



SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA.

Universidad Pedagógica Nacional

UNIDAD UPN 095 AZCAPOTZALCO

Estrategias para la autorregulación de las emociones clave para una buena disciplina en etapa preescolar.

Elda Serrano Medina

MÉXICO, D.F.

2013

SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA.

Universidad Pedagógica Nacional

UNIDAD UPN 095 AZCAPOTZALCO

**Estrategias para la autorregulación de las
emociones clave para una buena disciplina en
etapa preescolar.**

Tesis que para obtener el título de
LICENCIADA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR.

PRESENTA:

Elda Serrano Medina

MÉXICO, D.F.

2013

SEP

SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN PÚBLICA



UNIDAD 095 AZCAPOTZALCO, D.F.

DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACIÓN

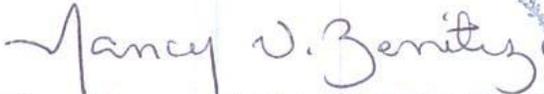
México, D. F., a 30 de abril de 2013

C. ELDA SERRANO MEDINA
PRESENTE

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo intitulado: **Estrategias para la autorregulación de las emociones clave para una buena disciplina en etapa preescolar**. 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



S.E.P.
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 095
D.F. AZCAPOTZALCO

NVBE/EJOC/lgs*

Dedicatoria:

Con mucho cariño dedico esta tesis a mi familia: Geronimo Hernández Ángeles, Dalila Pamela y Jesús Manuel Hernández Serrano.

Agradecimientos:

Agradezco a mi Directora de proyecto. Dra. Angélica Hernández que me impulsó a hacer mi tesis; a mi lectora de tesis Maestra Laura Valdespino por su paciencia y dedicación al revisar mi trabajo; a mis sinodales por su paciencia e interés que tuvieron al leer mi trabajo para evaluarme; a mi familia que me brindó todo su apoyo, y a mis profesores de la UPN que me transmitieron sus conocimientos. A todos muchas gracias.

Índice.

I Introducción.	
II Marco teórico.....	9
II.1 Generalidades	9
II.2 Concepto de emoción.....	10
II.3 Concepto de sentimiento.....	12
II.4 Concepto de sensación	13
II.5 Desarrollo emocional desde el nacimiento hasta la edad preescolar	13
II.6 Teoría del desarrollo emocional de Erikson	16
II.7 El apego y su importancia	17
II.8 El surgimiento del yo	18
II.9 Emociones más frecuentes en el niño preescolar	18
II.9.1 El miedo	18
II.10 El enojo	22
II.11 La ira	24
II.12 La tristeza.....	25
II.13 La alegría	27
II.14 La ansiedad.....	28
II.15 La depresión.....	30
II.16 Características del desarrollo en el niño preescolar	31
II.17 Comprensión temprana de las emociones	33
II.18 El rol de la maestra de preescolar	35
II.19 Expresión de las emociones.....	36
II.20 La importancia de autorregular las emociones.....	36
III Metodología.....	43
IV Diagnóstico	45
V Secuencias didácticas	54
VI Resultados	73
VII Discusión	81
VIII Conclusión	82
Referencias	83
Anexos	85

I Introducción.

Tema que ha cobrado importancia en los últimos años en la educación preescolar, es la autorregulación de las emociones de los niños en etapa preescolar, el presente estudio se llevó a cabo con el fin de que los niños aprendan a autorregular sus emociones, para así lograr un mejor aprendizaje y al mismo tiempo tenga lugar un mejoramiento en la disciplina del salón de clases, así como un mejor aprovechamiento del aprendizaje. (Levenson, 1994).

En primer lugar para fines de este estudio se tomó como referencia a cuatro alumnos del Colegio Unión de México del área de preescolar, que presentaban conductas de berrinche, enojo, pataleo, agresión y ansiedad entre otras, y como consecuencia de estas emociones su rendimiento escolar de estos alumnos era bajo, y por lo tanto los demás niños del grupo se distraían, provocando una indisciplina general en el salón de clases.

En segundo lugar se procedió a recopilar información sobre el tema y en términos generales, se pudo definir que el desarrollo emocional, es un proceso en donde se construye la identidad, (el yo) la autoestima, la seguridad y la confianza en sí mismo y en el mundo que le rodea, por lo tanto, esto le permite ubicarse como una persona distinta y única. (Papalia, 2005).

Para Catret, (2001) el desarrollo emocional significa “logro o meta que le permite al individuo interpretar y comprender adecuadamente los estados emocionales de los otros, (empatía) organizar las emociones y expresarlas en forma constructiva; regular la propia conducta, desarrollar y mantener relaciones estables con otros.

En la edad preescolar, el desarrollo emocional, comprende la adquisición de normas y pautas de comportarse e inhibir impulsos propios para mantenerse autorregulados emocionalmente ante los estímulos del entorno, y en el aula relacionarse con otros, compartir actividades y terminar las asignaciones.(Catret, 2001).

Para entender el proceso del desarrollo emocional es importante conocer y diferenciar los conceptos: emoción, sentimiento y sensación. Aunque el desarrollo emocional no es un proceso que pueda fraccionarse, se explicará por separado el surgimiento de las emociones y la secuencia en la transformación desde bebé hasta que se convierte en un ser emocional. (Sroufe, 2000).

Primeramente el recién nacido no tiene conocimiento del objeto, por eso no es un ser emocional, a los tres meses se propician cambios en las respuestas por asociación de eventos; al año la emoción es guía evidente de la conducta; a los dos años los niños son capaces de mostrar estados de ánimo y se comportan dentro de una etapa prevaleciente. (se enoja y se contenta), en esta etapa los niños ya tienen la conciencia del “yo”, empiezan a mostrar vergüenza y entienden que algo es prohibido. A los tres años la vergüenza es una experiencia importante y entre esta edad y los cuatro años se empiezan a establecer pautas de regulación emocional a través de los límites externos, que deben ser claros, firmes y razonables por parte de los cuidadores. (Mussen, Conger, y Kagan, 1979). Las emociones más frecuentes en los niños de edad preescolar son el miedo, el enojo, la ira, la tristeza, la alegría, en algunos casos la ansiedad y la depresión.(Sroufe, 2000).

Macarena y Zurita definen al miedo como a la percepción de una amenaza, real o imaginaria, el enojo está relacionado con la protección y la defensa de la integridad y de lo que se considera propio. La ira como reacción física, genera adrenalina y otros químicos que entran al flujo sanguíneo, por lo que el corazón bombea más rápido. La tristeza dicen los autores se asocia con la pérdida o el fracaso de una meta valiosa, como una persona o un objeto. La alegría la definen Macarena y Zurita como una emoción relacionada con la sensación de satisfacción. Según Cano. El niño se pone en alerta para afrontar una situación y tratar de reducir las consecuencias negativas. A nivel cognitivo, la ansiedad se caracteriza por sentimientos de malestar, preocupación, tensión, temor, e inseguridad. Dice Sroufe, (200) que los niños también presentan trastornos de depresión y esto se debe a las carencias cualitativas y cuantitativas con sus cuidadores primarios.

El aprendizaje y desarrollo emocional inicia muy temprano en el seno familiar, y se desarrolla a lo largo del proceso de socialización primaria. Se espera que las experiencias familiares y los lazos afectivos que los padres tienden alrededor del infante, ayuden a desarrollar gradualmente competencias para la relación con otros con los cuales viven y crecen Papalia, (2005). Después de la familia el niño pasa a ser parte de su segunda sociedad que es la escuela, y es aquí donde las maestras de preescolar adquieren un rol muy importante, ya que la sociedad otorga al docente la función de dirigir una buena relación con el alumno, y esto se logrará con su guía y su aporte.

La maestra será la vía para construir sociedades cultas y con calidad de vida, así como también individuos con un bienestar emocional y social a través del desarrollo de capacidades cognitivas, afectivas y sociales. Esto residirá en las acciones psico-educativas que la escuela emprenda a través de sus educadores. (VonSalsisch, M. &Saarni, C. 2001).

Existen muchos factores que influyen en la autorregulación de las emociones como son el estrés, el contexto en que ocurre la experiencia, la historia social, la función cognitiva, las creencias, las actitudes culturales, y lo que personas importantes les han modelado, o lo que ha sido reforzado, así como los roles de género y de edad. (Spinrad, 2004).

Debido a que este trabajo trata de estrategias para autorregular las emociones, empezaremos definiendo que una estrategia: Es un conjunto de acciones planificadas que se llevan a cabo para lograr una meta. (Macarena y Zurita, 2002). Posteriormente se emplearon algunas estrategias que se llevaron a la práctica a través de una serie de situaciones didácticas planificadas, con el fin de ayudar a los niños a autorregular sus emociones, las estrategias utilizadas fueron: Estrategias de relajación en donde se logró un estado de tranquilidad físico y mental; Estrategia en donde un niño como influencia para que otro niño obtuviera la autorregulación de sus propias emociones, por lo tanto, puede ser que un niño de su grupo pueda influir para que el niño en conflicto logre la autorregulación de sus emociones; Estrategia de la amistad en donde la amistad promueve el deseo de pertenecer y ser aceptado; Estrategia cognitiva en donde los procesos adaptativos con los aspectos de asimilación y acomodación permiten que el sujeto elabore su propio esquema, y así el niño al actuar dichos esquemas se multiplicarán mientras el sujeto aprende. Piaget, (1973); Estrategia del lenguaje en donde se debe de utilizar el diálogo y los acuerdos. Vigotsky, (1991); Estrategias sensoriales en donde

los niños aprenden a través de los sentidos; Estrategia educadora como agente de equilibrio en donde la maestra interviene cuando hay conflictos como por ejemplo separando del grupo al niño que está ocasionando dicho conflicto; y por último la Estrategia de talleres, en donde los niños a partir actividades en grupo desafían en conjunto problemas específicos, lo cual les permitirá tener una mejor empatía y de esta manera autorregularán sus emociones y tendrán una mejor disciplina.

En tercer lugar se llevó a cabo el proceso del diagnóstico en donde los participantes del Colegio Unión de México fueron cuatro niños que tenían entre los cinco y siete años de edad, y que sirvieron como muestra para dicho estudio. Se anotaron las características de cada niño en base a sus conductas frecuentes. (Ver tabla 1).

En cuarto lugar se hizo un registro de cada alumno describiendo las situaciones que realizaron diariamente a partir de 14 indicadores que sirvieron como instrumento de medición cualitativa y cuantitativa de sus emociones. (Ver tabla No. 2).

En quinto lugar se hizo una recopilación de datos en donde los niños muestra fueron observados diariamente por una hora en un período de 15 días. (Ver anexos tablas 3,4,5,6.).

En sexto lugar los datos recopilados de la observación se representaron en doce gráficas que indican el nombre del indicar nombre del niño y las veces que repitieron la conducta durante los quince días hábiles observados.

En séptimo lugar, para que los niños aprendieran a autorregular sus emociones, fue necesario que ellos mismos aprendieran primero el concepto ¿Qué es una emoción? que identificaran sus propias emociones y las de sus compañeros, por lo que se creó una serie de actividades que les ayudará a llevar a cabo este propósito. Estas actividades están basadas en estrategias que les servirán a los niños para autorregular sus emociones, por lo que se prepararon tres secuencias didácticas que incluyen la transversalidad de los campos formativos del Programa de Estudios 2011. (PEP 2011).

Finalmente en octavo lugar se presentan los resultados de la evaluación de los cuatro niños, que posterior a las actividades aplicadas se pudieron observar durante quince días hábiles.

Las transcripciones fueron examinadas varias veces con el propósito de identificar indicadores que enmarcaran las estrategias de autorregulación que se les aplicó a los niños, para luego ver si fueron utilizadas por los mismos en situaciones de conflicto, mostrándose así los resultados comparativos que se representaron en doce gráficas a doble barra para su mejor comprensión.

II. MARCO TEÓRICO

II.1. Generalidades.

En los últimos años un tema que ha cobrado importancia en el aula de preescolares, es la forma en que los niños aprenden a autorregular sus emociones para así lograr una mejor disciplina en el aula, y un mejor aprendizaje. (Levenson, 1994).

En términos generales el desarrollo emocional se asocia con un ajuste ó balance del individuo en sus relaciones consigo mismo, y su entorno, éste último incluye a otras personas, experiencias o situaciones.

De acuerdo con Sroufe (2000), el término desarrollo emocional hace referencia al establecimiento de la naturaleza de la transición de una etapa de desarrollo a otra, es decir, la forma de considerar cómo evoluciona la conducta desde una forma más primitiva hacia la subsecuente, el despliegue de nuevos comportamientos y las cualidades de la organización de la conducta. El desarrollo emocional es un proceso complejo que precisa la interacción de factores de las esferas individual, social y contextual.

Mientras que para Papalia, (2005), es un proceso en el que se construye la identidad (el yo), la autoestima, la seguridad y la confianza en sí mismo y en el mundo que lo rodea, esto le permite al niño ubicarse como una persona única y distinta.

Catret, (2001) al desarrollo emocional lo define como un logro o una meta que le permite al individuo interpretar y comprender adecuadamente los estados emocionales de los otros, (empatía), organizar las emociones y expresarlas en forma constructiva, regular la propia conducta, desarrollar y mantener relaciones estables con otros.

En la edad preescolar, el desarrollo emocional comprende la adquisición de normas y pautas de comportarse e inhibir impulsos propios para mantenerse autorregulados ante los estímulos del entorno; para que así pueda relacionarse con sus compañeros de aula, asimismo compartir actividades y terminar las asignaciones. (Catret, 2001).

Antes de explicar cómo se va dando el proceso del desarrollo emocional desde que se nace hasta la edad preescolar, es necesario profundizar en el conocimiento de los conceptos emoción, sentimiento y sensación, por lo que a continuación se detallan dichos conceptos.

II.2 Concepto de emoción.

Sroufe (2000) define la emoción como una “reacción subjetiva a un suceso sobresaliente caracterizado por cambios de orden de experiencia, fisiológico, y patente en la conducta” Los estudios consideran emociones básicas a: la alegría, el miedo, el enojo, la tristeza, la sorpresa, la ira y la ansiedad (entre otras). En el desarrollo emocional, la sorpresa y el asco son emociones que se manifiestan hasta los seis años o más.

Los estudios acerca de la emoción, han llevado a comprender el principal sistema de evolución y adaptación de los seres humanos; como un proceso indispensable para explicar la relación del individuo con su entorno y la sobrevivencia en el planeta. (Sroufe,2000).

Sin embargo, Harris, P. (1992), admite que el conocimiento logrado acerca de las emociones dista mucho de ofrecer respuestas completas acerca de qué es. Se carece de una definición que goce del beneplácito de todos los que investigan este tema, o un constructo al cual se adhieran todos.

El término afecto en algunos referentes bibliográficos, se usa de manera semejante a emoción, aquí se tiene el siguiente significado: “expresión del sentimiento asociado a una emoción. El afecto corresponde a patrones específicos de expresión facial y postural cuando se está en un estado emocional específico” (Sroufe, 2000). Por tanto, además del estado psicológico que le es propio tiene una dimensión externa de comunicación que permite conocer el estado emocional de una persona en un momento determinado, y que, a la vez es importante para comprender las emociones de los otros.

II.2.1 Causas de la emoción.

Las emociones se originan de vías muy distintas. Sus causas o fuentes son los procesos intra e interpersonales con predominio de factores endógenos y exógenos, con interacción también de otros factores afectivos, cognitivos y de origen neuronal. (Mussen, Conger, y Kagan,1979).

De acuerdo con estos autores, el contexto sociocultural tiene un papel importante como mediador sobre los acontecimientos intra e interpersonales que preceden a la emoción, la cual en la esfera psicológica puede explicarse en función de procesos sensoriales perceptivos, y también diversos factores cognitivos pueden dar origen a la emoción, como resultado de procesos de evaluación y valoración de los estímulos.

II.2.2 Naturaleza de la emoción.

Cuando un niño ríe, llora o se enoja durante una actividad del aula, se puede decir que reacciona emocionalmente. Para interpretar la emoción es necesario considerar niveles de explicación. Las emociones se pueden explicar desde sus compo-

nentes fisiológico, social-afectivo y conductual.

Aunque algunos estudiosos de las emociones la consideran como una respuesta instintiva básica, en la actualidad, el interés se ha centrado en los factores fisiológicos que intervienen en la respuesta emocional y la maduración neurofisiológica, como uno de los contextos del desarrollo de las emociones y con aportes de la perspectiva cognitiva.

Goleman (1996), habla de la existencia de una parte pensante y otra parte emocional del cerebro; en donde la corteza cerebral o neocorteza corresponde a lo pensante, y la corteza al centro que procesa la información, y es el menos conocido.

El sistema límbico es conocido como el cerebro emocional ; estas estructuras trabajan juntas para producir las emociones, los impulsos y las conductas, tales como miedo, furia, tranquilidad, sed, etc, dando como resultado respuestas fisiológicas como enrojecimiento, sudoración, etc. (Mussen, Conger, y Kagan1979).

Respecto a la naturaleza social, los investigadores están de acuerdo con la necesidad de estudiar el desarrollo emocional vinculado con el desarrollo cognitivo y social. La emoción tiene lugar en el contexto social, es decir, con la presencia de otras personas por ello se usa de manera análoga el desarrollo socioemocional y el desarrollo emocional.

Sroufe (2000), afirma que el desarrollo emocional es un proceso también social, desde la incipiente regulación del afecto en el bebé, en el contexto de la relación madre- hijo a través de la conciencia del yo y los otros, hasta las relaciones recíprocas con los pares, en las cuales se apropia de valores y muestra los primeros indicios del autocontrol y la autorregulación.

La naturaleza cognitiva de la emoción considera en primer lugar que hay un proceso de evocación o reconocimiento de un evento actual con otro (u otros anteriores) que tienen significado específico, y que involucra aspectos cognitivos y de experiencia, y la historia previa de vivencias semejantes que provocaron igual reacción.

Por otro lado, la ocurrencia de una emoción presupone la sensibilidad ante un tipo de evento, la cual comprende la valoración de las emociones que pueden ser entendidas entonces, como procesos que señalan la relevancia de ciertos estímulos.

De acuerdo con los autores Mussen, Conger, y Kagan, (1979). La relación entre el desarrollo socioemocional y la cognición se caracteriza por su influencia recíproca, que permite que los niños se adapten a las demandas cambiantes del contexto social.

Esta influencia permite avances socio-cognitivos (conocimientos de la sociedad), al estimular las interacciones sociales. Otra forma es a través de la reevaluación que los niños hacen de su comportamiento o expectativa o bien, por las represen-

taciones emocionales y del conocimiento; ejemplo, los dibujos y representaciones de sus propios estados emocionales y los de otras personas.

II.2.3 Función de la emoción.

Los teóricos están de acuerdo con que la función principal de la emoción es la adaptación. Para Dunn (1994). La adaptación consiste en la detección y preparación de los sistemas de respuestas. Distintas teorías del desarrollo socioemocional tratan de explicar el desarrollo socioemocional. Por su relación con el tema de estudio, aquí se explican brevemente algunas de estas teorías: la Teoría Ecológica de Bronfenbrenner, (1998) la cual examina los contextos sociales en los que crecen los niños y las personas que afectan su desarrollo; en cuanto a la teoría de Ericsson, esta considera las transformaciones que ocurren en el proceso, y mientras que la perspectiva de desarrollo de Sroufe que profundiza en la importancia del contexto social y ofrece una nueva perspectiva del desarrollo emocional en la cual cada fase o etapa es precursora de las nuevas que se desplegarán, semejante al retoño de una planta.

II.3 Concepto de sentimiento.

Según Sroufe (2000). El sentimiento no es nada más una tonalidad afectiva hacia un objeto, si no también es una combinación de sensaciones corporales, gestos y significaciones culturales aprendidas a través de las relaciones sociales. La emoción es la resonancia propia de un acontecimiento pasado, presente o futuro, real o imaginario, en la relación del individuo con el mundo; es un momento provisorio nacido de una causa precisa en la que el sentimiento se cristaliza con una intensidad particular: alegría, ira, deseo, sorpresa, miedo, allí donde el sentimiento, como el odio o el amor, está más arraigado en el tiempo, y la diluye en una sucesión de momentos que están vinculados con él, esto implica una variación de intensidad, pero en una misma línea significativa.

Por lo tanto podríamos decir que el sentimiento es un estado del ánimo que se produce por causas que lo presionan. Estas causas pueden ser la alegría o la tristeza. El sentimiento surge como resultado de una emoción que permite que el sujeto sea consciente de su estado anímico.

Los sentimientos están vinculados a la dinámica cerebral y determinan, cómo una persona reacciona ante distintos eventos. Se trata de impulsos de la sensibilidad hacia aquello imaginado como positivo o negativo.

En otras palabras, los sentimientos son emociones conceptualizadas que determinan el estado de ánimo. Cuando los sentimientos son sanos, el estado anímico alcanza la felicidad y la dinámica cerebral fluye con normalidad. De lo contrario, el estado anímico no está en equilibrio y pueden surgir trastornos como la depresión.

Los cambios en las cargas emocionales determinan las características de los sentimientos. Las emociones pueden ser breves en el tiempo, pero generar sentimien-

tos que se mantienen durante periodos muy extendidos.

Los sentimientos pueden ser positivos cuando promueven las buenas obras, o perjudiciales si fomentan las malas acciones. En este último caso, es importante que el niño logre dominar sus sentimientos y modificarlos.

Los individuos nunca deben guiarse sólo por sus sentimientos, ya que estos resultan instintivos y, por lo tanto, pueden llevar a promover actos irracionales.

