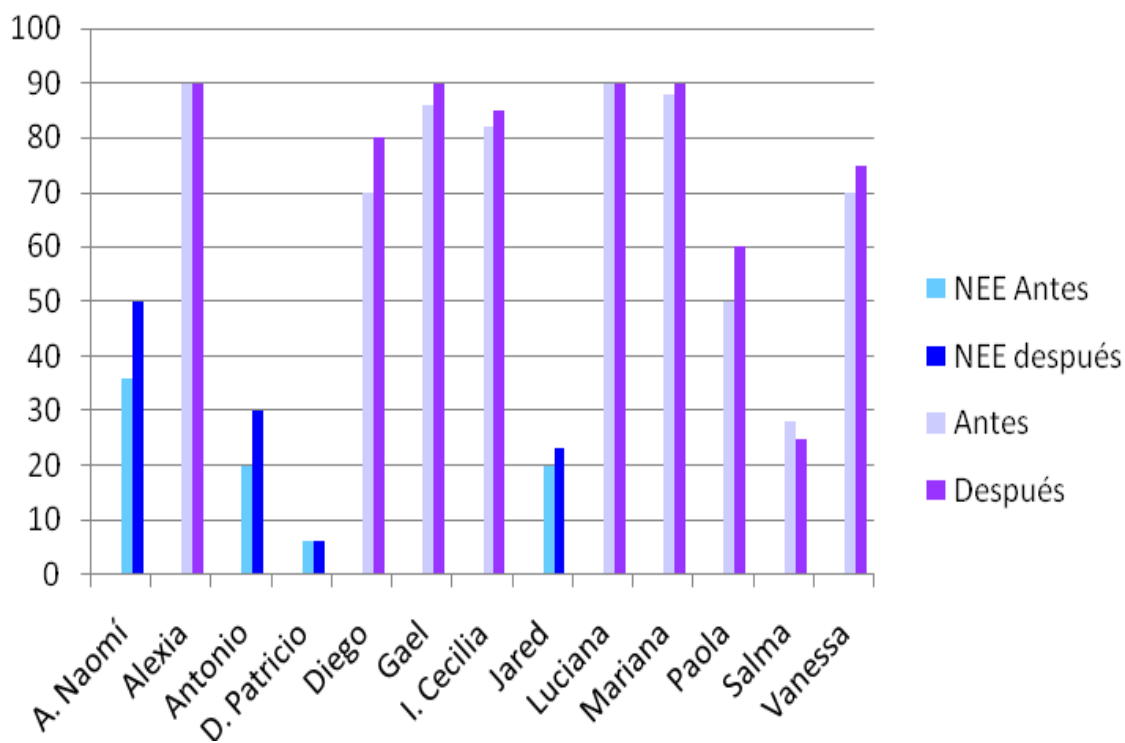
En la gráfica 2, se observa un ascenso en general en asumir las reglas dentro y fuera del salón, se observa que en el caso de Diego Patricio la diferencia es apenas perceptible así como en el caso de Antonio.

En A. Naomí se observa un ascenso, esta actitud ha servido para mejorar su relación con el resto del grupo sobre todo con las niñas con quienes frecuentemente tenía diferencias que derivaban en conflictos.

En Jared también se observa un incremento en menor grado de este indicador, esta actitud se da sobre todo en juegos colaborativos.

En el resto de los niños del grupo se observa un ligero ascenso, situación que se da sobre todo cuando se trabaja en equipo en alguna actividad dentro del aula y cuando se realiza algún juego colaborativo.

Se concentra en los trabajos y los termina en forma

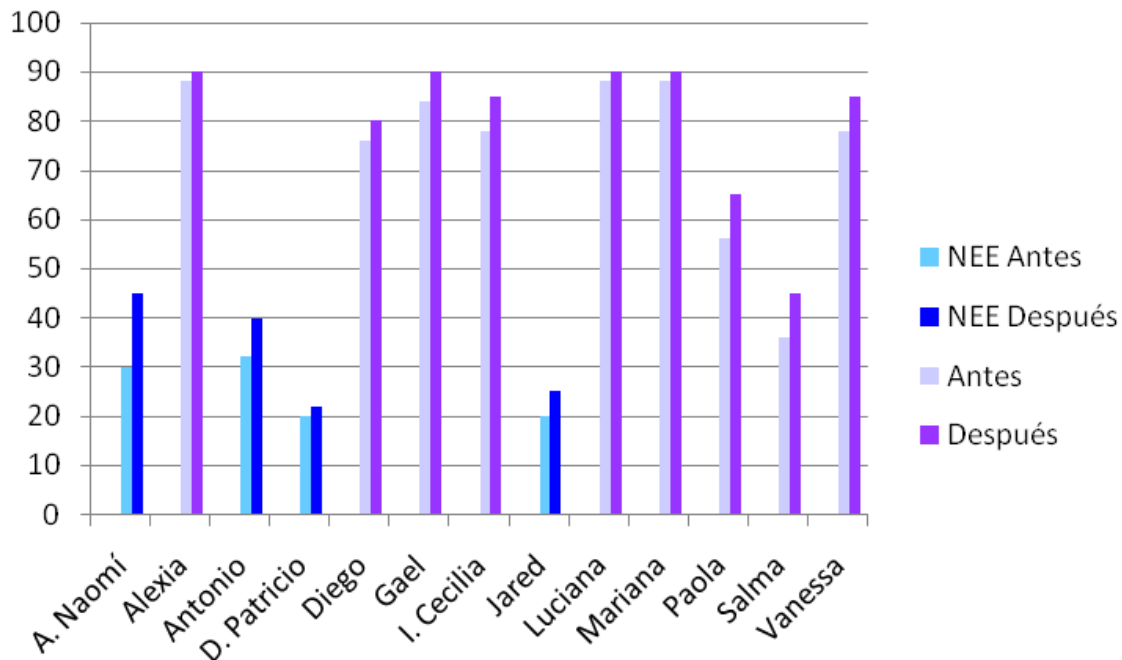


En la gráfica 3, se observa un acenso de concentración en A. Naomi y Antonio, lo que les ha permitido en ocasiones terminar los trabajos.

En el caso de Diego Patricio no hay variación con el primer diagnóstico y continúa sin terminar los trabajos, así como tampoco muestra interés en iniciarlos. Mientras en el caso de Jared se observa un ligero ascenso aunque todavía tiene problemas para terminar los trabajos, este hecho le provoca malestar y por lo general culpa a los demás.

En el resto de los niños del grupo se observa un acenso, salvo el caso de Salma que tiene problemas para realizar los trabajos y terminarlos en el tiempo previsto para ello. Aunque esta actitud es por indisciplina, ya que se distrae continuamente.

Controla sus emociones dentro y fuera del aula

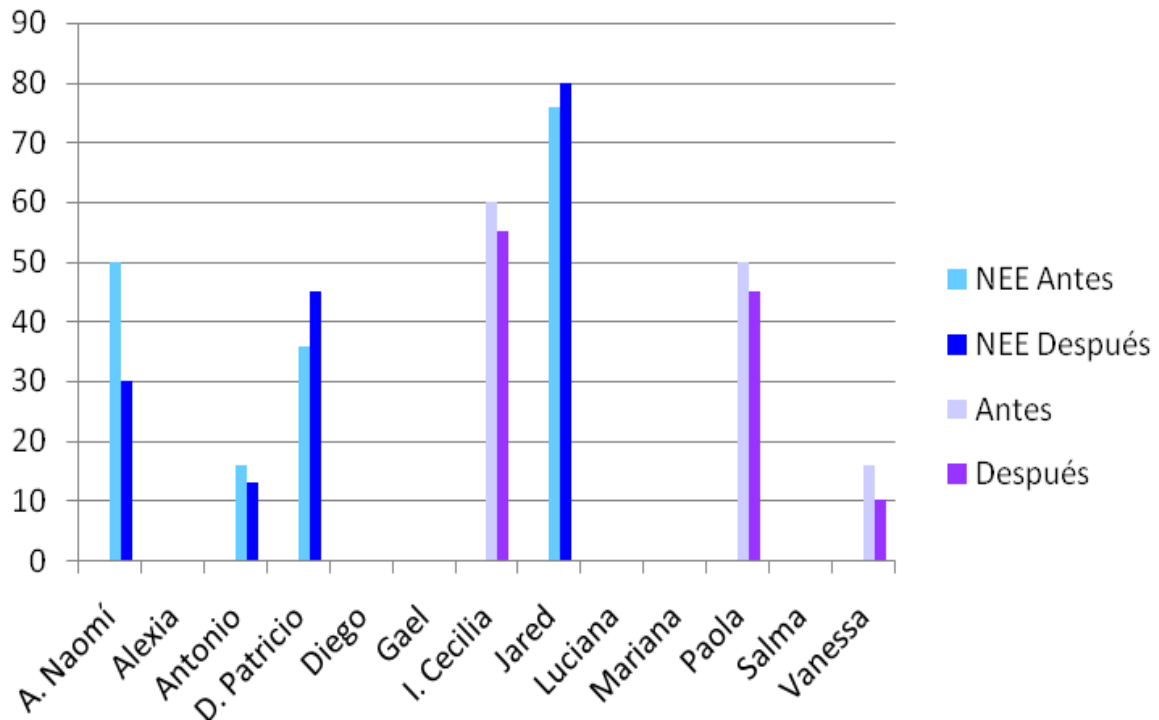


En la gráfica 4, se observa un ascenso considerable en A. Naomi, anteriormente se molestaba continuamente y llegaba a agredir a sus compañeros. En Antonio quien padece un trastorno de lenguaje, también se observa un ligero ascenso, generalmente se molestaba cuando no le entendían lo que decía, sus compañeros.

En el caso de Diego Patricio es mínima la variación, esta situación se da cuando los demás no quieren jugar con él o cuando se le conmina a trabajar en el aula. En estos casos manifiesta malestar o llega a caer en llanto. En Jared se observa un leve ascenso, esta situación que se da cuando algo le provoca malestar pero también cuando algo le agrada llegando a un grado de exaltación, que puede provocar daño a sus compañeros ya que no controla su fuerza motriz.

En el resto de los niños del grupo se observa una ligera variación que no llega a ser significativa.

Grita para expresar su opinión

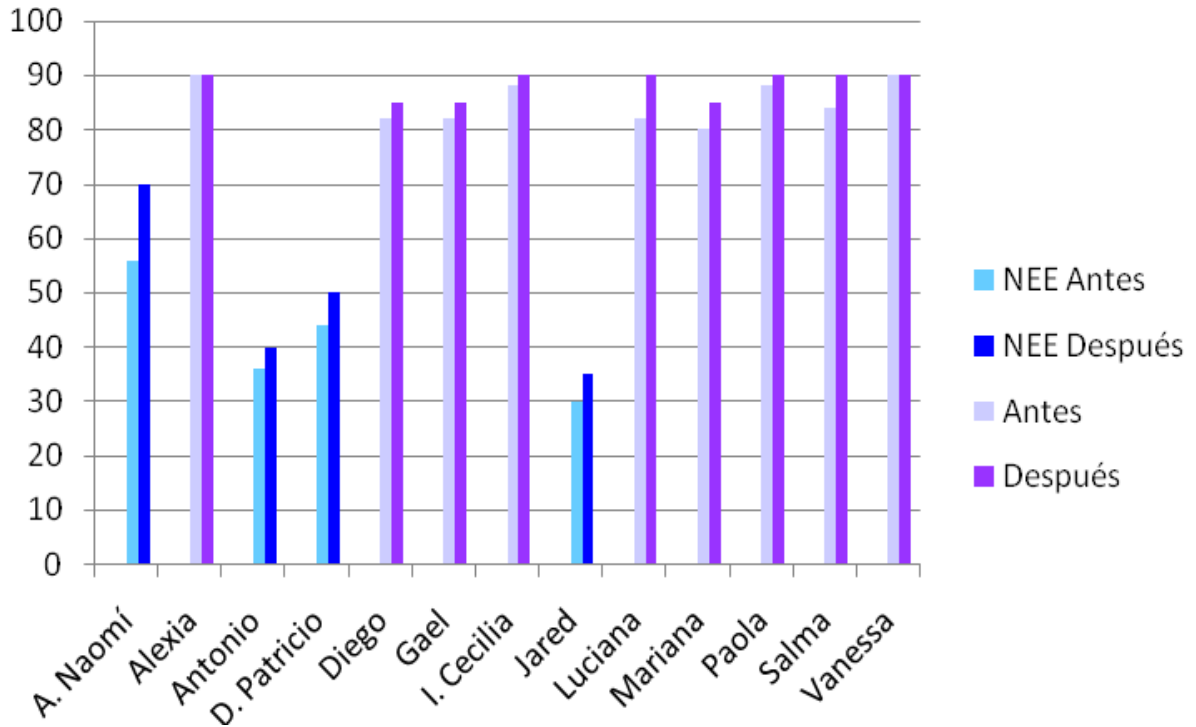


En la gráfica 5, se observa un descenso significativo de esta actitud en A. Naomi, anteriormente hablaba poco y cuando lo hacía era de manera pausada y en voz alta.