II.4 Concepto de sensación.

La palabra sensación tiene su origen en el término latino “sensatio”. Que es un proceso mediante el cual los órganos sensoriales convierten los estímulos procedentes del mundo exterior en los datos elementales de la experiencia. Es el producto de la acción de un estímulo sobre un órgano sensorial, que adquiere significación de acuerdo a nuestras posibilidades.

Por ejemplo: “Al ver en el mal estado en que se encuentran algunas personas, se pueden tener sensaciones desagradables”, “En cambio muy diferente la sensación de calidez que produce un abrazo de un ser querido, dicha sensación se puede extender por todo el cuerpo”, “No hay sensación más agradable que beber un plato de sopa caliente, en una noche de invierno”.

La idea de sensación también se emplea para nombrar al asombro que causa algo o al éxito obtenido: “Mi nueva vestimenta causó sensación en la fiesta”, “El cantante que es sensación en Europa se presentará el próximo jueves en el Auditorio Nacional este verano”.

El pronóstico de algo que acontecerá también puede nombrarse como una sensación: “Tener la sensación de que el partido se ganará”, “Tener la sensación de que algo malo va a pasar”.

Cabe destacar, por otra parte, que la sensación térmica es lo que sienten los seres humanos según diversas variables que inciden en el ambiente. Lo habitual es que la sensación térmica se asocie a la temperatura y a otras condiciones meteorológicas, aunque depende de otras cuestiones personales como el calor producido por el cuerpo (medido según el índice metabólico) y otras. Suele difundirse, de todos modos, una sensación térmica general calculada según la temperatura, el viento, la humedad ambiental, etc. (Harris, 1992).

II.5 Desarrollo emocional desde el nacimiento hasta la edad preescolar.

Para comprender el desarrollo emocional en la edad preescolar y los avances en el aprendizaje de las emociones es necesario indagar la secuencia de eventos que llevan a la transformación de los neonatos en seres emocionales.

Para Sroufe (2000) el surgimiento y desarrollo de las emociones en los humanos tiene carácter mediado, es decir, requiere del intercambio social.

En la edad preescolar este fundamento del desarrollo emocional, es importante porque permite que, a través de la intervención de la escuela y de programas eficaces se pueda modificar la dirección del desarrollo de aquellos niños desfavorecidos con perspectivas esperanzadoras hacia el futuro.

Aunque el desarrollo emocional no es un proceso que pueda fraccionarse, aquí se explican, por separado, el surgimiento de las emociones y la secuencia en la transformación del bebé en un ser emocional, para darle sentido unificado a las secuencias.

II.5.1 Surgimiento de las emociones.

La teoría de las emociones diferenciales de Sroufe, (2000) señala la existencia de emociones básicas de naturaleza innata (interés, placer, tristeza, ira, sorpresa, miedo). Con el avance del desarrollo estas emociones se van modificando para constituir las emociones humanas conocidas.

En el recién nacido no existe el miedo; este se desarrolla a partir de experiencias precursoras pocas semanas después del nacimiento y continúa evolucionando en los años subsecuentes. (Crotti y Magni, 2005).

La raíz de las emociones negativas como el miedo y el enojo, se puede encontrar en los eventos causantes de malestar, dolor, hambre, estimulación súbita o la restricción del movimiento. Al mirar una cara extraña el niño la inspecciona, si no puede asimilarla dentro de los esquemas conocidos, responde con cautela, volviendo la cara; si la cara permanece, el niño vuelve a mirar y la cautela se convierte en zozobra, resultado del incremento de la prolongación de la tensión, que busca una vía de escape a través del llanto fuerte. (Crotti y Magni, 2005).

El desarrollo de la zozobra al miedo se produce completamente entre los seis y doce meses de edad (Crotti y Magni, 2005). El enojo, por otro lado, se comprende como una reacción negativa e inmediata dirigida al obstáculo o aciertos tipos de amenaza. Ejemplo: si se sujeta su cabeza con fuerza, el enojo se considera como tal, porque encierra el significado de fracaso de una pauta de acción iniciada por el bebe que se ve frustrada. (Sroufe, 2000).

Surgimiento de la sonrisa. La sonrisa es precursora de la alegría, el surgimiento lleva hasta las primeras horas de nacimiento. A esta manifestación más temprana del bebé, se le denomina sonrisa endógena o espontánea, se asocia con estados de relajación y bienestar del organismo, generalmente durante el sueño (Sroufe, 2000).

Cuando el niño despierta, se produce también sonrisa por estimulación táctil y Kinestésica, (cuando se le mueve con cuidado o al toque de ciertos tonos sensibles).

El placer que acompaña la respuesta a la estimulación se llamará más tarde, alegría. A medida que los niños se tornan más sensibles a los estímulos del ambiente, las sonrisas ya no dependen tanto del estímulo, sino de su propia experiencia, es decir, en función de los enlaces cognitivos (Sroufe, 2000).

A los dos años se reporta un adelanto en el desarrollo de la sonrisa. Sroufe (2000), afirma que los niños sonríen cuando logran resolver un problema, como encajar una figura en el espacio que le corresponde.

La risa es una respuesta más compleja que la sonrisa; por lo tanto para Sroufe (2000) la risa es el resultado de la modulación de la tensión que produce un estímulo (como la presencia de una cara con un gesto cómico) y en consecuencia, la liberación de dicha tensión en un contexto confiable. Si lo mismo ocurriera en un contexto no confiable (sin la madre por ejemplo) la respuesta sería más tensión y llanto.

La alegría como estado placentero, es una de las emociones que mejor contribuye con el desenvolvimiento social y al desarrollo de una personalidad atrayente sana (Mussen, Conger, y Kagan, 1979)

Más tarde, los niños también pueden sonreír cuando cometen errores o sienten vergüenza, en este caso vendría a ser un esfuerzo por arreglar el fallo. La idea de que una sonrisa puede ser motivada socialmente, conduce a la pregunta de si el acto en sí evolucionó como una expresión de alegría o como un acto social de amistad. (Macarena y Zurita, 2002).

La transformación del bebé a un ser emocional sucede porque el desarrollo emocional y social avanza en fases o movimientos desde las primeras semanas de vida, cuando se tiene poca conciencia del ambiente exterior a través del conocimiento inicial de sí, y de los otros, para establecer relaciones recíprocas con los cuidadores y un compañerismo activo en los años preescolares, donde se haya interiorizado valores y alcance de la autorregulación emocional.

Uno de los aspectos más notables del desarrollo socioemocional es la transición desde la dependencia, casi total, del recién nacido, al funcionamiento autónomo posterior del niño.

En los primeros días, el recién nacido no se le considera un ser emocional, porque no tiene conciencia del objeto. (Mussen, Conger, y Kagan, (1979) lo explica diciendo que el nacimiento biológico y psicológico no coinciden; esto hace posible que tampoco pueda experimentar emociones. También el afecto que es clave para definir la emoción, en esta fase, tiene un rol muy pobre en la guía y dirección de la conducta.

Hacia el tercer mes de vida, es cuando se exhiben las primeras reacciones emocionales, ya que estas reflejan conciencia del ambiente, y no sólo responden a estímulos, sino a su contenido tal y como los procesa el niño, hay una clara expres-

sión afectiva de placer ante la interacción social. (Figueroa, 2008).

Entre los tres y diez meses del nacimiento la memoria entra a jugar un rol muy importante en el desarrollo emocional, pues propicia cambios en la respuesta por la asociación de un evento, así las amenazas percibidas provocan una respuesta antes de que ocurra el estímulo nocivo, o los abrazos y la voz de la madre anticipan la sonrisa.

Hacia el final del primer año de existencia la emoción es guía evidente de la conducta; los sentimientos sirven para evaluar respuestas propias y son la base del apego. (Figueroa, 2008).

A los dos años de edad los niños son capaces de tener estados de ánimo y se comportan dentro de una etapa prevaleciente, por ejemplo: se muestra el enojo cuando la madre se aleja, juega un rato y manifiesta enojo de nuevo cuando ella regresa. En este tiempo ya está presente la conciencia del yo, empiezan a mostrar vergüenza y entienden que algo es prohibido. (Figueroa, 2008).

A los tres años de vida, la vergüenza es una experiencia importante para el niño, que puede presentar un estado de excitación alto en él mismo, muy propio de la edad, la persona que les atiende puede reaccionar con un displacer intenso (enojo rechazo) lo cual provocaría un súbito y drástico nivel de la regulación de la conducta hacia el cambio de afecto y entonación de la relación entre la o el cuidador y el infante. (Figueroa, 2008).

Sroufe (2000), afirma que entre los tres y cuatro años se empiezan a establecer pautas de regulación y control de los impulsos a través de los límites externos, claros, firmes y razonables de los cuidadores, es la llamada autorregulación guiada. Los niños aún no son capaces de controlar sus impulsos, pero lo pueden hacer con ayuda del adulto.

Es importante en este punto considerar la importancia del apego en los comportamientos emocionales del individuo en fases posteriores del desarrollo humano.

II.6 Teoría del desarrollo emocional de Erikson.

De acuerdo con Erikson, los seres humanos experimentan ocho etapas de desarrollo en ciclo vital de su existencia; cada etapa consiste en una tarea que los confronta con una crisis; mientras más exitoso resulte el tránsito de la crisis, serán más sanos psicológicamente. (Papalia, 2005). Dichas etapas son las siguientes:

- Confianza frente a desconfianza: se da desde el primer año de vida, su desarrollo necesita de cuidados cálidos y afectivos. La confianza y temor mínimo son resultados positivos de la crisis.
- -Autonomía frente a vergüenza y duda: a los dos años los niños afirman su independencia, si se les restringe mucho ó se les castiga severamente van

a desarrollar un sentimiento de vergüenza y duda.

- -Iniciativa frente a culpa: de los tres a los cinco años deberá enfrentar el desafío de alcanzar un comportamiento activo y propositivo, aumentando su responsabilidad para cuidar de sí. Lo cual también incrementa la iniciativa, opuestamente la culpa se apodera del niño, si son irresponsables o se les hace sentir ansiedad. Como resultado de la iniciativa los niños preescolares pueden desarrollar liderazgo y conducta prosocial, estas cualidades precisan ser enseñadas y reforzadas por los padres y maestros. EL Liderazgo, dice (Catret, 2011), es la persona que busca el bien común a través de su contribución y de su ejemplo. Además desarrolla conocimientos prácticos que usa de manera intuitiva para lograr objetivos.
- -Laboriosidad frente a inferioridad: ocurre durante los años escolares hasta casi la pubertad. La ganancia de la crisis será conocer y aprender, lo contrario deja sentir como improductividad.
- -Identidad frente a confusión: en la edad adolescente los jóvenes deben explorar caminos y roles para desarrollar una identidad sana, de lo contrario pueden permanecer confundidos a este respecto.
- -Intimidad frente a aislamiento: en la vida adulta, el logro es establecer relaciones cercanas y positivas con otros; el riesgo es no poder formar una relación, intimación, una pareja o permanecer aislado socialmente.
- -Generatividad frente a estancamiento: corresponde a la edad adulta tardía, el logro de transmitir algo positivo a la generación siguiente. De lo contrario se genera un sentido de estancamiento por no haber hecho algo digno.
- -Integridad frente a desesperanza: es la última etapa, los adultos mayores revisan sus vidas y avanzan hacia los años finales con sentido de integridad, o bien de desesperanza.

II.7 El apego y su importancia.

De acuerdo con Papalia, (2005), el apego seguro genera seguridad y confianza en el niño, en su relación con sus primeros cuidadores, generalmente la madre. Significa también que en la complejidad del desarrollo emocional, el apego marca una senda que permite acceder a la explicación de la emoción. Este vínculo parece afectar la competencia social, emocional y cognitiva en años posteriores incluso las relaciones afectivas de la vida en pareja.

Quienes han desarrollado apego desorganizado, tienden a tener problemas de conducta en el aula preescolar, experimentando más emociones negativas y les cuesta hacer amigos (Rodríguez, 2001). Los niños con apego seguro en la edad

preescolar, son más creativos y competitivos, se sienten con más confianza de participar, interaccionan mejor con los demás. (Papalia, 2005).

II.8 Surgimiento del yo.

El camino hacia la autorregulación de la conducta comprende una serie de fases graduadas en complejidad ascendente. Durante la fase del surgimiento del yo, el desarrollo de la cognición, la conducta social y la maduración, están al servicio del avance en nuevas capacidades de respuesta y éstas, a su vez, influyen en mayor grado al desarrollo del sistema nervioso central. (Sroufe, 2000).

Los niños interpretan los avances como resultado de su acción en el entorno: “yo lloro y hago que mamá venga”. Por el contrario, la privación del amor es vista como una amenaza para el “yo” y causante de ansiedad. El avance también permite que el fundamento de la ansiedad se traslada de la separación literal, hacia el miedo o pérdida del amor, que es una separación psicológica (Sroufe, 2000).

Otro aspecto importante es la toma de conciencia de sí mismo como un ser distinto, que se refleja, más tarde, en el desarrollo del lenguaje con el uso de términos como “yo”, “mi”, “tu”. Los niños se miran en el espejo por largos períodos, van descubriendo el otro que el espejo les devuelve. (Papalia, 2005), definen el auto-concepto como la imagen total que se tiene de uno mismo. Es lo que se cree acerca de quién es uno, las capacidades y las características.

II.9 Emociones más frecuentes en el niño de preescolar.

Los niños en edad preescolar, son más sensibles a experiencias por su naturaleza y dichas experiencias pueden, pueden resultar más intensas que en los adultos, quienes tienen más desarrollado su aparato psíquico (Sroufe, 2000).

II.9.1 El miedo.

Macarena y Zurita, (2002). Definen al miedo como a la percepción de una amenaza, sea real o imaginada. Los miedos infantiles son parte normal y útil del crecimiento de los niños, ya que les conducen a tomar precauciones ante posibles peligros o evitar situaciones que puedan lastimarlos. Todos hemos tenido y tenemos temores, de hecho los temores de los niños a menudo reflejan los temores de los adultos a su alrededor.

Ciertos temores son comunes en las distintas etapas del desarrollo infantil. Los bebés reaccionan con miedo ante estímulos sensoriales intensos, tales como los sonidos fuertes. Cerca del primer año muestran miedo a personas y lugares desconocidos. Los niños pequeños a menudo exhiben miedo al abandono de sus padres, a la oscuridad, a los insectos o a otros animales, así como también a los monstruos y a otros seres imaginarios. Los preadolescentes y adolescentes temen a los accidentes, a las catástrofes naturales, a la muerte, y a ser lastimados, rechazados, o ridiculizados.

Hay miedos comunes que se disipan con el pasar del tiempo y sin mucha intervención, y hay miedos sintomáticos de otros problemas o trastornos que pueden requerir ayuda profesional. Las fobias son temores irracionales muy intensos y angustiantes que pueden incapacitar porque limitan las actividades cotidianas del niño. Por ejemplo, las fobias a las situaciones sociales, interfieren con el desenvolvimiento interpersonal y educacional del niño. (Macarena y Zurita, 2002).

Las diferencias individuales también juegan un papel notable en los temores infantiles. Hay niños que son más temerosos que otros, esto es de acuerdo a su temperamento y personalidad. Además, los niños difieren entre sí en cuanto a cómo manifiestan sus temores. Si bien algunos niños admiten sentir miedo, otros no lo comunican con palabras, sino que evitan situaciones temidas. (Macarena y Zurita, 2002).

Cuando entendemos y atendemos los miedos de los niños, podemos ayudarlos a enfrentarlos y superarlos. He aquí 10 sugerencias para atender dichos miedos:

1. Hablar sobre los temores, incluyendo los de nuestra niñez, y ofrecer explicaciones sencillas.
2. Comunicar calma, control, cariño, consuelo, confianza, comprensión, y protección.
3. Proteger sin sobreproteger, sirviendo de ejemplo al tomar precauciones y riesgos.
4. Premiar los esfuerzos por enfrentar y superar los temores.
5. Acompañar y alentar acercamientos a las situaciones temidas.
6. Exponer al niño a lo temido poco a poco, progresivamente, de forma gradual.
7. No obligar a enfrentar las experiencias temidas súbitamente.
8. Evitar programas de TV, películas y juegos que despierten o agudicen temores.
9. No burlar, ridiculizar, avergonzar, asustar a la hora de disciplinar, y aumentar los temores de los niños con los nuestros.
10. Consultar pediatras o terapeutas si los temores son muchos, intensos, persistentes, interrumpen el desarrollo, o limitan la vida diaria del niño. (Macarena y Zurita, 2002).

Recordemos que lo temido siempre es real para quien lo teme. Cuando nuestros niños se sientan asustados, atemorizados, aterrorizados o espantados, por lo que es importante que se distingan los temores comunes y los simples de los temores que no están regulados.

Generalmente el miedo nos hace sentir una sensación desagradable en nuestro cuerpo, que puede haber sido provocado por la percepción de algo real o supuesto y poniéndonos en alerta dando como resultado una sensación de tensión ner-

viosa que nos estimula a buscar la mejor solución para nosotros. (Macarena y Zurita, 2002).

II.9.2 Función del miedo.

El miedo puede ser una forma de defensa natural. En los niños pequeños, debe verse como señal de alarma para entender qué es lo que puede estar afectándolo; porque de lo contrario, a largo plazo puede obstaculizar su desarrollo emocional. (Crotti y Magni, 2005).

Por otro lado, esta emoción puede facilitar el aprendizaje de nuevas respuestas que lo apartan del peligro, como el temor de ir solos a sus casas.

Otra función del miedo es la activación de los esfuerzos de afrontamiento y facilitar el aprendizaje de respuestas protectoras (crotti y Magni, 2005). Porque si lo vemos desde otra perspectiva, el miedo de manera equilibrada resulta ser bueno, debido a que esta emoción nos ayudará a poner límites, como el de no rebases esta línea porque puede ser peligroso, no toques este objeto porque puedes lastimarte, lo importante es que el niño asimile las consecuencias de tal cosa, y que debe conscientizar que puede provocarse un daño, más sin embargo no todos los miedos son positivos y nos ayudan a cuidarnos, también hay que vigilar que dichos miedos no sean exagerados, al contrario aceptar los que tengan un mensaje de destrucción, y al mismo tiempo cuidar que tampoco se conviertan en fobia.

(Papalia, 2005). También opinan que el miedo es un mecanismo de autoprotección, está asociado con el sentimiento de un posible daño o peligro que procede del entorno. Otros miedos son inconscientemente transmitidos por los padres por ejemplo se podría tener miedo a los dentistas, sin haber pasado por la experiencia de una cita odontológica.

(Crotti y Magni, 2005). Dice que la naturaleza del daño o peligro que se percibe puede ser física o psicológica: física cuando se tiene miedo al dolor de una inyección, o a los golpes; y psicológica, frente a la amenaza de un padre castigador, o en el aula al tono de voz de la maestra cuando regaña. Un gesto o mirada, o la amenaza de pérdida del amor o la amistad de alguien significativo, estos factores también pueden activar el miedo.

Mientras que (Macarena y Zurita, 2004), nos dicen que el miedo produce una sensación de tensión nerviosa, permitiendo protegerse o evitar el dolor mediante respuestas típicas como el alejamiento de la fuente de temor, la huida y retirada, ya sea física, como aislarse de otros niños, de una mirada, o callar cuando los adultos hacen llamados de atención.

Crotti y Magni, (2005), También nos dicen que para evitar el miedo, algunos individuos optan por la sumisión y la obediencia. Por ejemplo la conducta sumisa ante personas que representan autoridad, por lo tanto es una carga que llevan los niños que han sido abusados.

Los psicólogos distinguen dos tipos de miedo, los **miedos evolutivos** o propios de cada edad y los **miedos patológicos**. Los primeros, llamados también fisiológicos, son experimentados por todos los humanos con ciertas variaciones, y se pueden presentar en cualquier edad. Los miedos patológicos son los que se estudian como trastornos psicológicos. (Crotti y Magni, 2005).

El miedo evolutivo es específico en cada etapa del desarrollo y tiende a desaparecer para dar lugar a otros, con diferencias de acuerdo a las características de personalidad del niño, el desarrollo intelectual y las pautas de actuación de los padres (Crotti y Magni, 2005).

Los bebés de pocos meses reaccionan con temor ante un ruido fuerte u objetos que aparezcan bruscamente. A los doce meses en cambio, tendrán miedos a las heridas y a las inyecciones. A los cinco años, los miedos se dirigen a las brujas, los monstruos, a la oscuridad y otros. (Crotti y Magni, 2005).

Algunos miedos de los niños están asociados a experiencias con animales que les han hecho daño o asustado y, por tanto, interpretan que son peligrosos como los perros, los caballos o los gatos, entre otros. Cuando no tienen la oportunidad de trascender estas experiencias, la vida cotidiana se les convierte en peligro, como en el caso de ir a la escuela por primera vez o cantar frente a los compañeros. (Crotti y Magni, 2005).

II.9.3 Señales de miedo en el niño.

El miedo no siempre se exterioriza en forma abierta y clara, ni es todo el tiempo verbalizado, sobre todo cuando el ambiente es represivo o autoritario. Sin embargo, es importante que puedan manifestar y comunicar los sentimientos asociados con el estrés que experimentan, y que sientan que son aceptados con sus emociones, de esta forma no recurrirán a reprimirlas. (Figuroa, 2008).

Las señales no verbales pueden ser una vía para reconocer cuando tienen miedo, por ejemplo: palidez, temblor, frotación o sudor de las manos, encogimiento del cuerpo. El miedo puede expresarse en forma de estrés, constituirse en angustia o una emoción más negativa.

Figuroa, (2008). Señala que en la infancia, a pesar de no haber desarrollado habilidades cognitivas, se reacciona a situaciones y acontecimientos de su vida con estrés, como son los eventos que suponen pérdida, amenaza o daño, los desafíos del entorno, el exceso de información que emana de los programas televisivos y el video juego. También les es, potencialmente estresante para los niños el desafío que significa la entrada a la escuela.

A esto agrega Macarena y Zurita, (2002) que, debido a que los niños preescolares pasan períodos largos fuera del hogar, el estrés se apodera de ellos y cuando las rutinas producen cansancio y agotamiento de las reservas emocionales. Señales que deberán ser atendidas por los maestros.

El miedo en cambio, en forma de angustia se caracteriza por la persistencia de la sensación; la cual puede producir tal sentimiento que impide trabajar con concentración y participar en la alegría de un juego o canto. Se presenta bajo tono muscular, el rostro se descompone y se actúa con lentitud.

Los dos activadores principales de la angustia son la separación y el fracaso. La separación, la pérdida de un ser querido por causa de muerte, divorcio o las discusiones frecuentes de los padres, así como los hogares víctimas de maltrato resultan altamente angustiantes para los niños. (Crotti y Magni, 2005).

También puede ser que la angustia provoque realizar cualquier conducta necesaria para aliviar las circunstancias que la han provocado. Dicho de otra manera, la angustia motiva a descargar la energía en forma brusca e inaceptable, como tirar los lápices de colores y negarse a colorear. (Macarena y Zurita, 2002) señalan al respecto, que esto se debe a que los niños preescolares tienden a rendirse más fácilmente a las presiones.

De igual manera, el estrés producido por las frustraciones, puede provocar llanto porque se tiene menor capacidad para pensar integralmente en la totalidad de los eventos. (Papalia, 2005).

La conducta hiperactiva en el aula, y los movimientos repetidos como golpear, suelen ser formas de canalizar la angustia. Si los niños, logran interesarse en una actividad como jugar, cantar bailar o colorear, el estrés y la angustia pueden disminuir su efecto. (Cano, 2001).

II.10 El enojo.

El enojo está relacionado con la protección y la defensa de la integridad y lo que se considera propio; es activado por la frustración que produce la interrupción de la conducta dirigida hacia una meta. Tal es el caso de las rabietas infantiles, en donde la emoción es de tan alta densidad que se caracteriza por una tasa persistentemente alta de descarga neuronal. (Cano, 2001).

El control de enojo puede ser físico o psicológico, el primero se produce por retención, ejemplo: ser sentado en una silla para no golpear a otro. El control psicológico se manifiesta mediante las reglas y las normas impuestas por los adultos.(Cano, 2001).

El enojo es una reacción emocional natural que todos sentimos. La emoción es natural, innata. Las maneras en que la expresamos son aprendidas en el hogar, en la televisión, en los juegos con las amistades etc. Todos tenemos el derecho de sentir enojo. Como reacción física: genera adrenalina y otros químicos que entran al flujo sanguíneo, corazón bombea más rápido, la presión sanguínea hace que los músculos se tensen, etc. (Cano, 2001).

II.10.1 Causas del enojo.

Existen varios factores que lleva al individuo a enojarse como el estrés (de la familia, escuela), la frustración (cosas fuera de nuestro control). Temor (amenaza de violencia o abuso verbal o físico). Sentimientos heridos (resentimiento por rechazo u ofensa) Injusticia: desilusión (cuando nuestras expectativas no se cumplen)

II.10.2. Peligros con en el enojo no controlado.

Cuando el enojo es muy intenso o frecuente, y no pasa, se puede convertir en ira, provocando impulsividad y hasta violencia, cuando esta es expresada inapropiadamente, hace daño a uno mismo y a los demás pudiendo causar problemas de salud como (alta presión, problemas del corazón, dolores de cabeza, dolores de estómago, problemas de la piel, estreñimiento o diarrea, problemas al dormir, etc). En ocasiones se presentan problemas de concentración en la escuela, y por lo tanto la ira puede guiarnos a tomar decisiones erradas, puede nublar el juicio, y la podemos manifestar como tensión y ansiedad. Asimismo conlleva a desarrollar baja autoestima, por sentirnos rechazados por los compañeros. (Cano, 2001).

Cuando el enojo se convierte en ira, esta se vuelve en una emoción defensiva, que nos estimula, a sobreponernos ante una situación que puede ser de agresión o frustración. La ira es una sensación de malestar en el cuerpo que busca una salida para esa energía. Cuando un niño siente ira, siempre buscará la manera de descargarla, y es aquí cuando padres de familia, educadores y terapeutas podrían enseñarles a canalizar adecuadamente dicha emoción para evitar que se haga daño a sí mismo ó a otras personas. Dando una orientación para que esta emoción no se vuelva autodestructiva, por lo tanto es muy importante dar un abrazo cuando el niño esté pasando por ese momento. (Macarena y Zurita, 2002).

II.10.3 Función del enojo.

El enojo tiene una enorme capacidad de activación de la conducta. La ira puede ser precipitada de diversas maneras, pero su antecedente principal es la frustración en la obtención de una meta o un deseo. También es una emoción potencialmente peligrosa, ya que su propósito funcional es destruir las barreras en el ambiente (Macarena y Zurita, 2002). Ejemplo la destrucción y daños innecesarios como cuando empujan a otro niño, muerden al compañero, dañan el trabajo de otros o bien le dan patadas a una puerta cerrada.

II.10.4 Componentes del enojo.

(Figueroa, 2008) nos señala tres términos relacionados con la emoción de enojo:

La hostilidad, que es el aspecto cognitivo que comprende odio, rencor y resentimiento, se caracteriza por los juicios negativos de los individuos y el entorno.

La ira, es el componente emocional y varía en cuanto a su intensidad, yendo des-

de una irritación hasta la furia; en último término.

La agresión, que es el componente conductual manifiesto, que implica ataque, destrucción o daño.

Macarena y Zurita, (2002) postulan la existencia de tres componentes del enojo: el estado emotivo, la expresión del enojo y la comprensión del enojo. Este modelo se adapta mejor a la explicación de la emoción en escolares y son los siguientes:

- a. El estado emotivo del enojo o la emoción misma. Se define como estado afectivo o de estímulo, o la sensación experimentada cuando se ve obstaculizada una meta. En los niños pequeños algunas provocaciones con las que se enfrentan diariamente en el salón de clase, pueden provocar enojo, tales como: Los conflictos por la pertenencia de un objeto, invasión del espacio, agresión física como empujones o golpes, provocaciones verbales como los apodosos o la burla, rechazo, ignorar, o no permitir la entrada al juego y los conflictos de conformidad que incluyen una petición o insistencia para hacer algo que no quiere, por ejemplo, terminar un trabajo demasiado largo cuando se está cansado.
- b. El segundo componente del enojo es su expresión. Los niños pequeños pueden expresar enojo por medio del llanto, la expresión facial, el mal humor o hablar sin parar. A veces pueden enfrentarse a la persona que los provoca, hay quienes expresan el enojo diciendo que no desean jugar, o que nadie les quiere; también se escapan o evaden al que les provoca, y buscan a un adulto para que los consuele. Los niños que son testigos o crecen en entornos violentos están expuestos a la posibilidad de un desarrollo emocional patológico. (Macarena y Zurita, 2002). Los comportamientos provocadores de conflictos, o agresivos que golpean, amenazan u hostigan, son ejemplo de la forma en que los contextos sociales se constituyen en modelos patológicos de conducta.
- c. La comprensión del enojo, debido a la capacidad limitada de regular la expresión del enojo y reflexionar sobre él, los niños necesitan orientación de los maestros en cuanto a la comprensión y manejo del sentimiento del enojo. (Macarena y Zurita, 2002).

II.11 La ira.

La ira como sucesor del enojo, es una reacción emocional natural que todos sentimos. La emoción es natural, innata la manera en que la expresamos son aprendidas (en el hogar, TV, juegos, amistades) Todos tenemos el derecho de sentir ira, ya que al igual que el enojo la ira es una reacción física que genera adrenalina y otros químicos que entran al flujo sanguíneo, el corazón bombea más rápido, la presión sanguínea hace que los músculos se tensen. (Macarena y Zurita, 2002)

II.11.1 Causas de la Ira.

La ira se debe a enojos mal controlados y se van convirtiendo en ira y sus factores pueden ser el estrés (de la familia o escuela), la frustración (cosas fuera de nuestro control). El temor (amenaza, abuso verbal o físico). Los sentimientos heridos (resentimiento por rechazo u ofensa). La injusticia o desilusión (cuando no podemos cumplir nuestras expectativas). (Cano, 2001).

II.11.2 Peligros con la ira no controlada.

Al igual que el enojo cuando la ira es muy intensa, frecuente, y no pasa, hay impulsividad y violencia, se puede expresar inapropiadamente, y hace daño a uno mismo y a los demás, pudiendo causar problemas de salud como (alta presión, problemas del corazón, dolores de cabeza, dolores de estómago, problemas de la piel, estreñimiento o diarrea, así como problemas para dormir). En ocasiones se presentan problemas de concentración en la escuela, por lo que puede guiarnos a tomar decisiones erradas, por nublarnos el juicio, se manifiesta también como tensión y ansiedad. Conlleva a desarrollar baja auto-estima, por sentirnos rechazados por los compañeros por lo tanto puede precipitar la depresión. (Cano, 2001).

Al igual que el enojo la ira es una emoción defensiva que nos estimula a sobrepornos ante una situación que puede ser de agresión o frustración. La ira es una sensación de malestar en el cuerpo que busca una salida para esa energía. Cuando el niño siente esto, su tendencia será descargarla, es aquí cuando, educadores y terapeutas pueden enseñar a los niños a canalizar la ira adecuadamente, sin hacerse daño a sí mismo, ni a nada, ni a nadie. Aunque la ira es una defensa para la agresión es importante orientarla para que no se vuelva autodestructiva, y esto se puede lograr con una orientación adecuada y un abrazo cuando el niño este pasando por este momento. (Macarena y Zurita, 2002).

II.12 La tristeza.

VonSalisch y Saarni, (2001) definen a la tristeza como una emoción, que se asocia con la pérdida o el fracaso actual o posible de una meta valiosa, entendida esta como un objeto o una persona. La pérdida puede ser temporal o permanente, reversible o irreversible.

La tristeza no tiene ubicación en el tiempo, se puede estar triste por recordar una pérdida pasada, actual o una que es inminente. (VonSalisch y Saarni, 2001).

Macarena y Zurita coincide con que esta emoción es la pérdida, ya sea de personas, animales o cosas, o bien de ilusiones, esperanzas, deseos u objetivos, todo esto desencadena en nosotros una respuesta emocional que nos mueve con la intención de llenar el vacío surgido por dicha pérdida. Además los autores agregan que, hay ocasiones en que los niños no pueden expresar la tristeza por miedo a la burla. El niño necesita para expresar adecuadamente la tristeza, ver que en su entorno familiar la expresan con naturalidad. Tomando en cuenta que esta ex-

presión natural de la tristeza es un modelo sano de expresión que los adultos representan y que ayuda a los niños a que aprendan que llorar no es malo, sino al contrario, cuando esta actitud parental no se da, el niño puede desarrollar bloqueos ante la aceptación de su tristeza y ante su expresión. (Macarena y Zurita, 2002).

La pérdida de cualquier cosa es un factor muy importante para los niños, por lo que educadoras y padres de familia deben tener en cuenta y ser muy acertivos, para no hacer sentir mal a los niños, como por ejemplo: no quitarles a los niños algo que sea muy querido, o simplemente tratar de no etiquetarlos como por ejemplo: él tiene el conocimiento y tú no, esto puede provocar que se desencadene esta emoción, por lo que es importante tener la táctica cuando se manejen estas cuestiones; pero si se da de manera irremediable lo importante es que el niño sienta un apoyo, que no tenga su vivencia solo.

II.12.1 Función de la tristeza.

La tristeza cumple funciones sociales para el individuo, de manera que el expresar esta emoción, es como una demanda de ayuda, que los otros miembros del grupo, o de la sociedad deben de interpretar.

Señala Spinard, (2004) que la manifestación de la tristeza, es para lograr transmitir información a los demás, acerca de la pérdida y en consecuencia, los otros se aproximan a la persona triste y le dan apoyo; por lo tanto la expresión de tristeza desencadena una reacción social.

Asimismo es importante tomar en cuenta, que la tristeza puede ser la emoción que más enferma y daña el desarrollo afectivo de los niños. Tomando en cuenta que cuando los infantes no pueden integrar experiencias buenas a su vida, o cuando no registran sentimientos de afecto, ni tampoco han tenido experiencias afectivas con sus progenitores, esta emoción y otras se pueden ver descontroladas y pueden no corresponder a la realidad, por lo que se pueden precipitar los sentimientos de tristeza, que pueden tomar más tarde, la forma de envidia o ansiedad.

En la actualidad, muchos niños sufren soledad; esta emoción asociada con la tristeza, es un mal creciente en las ciudades, porque los padres trabajan, o porque carecen de hermanos o familiares que los cuiden.

De acuerdo con Catret (2001) hay otra forma de llegar a la soledad: el individualismo de los sistemas actuales de vida y el tiempo de ocio frente a la televisión, que impiden el desarrollo de habilidades para hacer amigos y el gusto de estar con otros.

La soledad es una realidad que conlleva la inmadurez en la personalidad, con serias consecuencias por supuesto, no saber convivir con más personas, no saber compartir, ceder, comprender o perdonar. Esas carencias imposibilitan para formar una personalidad que lleve al éxito en la formación de una familia y el desempeño

profesional (Catret, 2001).

II.13 La alegría.

Macarena y Zurita, (2002), definen que la alegría es una emoción relacionada con la sensación de satisfacción, en donde los niños se sienten muy bien consigo mismos y con su entorno, esta emoción se da cuando, ocurren acontecimientos positivos, como cuando logran una meta, o simplemente tienen una sensación placentera, dando como resultado una situación que confirma el valor del niño como persona. Los pequeños necesitan sentirse alegres para sentirse libres de existir y crecer, y que para permitir esta expresión se les puede hacer cosquillas y caricias físicas que son un buen remedio para reír, también se les motiva esta emoción cuando ven a su mamá, o también cuando se sienten atendidos, alimentados o descubren cosas nuevas. Para desarrollar la alegría en los niños podemos reír con ellos, mostrarles alegría cuando estamos a su lado, bromear, cantar y sobre todo jugar.

Aunque está emoción aparentemente no tienen ningún problema, es conveniente estar pendiente, del por qué de la alegría, y ver que también sea equilibrada para que así pueda ser aprovechada como buen estado de ánimo para un mejor aprendizaje del niño. (Macarena y Zurita, 2002).

Catret, (2001). Afirma que la alegría se asocia con el bienestar subjetivo que se pueden experimentar más emociones positivas que negativas, porque son sentimientos de satisfacción de forma más general que acontecen en la vida.

Macarena y Zurita, (2002), dicen que la alegría se asocia con las metas, por esta razón en los niños preescolares es importante graduar las tareas y actividades programadas de su jornada, a fin de lograr esos espacios de esfuerzo y relajación que son los que constituyen la parte del bienestar. Este sentimiento está entre las llamadas emociones positivas y se caracteriza por corresponder a una respuesta multidimensional y connotada adaptativa, que suelen ser breve, pero muy intensas. La alegría se produce como resultado de la valoración del individuo referida al progreso deseado (Macarena y Zurita, 2002).

II.13.1 Función de la alegría.

Las funciones de la alegría están relacionadas con el equilibrio y el bienestar. En las etapas desde que nacen hasta los cinco años, las repetidas expresiones de goce favorecen el desarrollo del vínculo y el apego (Figuroa, 2008).

En lo fisiológico, esta percepción aporta energía para la acción oportuna. Desde el punto de vista psicológico la expresión de la alegría libera tensiones acumuladas, produce el equilibrio entre la mente y el cuerpo y por lo tanto hace recuperarse del estrés diario.

La alegría es una de las emociones que más contribuye con el desarrollo de la

personalidad; ayuda en el proceso de la habilidad para establecer contacto con otras personas; no depende de los acontecimientos externos, sino más bien se aprende a interpretarlos. (Sroufe, 2000).

EL gozo produce el efecto de un fuerte descenso de descarga neuronal, como por ejemplo: con el alivio del dolor físico o terminar un trabajo exigente. También puede ser activado por acontecimientos positivos, como por ejemplo: recibir una sorpresa de cumpleaños, o bien de sensaciones placenteras, como ser acariciado (Harris, 1992).

Un tercer tipo de activación de la alegría se deriva de aquellos acontecimientos que confirman el concepto de autovalía de la persona. Si a un niño se invita a participar en el juego, se le hacen cumplidos, recibe reconocimiento por un trabajo bien hecho o por su ayuda solidaria a un compañero, entonces se activa esta emoción. (Catret, 2001).

El significado funcional de la alegría es doble, es una sensación positiva derivada de una sensación de satisfacción y triunfo, al ser intrínsecamente positiva, hace que la vida resulte agradable, esto contrarresta a las experiencias inevitables de frustración, decepción y afecto negativo en general. (Catret, 2001).

La alegría facilita también, la voluntad de las personas de participar en actividades sociales. Hay pocos estímulos tan potentes y gratificantes como la sonrisa humana. La alegría expresada es un pegamento social, que establece uniones de madre-hijo o entre compañeros de estudio y juego. (Catret, 2001).

En la vida cotidiana la felicidad y el optimismo suelen ir acompañados. El optimismo tiene un componente cognitivo que lo caracteriza, el llamado estilo explicativo de la realidad. (Catret, 2001).

De acuerdo con Papalia, (2005), aún en edades muy tempranas se empieza a elaborar un propio estilo explicativo de la realidad, que no es más que una visión del mundo desde la perspectiva optimista o pesimista, depende de los modelos que han ofrecido padres y cuidadores.

Sroufe, (2000) recomienda que los progenitores y cuidadores utilicen un estilo optimista para llamar la atención, enfatizando en que los niños que desarrollan buen humor, pueden lograr mejores habilidades sociales y tener más éxito y habilidades para interactuar con los demás a lo largo de su niñez.

II.14. La ansiedad.

Según Cano, (2001) dice que la ansiedad es una emoción natural, por lo tanto, tiene algunas similitudes con otras reacciones emocionales, tales como la alegría, el enfado, la tristeza, el miedo, etc. La ansiedad se manifiesta como una emoción desagradable, negativa, que surge en una situación ante la cual el individuo percibe una amenaza (posibles consecuencias negativas). El niño se pone en alerta

para afrontar esta situación y tratar de reducir las consecuencias negativas. A nivel cognitivo, la ansiedad se caracteriza por sentimientos de malestar, preocupación, tensión, temor, e inseguridad.

La ansiedad es una conducta observable que se puede presentar por los siguientes factores: como la preocupación, el temor, la inseguridad, la dificultad para decidir, pensamientos negativos sobre uno mismo, dificultades para pensar, estudiar o concentrarse en la escuela. (Cano, 2001).

Los estados de ansiedad están relacionados con la supervivencia física y emocional, y son generalmente globales y desorganizados. La hipótesis es que una preocupación subyacente está relacionada con temas de aniquilación, pérdida del yo emergente. (Sroufe, 2000).

Esta emoción se encuentra relacionada con la pérdida de un ser muy significativo como pueden ser de los padres o alguien muy cercano, ya que este tipo de cargas emocionales son potencialmente desorganizadoras en la psique del niño. Asimismo sucede con otro tipo de pérdidas como por ejemplo: la pérdida de aprobación y de aceptación. Aun así, en este estado en que se encuentra el niño, podrá tolerar y enfrentar mejor la ansiedad, protegiéndose con alteraciones en la imagen mental. (Fantasía; por ejemplo, “mamá regresará; ella me ama”). (Sroufe, 2000).

Este conjunto de problemáticas, es decir, las dificultades en el espectro de la ansiedad, deben ser consideradas, cuando el niño muestra niveles excesivos de ansiedad o miedo, más allá de las reacciones esperables, dadas las situaciones cotidianas que lo rodean en cada momento evolutivo. Se observan miedos múltiples y específicos, o momentos de ansiedad y pánico sin que sea claro qué es lo que lo precipita. (Sroufe, 2000).

La ansiedad puede llevar al niño, a inhibir su conducta (por ejemplo, no se anima a participar en actividades sociales o manifiesta timidez excesiva). También, de modo más ruidoso, puede manifestarse a través de llanto o gritos incontrolables, además de perturbaciones en el dormir y el comer, o actos imprudentes e impulsivos. (Sroufe, 2000).

Existe un tipo de ansiedad específico, que es la ansiedad de separación, muy importante en los primeros años de vida, que se relaciona con la separación respecto de los cuidadores. Hay niños que muestran un temor excesivo y difícil de calmar ante personas extrañas o al separarse de aquellas de su preferencia. En estos casos, encontramos en el niño una negativa persistente frente a la separación de las personas significativas, una preocupación injustificada por la seguridad y el bienestar de estas personas, o el temor de que algo pueda provocar su alejamiento. En general, esta situación se acompaña por el rechazo persistente de ir a dormir sin compañía, temor inadecuado a estar solo y pesadillas reiteradas sobre la separación. Todas estas situaciones son preocupantes cuando persisten en el tiempo, más allá de ciertos momentos particulares, que requieren del niño la adaptación a cambios, como por ejemplo, el ingreso a un jardín maternal. (Sroufe,

2000).