En Antonio es muy leve la variación; debido a su trastorno de lenguaje le es difícil controlar el volumen de su voz llegando a caer en desesperación cuando no puede expresar algo.

En el caso de Diego Patricio se observa un ascenso de esta conducta así como en el caso de Jared se registra un ligero ascenso. Ellos explican que lo hacen porque piensan que no se les pone la atención debida. En Ixnali Cecilia, Paola y Vanessa se observa un ligero descenso de esta conducta.

Expresa sus emociones de manera oral

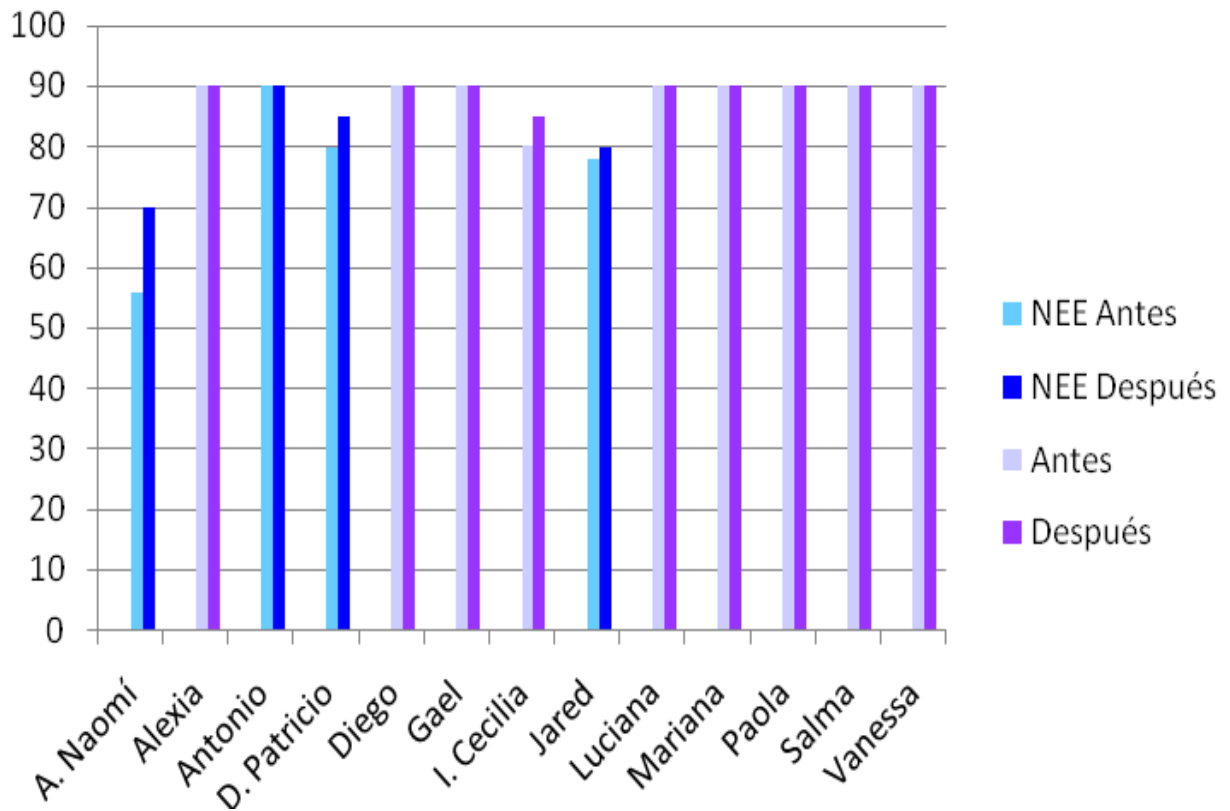


En la gráfica 6, se observa un ascenso en general, en mayor grado en A. Naomi, quien suele caer en mutismo cuando algo le molesta. Actualmente expresa situaciones que le agradan o le molestan. En Antonio debido a su problema de lenguaje el ascenso es ligero, aunque hace un mayor esfuerzo para expresarse.

En el caso de Diego Patricio y Jared también es ligera la variación, generalmente no platican cuando tienen una situación incomoda y solo se muestran enojados o tristes.

En el resto de los niños del grupo no se observa una variación significativa; la mayoría suele expresarse sin mayores problemas.

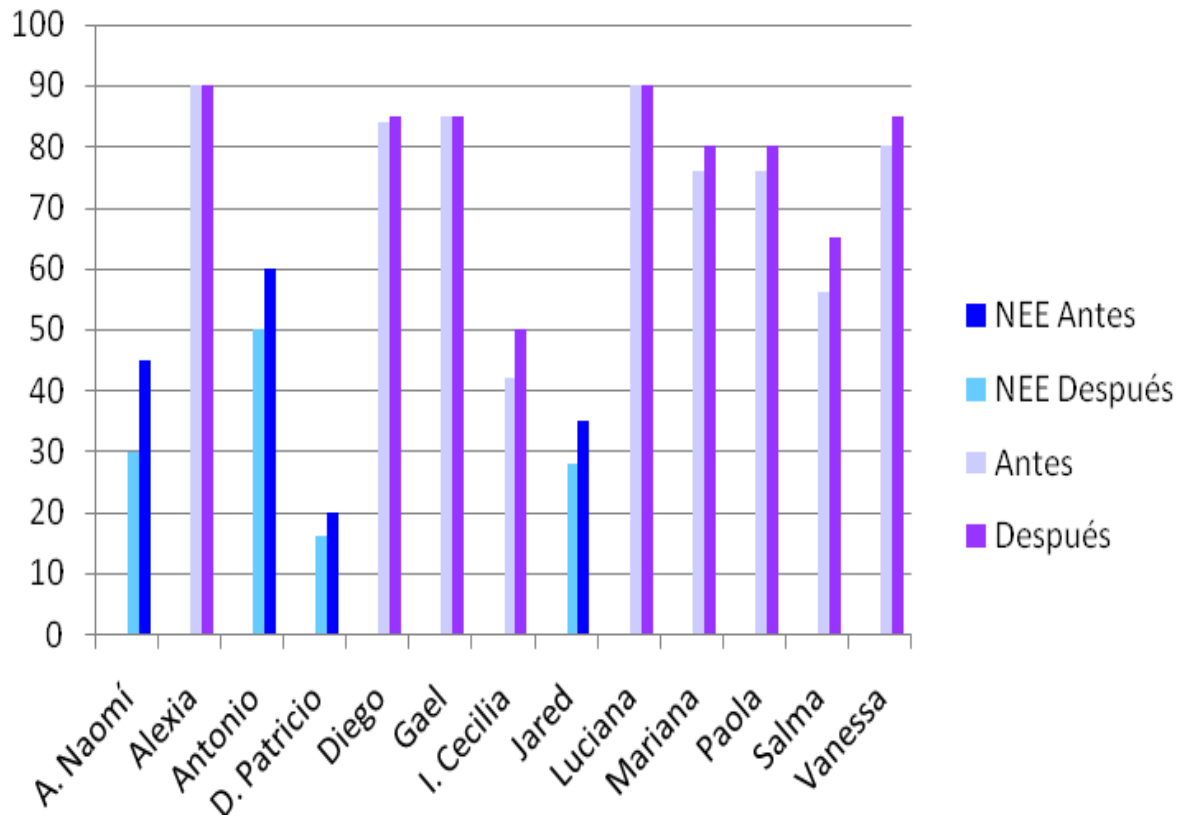
Comparte juguetes y juegos cuando se lo piden



En la gráfica 7 se observa un ascenso de esta conducta en A. Naomi, quien se ha mostrado más accesible con sus compañeros. Esta actitud le ha ayudado a mejorar la convivencia con ellos, así como también a colaborar en juegos colaborativos.

En el resto del grupo no hay una variación significativa y en general comparten juguetes y juegos sin mayor problema.

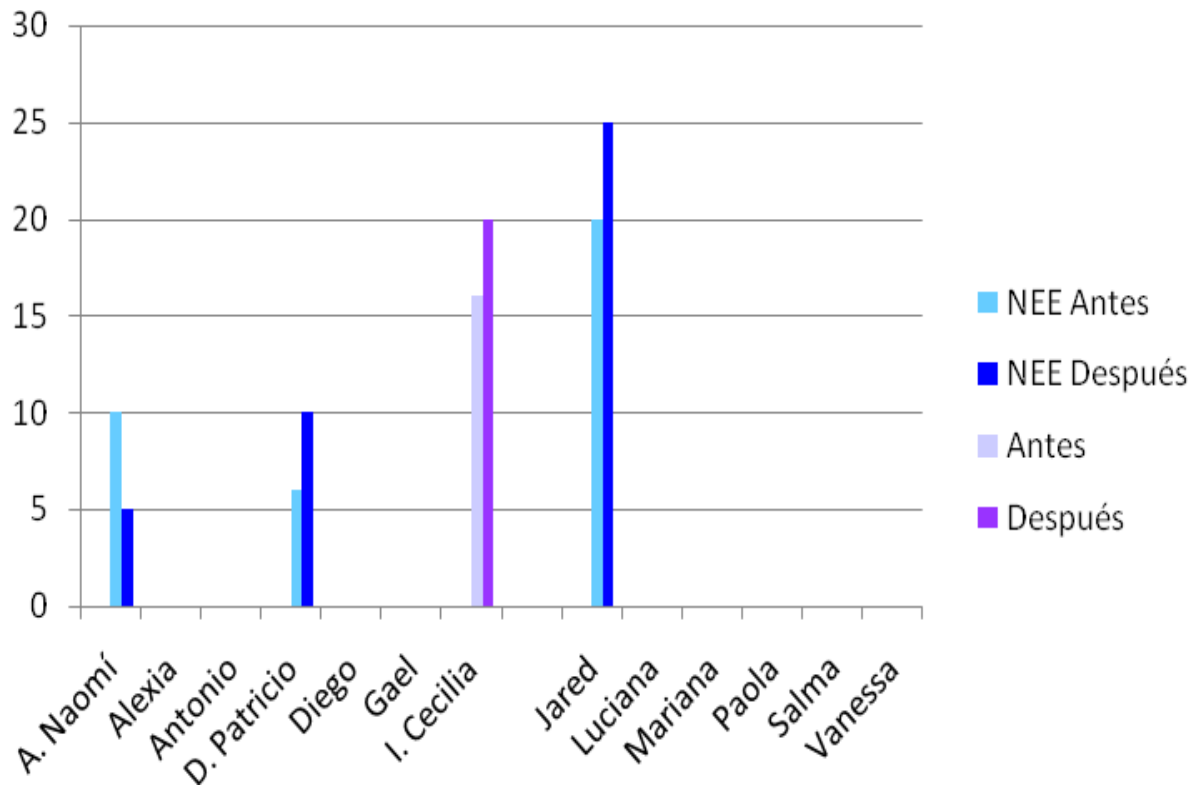
Manifiesta una actitud de respeto dentro y fuera del aula



En la gráfica 8, se observa un ascenso de esta conducta principalmente en A. Naomi, quien anteriormente agredía a sus compañeros y no colaboraba en el orden dentro del aula. En el caso de Antonio el ascenso es ligero, esta actitud se manifiesta sobre todo con sus compañeros pero no en el trato con sus compañeras ya que sigue mostrando hostilidad hacia ellas.

En el caso de Diego Patricio y Jared se observa un ligero ascenso, generalmente ellos se molestan cuando sus compañeros no los invitan a jugar. En el resto de los niños del grupo no hay una variación significativa.