Crear representaciones del de la imagen significativa ausente. Es decir que cuando no están los padres o personas significativas presentes el niño se ve obligado a adquirir experiencias de separación que lo enseñaran a aceptar nuevas personas y lugares seguros, lo que lo conducirá a desarrollar su sentido de confianza hacia el mundo fuera del hogar.(Sroufe, 2000).

II.14.1 El trastorno de ansiedad por separación

Los padres deben procurar asesoramiento profesional si la ansiedad ante la separación es excesiva, causa angustia, interfiere con el aprendizaje y el funcionamiento social del niño, y persiste más de cuatro semanas. (Dunn, 1994).

Es importante observar y detectar la ansiedad porque también es una conducta y por lo tanto es una emoción, y que cuando se manifiesta de manera excesiva puede convertirse en un problema patológico (daña la salud) por lo que hay que dirigir actividades que ayuden a reducir esta emoción. (Sroufe, 2000).

“No es la presencia o ausencia de angustia, su calidad o incluso su cantidad lo que permite predecir la enfermedad o el equilibrio psíquico ulterior. Lo único significativo es la capacidad del yo para dominar la angustia. Anna Freud. (1965).

II.15 La depresión.

Los niños también pueden presentar trastornos en su desarrollo, y son derivados de estados depresivos. Estos estados se encuentran ligados, en general, a carencias tanto cuantitativas como cualitativas en los vínculos con sus cuidadores primarios. (Sroufe, 2000).

Se puede inferir la existencia de una organización depresiva en un niño cuando encontramos que falta en él la natural curiosidad e interés tanto hacia las personas y los objetos que lo rodean, como hacia su propio cuerpo (atonía psíquica o falta de tono vital), cuando disminuyen los intercambios sociales en la relación del niño con las personas que lo rodean y, además, cuando se muestra indiferente respecto de la identidad de las personas con las que se conecta, es decir, actúa de modo similar con diferentes personas, sin mostrar preferencias o rechazos.(Sroufe, 2000).

Respecto de su motricidad, un niño pequeño deprimido puede mostrar movimientos repetitivos o parciales –inicia movimientos y los interrumpe antes de haber terminado la acción–, y este “enlentecimiento” es más notorio respecto de la motricidad gruesa que de la motricidad fina.(Dunn, 1994).

También puede suceder que un niño deprimido presente mayor tendencia a enfermarse o a dormir más tiempo que el esperable, o evidencie trastornos psicósomáticos. Asimismo, hay casos en que el estado depresivo se traduce, más que en quietud y atonía, en estados de agitación e inestabilidad motriz (moverse sin pa-

rar) y en insomnio persistente.(Sroufe, 2000).

II.16 Características del desarrollo emocional en el niño de preescolar.

En la edad preescolar, la tarea del desarrollo emocional comprende interiorizar normas y pautas mínimas de comportamiento e inhibir los impulsos propios. También deben ir aumentando su capacidad de protegerse a sí mismos de sus propias reacciones, o usar mecanismos de defensa. Cuando los niños empiezan a utilizar mecanismos de defensa, (sin excesos) manejan mejor la frustración, también pueden lograrlo mediante la expresión emocional. El balance emocional logrado significa gozar y ser espontáneos (participación social), responder a la fatiga, o a situaciones donde se frustren sus intentos (Sroufe, 2000).De esta manera los niños de edad preescolar gradualmente irán evolucionando de una dependencia a una independencia emocional, pero que también deben de ser apoyados en las tareas de autocontrol, que superaran sus capacidades, y de ésta a la independencia emocional, que significa la capacidad de actuar en el entorno sin la atención y guía constante del adulto. Ahora la interacción con los pares y no con los adultos, los llevará a aplicar sus facultades para regular sus emociones. También los signos de dependencia emocional en esta edad, son las conductas que buscan captar la atención y el contacto del maestro a través del elogio o del regaño. (Sroufe, 2000).

La independencia emocional en el niño incluye buscar refugio en el adulto cuando se está enfermo, cuando los lastiman, o cuando están decepcionados, también para compartir descubrimientos y experiencias gratas. (Dunn, 1994).

II.16.1 Diferencias individuales en el desarrollo emocional de los niños preescolares.

En el nivel preescolar pueden señalarse diferencias en las cualidades que muestran los niños, las que se conciben como el “yo” o personalidad incipiente”, pero coherente y estable. (Sroufe, 2000).

Estas diferencias se dirigen a la confianza y seguridad en sí mismo y la capacidad de realización. El éxito de las acciones favorecen el surgimiento del sentimiento de poder, orgullo, suficiencia, a medida que se asume responsabilidad y función en el mundo de los otros (Sroufe, 2000).

Otro espectro es el desarrollo rápido del autorregulación es que los niños adoptan formas que revelan la capacidad perfeccionada para dirigir y censurar su propia conducta, e inhibir acciones. Las emociones negativas se deben no tanto al miedo o al castigo, sino a que su autoestima se pueda ver socavada (Papalia, 2005).

La capacidad de permanecer organizado ante la frustración, es otra característica del desarrollo emocional en esta edad, pues se pueden encauzar actividades creativas (jugar con cubos por tiempo considerable), mostrar autorregulación, interiorizar normas de comportamiento, y seguir instrucciones (Sroufe, 2000).

Según Dunn, (1994) Los niños en edad preescolar están volcados a la conquista espiritual del mundo, por eso observan con más detenimiento a su alrededor, buscan las propiedades de las cosas, también en esta edad se produce el desarrollo de las imágenes, por lo que disfrutan dibujar, lo cual les permite representar el mundo objetivo que se abre ante ellos. Existen variaciones en el desarrollo emocional atribuibles al cuidado sensible, interesado y accesible de los padres, y cuidadores. La inseguridad muestra la diferencia que hay con la regulación emocional, cuando en la escuela los niños que presentan esta conducta causan el rechazo por parte del adulto, debido a la conducta dependiente que presenta el niño.

Los niños preescolares, pueden actuar de acuerdo con las pautas del apego ansioso y tratar situaciones amenazadoras y buscar señales en la maestra, su contacto continuo llamando la atención, o bien recurrir a ambas estrategias, que son formas de lenguaje que fueron aprendidas, y que cuyo significado es la búsqueda de caricias, pero en cambio lo que el niño consigue es el regaño o caricias de mala gana. De acuerdo con Mussen, Conger y Kagan (1979), para esos niños caricias de mala gana son mejores que ninguna.

Quienes muestran miedos excesivos pueden sentir angustia y paralizarse aún ante actividades sencillas. Ejemplo es la ansiedad de separación en los primeros días de clases, que se traduce en enojo, llanto o berrinche. Esta respuesta emocional se debe a que no saben expresar sus emociones de enojo, miedo o frustración por falta de habilidades sociales de comunicación. Sin embargo, pueden ser malinterpretados y los niños se verán rechazados por sus maestros y compañeros de clase. (Catret, (2001).

Los niños sobreprotegidos también desarrollan auto concepto negativo y distorsionado, lo cual interfiere en sus relaciones. (Papalia ,2005).

Los infantes desatendidos en su necesidad por las personas responsables de su cuidado en el hogar, suelen mostrarse indefensos en el grupo escolar, y dispondrán de menos recursos para hacer peticiones para que les atiendan sus necesidades, y tendrán dudas generalizadas respecto a la accesibilidad de la maestra e incluso, pueden ver intenciones malévolas hacia ellos de parte de los compañeros. (Catret, 2001).

Los niños indefensos no se oponen al abuso de los compañeros, se aíslan o se mantienen aislados sin pedir ser sacados del castigo, son erráticos y pasivos, tienden a mostrarse desvalidos frente a la tarea. Generalmente vienen de padres negligentes, amenazadores o castigadores (Catret, 2001).

Los problemas que aquejan a los niños indefensos, obstaculizan el funcionamiento de la mente e impide su desarrollo emocional, porque las emociones negativas intensas que experimentan, absorben toda su atención. (Goleman, 1996).

II.16.2 Aspectos normativos del desarrollo emocional en la edad preescolar.

Al llegar a la edad preescolar y con el ingreso a la escuela, aumentan significativamente las interacciones de los niños, esto provoca un rápido desarrollo que tiene significado especial en la expresión y en la regulación emocional. (Sroufe, 2000). El crecimiento de la autorregulación de la conducta significa el desarrollo en la capacidad de dirigir, e inclusive censurar su conducta, inhibir y permanecer organizados ante la frustración, además que aumenten su capacidad de negociar en vez de usar la oposición obstinada de antes.

También el incremento de la autorregulación comprende la habilidad para utilizar el lenguaje a fin de comunicar sentimientos, e inhibir la expresión de emociones negativas, haber interiorizado normas y orientar su conducta acorde con ellas, inhibiendo los impulsos para evitar que esta situación los agobie (Sroufe, 2000).

De forma particular, el desarrollo emocional de esta etapa, se caracteriza por el incremento significativo en la capacidad de postergar y obedecer aún en ausencia de la maestra, y depender menos de la reacción del adulto. (Sroufe, 2000).

La interiorización de normas significa que la autorregulación de emociones empieza a ser evidente, junto con la capacidad de postergar y obedecer en ausencia de los cuidadores y maestros. Significa también, que ya no necesitan la autorregulación guiada de los años anteriores, ahora han logrado asimilar que es necesario seguir rutinas e instrucciones, hacer las cosas en cierta forma y trabajar organizados, lo cual les ayuda a evitar pérdidas de tiempo, si son encaminados en la resolución de tareas que van aumentando en complejidad. (Harris, 1992).

El avance en el desarrollo emocional significa pensar bien, lo que se evidencia con el orden y la organización del trabajo y la higiene mental (Macarena y Zurita, 200). También, cuando logran pensar en secuencia, son espontáneos, alcanzan metas e incrementan sus habilidades sociales para estar en grupo sin mayores conflictos y cooperando entre sí.

II.17 Comprensión temprana de las emociones.

Harris (2004) señala que “los niños tienen creencias y deseos que pueden describir su contenido a partir de los dos años”, “pueden imaginarlas creencias y deseos de otros aunque ellos no las compartan” además pueden conocer con facilidad qué sienten los demás, porque los sentimientos se reflejan en la cara de las personas.

La comprensión de las emociones comprende los conocimientos, creencias y expectativas sobre los estados emocionales de ellos mismos y de otros. Harris especifica cuatro niveles de desarrollo.

- I. Primer nivel: Causa de la emoción, en este nivel de comprensión, la expresión facial y el tono de voz son los referentes que les sirven a los niños a

comprender las emociones que experimentan las personas de su entorno social, es característico de los primeros años; ya desde las seis semanas de edad, los niños acomodan su comportamiento emocional guiándose por la cara de sus padres. (Harris, 2004 y Soufe, 2000).

- II. Segundo nivel: Emoción y creencia. Los niños preescolares comprenden los estados emocionales de los otros fundamentándose en un tipo particular de comprensión imaginativa. La imaginación (y la simulación) le permiten escapar de su realidad y admitir otras verdades y posibles ideas que los otros conciben. Además, la imaginación permite el desarrollo de la comprensión de las emociones y que los niños puedan introducirse en el mundo de los miedos, planes y esperanzas. Es decir, que imaginan lo que siente la otra persona, se ponen en su lugar (empatía) y captan la emoción que sentirían si fuera de ellos la experiencia. (Harris, 2004 y Soufe, 2000). La comprensión de la emoción requiere imaginar lo que cree que el otro desea; pero no comprenden todavía que se puede tener simultáneamente dos emociones, estar triste y feliz por ejemplo.
- III. Tercer nivel: emoción, creencia y deseo. Corresponde a un nivel más alto de la comprensión de las emociones. Le tienen creencias y deseos, además que pueden hablar de ellas por medio de explicaciones fluidas, para predecir la conducta y las emociones de otros, tomando en cuenta las relaciones entre conceptos, creencias y los deseos por separado (Harris, 2004).
- IV. Cuarto Nivel: orgullo vergüenza y culpa. Entre los cuatro y diez años, se comienza a comprender las condiciones en las que se experimenta orgullo, vergüenza y culpa, ya para entonces, se produce un cambio esencial en su comprensión de la vida emocional, pues se deja de ver a los otros, como agentes que tratan de hacer realidad sus deseos y los ven ahora como seres sociales, cuyas acciones son juzgadas por sí mismos y por otros. (Harris, 2004).

II.17.1 Aprendizaje emocional.

El aprendizaje y desarrollo emocional inicia muy temprano en el seno familiar, y se desarrolla a lo largo del proceso de socialización primaria. Se espera que las experiencias familiares y los lazos afectivos que los padres tienden alrededor del infante, ayuden a desarrollar gradualmente competencias para la relación con otros con los cuales viven y crecen. (Papalia , 2005).

El primer contexto fuera del hogar es la escuela, y se convierte en el importante vehículo para el aprendizaje y desarrollo emocional, denominado socialización secundaria, en el cual los docentes y pares proporcionan múltiples oportunidades de interacción para la socialización. (Papalia y otros, 2005).

Los maestros pueden realizar distintas acciones y planear diversas experiencias, para lograr el aprendizaje de respuestas referentes al comportamiento social y

emocional en el aula. (Harris, 2004).

Algunas de las oportunidades que la escuela brinda al aprendizaje y desarrollo emocional, son acciones psico-educativas planificadas que se incorporan en la guía curricular, mientras que otras experiencias del aula constituyen parte de vida escolar misma. Ambas son importantes incentivos para comunicarse y aprender normas para convivir con otros, mientras se van asimilando valores sociales.

En este estudio se consideran las acciones para el intercambio social entre la maestra y los niños, las experiencias psico-educativas para favorecer el aprendizaje y desarrollo emocional, el aula como elemento integrador de un clima propio al aprendizaje emocional, la experiencia emocional propia a través de sus explicaciones, el dibujo y el juego. (Feldeman, 2006).

II.18 El rol de la maestra de preescolar.

El lugar que la sociedad le otorga a la función de los maestros, es dirigir una buena relación entre compañeros de clase. La maestra será la vía para construir sociedades cultas con calidad de vida; asimismo formará individuos con bienestar social y emocional, a través del desarrollo de capacidades cognitivas, afectivas y sociales. Esto residirá en las acciones psico-educativas que la escuela emprenda a través de sus educadores. (VonSalisch y Saarn, 2001).

Será importante para la sociedad que las maestras de los niños pequeños, puedan construir este significado para facilitar los intentos de las acciones pedagógicas que la escuela emprenda en la búsqueda del desarrollo humano.(VonSalisch y Saarn, 2001).

Estos autores señalan las siguientes condiciones fundamentales para el ejercicio de la pedagogía: el amor y el afecto, la esperanza y la responsabilidad. El hecho de que el maestro no elige a sus alumnos, requiere de un sentimiento distinto al amor de los padres. Esto hace que el afecto pedagógico del educador se convierta en la condición previa para que exista la relación pedagógica.

Los niños adquieren ciertas nociones por la vía del amor hacia la maestra o por la angustia de perder su amor aceptando entonces, sus exigencias e inhibiendo muchas veces su deseo. Pero, no se puede utilizar esta realidad para cohibir o presionar. (Mussen, conger y Kagan, 1979).

La pedagogía está condicionada también, a la esperanza que se deposita, como una forma de estar de igual manera, es la confianza del maestro de que el niño mostrará su potencial. La relación que el maestro establece con sus alumnos es uno de los factores más importantes en el aprendizaje y desarrollo emocional. (Mussen, conger y Kagan, 1979).

De acuerdo con VonSalisch y Saarni, 2001) la importancia que reviste esta relación es su proyección hacia el futuro, porque las acciones del presente constituyen

un fin: ser educado y madurar. Lo que se concreta a largo plazo. La relación pedagógica es una parte importante de la vida misma, porque los maestros significan el afecto y la atención que espera, sin ello, la relación no duraría, pues no es capaz de prever el bien de la educación en una perspectiva futura.

También estos autores comentan que el perfil del buen maestro de preescolar, tendrá entre otros los siguientes elementos: Seguridad interior para funcionar con base en principios, ejercer autoridad sin sumisión y obediencia fiel, admitir errores sin sentir humillación.

II.19. Expresión de las emociones.

El contexto social es determinante en la expresión de las emociones. (Rose-Krasnor 1997), en su modelo de competencia social, describe tres niveles: El teórico, el indicativo y las destrezas.

El primero —el teórico— destaca la efectividad de la persona en su intercambio con el medio ambiente. Por ejemplo: al despertar en la mañana, el niño busca a su mamá; ésta lo abraza y le ofrece dos alternativas de desayuno. El hijo escoge la que más le gusta; desayuna y luego ve su programa de televisión matinal favorito.

El segundo nivel —el indicativo— incluye el poder satisfacer las necesidades de la persona; también incluye establecer conexiones interpersonales con otros. Por ejemplo: a media mañana, el niño le pide permiso a su mamá para jugar en el patio con uno de sus amiguitos. La mamá le pide al niño que recoja sus juguetes y luego llamarán a la mamá de su amiguito para preguntarle si puede jugar. (Bronfenbrenner, 1998).

El tercer nivel —las destrezas— resalta las habilidades cognoscitivas, sociales y emocionales innatas de la persona. En este último nivel, la persona desarrolla la habilidad de coordinar varias destrezas, tales como la empatía, la autorregulación de emociones, considerar la perspectiva de otros, la comunicación y la habilidad para resolver problemas. Por ejemplo: el niño juega en el patio con su amiguito, y durante esta interacción, comparten, negocian y establecen reglas que satisfacen las necesidades e intereses de ambos.

II.20 La importancia de autorregular las emociones.

Es importante que los niños sepan que tiene emociones y que aprendan a conocerlas y detectarlas cuando las están sintiendo, y por lo tanto deben saber manejarlas para que así puedan mantener un equilibrio emocional que les servirá para interactuar más fácilmente con su entorno, y que sepan que sus emociones pueden ser variables de acuerdo a la situación en que se encuentren, pero lo más importante es que aprendan a autorregularlas de acuerdo al momento. (Barrett, 2006).

Los niños van construyendo sus emociones de manera evolutiva, es decir se va viendo cómo va variando la vivencia de las propias emociones y el conocimiento que el niño tiene de sus propios estados de ánimo. (Barrett, 2006).

La evolución de las emociones es muy importante, y es aquí donde padres y educadoras, no deben olvidar que el niño irá adquiriendo una autorregulación gradual de sus emociones y será de acuerdo a su edad, pero para esto se necesita de un estímulo, porque aunque estén en edad preescolar y ya sean autónomos se les debe guiar cuando alguna emoción se esté desbordando.

La forma en que expresamos las emociones demuestra nuestro sentir y cómo percibimos el mundo exterior. La expresión de las emociones refleja la interpretación que se hace acerca de una situación o experiencia en particular, y refleja las expectativas que se poseen respecto a cómo diferentes factores interactúan en una situación en específico. Estudios revelan que el desarrollo y la autorregulación de las emociones comprenden una integración de factores genéticos, ambientales y culturales. Estos factores, ejercen influencia en las decisiones que tomamos cuando establecemos prioridades y consideramos alternativas para autorregular nuestras emociones. (Figueroa, 2008).

El aprendizaje y el desarrollo del niño comprenden un proceso de construcción dual en el cual va demostrando un aumento en su capacidad de autorregulación (Prawat, 1999). Se refiere a la capacidad que tiene la persona de poder enfocarse cognoscitivamente en realizar la meta que desea alcanzar. La autorregulación emocional, comienza a desarrollarse después del primer año de vida continuando a lo largo de los años escolares. Lo que determina cómo responder de forma adaptiva a las demandas en nuestro entorno. (Murphy, 1997).

La expresión y autorregulación de las emociones que demuestre la persona propicia una influencia bidireccional, pues el resultado de la misma tiene repercusión, tanto en el presente, como en el futuro. Cuando la persona toma en consideración los efectos que pueda tener su conducta, expresión o regulación de sus emociones en el futuro, esto, a su vez, influye en la conducta o estrategias que utiliza en una situación (tiempo/contexto). (Figueroa, 2008).

La respuesta del adulto, así como los eventos que ocurren en su entorno, ejercen un efecto en el niño de igual forma, la respuesta del niño ejerce influencia en la respuesta del adulto, este efecto bidireccional destaca que, no solamente los padres influyen en el desarrollo global del niño, sino que, también, la conducta del niño influirá en la manera en que los padres respondan a una situación en particular. (Saarni, 2000)

II.20.1 Factores que influyen en la autorregulación de las emociones.

Es importante señalar que la expresión y la autorregulación de las emociones están influenciados por ciertos factores, tales como: el estrés, el contexto en que ocurre la experiencia, la historia social, la función cognitiva, las creencias, las actitudes culturales, lo que otras personas importantes nos han modelado, lo que ha

sido reforzado, los roles de género y de edad (Saarni, 2000). Estudios indican la importancia del modelaje y el uso de estrategias de familiares y educadores desde temprana edad (Spinrad, 2004). Las madres que utilizan estrategias con sus niños desde los 18 y 30 meses de edad, y que estos cuando llegaban a la edad preescolar, los niños demostraban niveles altos de afecto positivo y autorregulación emocional. Las madres que consienten a sus niños desde pequeños los limitan en su desarrollo de estrategias apropiadas para la autorregulación emocional en edad preescolar.