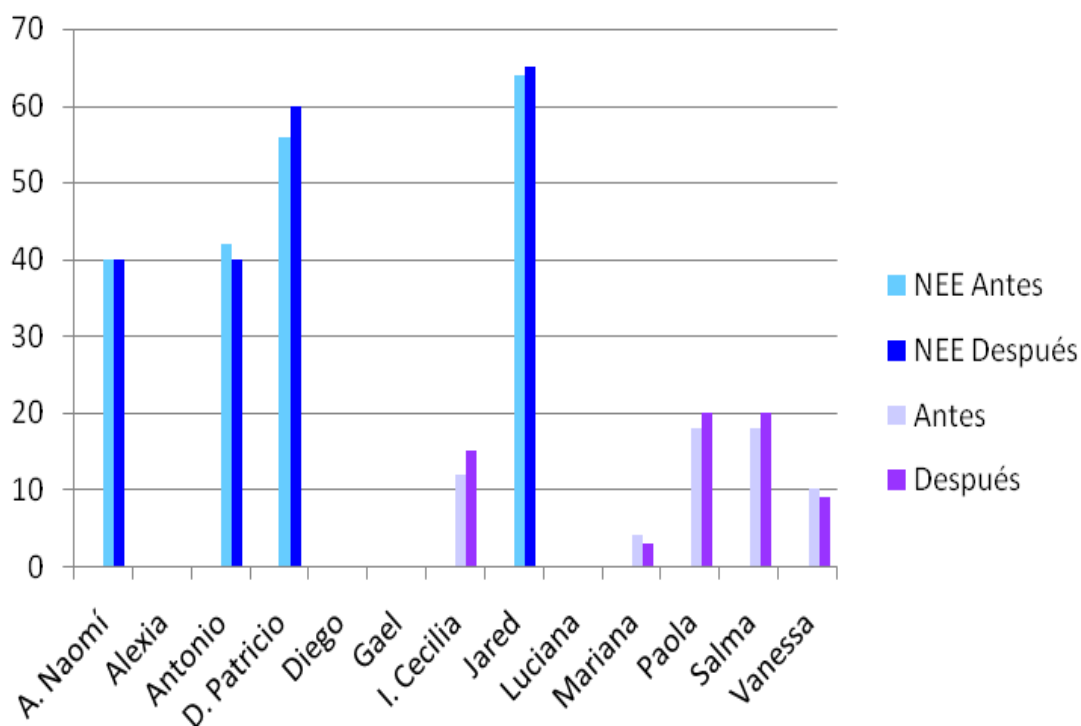
Arrebata las cosas sin pedir las



En la gráfica 9, se observa un descenso significativo en A. Naomi, la disminución de esta conducta ha ayudado a lograr una mejor convivencia con sus compañeros.

En el caso de Diego Patricio y Jared se registra un ascenso de esta conducta, que tiene lugar al momento de escoger el material con el que trabajarán, así como en el descanso al tomar los juguetes. Esta actitud propicia que no los inviten a jugar, hecho que les molesta en un alto grado.

Manifiesta malestar cuando se le da una respuesta negativa



En la gráfica 10 no se observa una variación significativa de esta conducta en los niños especiales; en el caso de Diego Patricio se observa un ligero ascenso, esta conducta se da sobre todo cuando se le corrige algún trabajo o se le niega alguna petición no adecuada.

En el resto de los niños del grupo no hay una variación significativa

Según los resultados obtenidos después de realizar las actividades propuestas y el registro de las conductas a aumentar o disminuir, se observó un cambio significativo en el caso de A. Naomi ya que mostró una conducta más colaborativa en las actividades, así como el incremento a expresar sus emociones tanto positivas como negativas. Este cambio ha logrado a que tenga una mejor convivencia con sus compañeros, sin embargo sus constantes inasistencias, sigue afectando la continuidad de los trabajos, por lo que su rendimiento académico continúa siendo bajo de acuerdo a su edad. Su estado de salud ha estado controlado lo que ha evitado que caiga en crisis; físicamente ha mejorado y esto se ve reflejado en su estado emocional. Se considera necesario seguir trabajando con ella para lograr un mayor control y expresión emocional. Así como propiciar situaciones que le ayuden a tener un mayor acercamiento con sus compañeras.

En el caso de Antonio se observa una ligera mejoría en su conducta. El trastorno de lenguaje que padece, afecta al desarrollo de habilidades en lenguaje tanto oral como escrito, aunque también se observa que lo pone de pretexto para no realizar las actividades que se le pide. Sigue mostrando desinterés en los trabajos y le es difícil convivir con las niñas de su edad. Es necesario implementar varias estrategias para lograr una mejor atención dentro del aula así como solicitar más apoyo de sus padres.

En Diego Patricio no hubo avances; continuó mostrando desinterés en las actividades, no atiende a las indicaciones en el aula, tiene problemas para convivir con sus compañeros y no hay avances académicos. Su nivel de atención continuó siendo mínimo, esto no le permite terminar los trabajos. Mostró molestar cuando se le llamó la atención y manifestó frustración cuando no se le da la razón. Es necesario trabajar con él en todos los aspectos y solicitar más apoyo de sus padres.

En el caso de Jared, continuó molestándose cuando no puedo realizar alguna actividad o cuando se le hace una corrección. En contraste se mostro efusivo

cuando se realizaron actividades de juegos cooperativos, aunque su efusividad lo llevó a perder el control. Ha habido un ligero avance en la convivencia con sus compañeros; aunque manifestó cierta molestia cuando no hacen lo que el les indica. Se mostró más abierto al contacto físico aunque continúa sin mantener el contacto visual. El trastorno de autismo que padece, le impide aceptar o sentirse parte del grupo, tiene problemas para reconocerse a sí mismo y en ocasiones habla en tercera persona. Se tiene que seguir trabajando en su integración grupal, ya que continúa con un nivel bajo de tolerancia cuando realiza un trabajo en equipo o en los juegos grupales.

Al analizar estos resultados se puede concluir que el trabajo que las actividades planeadas ayudo a mejorar la convivencia grupal ya que todo el grupo entendió que no necesariamente se juega para ganar y puede ser simplemente para divertirse. En los niños con necesidades educativas especiales, se observo entusiasmo en participar aunque algunos no lograron controlar sus emociones dejándose llevar por el enojo o efusividad. Ha habido avances en el reconocimiento y aceptación entre todos los niños que integran el grupo de 3º de preescolar, facilitando la convivencia dentro y fuera del aula.

Discusión

El diseño e implemento de actividades grupales permitió una mayor integración de los niños con Necesidades Educativas Especiales (NEE), si bien el avance en la autorregulación emocional fue variante entre los cuatro niños, en lo general la integración y aceptación de ellos con el resto del grupo es aceptable.

En los casos más severos; autismo y TDAH, se tiene que seguir trabajando en la autorregulación, esto conlleva a mantener una observación y registro permanente de su conducta. Seguir implementando actividades grupales a fin de lograr una integración total en el grupo, también es necesario seguir trabajando en la disciplina dentro y fuera del aula.

Para el resto de los niños del grupo, no hubo variación significativa respecto a los primeros indicadores, en general existe buena aceptación de niños con Necesidades Educativas Especiales, si bien también hay niños con problemas de aprendizaje y conducta, es manejable la situación con ellos.

En cuanto a las actividades realizadas para este trabajo se observó que en la actividad 1, además de atender el campo formativo de Desarrollo Social, también se involucro al pensamiento lógico matemático; los niños al jugar la oca trabajaron el conteo al avanzar o retroceder casillas. Se trabajo en el reconocimiento de valores y la aceptación de reglas.

En la actividad 2 se trabajo el valor de la amistad, el grupo reconoció a sus amigos y la importancia de ser solidarios, al comparar sus dibujos se vieron diferencias de percepción sobre la aceptación de unos con otros.

En las actividades dirigidas hacia el control motriz, se pudo apreciar que a los niños con Necesidades Educativas Especiales, les fue difícil controlar sus movimientos, sobre todo a Jared y Diego Patricio quienes no lograron mantenerse

quietos más de 3 minutos. Para ellos fue difícil mantener calma, quietud o silencio, es por ello que mostraron nerviosismo y ansiedad. En el caso de Jared, cuando hay silencio a su alrededor, empieza a dialogar consigo mismo ó con seres imaginarios; cuando una actividad le gusta, se exalta hasta perder el control y llega a lastimar a sus compañeros.

La metodología escogida para esta aplicación, consistió en relacionar textos con el tema de regulación que al involucrarse con actividades grupales, se atienden aprendizajes adicionales como es el caso de lenguaje y/o pensamiento lógico matemático.

En las actividades realizadas se delimito un propósito, con el objetivo de poder ampliarlo según las necesidades de la docente. Si bien estas actividades se plantearon para los niños con Necesidades Educativas Especiales, sirvió por igual al resto del grupo, y se realizaron actividades en conjunto.

Se considera que se tiene que mantener este tipo de actividades por lo que resta del ciclo escolar, involucrando a todo el grupo y manteniendo el registro puntual de las conductas registradas.

Estas actividades deben ser coherentes y obligatoriamente dirigidas a lograr el aprendizaje esperado. Las instrucciones deben ser lo más descriptible posible con preguntas claras y sencillas que permita a los menores hacer una reflexión sobre las conductas a seguir.

El registro de observaciones permite analizar los avances, retrocesos y aciertos, esta información ayuda a identificar si las estrategias son correctas o es necesario modificarlas.

De la misma manera la evaluación debe ser objetiva y precisa, para poder identificar cuándo y dónde es necesario reforzar las actividades, así como también adecuarlas si fuese necesario.

En resumen la autorregulación en niños con Necesidades Educativas Especiales es difícil ya que implica varios factores que van desde la atención médica y psicológica como el contexto familiar y social en el que se desenvuelven. Se tiene que partir del conocimiento neurológico y físico del padecimiento para diseñar un plan de trabajo que involucre a su familia. El trabajar coordinadamente con la familia para garantizar obtener mejores resultados.

Se recomienda seguir implementando actividades grupales en todos los casos, esto permitirá una integración y aceptación entre todo el grupo. Así como el reconocimiento de sí mismo, estas actividades permitirán también crear un sentimiento de empatía con sus compañeros.

La educación debe dotar al individuo de habilidades que le permitan actuar correctamente en distintos escenarios, en el caso de niños con Necesidades Educativas Especiales, es fundamental el saber conducirse adecuadamente y reconocerse en un primer plano para después pasar al reconocimiento del otro.

Todos los niños son especiales por el simple hecho de serlos, los docentes deben acompañar a los menores en la creación de un estilo de aprendizaje adecuado a su ritmo de aprendizaje.

Referencias:

Ato, E.; González C. □ Carranza, J. 2004. Aspectos evolutivos de la autorregulación emocional en la infancia. *Anales de Psicología*, 20 (1), 69-79.

Barret, L.F. y Gross, J.J. (2001). Emotional Intelligence. A process model of emotion representation and regulation. En T. J. Mayne y G.A. Bonano (Eds.). *Emotions. Current issues and future directions*. New York: The Guilford Press.

Bonano, G.A. (2001). Emotion self-regulation. En T. J. Mayne y G.A. Bonano (Eds.). *Emotions. Current issues and future directions*. New York: The Guilford Press.

Calderon y Greenberg, M.T.(1999) Stress and coping in hearing mothers with children with hearing loss factors affecting mothers and child adjustment. Washington DC. Gallaudet University Press.

Fox, N.A. (1989): Psychophysiological correlates of Emotional Reactivity in the First year of Life. *Developmental Psychology*, 19, 815-831.

García, P. C. (1993). Una escuela común para niños diferentes: La integración escolar. *Universitas-44*. Barcelona.

Grolnick, W. S. Kurowsky C.O. & McMenemy J.M. Emotional self regulation in infancy, *Child Psychology* New York, 2006.

Higgins, E.T., Grant, H. Y Shah, J. (1999). Self Regulation and quality of life: Emotional and non-emotional life experiences. En Kahneman, Diener y Schwarz (Eds.). *Well-being : the foundations of hedonic psychology*. New York : Russell Sage Foundation.

Jaime Bermeosolo Bertrán, Psicopedagogía de la Diversidad en el Aula, Alfaomega, 2010.

Lazarus R., Psychological stresses and the coping process, McGraw-Hill, Nueva York, 1966.

Lewis, M.D., Koroshegy, C., Douglas, L. y Kampe, K. (1997). Age-Specific Associations Between Emotional Responses to Separation and Cognitive Performance in Infancy. *Developmental Psychology*, 33, 32-42.

Marchesi, A. y Martín E. (1995). Del lenguaje del trastorno a las necesidades educativas especiales. En: *Desarrollo Psicológico y Educación. III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*. Alianza Editorial. 7a. Reimpresión. Madrid.

Programa de Educación Preescolar 2011, Secretaría de Educación Pública.

Programa de Fortalecimiento de Educación Especial y de la Integración Educativa de la Secretaría de Educación Pública 2011.

Reacción de malestar y autorregulación emocional en la infancia, Cuadernos de Integración Educativa No. 6. (1997). Proyecto General de Educación Especial. Pautas de Organización. Ed. D. E. E. S. E. P. México.

Rothbart, M.K. y Derryberry, D. (1981). Development of Individual Differences in Temperament. In J.W. Fagen y J. Colombo (Eds.): *Advances in developmental psychology*, vol. 1 (pp. 37-86). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Sánchez Manzano E. (1992). Aproximación al concepto de educación especial. En: *Introducción a la Educación Especial*. Editorial Complutense. España.

Thompson, R.A. (1994). Emotional Regulation: A Theme in Search of Definition. In N.A. Fox (Ed.), *The Development of Emotion Regulation: Biological and Behavioral Aspects*. Monographs of Society of Research of Child Development, 59, 25-52.

Kopp, C.B. (1989). Regulation of Distress and Negative Emotions: a developmental view. *Developmental Psychology*, 25, 343-354.

Vallés, A. y Vallés, C. (2003). La autorregulación para el afrontamiento emocional. En Vallés, A. y Vallés, C. (2003). *Psicopedagogía de la Inteligencia Emocional*. Valencia: Promolibro.

Van Sttelandt, D, La integración de niños discapacitados a la educación común, UNESCO, (1994).

Vondra, J.I., Sw Shaw, earingen, M.C., & Owens, E.B. (2001). Attachment Stability and Emotional and Behavioral Regulation from Infancy to Preschool Age. *Development and Psychopathology*, 13, 13-33 D.S.