El sentido de pertenencia de grupo influye en cómo percibimos una situación y en el valor emocional que adjudicamos a la misma. Este sentido de pertenencia se ve afectado cuando los niños demuestran dificultad para autorregular sus emociones —especialmente el coraje— afectando y limitando así sus oportunidades para establecer relaciones de amistad. El temperamento, la autorregulación y las destrezas sociales juegan un papel importante cuando los niños sienten coraje y cuando son el foco del coraje de otros. Los niños que manifiestan coraje y forman parte de situaciones conflictivas demuestran pobre habilidad para lidiar con situaciones conflictivas, por lo tanto poseen un alto nivel de emocionalidad, agresión, baja autorregulación emocional y una conducta social inapropiada. (Murphy & Eisenberg, 1997).

Las amistades ofrecen dirección y apoyo en la toma de decisiones y en el manejo de las emociones. Las amistades ayudan a que los niños conozcan más sus sentimientos y emociones, así como los de otros (Saarni, 2000). De esta forma, la amistad ejerce un efecto catalítico cuando el niño reconoce el efecto de sus emociones en otros, promoviendo así adaptarse de acuerdo a la situación.

Es importante considerar la influencia que tiene la autorregulación de las emociones dentro del contexto académico. Los niños preescolares que siempre muestran mayor autorregulación poseen ciertas características: tienen mayor control de atención, inhibición motriz, aceptan ser gratificados dentro de un espacio de tiempo razonable, poseen mejores destrezas sociales, su interacción con pares y adultos es positiva y frecuente (Winsler, De Leon, Carlton, Barry, Jenkins & Carter, 1997).

El apoyo emocional que ofrezca la familia durante la realización de las tareas escolares en el hogar resulta trascendental en el desarrollo, no sólo de estrategias metacognitivas, sino también en la habilidad que desarrolle para resolver problemas y su autorregulación al expresar ideas y procesos mentales en el salón de clases. (Dopkins-Stright, Neitzel, Garza Sears & Hoke-Sinex, 2001) concluyeron que las guías o entrenamiento que provea la familia, así como la conducta emocional que modelen a los niños, están altamente asociados con la habilidad que desarrollen estos últimos para regular sus emociones.

II.20.2 Estrategias para la autorregulación de las emociones.

Debido a que este trabajo trata de estrategias para aprender a autorregular las emociones, empezaremos definiendo que es una estrategia y por lo tanto según

los autores se define como un conjunto de acciones planificadas que se llevan cabo para lograr un fin.(Macarena y Zurita, 2002). Para fines de este trabajo se emplearan algunas estrategias que serán llevas a la práctica a través de situaciones didácticas planificadas, con el objetivo de ayudar a los niños a autorregular sus emociones.

II.20.3 Estrategias de relajación.

La relajación la podemos definir como un estado de tranquilidad físico y mental, por lo tanto una serie de ejercicios físicos o mentales ayudaran a conseguir un reposo muscular y psíquico.

Cuando los niños se sienten tensos, alterados o nerviosos, ciertos músculos de su cuerpo se ponen tensos, por lo tanto la maestra ayudará a los niños con una serie de ejercicios que deliberadamente tensen ciertos músculos de su cuerpo y luego los relaje, ya que estos músculos que se trabajen, serán los mismos que se tensen cuando se pongan alterados o nerviosos.

Del mismo modo la maestra enseñará a los niños la técnica de respiración que ayudaran a sentirse en estado de reposo a niños que estén alterados o nerviosos.

Asimismo finalizamos con la imaginación que es parte de la estrategia de relajación y que ayudaran a mantener un equilibrio en el estado emocional del niño. (Cano, 2001)

II.20.4 Estrategia un niño como influencia para autorregulación de emociones de otro niño.

La socialización que ocurre entre los niños sirve de puente para el desarrollo de la amistad, ya que un niño puede influir en la forma en la cual otro niño autorregule sus emociones e interactúe en su medio ambiente. (Rose-Krasnor, 1997).

II.20.5. Estrategia de la amistad.

La amistad promueve el deseo de pertenecer y de ser aceptado, ya que para los niños las amistades son importantes, porque los amigos se ayudan recíprocamente a comprender el mundo en que viven. Sabemos que la calidad de las amistades de los niños afecta el desarrollo de la percepción de su propia identidad personal.

Los niños que cuentan con amigos (aunque se trate de uno solo) tienen mejores destrezas sociales y menos dificultades de adaptación. Los amigos brindan apoyo social y pueden ofrecer su protección contra los inconvenientes que acarrear el empezar a ir a la escuela, el nacimiento de un hermano, los conflictos familiares, etc. (Dunn, 2004).

II.20.6 Estrategia cognitiva.

La adaptación es una modificación del organismo en función del medio que favorece la conservación de ese organismo. En un proceso adaptativo aparecen dos aspectos: la **asimilación** que es la incorporación de la información del medio al organismo y la **acomodación** que supone la modificación por el efecto de la influencia del medio. Este proceso permite que el sujeto elabore sus propios esquemas, ya que un esquema no es más que “una sucesión de acciones que tienen una organización y que son susceptibles de repetirse en situaciones semejantes”. Así el niño al actuar, sus esquemas se multiplicarán crecientemente mientras el niño va aprendiendo. (Piaget, 1985).

Cuando una situación se torna fuera de control, los niños tienen la capacidad de utilizar sus **destrezas cognitivas**, para identificar lo que está ocurriendo y retirarse de ese ambiente o situación. Esta estrategia también puede ser utilizada por la maestra cuando en ocasiones cambia al niño del área o situación en conflicto. Para fortalecer el sentido de autorregulación en los niños, es importante explicarles que retirarse de una situación donde hay conflictos es una estrategia muy sabia y que la pueden utilizar en el futuro si se encuentran ante una circunstancia similar.

II.20.7 Estrategias de lenguaje.

El uso de “conversación privada” es común en edad escolar y Vygotsky (1991) describe este evento como un proceso importante en la organización del pensamiento y en el manejo de la autorregulación emocional, ya que el lenguaje humano se ha construido para regular los intercambios comunicativos. Vygotsky, (1991). En esta estrategia, el niño realiza una actividad determinada mientras verbaliza lo que hace o los sentimientos que evoca. El comportamiento del niño desde el seno familiar es un proceso de aprendizaje del habla y es plenamente social y al llegar al ámbito escolar se le presentan al niño innumerables exigencias prácticas e intelectuales, ya que los niños tienen que pedir, preguntar y escuchar sobre tantas cosas que su esfuerzo por comprender y ser comprendido tiende hacia un lenguaje socializado. (Feldman, 2006)

II.20.8 Estrategias sensoriales.

Los niños aprenden y entienden el mundo a través de los sentidos. Es decir de los procesos sensoriales transformándolos en información provista por sensaciones que vienen de nuestro cuerpo y las que provienen del ambiente en mensajes con significado, los cuales impulsan a los niños a actuar. Por lo tanto el desarrollo sensorial va a constituir los canales por donde el niño recibe la información de su entorno (los colores, las formas, olores, sabores, sonidos, etc.), y de su propio cuerpo (sensaciones de hambre, frío, posiciones del cuerpo en el espacio). A partir de esta información el niño podrá dar respuestas adaptadas a las condiciones del medio, es decir, realizará acciones inteligentes.

Las capacidades sensoriales son las primeras funciones que se desarrollan en el niño, ya que son la base del desarrollo perceptivo y cognitivo (intelectual). La sensación es una información, un estado básico de conocimiento, originado por la acción directa del estímulo sobre los órganos sensoriales. La información que el niño tiene de su entorno procede de las aportaciones provenientes de los órganos sensoriales. Las estrategias sensoriales son fuentes de un estímulo sensorial particular o combinado. El niño utiliza este estímulo sensorial como preámbulo a alguna actividad que sea desagradable o en la mayoría de los casos, que cause un nivel de estrés debido a que ocurre sobre el umbral aceptado para su sistema.

Algunas de las estrategias sensoriales observadas en los niños preescolares incluyen: chuparse el dedo en momentos de estrés, asumir una postura en flexión del cuerpo (algunos niños estiran su camiseta hasta los pies mientras estaban sentados en el suelo), el uso de movimientos amplios del cuerpo antes de comenzar alguna actividad en la mesa o antes de sentarse para la clase, morder o succionar un pedacito de tela de su camisa, colocar ambas manos en la mesa mientras ejercen presión en la misma, jugar con su propio cabello o con el de otro niño y mecerse mientras esperan sentados. (Von Salisch&Saarni, 2001).

II.20.9 Estrategia Educadores como agentes de equilibrio.

Las escuelas se distinguen por su ambiente dinámico, el cual tiende a resaltar una gama de emociones en los adultos y en los niños. Cuando surgen circunstancias en que las emociones son muy intensas, esto provee a los niños la oportunidad de expresar y autorregular sus emociones.

Los niños desarrollan apegos seguros con personas que consideran importantes para ellos, como pueden ser sus padres o maestros, estos adultos sirven como recurso para ayudar al niño a manejar diferentes situaciones, que comprenden la autorregulación de emociones fuertes. Los educadores que establecen una relación de confianza, aceptación y cariño con los niños representan un recurso importante en el manejo de sus emociones.

Las estrategias utilizadas por educadoras preescolares para ayudar a regular las emociones de los niños incluyen: el uso de contacto físico y verbal para ayudar al niño entender sus emociones. Uso de respiración profunda siguiendo instrucciones verbales del educador, los cantos, los recordatorios verbales que ayudan a los niños a entender que hay reglas establecidas y que existe la expectativa de que cada niño debe hacer lo posible por cumplirlas. (Von Salisch&Saarni, 2001).

II.20.10 Estrategia de talleres.

Kisnerman define al taller como unidades productivas de conocimiento a partir de una realidad concreta. Históricamente el taller aparece en la Edad Media, en la época de los gremios de artesanos, esta organización de trabajadores continuó hasta el siglo XIX, por lo tanto el taller se encuentra vinculado con las actividades manuales y creativas.

Mediante el taller los docentes y alumnos desafían en conjunto problemas específicos, buscando también con esto que el aprender a ser, el aprender a aprender y el aprender a hacer se den de manera integrada, como corresponde a una auténtica educación o formación integral (Kisnerman, Natalio, 1987).

III Metodología.

III.1 Planteamiento del problema.

En Colegio unión de México hay cuatro alumnos del área pre-escolar que presentan berrinches, enojos, llantos, pataleos, agresión, y ansiedad de manera frecuente, por lo que estas irregularidades emocionales conllevan a que estos niños tengan menos concentración al realizar sus actividades escolares, orillando a los demás compañeros a que se desconcentren, y provocando una indisciplina de manera general en el grupo, por lo que es importante centrar más la atención a estos cuatro niños, buscando estrategias que logren estabilizar emocionalmente a estos chiquitos, para así lograr armonía, aprendizaje y disciplina en el aula.

III.2 Justificación.

Debido a estas conductas que se ha observado en estos niños de este colegio, es conveniente hacer una intervención pedagógica para que los niños aprendan a autorregular adecuadamente sus emociones.

Este trabajo trata de encontrar algunas soluciones estratégicas basadas en situaciones didácticas que ayudará a los niños a autorregular sus emociones, y que también se conozcan los niños a sí mismos, identificando sus propias emociones, y de esta manera cuando sientan que están perdiendo el control de las mismas logren a través de la autorregulación manejarlas, para así llegar a dominarlas y tener una buena concentración, un mejor aprendizaje y una buena disciplina en el aula, todos estos son elementos necesarios para una buena convivencia escolar.

Los diferentes estados emocionales como ira, tristeza, alegría etc., deberán ser identificadas por el propio niño para que así él mismo pueda actuar y saber qué hacer ante situaciones que le provoquen ese desbordamiento emocional, y de esta manera, también aprendan a identificar las emociones de los demás.

A través de una serie de actividades que estarán acordes al programa de estudios PEP 2011 y tomando en cuenta los campos formativos, como el de “ Desarrollo Personal y Social” que nos describen todas las actitudes y capacidades que el niño tiene que desarrollar, relacionadas con el proceso de construcción de la identidad personal de las competencias emocionales y sociales, así también como el campo formativo “Expresión y Apreciación Artística” que nos lleva a potenciar la imaginación mediante experiencias que propicien la expresión personal de sus pensamientos, para así los niños se protejan de pensamientos desagradables y que a través de la imaginación, contrarresten estos pensamientos, que hacen desbordar las emociones y se dé automáticamente la autorregulación emocional, por lo tanto el niño deberá ir dominando gradualmente sus emociones, y que esto se irá dando desde el principio de su desarrollo de él mismo, con la interacción con sus pares, con la intervención pedagógica, y con la madurez del niño.(PEP 2011).

III.3. Objetivo

Qué los niños en edad preescolar aprendan ciertas estrategias que les permitan autorregular sus emociones.

IV Diagnóstico.

Este estudio fue realizado en el Colegio unión de México, Ubicado en Puerto Tampico No. 36 Col. Piloto. En el Distrito Federal, contando con niños de nivel preescolar y primero de primaria, del cual se tomó una muestra de cuatro niños con las siguientes características: berrinche, ansiedad, llanto, agresividad y auto-agresividad. Estos niños son hijos de padres que trabajan todo el día y algunos están bajo el cuidado de su abuela y otros niños quedan bajo el cuidado del personal de limpieza de sus hogares.

Los niños participantes comprenden las edades entre los cinco y siete años, por lo tanto se obtuvo una muestra de cuatro niños para el presente estudio.

IV.1 Características de las conductas de los cuatro niños estudiados, en base a las conductas más frecuentes que presentaron durante el tiempo de observación. Tabla 1

Nombre del alumno	Características
Manuel	Edad 6 años, es un niño que hace muchos berrinches tanto en casa como en la escuela, se enoja cuando no le sale bien su trabajo y no recibe premio, llora y hace berrinche si no le dan lo que él quiere, se auto-agrede cuando se le llama la atención, no se concentra en sus clases y tiene bajo rendimiento escolar, rompe con la armonía de todo el grupo.
Paolo	Tiene 5 años, es un niño que casi no le gusta sonreír, se enoja de cualquier cosa, cuando lo molestan sus compañeros tiende a pegarles, empuja con coraje a sus compañeros cuando van bajando las escaleras, dice malas palabras y rompe con la armonía del grupo.
Pamela,,	Edad 7 años, es una niña que siempre se muerde las uñas y se despelleja los dedos, tiembla, y no le gusta que le llamen la atención y no reconoce que le pega a los demás, dice muchas mentiras, le cuesta trabajo relacionarse con los demás porque siempre se pelea porque siente que siempre la agreden.
Leonardo	Edad 5 años, es un niño que se expresa perfectamente, todos los días llega enojado y se pone a molestar a sus compañeros, los empuja, les pega, si hacen comentarios de algo él siente que están hablando de él, y responde con agresividad, es un niño que no quiere reconocer sus errores y por lo tanto le cuesta trabajo pedir perdón, no trabaja, aunque es muy inteligente, provoca que todo el grupo entre en tensión.

El Colegio unión de México cuenta con tres salones de preescolar, los niños que participaron comprenden las edades entre los cinco y siete años de edad. En donde se obtuvo una muestra de cuatro niños, que no regulan sus emociones y que rompen con la disciplina del salón de clases, por lo que fueron tomados en cuenta para este trabajo de innovación. El grupo de cuatro niños fue observado

una hora diaria para poder diseñar los indicadores (Ver tabla 1), y posteriormente se anotó el número de repeticiones que manifestó cada niño, esto se hizo durante tres semanas consecutivas. Después se aplicaron algunas estrategias basadas en actividades apegadas al Programa de Estudios 2011 (PEP, 2011), en donde se diseñó un instrumento, para sistematizar las observaciones que se hicieron por día, y que consistió en una lista de indicadores, en donde se anotaba diariamente que tantas veces repetían los eventos descritos en los indicadores.

El registro de cada alumno describe las situaciones que realizaron diariamente a partir de los siguientes indicadores. (Ver tabla 2).

Tabla 2 Indicadores.

Número de indicador	Nombre del indicador
1	Llora cuando se le corrige su trabajo.
2	Hace berrinche cuando no consigue algo
3	Demuestra enojo cuando no consigue lo que quiere.
4	Es agresivo cuando está jugando.
5	Se enoja cuando se le llama la atención por su trabajo.
6	Patalea cuando no puede acceder a algo.
7	Pega a sus compañeros injustificadamente.
8	Expresa auto-agresión cuando le quitan algo.
9	Emite gritos sin motivo.
10	Centra la atención en cosas que no tienen que ver con la clase.
11	Mueve constantemente sus pies y sus manos
12	Aprieta sus manos con mucha ansiedad
13	Tiembla su cuerpo sin motivo
14	Se talla la cara con sus manos

Indicadores para la observación de la autorregulación de las emociones.

IV.2 Recopilación de datos.

El grupo de niños fue observado por una hora durante tres semanas que comprendió del 22 al 25 de Noviembre; del 28 de Noviembre al 2 de Diciembre; y del 5 al 9 de Diciembre del 2011, para un total de 15 sesiones de observación. Las actividades que se realizaron fue una hora diaria, en un clima de familiaridad y confort para los niños ofrecido por la maestra, dando esto, la oportunidad de observar consistencia o variedad en estrategias utilizadas. Los preescolares fueron observados en todas las áreas durante el periodo de actividades, en grupos con sus demás compañeros, en el salón de clases, en el patio de juegos, en su clase de deportes y en algunas actividades grupales programadas en el área del patio.

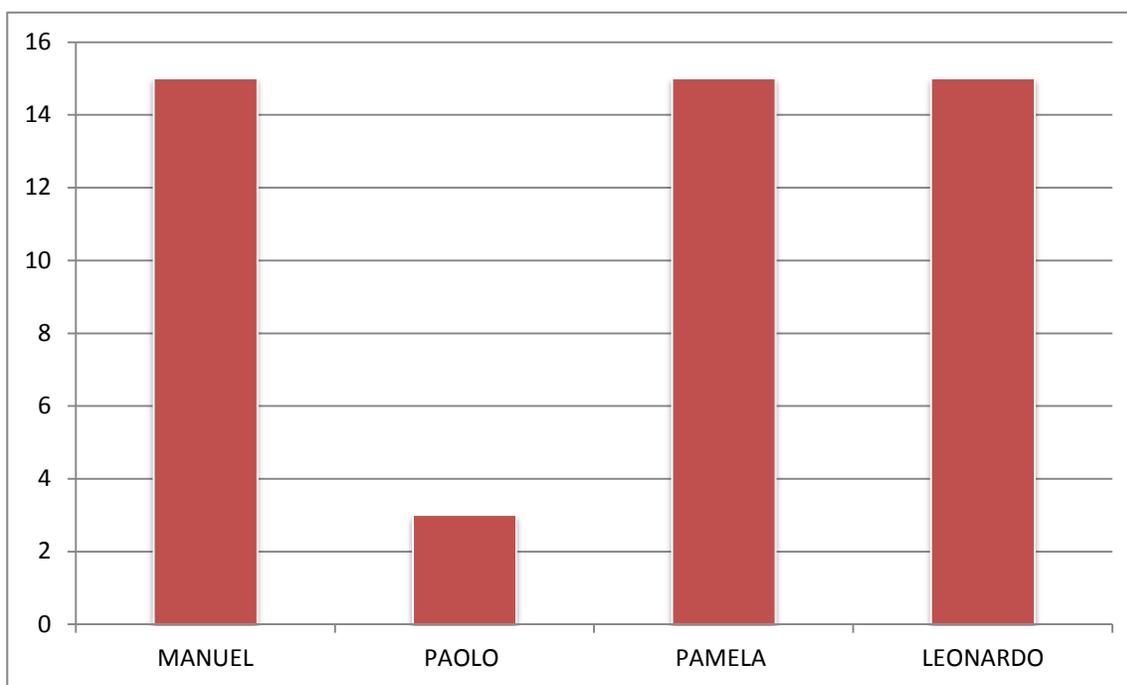
La maestra tomó nota todos los días, durante el tiempo establecido de cuantas veces se repetía el indicador a observar, y por cada niño se llevó una tabla con el número, nombre del indicador, y el número de frecuencia con que se llevó a cabo, al que se le puso por nombre tablas de diagnóstico (Ver anexos tablas 3, 4, 5 y 6).

IV.3 Graficas de diagnóstico que representan la frecuencia de cada indicador.

Para identificar la frecuencia con que se llevaron a cabo los indicadores que mostraban una pobre autorregulación de las emociones en los niños preescolares se utilizó la metodología de **observación participativa**, en la cual la maestra se familiariza con los participantes en su ambiente natural. La maestra observó la conducta de cuatro niños del Colegio Unión de México en un período de tres semanas y en base a 14 indicadores ya establecidos (Ver tabla 2). Comienza la observación y la maestra es partícipe en este proceso para concluir en un diagnóstico inicial.

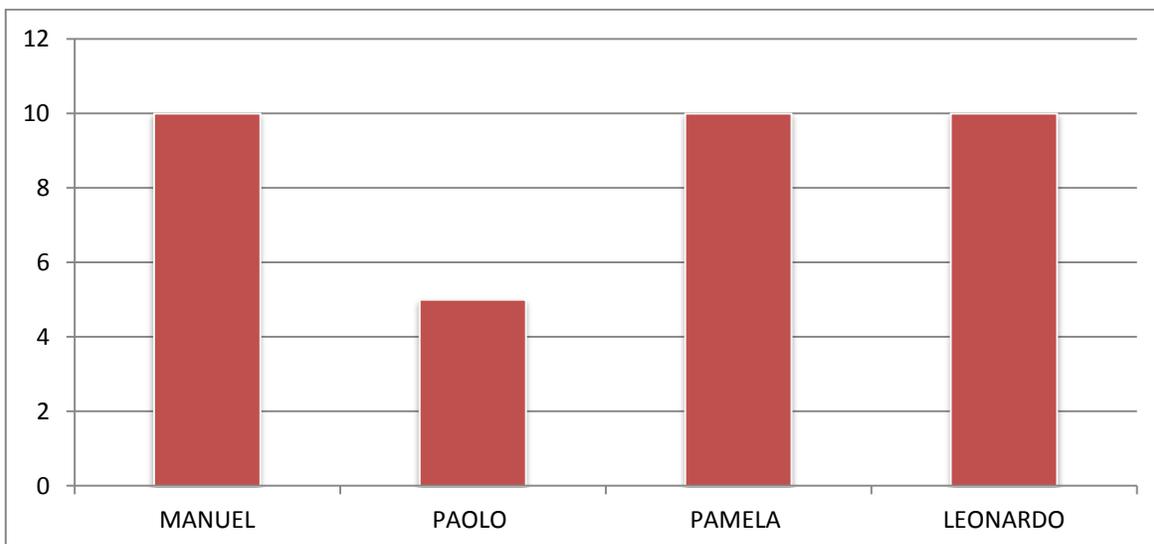
Se observaron inicialmente a los niños participantes durante 15 días hábiles, en dónde se arrojaron los siguientes datos cuantitativos y cualitativos:

1.- Lloro cuando se le corrige su trabajo.



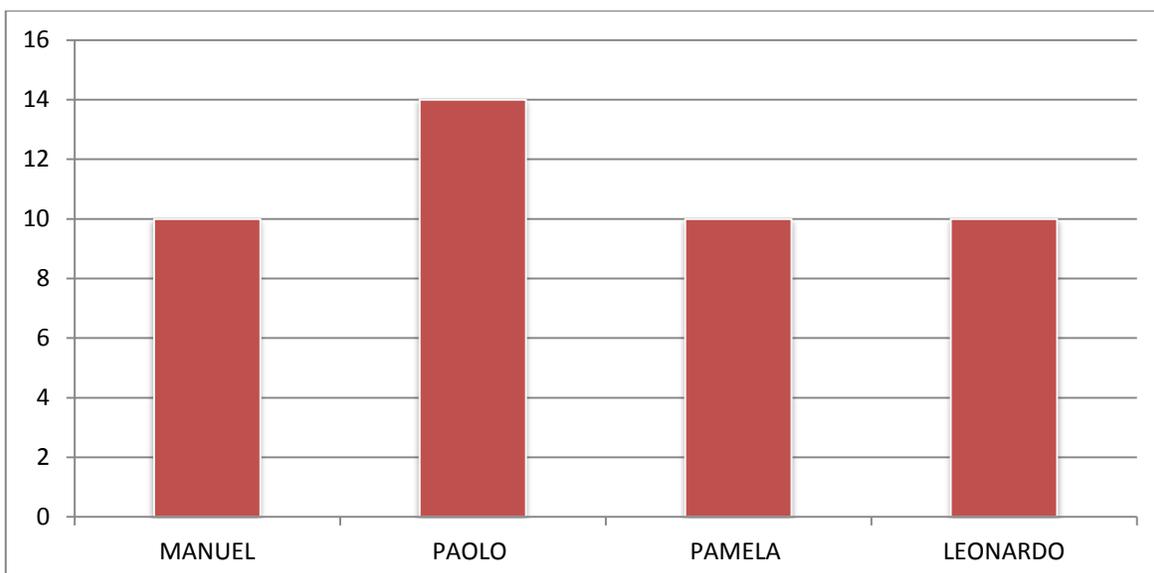
Diagnóstico inicial de cuatro niños que durante tres semanas se observaron, y en donde se pudo notar claramente que la mayoría de estos niños lloran cuando se les corrige su trabajo.

2. Hace berrinche cuando no consigue algo.



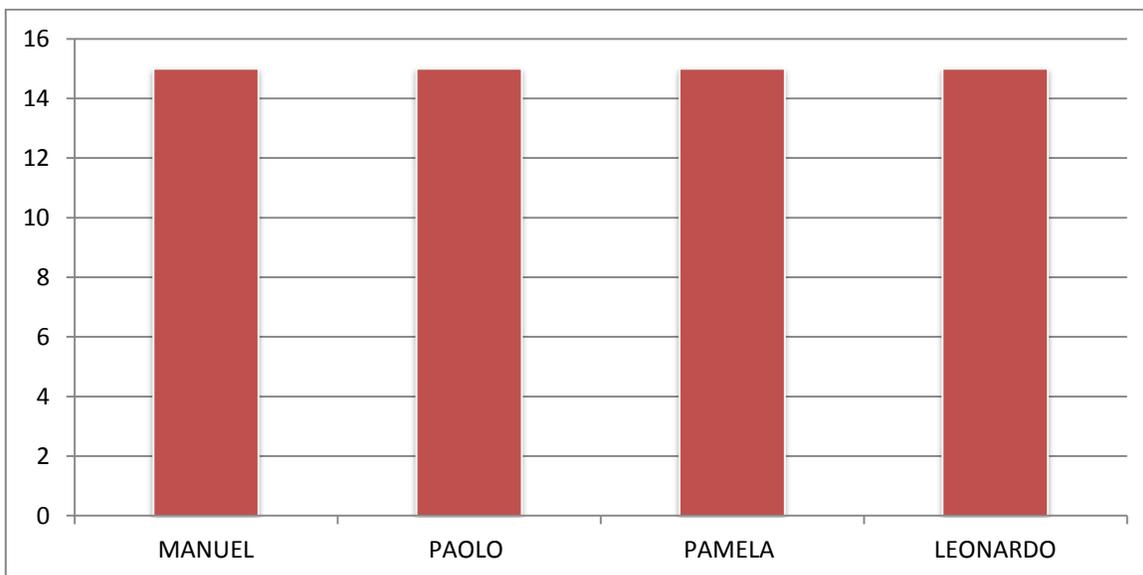
Diagnostico inicial de cuatro niños que durante tres semanas de observación, se registró que estos niños hacen berrinche cuando no consiguen algo, pero se nota claramente que Manuel, Pamela y Leonardo presentaron una mayor incidencia de este indicador.

3.- Demuestra enojo cuando no consigue lo que quiere.



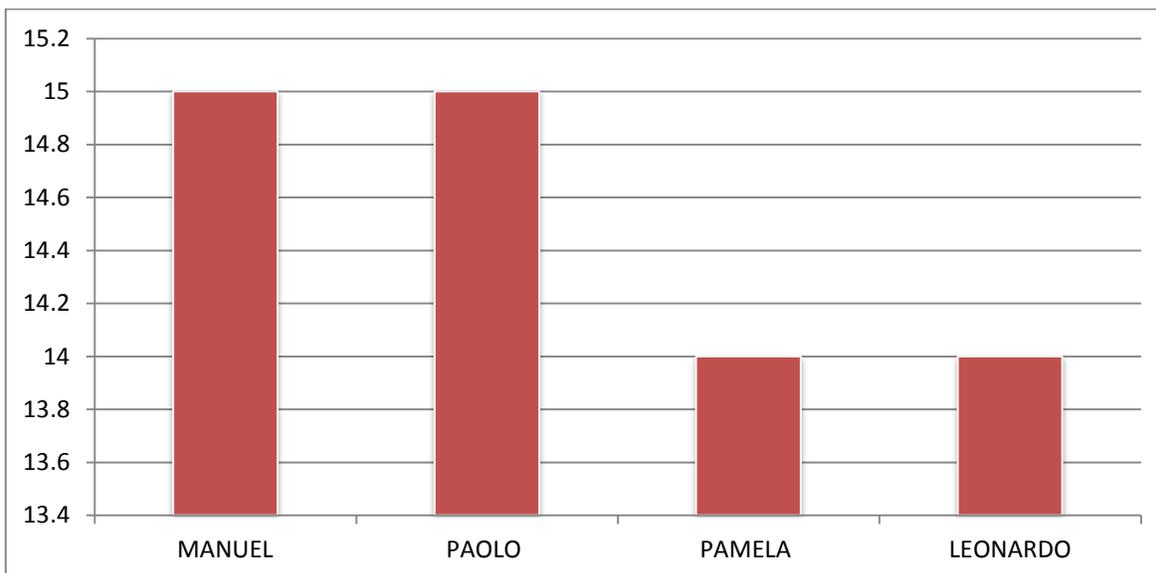
Diagnóstico inicial de cuatro niños que durante tres semanas de observación se mostró una clara incidencia de enojo en los niños cuando no consiguen lo que quieren acentuándose más en Polo.

4.- Es agresivo cuando está jugando.



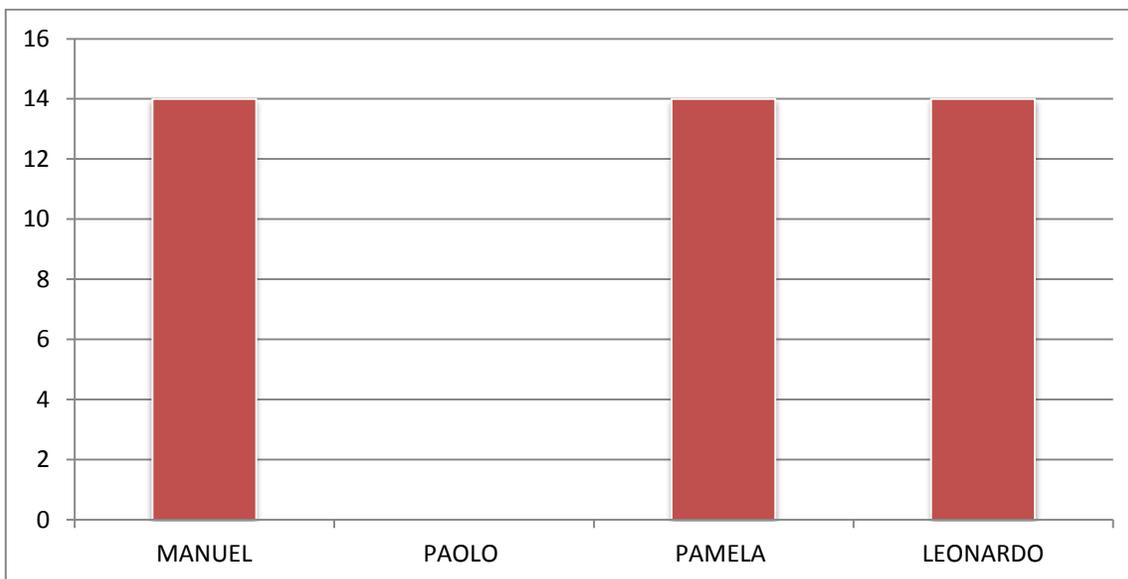
Diagnóstico inicial de cuatro niños que durante tres semanas de observación, se pudo notar su agresividad cuando estaban jugando.

5.- Se enoja cuando se le llama la atención.



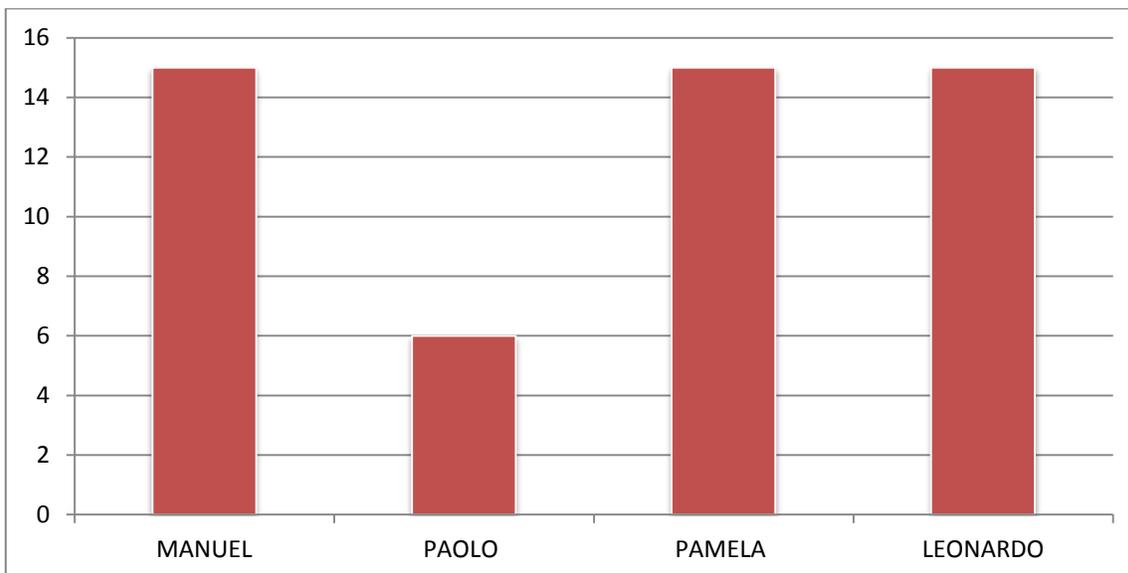
Diagnóstico inicial de cuatro niños que durante tres semanas de observación, se pudo notar claramente que no les agrada que les llamen la atención por su mal comportamiento, demostrando enojo para protegerse del regaño. Especialmente Manuel y Paolo que presentaron mayor incidencia.

6.- Patalea cuando no puede acceder a algo.



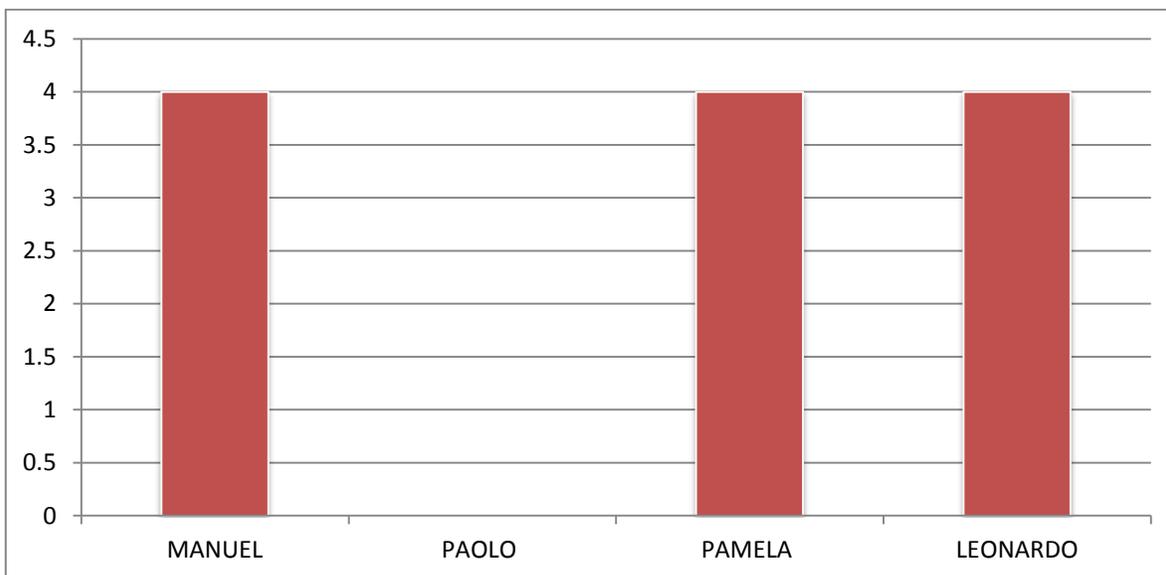
Diagnóstico de cuatro niños que durante tres semanas de observación se alcanzó a ver que patalean y se tiran al piso cuando no pueden acceder a algo que quieren, excepto Paolo que no presentó nunca este indicador.

7.- Pega a sus compañeros injustificadamente.



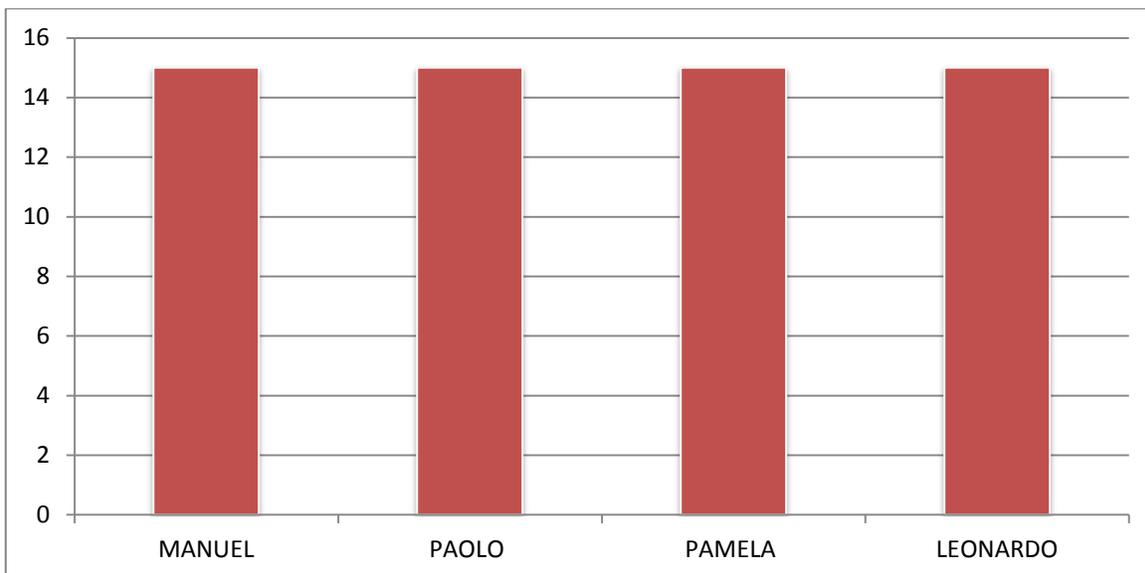
Diagnóstico inicial de cuatro niños que durante tres semanas de observación se muestra que la mayoría de estos niños, se la pasaban pegando a sus compañeros injustificadamente.

8.- Expresa auto-agresión cuando se le quita algo.



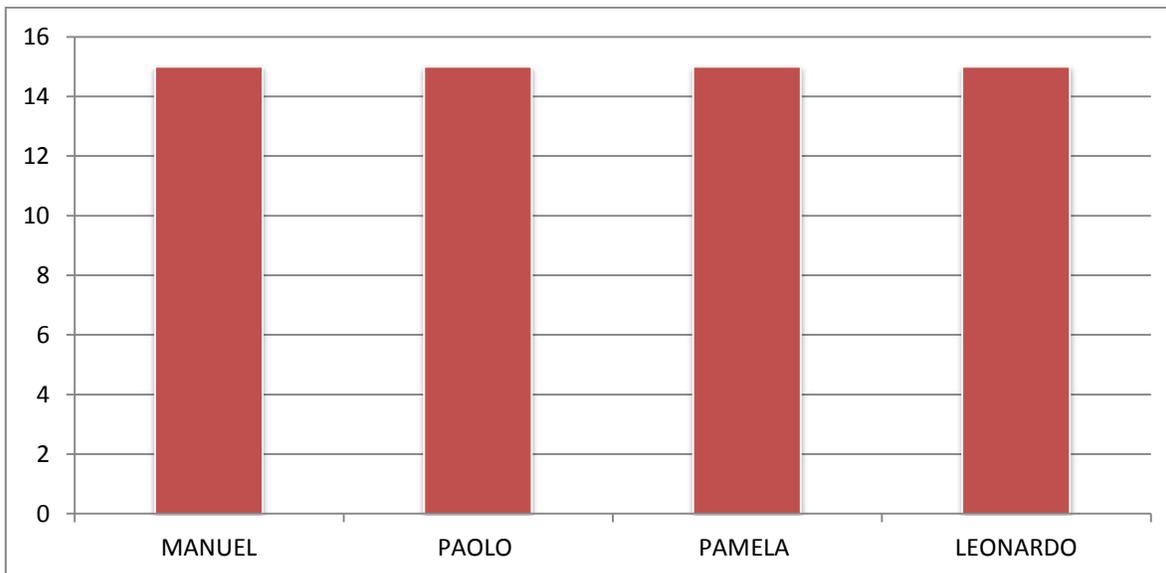
Diagnóstico inicial de cuatro niños que durante tres semanas de observación se notó que tres de estos niños se auto-agreden cuando se le recoge algo que los distraiga, o no reciben premio. Excepto Paolo que no presenta este indicador.

9.- Emite gritos sin motivo.