Anexos

Anexo 1

Registro del 28 de noviembre al 09 de diciembre										
Nombre	Atiende las indicaciones	Asume reglas dentro y fuera del salón	Se concentra en los trabajos y los termina en forma	Controla sus emociones dentro y fuera del aula	Grita para expresar su opinión	Expresa sus emociones de manera oral	Comparte juguetes y juegos cuando se lo piden	Manifiesta una actitud de respeto dentro y fuera del aula	Arrebata las cosas sin pedir las	Manifiesta malestar cuando se le da una respuesta negativa
A. Naomí	17	19	16	12	23	20	22	13	8	25
Alexia	45	45	45	45	0	41	45	43		
Antonio	18	21	12	13	10	15	44	28		26
D. Patricio	13	4	10	12	36	26	41	11	5	39
Diego	39	39	30	35		22	45	44		0
Gael	42	39	37	40		39	45	39		0
I. Cecilia	34	32	38	38	32	43	39	31	12	5
Jared	15	15	9	9	36	20	37	17	14	30
Luciana	45	45	43	43		39	45	45		0
Mariana	45	43	43	43		39	45	41		4
Paola	21	29	20	24	34	38	45	40		8
Salma	19	23	18	21		40	45	33		7
Sofía										
Vanessa	38	39	32	34	10	43	45	40		6

Resultados e indicadores

Indicadores actividad 1:

Indicadores	Sí	No	Observaciones
Interpreta y comprende problemas cotidianos en el aula y en su vida social para mejorar su conducta	X		Puede entender que su conducta no es la adecuada
Utiliza estrategias de autorregulación de conducta		X	Se molesta y no acepta que se le explique que esta equivocado
Comparte información al explicar que hizo para resolver problemas con sus compañeros		X	Cae en mutismo
Respeto las opiniones de sus compañeros	X		Respeto las opiniones pero no las asume por completo
Responde a cuestionamientos tales cómo; ¿Cómo te sientes? ¿Qué podemos hacer ante tal situación?	X		Responde de manera breve los cuestionamientos pero no da sugerencias de resolución

Indicadores actividad 2:

Indicadores	Sí	No	Observaciones
Reconoce el valor de la amistad	X		Todos dieron su opinión sobre la amistad
Pudo reconocer a sus amigos	X		Reconocieron a sus amigos, manifestando su aprecio por ello
Le gusto la actividad	X		Manifestaron agrado en ello
Dibujo a sus amigos	X		Dibujaron a quienes consideran sus amigos
Lo dibujaron a él	X		Hubo algunos niños y niñas que casi todos los dibujaron y algunos en que fueron pocos

Indicadores actividad 3

Indicadores	Sí	No	Observaciones
Siguieron las indicaciones	X		No hubo problemas para seguirlas
Realizaron bien el juego.	X		Sí, el juego les gusto mucho
Necesitaron ayuda para realizar el juego.		X	Todos entendieron las indicaciones
Permanecieron en las sin moverse		X	A algunos niños se les dificulta mantener la posición y la ansiedad de correr
Pudieron controlar su conducta motriz.		X	Algunos no los lograron (Antonio, A. Naomí, Jared y Diego)
Lograron llegar a la meta	X		La mayoría lo hizo

Indicadores de la actividad 4

Indicadores	Sí	No	Observaciones
Supieron analizar críticamente la conducta de los personajes en las diferentes situaciones.	X		Identifican conductas que no son correctas
Necesitaron ayuda para analizar críticamente la conducta del personaje		X	Pueden analizar conductas variadas
Comprendieron la necesidad de tener una conducta adecuada.	X		Comprenden las consecuencias de alguna acción incorrecta
Se plantearon no cometer los errores de Pedro	X		Comentaron que en situaciones similares ellos actuarían de manera distinta
Han alcanzado consolidar nociones sobre la necesidad de regulaciones conductuales		X	Algunos niños aún no lo logran
Han conseguido un razonamiento y/o análisis aceptable en parte de sus acciones.	X		Han mejorado su conducta y los berrinches son cada vez menos

Indicadores actividad 5

Indicadores	Sí	No	Observaciones
Siguieron las indicaciones	X		No hubo problemas para seguirlas
Realizaron bien el registro que se les pidió	X		Sí, dibujaron las caritas enojadas y los corazones
Necesitaron ayuda para realizar el registro		X	Todos entendieron las indicaciones
Identificaron y entendieron su estados de animo		X	A algunos niños se les dificulta entender los motivos que le provocan enojo
Pudieron controlar su carácter.		X	Se les dificulto a; Antonio, A. Naomí, Jared y Diego P.
Lograron identificar las situaciones que les provocan malestar	X		La mayoría lo hizo

Indicadores actividad 6

Indicadores	Sí	No	Observaciones
Siguieron las indicaciones	X		No hubo problemas para seguirlas
Realizaron bien el juego.	X		Sí, el juego les gusto mucho
Necesitaron ayuda para realizar el juego.		X	Todos entendieron las indicaciones
Permanecieron en sin moverse		X	A algunos niños se les dificulta mantener la posición y no lograron permanecer quietos
Pudieron controlar su conducta motriz.		X	No los lograron; Antonio, A. Naomí, Jared y Diego Patricio
Lograron llegar a la meta	X		La mayoría lo hizo

Dos hermanos

Cuando su padre murió, dos hermanos, llamados Jacinto y Rosendo, heredaron sus tierras. Para obrar con prudencia las dividieron en partes iguales y cada uno se dedicó a las tareas de labranza y cultivo del maíz.

Pasaron los años. Jacinto se casó y tuvo seis hijos. Rosendo permaneció soltero. A veces no podía dormir pensando algo que le preocupaba. “No es justo que estas tierras estén divididas a la mitad. Jacinto tiene seis hijos que debe alimentar, vestir y educar. Yo no tengo familia. Él necesita más maíz que yo.”

De este modo, una madrugada decidió ir a su propio depósito. Tomó cuatro pesados costales y cargándolos, atravesó la colina que separaba su rancho del de Jacinto. Entró a escondidas al depósito de éste y allí los dejó. Rosendo regresó a su casa pensando, feliz, que sus sobrinos estarían mejor. Durmió profundamente.

Por aquellos días Jacinto también estaba preocupado: “No es justo que estas tierras estén divididas a la mitad. Rosendo no tiene familia. Cuando yo llegue a viejo mis seis hijos nos cuidarán a mí y a mi esposa. Pero a él ¿quién le dará sustento? Debería tener más maíz que yo para vivir tranquilo en su ancianidad” pensaba.

De este modo, en la misma madrugada, pero a una hora distinta, tomó cuatro costales de maíz. Cargándolos, los llevó y los dejó en el depósito de Rosendo. Regresó a su casa pensando, feliz, que su hermano estaría mejor. Durmió profundamente.

Al día siguiente uno y otro quedaron sorprendidos al comprobar que tenían la misma cantidad de maíz que la noche anterior. Cada uno, por su lado, pensó: “tal vez no llevé la cantidad que supuse. Esta noche llevaré más.” Y así lo hicieron aquella madrugada.

Cuando salió el sol se sintieron más perplejos que antes pues hallaron la misma cantidad de siempre, ni un costal menos. “¿Qué está pasando?” se decía cada uno “¿Acaso lo soñé?”. Decidido a no caer en la misma situación Rosendo llenó un pequeño carro con doce costales. Jacinto hizo lo mismo. Con dificultades, fueron tirando de él por la colina, antes de apuntar el alba. Cada uno subía por su lado de la colina. Cuando Rosendo se hallaba casi en la cima alcanzó a ver una silueta bajo la luz de la Luna, que venía de la otra dirección. A Jacinto le pasó lo mismo ¿De quién podría tratarse? ¿Era, tal vez, un cuatrero? ¿Se trataba, quizás, de un forajido?

Cuando los dos hermanos se reconocieron entendieron qué había pasado. Durante las noches anteriores sólo habían estado intercambiando costales de maíz entre un depósito y otro. Sin decir palabra dejaron sus cargas a un lado y se dieron un largo y fuerte abrazo.

—Adaptación de un cuento judío

Pedro y el lobo

En un pueblito del campo, vivía un pequeño llamado Pedro. Como se dedicaba a cuidar ovejas era conocido como Pedro el pastor.

Todas las mañanas muy tempranito salía contento hacia la pradera con su rebaño, y mientras caminaba a todos saludaba: ¡Buenos días señor! ¡Buenos días señora!

Pero eran muy pocos los que le respondían, porque todos estaban muy ocupados en sus tareas y no le prestaban atención.

Un día mientras descansaba debajo de un árbol cercano a un arroyo, viendo pastar a sus ovejitas y escuchando el trino de los pajaritos, tuvo una idea: ¡Voy a llamar la atención de todos haciéndoles creer que me persigue un lobo!

Esa misma tarde Pedro llegó al pueblo corriendo y exclamando... ¡Socorro, auxilio un lobo me persigue, y trató de comerse mis ovejas!

Todos en el lugar se alborotaron y corrieron en busca del malvado animal, pero regresaron afligidos por no haberlo encontrado. Al día siguiente cuando el niño se iba con sus ovejitas todos le decían preocupados: ¡Ten mucho cuidado Pedrito, y avísanos si ves al lobo!

Pedro estaba contento porque había logrado que todos se fijaran en él, entonces decidió repetir la mentira, y así lo hizo por tres días más. Pero al cuarto día, los campesinos del lugar cansados de buscar inútilmente al lobo, dejaron de creer en las historias del niño y decidieron no hacer más caso de ellas.

Entonces sucedió algo que Pedro no podía haber imaginado, realmente apareció el lobo, y por más que gritó y gritó pidiendo ayuda nadie acudió a socorrerlo, sólo un cazador que pasaba por el lugar vio al lobo y lo atrapó.

Pedro se llevó un susto tan grande que aprendió la lección... ¡Nunca más volvería a mentir para llamar la atención, ni por ningún otro motivo!

Cuento popular ruso

Un montón de clavos

Jaime era un niño bueno y cariñoso, pero muy impulsivo. Cuando se enojaba rompía lo que estaba a su alcance, gritaba y hasta daba patadas contra la pared. Quienes vivían en aquella bonita casa del campo lo sabían e incluso las gallinas salían corriendo cuando lo veían de malas. Sus padres, Martín y Julia, ya no sabían qué hacer.

En una ocasión su amigo de rancho cercano fue a buscarlo para que salieran a jugar. Era enero y caía una fina nevisca en el campo. Cuando le pidió permiso a doña Julia ella se lo negó.

—No quiero que salgas porque puedes enfermarte.

—Ándale mamá, déjame.

—Mejor dile a tu amigo que jueguen aquí dentro, así él y tú pueden ponerse a jugar sin temor a enfermarse.

Doña Julia no acababa de hablar cuando Jaime ya estaba furioso. Correteó a dos becerrillos que saltaron las trancas del corral y rompió tres brillantes jarros aventándolos contra el piso de la cocina. Se encerró en su cuarto y no salió siquiera a comer su rico pan dulce de todas las meriendas, ni su atole de arroz.

Esa noche, doña Julia le contó a su esposo. Don Martín se quedó pensando. Ya habían probado todo: no dejarlo montar su caballo favorito ni llevarlo a la feria del pueblo. Pero nada de lo que hacían o decían daba resultado. Al día siguiente informó a su esposa:

—No dormí, pero ya se me ocurrió algo.

Jaime apareció en la cocina y se sentó como si nada. Al terminar su desayuno Don Martín le dijo:

—Ándale, póngase su chamarra y acompáñeme.

El pequeño asintió y fueron al patio trasero, donde había muchos pedazos de madera. Don Martín le dio un martillo y un puño de clavos.

—Mire mijo, usted es muy bravo y muy valiente, pero le voy a enseñar algo para que se le quite lo enojón. Traiga ese pedazo de madera. Jaime obedeció y su padre le explicó:

—Cada que le entren los corajes venga aquí y clave un clavo en esta tarima. El primer día hizo un coraje tremendo porque una mula lo salpicó de lodo. Fue al patio y clavó veinte clavos. En los días que siguieron, el número fue disminuyendo pues le parecía una tontería tener que estar clave y clave por cosas sin importancia. Jaime estaba aprendiendo a dominarse.

Dos semanas después hubo un día en que ya no tuvo nada que clavar y lo dijo a su padre. Éste respondió:

—No va usted nada mal. Ahora, cada que se aguante los corajes, va a ir sacando un clavo de la tarima— le pidió.

Y así lo hizo por casi un mes hasta que el madero quedó limpio. Orgullosa, se lo mostró a sus padres. Don Martín lo felicitó y le dijo que se sentara.

--Mire mijo, todos los agujeritos que quedaron en la tarima.

--Son rete hartos, papá.

--¿Y puede quitarlos?

--Pues no... —respondió el pequeño.

--Para que vea: cuando se enoje quédese quieto y espere a que se le pase.

Al comprender que el enojo pasa, pero las acciones no se borran, Jaime aprendió a aguantar los corajes. Se convirtió en un muchacho simpático, contento y calmado que siempre andaba de buenas.

Adaptación de un relato francés anónimo