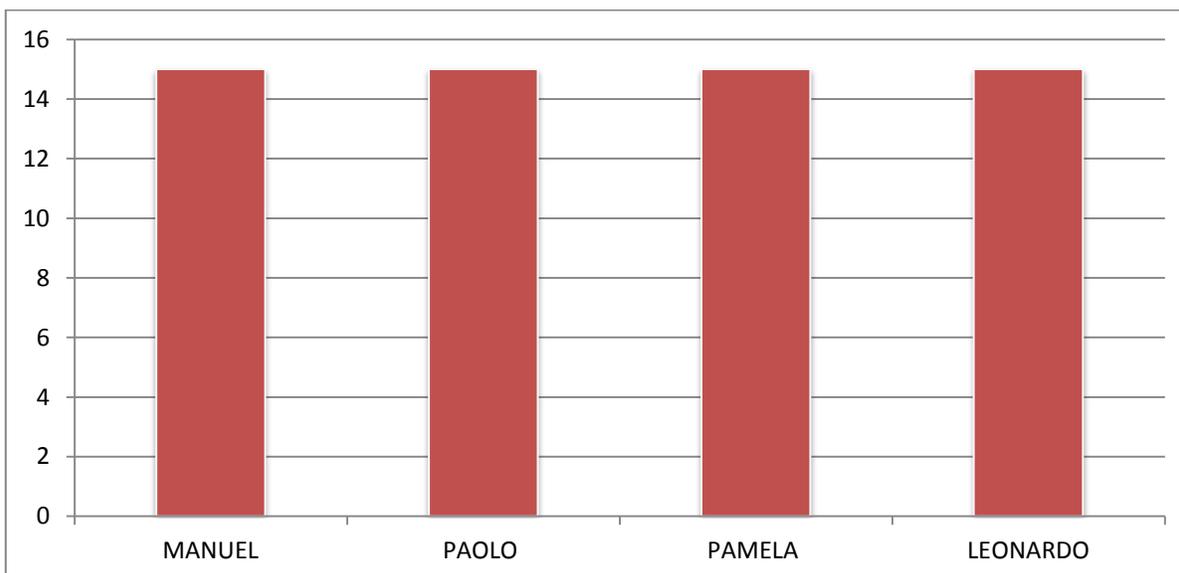
Diagnóstico inicial de cuatro niños que durante tres semanas de observación en donde se vio la incidencia de que gritaban sin motivo.

10. Centra mucho su atención en cosas que no tienen que ver con la clase.



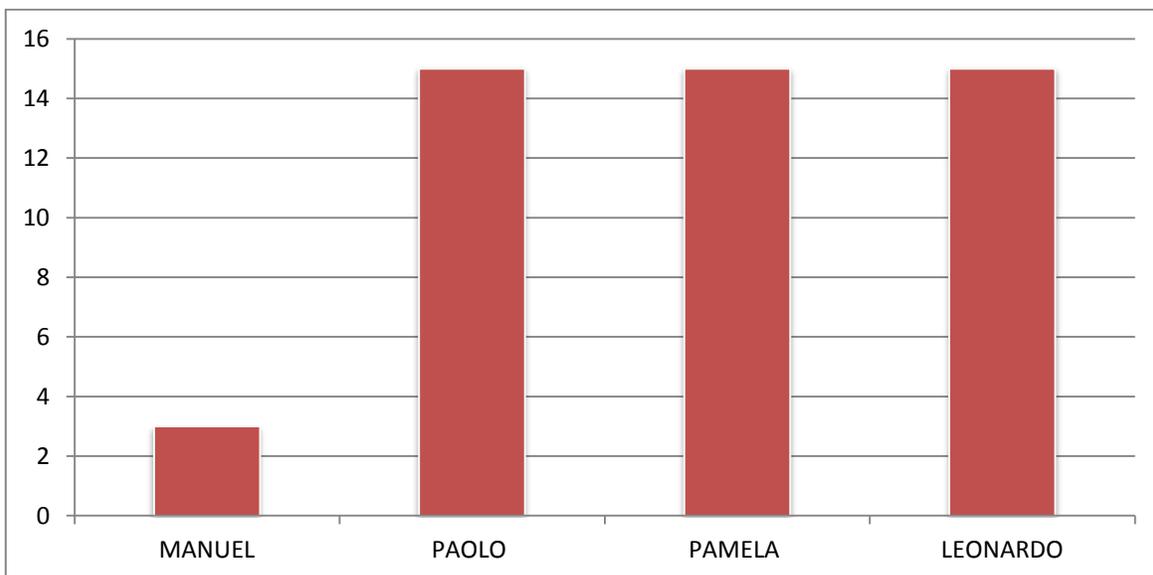
Diagnóstico inicial de cuatro niños que durante tres semanas de observación se pudo notar que no se concentraban en sus clases, por distraerse por cualquier cosa.

11.- Mueve constantemente sus pies y sus manos.



Diagnóstico inicial de cuatro niños que durante tres semanas se pudo ver que estaban moviendo los pies y sus manos constantemente, lo que les impedía concentrarse en sus actividades escolares.

12.-Aprieta sus manos con mucha ansiedad.



Diagnóstico inicial de cuatro niños que durante tres semanas se pudo notar que algunos de estos niños mostraban ansiedad, apretando sus manos fuertemente a cada instante, excepto Manuel que presentó muy poca incidencia.

13. Tiembla su cuerpo sin motivo.

Diagnóstico inicial de cuatro niños que durante tres semanas de observación se vio únicamente a Leonardo que siempre tiembla su cuerpo sin motivo, y por ser el único que presentó este indicador no se hizo grafica.

14. Se talla su cara con sus manos.

Diagnóstico inicial de cuatro niños que durante tres semanas de observación se pudo notar claramente que Leonardo y Pamela se tallan la cara con sus manos constantemente.

V SECUENCIAS DIDÁCTICAS.

(Creswell, 1994). El paradigma cualitativo acentúa la importancia de conocer y entender el proceso y el significado que tienen los diferentes eventos en la vida de las personas. En el presente estudio se han utilizado las metodologías cualitativa y cuantitativa desde la observación participativa del investigador en el salón de clases, en donde se observará el proceso emocional inicial y el uso de estrategias de autorregulación de los niños que surgirán como resultado de la intervención pedagógica al interactuar entre pares y con adultos dentro del ámbito preescolar.

Para que los niños aprendieran a autorregular sus emociones, fue necesario que primero aprendieran ¿Qué es una emoción? y que identificaran sus propias emociones y las de los demás compañeros, por lo que se les creó una serie de actividades que les ayudará a llevar cabo este propósito. Estas actividades están basadas en estrategias que ayudarán a los niños a autorregular sus emociones, por lo que se prepararon tres secuencias didácticas que atraviesan diferentes campos formativos del Programa de Estudios 2011. **(PEP 2011)**.

Los campos formativos que se utilizaron en estas actividades son los siguientes: Expresión y Apreciación Artística, Lenguaje y Comunicación, Desarrollo Personal y Social y Pensamiento matemático. A través de estos cuatro campos formativos el niño logrará describir lo que piensa e imagina mientras se relaja, todo esto inspirándose en la música. Asimismo este campo se enlaza también con el de “Lenguaje y comunicación” ya que a través del lenguaje oral el niño podrá establecer un diálogo y así resolver conflictos que le hagan sentir mal, logrando así, un bienestar físico y mental; del mismo modo se relaciona con el campo formativo “Desarrollo Personal y Social” en donde se le apoyará con las actividades a que el niño desarrolle una identidad personal, y que con la reflexión y el razonamiento sepa autorregular sus emociones de manera gradual y esto le permita desarrollar destrezas que le ayuden a tener una vida sana tanto social como emocional. Asimismo se relaciona con Pensamiento matemático en donde resuelva problemas con solo o con ayuda de sus compañeros para reforzar la empatía con los otros.

Las secuencias didácticas son cuatro, y están diseñadas con tres actividades cada una, y cada una de las secuencias están basadas en las estrategias que el niño debe de usar ante una situación que le haga sentir incómodo. Dichas secuencias son las siguientes:

V.1 Primera secuencia didáctica basada en la estrategia de relajación.

Campo Formativo	Expresión y apreciación artística. (PROGRAMA 2011).
Competencia	Comunica las sensaciones y los sentimientos que le producen los cantos y la música que escuchan.
Aspecto	Expresión y apreciación musical.
Aprendizajes Esperados	Describe lo que siente, piensa e imagina cuando escucha una melodía o un canto.
Propósito	Use la imaginación y la fantasía a través de la música y al mismo tiempo aprenda a relajarse para controlar sus emociones.
Duración	Una semana.
Materiales	-Colchonetas -Grabadora -Música instrumental o clásica
Evaluación.	Llora cuando se le corrige su trabajo. Llora o grita cuando se le cierra la puerta, Hace berrinche cuando no consigue algo. Demuestra enojo cuando no consigue lo que quiere. Es agresivo cuando está jugando. Se enoja cuando su trabajo se le corrige. Patalea cuando no puede acceder a algo. Pega a sus compañeros injustificadamente. Expresa autoagresión cuando le quitan algo. Emite gritos sin motivo. Centra la atención en cosas que no tienen que ver con la clase. Mueve constantemente sus pies y sus manos. Aprieta sus manos con mucha ansiedad. Tiembla su cuerpo sin motivo. Se talla la cara con sus manos.

Secuencia Didáctica No. 1. Con tres actividades.

V.1.1 Actividad No. 1. “Aprendiendo a relajarnos a través de la imaginación y la respiración”.

En un grupo de niños de Preescolar la maestra explicará que algunas veces estamos más molestos de lo habitual, y lo importante que es que aprendamos a autorregular esos estados de ánimo que nos hace sentir mal. La maestra pedirá que salgan al patio, y sentados en el piso en círculo se hará lo siguiente:

La maestra preguntará ¿Quién me dice que es lo que más les molesta? y de acuerdo a las respuestas, la maestra explicará que es normal enojarnos ante situaciones que nos disgustan, pero hoy vamos a aprender jugando a auto-regular esos enojos. Se iniciará como un juego que a través del ejercicio los hará sentirse mejor. Se colocarán colchonetas en el suelo, la maestra pedirá a los niños que se sienten sobre ellas, y les explicará nuevamente que hay veces que por cualquier motivo estamos más inquietos que de costumbre, y que por lo tanto no podemos concentrarnos en nada.

La maestra preguntará a los niños ¿En qué ocasiones les sucede esto? ¿Qué pasa cuando se sienten así? La maestra explica a sus alumnos que nosotros mismos podemos autorregular esas emociones a través de la imaginación y la respiración, y que es lo que van a trabajar todos juntos a partir de este momento.

La maestra pide a los niños previamente que vengan con ropa cómoda, que se acuesten en las colchonetas sin zapatos, que se sientan cómodos y que cierren los ojos, y les pide que se imaginen que son un pájaro, el que más les guste, y que vuelen y vean todo cuanto puedan imaginar, la maestra pedirá que abran los ojos y le platicuen que es lo que vieron cuando volaron, posteriormente la maestra pedirá que cierren nuevamente los ojos, mientras ella pone música clásica como apoyo para lograr la relajación en los niños, y les pide que imaginen lo que quieran, pero que pongan mucha atención en todo lo que ven, que se fijen que cosas hay y que colores ven, que cosas pueden imaginar, esto lo harán en voz baja al mismo tiempo que escuchen la música.

La maestra tiene que intentar que los niños se concentren y se identifiquen con lo que ella va diciendo junto con ellos, y decirles a los niños que se vayan imaginando todo lo que se dice.

Maestra y alumnos comienzan diciendo: Estamos acostados, muy relajados y muy a gusto, estamos en el campo, sobre la hierba, nos está dando el solcito, podemos oír como los pajaritos cantan, y eso es muy bonito. Ahora somos mariposas, desplegamos nuestras alas y vamos volando hasta esa flor tan bonita que tenemos enfrente. Nos posamos en la flor y nos sentimos muy a gusto.

Respiramos hondo, se sigue escuchando el canto de los pájaros y nos relaja mucho, y el sol sigue calentando y nosotros nos sentimos muy relajados.

La voz de la maestra guiará la imaginación de los niños, de tal manera que éstos imaginen cosa por cosa y esto se hará en el tiempo que se estime conveniente.

Para finalizar, la maestra les pedirá abrir los ojos y ponerse de pie para hacer unos ejercicios de respiración para fortalecer la relajación: En posición de compás y con los brazos relajados, pedirles que extiendan sus brazos en forma de alas respirando muy profundo por la nariz y con la boca cerrada y al mismo tiempo sumiendo el abdomen y elevando los brazos hasta arriba de la cabeza (inspiración), y después bajar los brazos lentamente y sacar el aire por la boca, inflando ligeramente el abdomen (expiración). Este ejercicio se repetirá 3 veces, para poder subir al salón de clases.

V.1.2 Actividad No. 2. “Cinco ejercicios para relajarnos”

Cada vez que se presenten situaciones incómodas como la ansiedad, berrinches, llantos, tristeza, etc., la maestra propondrá a los niños a que realicen una serie de ejercicios en el aula y les pedirá a los niños a que pongan sus sillas de frente y que se sienten correctamente para que realicen los cinco ejercicios que los ayudará a relajarse y a sentirse mejor, y se retomarán los ejercicios de respiración. Mientras hacen los ejercicios escucharán música clásica.

Ejercicio Nº 1. Respiración consciente:

Sentados en su silla, con la espalda muy recta, los niños respirarán tranquilamente. La maestra les pedirá que sientan cómo es su respiración y que la describan (agitada o serena, corta o profunda), cerrarán los ojos e imaginarán como llega el aire al interior de su cuerpo, cómo entra y cómo lo expulsan. ¿Cómo te lo imaginas? Cada vez más irán haciendo que la respiración sea cada vez más profunda. Respirarán tres veces llenando de aire el abdomen y el pecho. Expulsarán el aire cada vez muy despacio. Por último, abrirán los ojos y moverán los hombros en círculos, hacia atrás.

Ejercicio Nº 2. Sonidos de fuera, sonidos de dentro:

Sentados cómodamente en la silla, con los pies apoyados en el suelo, la espalda muy recta y las manos sobre sus rodillas, cerrarán los ojos y se concentrarán en todos los sonidos y ruidos que llegan de fuera, como por ejemplo unos pasos, una puerta que se cierra, el ladrido de un perro a lo lejos. Poco a poco, empezarán a prestar atención a los sonidos de dentro, quizás escuchen un zumbido grave o un silbido agudo o quizás oigan el latido de su corazón, la maestra les pedirá que imaginen su corazón ¿cómo lo imaginas? Lentamente, vuelven a escuchar los sonidos de fuera. Abren los ojos, al mismo tiempo que estiran los brazos hacia delante. Posteriormente lo representaran con un dibujo.

Ejercicio Nº 3. Espalda de hierro, espalda de goma.

Sentados cómodamente en su silla, con los pies apoyados en el suelo, la espalda muy recta y las manos sobre tus rodillas, cierran los ojos y harán tres respiraciones abdominales profundas. Empiezan a respirar más lentamente e imaginarán cómo es su espalda por dentro. La maestra les pedirá que la recorran mentalmente de abajo a arriba. Imaginarán nuevamente que su espalda tiene la dureza y rectitud de una barra de hierro. Imaginarán que de pronto su espalda se irá convirtiendo en una barra de goma, flexible y blanda. Volverán a sentir que su espalda es de hierro y de goma y así lo harán varias veces. Después lentamente, moverán los hombros hacia atrás y abrirán los ojos. ¿Qué sintieron?, como se veía su espalda por dentro siendo de hierro? ¿Cómo se veía siendo de goma? Representarlo con un dibujo.

Ejercicio Nº 4. El casco de minero.

Sentado en su silla, con la espalda muy recta y los ojos cerrados la maestra les indicará: respira tranquilamente. Ve haciendo que tu respiración sea cada vez más profunda. Respira tres veces llenando de aire el abdomen y el pecho. Expulsa el aire cada vez, muy despacio. Imagina que sobre tu cabeza llevas puesto un casco de minero, de esos que tienen una lámpara en la frente. Intenta, sin abrir los ojos, mira fijamente esa lámpara durante un rato. Cuando lo creas oportuno, abre los ojos. ¿Viste la lámpara? ¿Qué hiciste?, ¿Para qué la usaste? Representarlo con un dibujo.

Ejercicio Nº 5. La biblioteca misteriosa.

Sentados en su silla, con la espalda muy recta, respirarán tranquilamente. Cerrarán los ojos, concentrándose en el recorrido del aire en el interior de su cuerpo e ir haciendo que la respiración sea cada vez más profunda. Imaginarán que su cuerpo es una casa, llena de habitaciones. Los pies, las piernas y los muslos son el sótano; las caderas, el vientre y la cintura, la planta baja; el estómago, el pecho y el tórax, el primer piso. La columna vertebral y la espalda son las escaleras que unen todos los cuartos, Los hombros, el cuello y la cabeza forman el último piso. Imaginarán ahora que en la parte más alta de su cabeza se levanta una torre que alberga una extraña biblioteca, llena de hermosos libros. Imaginarán que están ahí y que tienen un libro entre las manos, sentirán la textura del papel, intentarán recordar el olor de sus hojas impregnadas de tinta. En esa torre, coincidiendo con el centro de su frente, hay una ventana que se abre a un espacio infinito. La maestra les pedirá que se asomen a ella durante unos segundos, antes de abrir suavemente los ojos, y que al mismo tiempo giren los hombros hacia atrás y estirando los brazos para finalizar.

Al finalizar la actividad, la maestra invitará a los niños a que dibujen en una hoja lo que hizo que se sintieran bien al realizar estas actividades. La maestra les pedirá que lo representen con un dibujo y al terminar cada alumno se lo explicará y ella anotará en el mismo dibujo, el significado del mismo.

V.1.3 Actividad No. 3 “Apretando y aflojando los músculos de nuestro cuerpo”

La maestra explicará a los niños que cuando nos sentimos tensos, enojados o nerviosos, ciertas partes de nuestro cuerpo se ponen duras y esto no nos permite movernos bien, pero con unos ejercicios todas esas partes del cuerpo se pondrán blanditas y a esta actividad la llamaremos relajación y los niños la harán de la siguiente manera:

- 1- **Posición de relajación:** Sentados en la silla y manteniendo la cabeza firme sobre los hombros, no inclinarla ni hacia adelante ni hacia atrás. La espalda debe estar tocando el respaldo de la silla. Mantener las piernas sin cruzarlas y los pies apoyados en el piso. Poner las manos sobre las piernas. Simplemente intentar relajarse con esta posición.
- 2- **Tensar y relajar grupo de músculos.** En la misma posición tensaremos y relajaremos algunas partes del cuerpo, fíjate dónde sientes particularmente la tensión. Es importante que consigas la máxima tensión a medida que contraes cada grupo de músculos. Nota lo que sientes cuando los aprietas al máximo y cuando los aflojas, disfruta esa sensación se llama tensa y relaja.
- 3- **Frente:** Arruga la frente fíjate donde notas la tensión: sobre el puente de la nariz y por encima de la ceja. Relaja lentamente tu frente y presta atención a las áreas que estaban tensas. Dedica unos segundos a sentir los músculos relajados.
- 4- **Ojos:** Cierra fuertemente los ojos. Nota donde los sientes tensos. Debes sentir la tensión por encima y por debajo de cada párpado. Presta atención a las zonas que están tensas. Relaja poco a poco los ojos mientras los vas abriendo lentamente. Siente la diferencia entre la tensión y relajación.
- 5- **Nariz:** Arruga la nariz. Nota las zonas que están tensas, (el puente y los agujeros de la nariz) .fíjate especialmente en esta zona, relaja lentamente la nariz dejando Salir toda la tensión. Siente como se relajan estos músculos.
- 6- **Sonrisa:** Haz que la boca y cara adopten una sonrisa forzada, siente las partes que encuentras tensas (labios de arriba y de abajo y ambas mejillas). Los labios deben estar apretados con las mejillas. Relaja gradualmente la cara.

- 7- **Lengua:** Aprieta tu lengua fuertemente contra el cielo de la boca, nota donde sientes la tensión dentro de la boca (lengua, y en los músculos que están dentro de las mandíbulas, relaja lentamente estos músculos dejando caer la lengua poco a poco. ¿Qué sientes? ¿Qué te imaginas que pasa?
- 8- **Mandíbula:** Aprieta los dientes. Nota donde sientes la tensión. (músculos laterales de la cara y la frente). Relaja gradualmente la mandíbula y nota la relajación. ¿Qué sientes? ¿Qué te imaginas que pasa?
- 9- **Labios:** Aprieta los labios y sácalos hacia afuera, fíjate donde sientes la tensión (labio superior e inferior a cada lado de los mismos). Presta atención a las zonas que están tensas. Relájalos poco a poco. Nota como estos músculos se hacen blanditos.
- 10- **Cuello:** Aprieta el cuello. Nota donde sientes la tensión (en la manzana y ambos lados de la parte de atrás del cuello). Pon atención en las zonas que están tensas. Nota la diferencia. ¿Qué sientes al tener apretado o relajado tu cuello? ¿Qué te imaginas que pasa?
- 11- **Brazos:** Extiende el brazo derecho recto con el puño cerrado, y tensa todo el brazo, desde la mano hasta el hombro. Observa donde sientes la tensión (Bíceps, antebrazo, en la parte de atrás del brazo, codo y en la parte de arriba y de abajo de la muñeca y los dedos). ¿Qué sientes? ¿Qué te imaginas que pasa?
- 12- **Piernas:** Levanta la pierna izquierda de forma que la punta del pie mire hacia ti, tensa toda la pierna. Nota donde la sientes tensa (en la parte de arriba y de abajo del muslo, la rodilla, la pantorrilla, y el arco del pie y en los dedos de los pies). Poco a poco relaja y baja la pierna doblando la rodilla a medida que se relaja y hasta que el pie toque el piso. ¿Qué sientes? ¿Qué te imaginas que pasa?
- 13- **Espalda:** Hacerse hacia adelante en la silla. Levanta los codos e intenta unirlos con la espalda, observa donde sientes la tensión. (En los hombros y en la parte de abajo de la espalda). ¿Qué sientes? ¿Qué te imaginas que pasa?

V.2 Segunda secuencia didáctica basada en la estrategia del lenguaje

Campo Formativo	Lenguaje y comunicación. (PROGRAMA 2011).
Competencia	Utiliza el lenguaje para regular su conducta en distintos tipos de interacción con los demás.
Aspecto	Lenguaje oral
Aprendizajes Esperados	Dialoga para resolver conflictos con o entre compañeros.
Propósito	Aprendan a regular sus emociones, a trabajar en colaboración, resolver conflictos mediante el diálogo.
Duración	Una semana.
Materiales	Un video del “Patito Feo” Un Video de “Angry Bird” Hojas de colores Papel Craff Imágenes de Caras tristes, enojadas y felices. Pintura no tóxica
Evaluación	Llora cuando se le corrige su trabajo. Llora o grita cuando se le cierra la puerta, Hace berrinche cuando no consigue algo. Demuestra enojo cuando no consigue lo que quiere. Es agresivo cuando está jugando. Se enoja cuando su trabajo se le corrige. Patalea cuando no puede acceder a algo. Pega a sus compañeros injustificadamente. Expresa autoagresión cuando le quitan algo. Emite gritos sin motivo. Centra la atención en cosas que no tienen que ver con la clase. Mueve constantemente sus pies y sus manos. Aprieta sus manos con mucha ansiedad. Tiembla su cuerpo sin motivo. Se talla la cara con sus manos.

Situación didáctica No. 2

V.2.1 Actividad No. 1. “Detectando nuestras emociones”

La maestra les dará nuevamente una breve introducción de lo que es una emoción, les preguntará a los niños lanzándoles un juguete suave de goma y al que le toque le preguntará ¿Qué emoción has sentido últimamente? ¿Qué hiciste al respecto? Después de escuchar los comentarios de los alumnos la maestra les dirá a los niños que verán dos videos en donde identificarán dos emociones, en uno llamado “el patito feo” en donde resaltaré la tristeza y en otro llamado “Angry Bird” en donde el enojo siempre predomina, y les pedirá a los niños que observen muy bien los videos y sobre todo que detecten la emoción que se presenta en cada video, posteriormente los niños se formarán para ir a la sala de T.V; para ver los videos y la maestra les pedirá nuevamente que pongan mucha atención para que después cada uno de los niños exprese su opinión.

Al terminar los videos se dirigirán al salón en donde la maestra los invitará a comentar sobre los videos que vieron y les preguntará ¿Cómo se sentía el patito al principio? ¿Se han sentido tristes como el patito feo?, o ¿enojados como el pája-

ro? ¿Por qué? y ¿Qué hicieron al cuando se sintieron así? la maestra anotará en forma de lista en un rotafolio, todas las formas de resolver las emociones que los niños le digan, la maestra pegará dos caras grandes, una feliz y una triste, e irá acomodando las respuestas positivas debajo de la feliz y las negativas debajo de la triste. La maestra les platicará que hay algunas formas de controlar estas emociones y que en lugar de enojarse, llorar, o pegar se pueden hacer otras cosas que nos pueden hacer sentir mejor. La maestra les dirá vamos a hacer muchos juegos en donde aprenderemos a controlar esas emociones.

La maestra les mostrará una hoja de papel revolución y les explicará: Que cuando se sientan enojados o tristes, y tengan ganas de pegarle aún compañero que les hizo algo, o que simplemente sienta ganas de llorar, tomarán dicha hoja y la apretarán con todas sus fuerzas y la harán bolita y la seguirán apretando hasta hacer una pelotita y de esta manera descargarán todo ese sentimiento que estaba haciéndoles sentir tan mal, el niño depositará su pelotita en un bote especial para esto, después de hacer está pelotita de papel y que ya se le haya pasado el coraje o la tristeza, la maestra hablará con él sobre esto, y también hablará con quien lo hizo enojar y le pedirá a éste que no lo vuelva a hacer, porque es muy molesto para su compañero y sobre todo que le pida una disculpa y que se den un abrazo. Posteriormente la maestra les dará una hoja a cada uno y les pedirá que le pongan su nombre y que se imaginen que están enojados y que actúen como tal y que arruguen su hoja y la hagan pelotita para que así lo hagan cuando se necesite. Posteriormente la maestra les dará otra hoja con su nombre y doblada a la mitad (Cada niño tendrá un color de hoja que manejará siempre), les pedirá que la pongan en la bolsa de su bata, y que la traigan todo el día, y les dará la consigna de que cuando se sientan muy enojados, con ganas de pegarle a su compañero, o se sientan muy tristes, sacarán su hoja y la arrugaran con mucha fuerza hasta formar una pelotita, esto lo harán antes de que agredan a sus compañeros, o cuando se sientan muy tristes, y después de esto acudirán con la maestra para explicar el porqué se sintieron así, y que fue o quién fue el motivo que los hizo sentir mal, entonces la maestra propiciará a que el niño que haya hecho su pelotita dialogue sobre el problema y junto con la maestra le darán solución, ya sea platicando entre los dos (los del problema, el niño que le haya hecho alguna cosa desagradable y el afectado), después de este dialogo la maestra le pedirá al niño que molestó que no lo vuelva a hacer, que se disculpe, al mismo tiempo le explicará que cuando alguien haga algo que no esté correcto se hará merecedor de una sanción, como el retirarle el juguete de los viernes, o no prestarle el material de construcción de la hora de juego, etc.

Finalmente los niños que ya estén calmados se les pedirá que desarruguen su hoja y que dialoguen con quien tuvieron problemas, después pegarán en un papel craft que estará en el suelo todas sus caritas felices, tristes y enojadas que se les pidió previamente, los niños tomaran pintura de colores y tratarán de transformar las caras que tengan el aspecto de incomodidad como las tristes y las enojadas, les pintaran toda la cara para que no se vean y desaparezcan y solo queden las caras felices, y de esta manera ellos sacan simbólicamente todos esos sentimientos que los hace sentir incómodos.

V.2.2 Actividad No. 2. “Usando palabras claves para resolver conflictos”

Los niños de edad preescolar aprenderán a autorregular sus emociones cuando aprendan a tomar su turno, esto lo lograrán compartiendo los juegos, y por lo tanto aumentaran las habilidades de usar un lenguaje adecuado que les permita relacionarse mejor con los demás, ya que el autorregular las emociones ayuda a los niños a hacer y conservar las amistades.

La maestra puede fomentar el desarrollo de la autorregulación de emociones en sus niños haciendo una actividad un día en la biblioteca en el aula, en donde hay libros, cuentos, rompecabezas, material para construir y algunos juguetes, aquí seguro que habrá algunos conflictos, como por ejemplo, que más de dos niños quieran lo mismo y este es el momento que se puede poner en práctica algunas estrategias.

La maestra junto con los alumnos pegará un rotafolio en donde escribirán ciertos acuerdos de comportamiento para asistir a la biblioteca y se las leerá a antes de hacer esta visita a la biblioteca para estar en armonía.

Acuerdos

- No enojarse, y si me enojo, pediré ayuda a la maestra.
- Si hay conflictos en el juego, porque dos niños quieren lo mismo, utilizarán palabras de convencimiento como: un ratito tú y un ratito yo.
- Sí alguien me molesta, utilizaré palabras como: ¡Eso no me gusta! ¡No me gusta que juegues así!, etc.
- No se permite hacer daño a mis compañeros.
- No empujar a los compañeros, y quién lo haga se le apartará del grupo.
- Si tienes un desacuerdo con alguien, es importante compartir o esperar tu turno.
- Si hay mal comportamiento habrá sanciones, como salirse de la biblioteca ó quedarse sin recreo.
- Sí tienes un conflicto con un compañero, la decisión más sabia es retirarte y repórtalo con la maestra.

V.2.3 Actividad No. 3. “Haciendo títeres”

Por medio de teatro guiñol los niños aprenderán algunos valores como poner atención, respetar los turnos, dialogar y ser tolerantes, etc; con la finalidad de que esto les ayude a la autorregulación de sus emociones. En esta actividad los niños harán títeres de la siguiente manera:

Hacer dos equipos de cinco integrantes cada equipo, cada grupo realizara títeres con una técnica distinta, un equipo lo realizará con calcetines, otro con bolsas de papel. Los niños realizaran los títeres como ellos quieran, la maestra les dará el material y ellos tendrán que elaborarlos usando lo que ellos elijan, siempre recordándoles que con ese títere ellos (equipo) realizaran un cuento al frente del salón y los demás compañeros observaran su obra, al finalizar cada obra, los integrantes del equipo platicaran a sus compañeros los pasos a seguir para realizar un títere como el de ellos, en esta actividad observaremos la tolerancia, el diálogo que entable cada niño, la explicación sobre los pasos a seguir en la elaboración del títere, entre otros.

Al día siguiente a la realización de los títeres se les darán cuentos a los niños (uno por equipo) y serán temas en donde manejen la tristeza como el patito feo, y ellos lo observaran y trataran de adecuar la obra a sus personajes.

Los días siguientes los equipos pasarán (uno por día) a dar la función de títeres Al final de cada intervención se realizarán preguntas tanto a los integrantes del equipo como a los espectadores:

- ¿De qué se trato la obra?
- ¿Qué personajes había?
- ¿Qué hicieron?
- ¿Cómo fue el final?
- ¿Ustedes que hubieran hecho en tal o cual situación?
- ¿Se les hizo difícil presentar la obra?
- ¿Les gustó participar?
- ¿Cómo le hicieron para realizar su títere?
- ¿Les costó trabajo? ¿Por qué?
- ¿Les gusto? ¿Por qué?

Finalmente la maestra anotará las opiniones de los niños, e invitará a los mismos a que cuando se enfrenten a situaciones similares pongan en práctica lo que han aprendido.

V.3 Tercera secuencia didáctica basada en la estrategia cognitiva.

Campo Formativo	Desarrollo Personal y Social. (PROGRAMA 2011).
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.
Aspecto	Identidad personal
Aprendizajes esperados	Controla gradualmente conductas impulsivas que afectan a los demás y evita agredir verbal o físicamente a sus compañeras o compañeros y a otras personas.
Propósito	Aprendan a identificar sus emociones y la de los demás, y resolver conflictos mediante el diálogo.
Duración	Una semana.
Materiales	Títeres Teatro Niños
Evaluación	Llora cuando se le corrige su trabajo. Llora o grita cuando se le cierra la puerta. Hace berrinche cuando no consigue algo. Demuestra enojo cuando no consigue lo que quiere. Es agresivo cuando está jugando. Se enoja cuando su trabajo se le corrige. Patalea cuando no puede acceder a algo. Pega a sus compañeros injustificadamente. Expresa auto-agresión cuando le quitan algo. Emite gritos sin motivo. Centra la atención en cosas que no tienen que ver con la clase. Mueve constantemente sus pies y sus manos. Aprieta sus manos con mucha ansiedad. Tiembla su cuerpo sin motivo. Se talla la cara con sus manos.

Situación Didáctica No. 3

V.3.1 Actividad No. 1 "Teatro guiñol. Aprendiendo sobre la empatía"

Se ayudará a los niños a pensar, desarrollar y aplicar destrezas sociales positivas que ayuden al deber ser ante una situación incómoda, porque cuando los niños usan habilidades sociales positivas como el no enojarse sino dialogar y pensar en qué hacer, estos niños son más propensos a llevarse mejor con los demás y rendir mejor en la escuela.

Miguelito: ¡Hola! soy Miguelito y hoy les voy a hablar sobre la empatía.

Pedrito: ¿Qué es eso?

Miguelito: Es aprender a llevarse bien con los demás.

Mariana: ¿y eso para qué sirve?

Miguelito: Nos sirve para sentirnos bien con los demás y comprender que mis compañeros, también sienten igual que nosotros y de esto nos podemos dar cuenta, si observamos a los demás, cuando los vemos llorar, enojados o muy felices, todo esto se les nota a todos en las caritas y en el caminar de los niños, por ejemplo mira a Pedrito, "Está sonriendo", vamos a investigar qué es lo que le pa-

sa, para esto hay que preguntarle oye Pedrito” ¿Estás Feliz verdad? ¿Por qué? Cuéntanos que es lo que te hace estar feliz.

Pedrito: si, me siento feliz porque me gane una estrellita por portarme bien y eso me hace estar contento.

Miguelito: Que bueno Pedrito, te felicito, pero mira a tu compañero Luisito se gano una estrellita también más sin embargo tiene cara de enojado. Vamos a preguntarle qué le pasa. Oye Luisito ¿tú porqué no estás feliz? tienes una estrellita, entonces ¿qué te pasa?

Luisito: No me pasa nada, y sí estoy feliz, pero es que no me sale la risa.

Mariana: ¿Por qué no se puso feliz?

Miguelito: Porque todas las personas pueden reaccionar de distintas formas ante cosas que les pasa. Pongamos un ejemplo: a ti “te gusta jugar en las barras de gimnasia, pero eso mismo le puede asustar a Juanito.

Mariana: ¿Entonces no todos sentimos igual cuando nos pasa algo bonito?

Miguelito: Pues no, lo que pasa es que no todos expresamos nuestras emociones de la misma manera, unos lo demuestran y otros no, en este aspecto somos cada uno diferentes y simplemente hay que aprender a conocer a nuestros compañeros para poder convivir con ellos, y sobre todo hay que aprender a autorregular nuestras emociones como el enojo, la tristeza, el llanto, el berrinche etc., simplemente llevémonos bien todos con todos.

Luisito: ¿Cómo lo vamos a aprender?

Miguelito: Por ejemplo: si ves a un compañerito llorando o haciendo berrinche pregúntale ¿Qué tienes? y si puedes trata de ayudarlo diciéndole palabras dulces, como no te preocupes, yo te ayudo a levantar lo que se te cayó.

Luisito: La otra vez yo estaba corriendo y le tire su paleta a mi amigo y él se enojó y lloró.

Miguelito: Ah, entonces ahí tú tenias que haberte acercado a él y decirle que no fue a propósito, que fue un accidente, que pero para reparar el daño tu le dirás a tu mamá que le compre una paleta y que se la vas a traer, y sobre todo no olvides siempre de pedir una disculpa aunque haya sido un accidente.

Luisito: Entonces si me vuelve a pasar, así lo voy a hacer, primero pido una disculpa y luego le explico que fue un accidente, pero que le voy a reponer su paleta.

Miguelito: Eso es importante, que todos sepamos diferenciar cuando es un accidente y cuando algo se hace a propósito, así como también, es importante no hacer maldades a nuestros compañeros, recuerden antes de hacerlo piensen y pregúntense -¿Qué sentiría yo? si alguien me hiciera lo que yo le quiero hacer a mi compañero, y entonces puedo cambiar de opinión y optar por no molestar a mi compañero. Todo esto es convivir mejor y llevarnos bien con los demás. Aunque cada uno sea diferente siempre hay algo en común entre ustedes que les puede hacer llevarse mejor. Por ejemplo ¿Ustedes saben que es lo que tienen todos ustedes en común?

Todos: No.

Miguelito: Pues que a todos nos gusta jugar, ver películas, jugar con material, etc., y esto nos une a todos para hacer cosas juntos y tolerarse y no pelear, por lo que es importante también aprender a escuchar a los demás para ir conociendo los gustos de nuestros compañeros y que aprendan también a escucharnos.

Mariana: y qué más debemos aprender.

Miguelito: Tenemos que aprender a autorregular nuestras emociones que nos hacen sentir incómodos, como el llanto, la ira, el miedo, etc. Usando diferentes formas como el lenguaje, retirarnos de la zona de conflicto, no pegar a quien nos agrede y muchas formas más.

Mariana: Yo una vez me hicieron enojar mucho, porque no me dejaban jugar mis compañeros, entonces me dije, no me debo de enojar porque me siento mal y mejor fui y los acuse con la maestra y ella les pidió que me dejaran jugar y después ya todo fue alegría.

Miguelito: ¡Muy bien! es importante que nos apoyemos en los adultos (maestros, padres o familiar cercano) aunque a veces sea difícil establecer una conversación con ellos, se puede dar el diálogo, solo basta con que el adulto nos inspire confianza y podemos empezar a platicar como en este caso que verán.

Señorita Susi: “Me siento asustada cuando tengo que leer en voz alta, o me enojo cuando alguien pronuncia mal mi nombre. Ahora les voy a platicar algo que me paso cuando yo era pequeña, y me hizo sentir muy mal, yo era la más chiquita de mi familia, mis hermanos ya eran adultos, y uno de ellos ya casado por cierto, me pego y yo me enojé mucho, pero en vez de pelearme con él ¿Qué creen que hice?

Todos: ¿Queeee?

Susi: Me puse a saltar la cuerda con mucho coraje, y fui descubriendo que a medida de que saltaba más se me iba disminuyendo el enojo, entonces me puse a saltar más y más y el enojo ya había desaparecido, y fue entonces cuando me detuve y pude pensar que debería hacer para evitar esta situación y decidí platicarlo con mi tío, mi tío me escucho y me preguntó que como me sentía, me aconsejó alejarme cuando mi hermano quisiera pegarme y acusarlo con mis papás, y así lo hice.

Miguelito: Es muy importante, chicos, calmarse y pensar en vez de hacer lo primero que se viene a la mente.

Luisito: Agrrrrrr estoy muy enojado porque yo traía mis tazos en mi bolsa y ya no los tengo, seguro que mi hermana me los sacó.

Susi: Me doy cuenta de que estas molesto, trata de respirar profundamente tres veces, luego cuenta lentamente al revés antes de que decidas qué vas a hacer”, muy bien ahora que estás calmado dime ¿Quieres hablar conmigo de esto?

Luisito: Si quiero platicar contigo, pues tú me inspiras confianza, y mi corazoncito me dice que me puedes ayudar.

Susi: Muy bien me da gusto de que me tengas confianza, ahora que estás calmado, cuéntame ¿cuál es el problema? ¿Cuáles son las ideas que tienes para resolverlo? Analicemos cada una de tus posibles soluciones y preguntémonos lo siguiente: primera opción ¿Estás seguro? Segunda opción ¿Cómo se sentirá tu hermana si haces esto? ¿Es justa tu solución? ¿Crees que funcione? Ahora escoge una solución y trata de ponerla en práctica y hacerte las mismas preguntas. Si funciona fantástico, si no trata alguna otra cosa”.

Miguelito: El sentirse molesto no es malo, pero hay que saber cómo comportamos cuando estamos molestos, es importante autorregular el enojo para que podamos pensar y hacer lo correcto.

Mariana: Ahhhh, Ahhhh.

Miguelito: ¿Por qué lloras Mariana?

Mariana: Es que Chabela pisó a propósito mi juego de mesa.

Miguelito: “Recuerda, detente y piensa. Pregúntate a ti misma como se siente tu cuerpo. ¿Recuerdas lo que te dijiste a ti misma cuando necesitaste calmarte el otro día. Trata de decirlo nuevamente. Ahora estas calmada, vamos a repetir los pasos que aprendiste para resolver problemas, para así evitar que malogren tu juego nuevamente”

Mariana: Si, así lo estoy haciendo, me estoy diciendo “No me debo de enojar” y mejor tu ayúdame a solucionar este problema.

Miguelito: Te sugiero que cuando vayas a jugar, no pongas en el piso tus juegos de mesa, porque siempre habrá gente caminando y te pueden pisar y estropear tu juego, mejor ponlos en una mesa y ahí juega y de esta forma juegas tranquila y evitas problemas.

Mariana: Sí así lo haré. Gracias por ayudarme.

Miguelito: Fue un placer. Muy bien, gracias a todos por su atención y espero que no olviden el cómo actuar ante circunstancias incómodas.

F I N.

V.3.2 Actividad No. 2 “Cuento sobre resolución de problemas”

La maestra les explicará a los niños que contará un cuento de animalitos donde ellos buscan soluciones a sus problemas, y les pide que pongan mucha atención porque estos animalitos les pueden enseñar cómo solucionar problemas y que esto les ayude a autorregular sus emociones.

Había una vez una familia de leones que vivían en el bosque, la familia estaba compuesta por papá león, mamá leona y cachorro león. Un día el cachorro se sentía muy enojado y rugía con mucha fuerza, pero de pronto detuvo sus rugidos para pensar y se preguntó ¿Qué me pasa? ¿Por qué me siento tan molesto? Ahh ya sé por qué, porque mi mamá no me deja ir a la fiesta de cachorros que va a ver en el bosque, y sólo porque no hice la tarea y eso no se me hace justo.

Entonces se le apareció un chango y le dijo: Hola león cachorro, yo soy tu conciencia y te voy a ayudar a solucionar tu problema, ahora vamos a pensar juntos y preguntémonos ¿qué se puede hacer? y por lo menos hay que pensar tres cosas para ver cual funciona mejor, entonces el cachorro empieza a pensar y dice mmmmm, a ver ya sé, le voy a gritar muy fuerte a mi mamá para que le de miedo y me deje ir, eso creo que no es buena idea le dice el chango, a ver piensa en otra, mmmmm ya sé, dice el cachorro voy a escaparme y me voy sin permiso, noooo le dice el chango, eso podría agravar las cosas te darían un castigo muy severo, vamos piensa en algo mejor, bueno dice el cachorro, entonces voy a hacer primero la tarea y luego le preguntaré a mi mamá que si puedo ir a la fiesta, ¡Muy bien! le dice el chango, creo que es la solución correcta para que logres que te dejen ir a la fiesta, porque debes saber que si eliges una opción no adecuada puede ser peor, por lo que debes de pensar que podría pasar en cada cosa que tu pienses. Es decir, que te imagines cuales serían las consecuencias y de esta manera te será más fácil ir quitando aquellas ideas que no funcionen, y dejar la que más te convenga.

Ah ya entendí, dice el cachorro, lo que tengo que hacer es pensar en tres cosas y luego cada una me la voy imaginando como sería la respuesta que mi mamá me daría, entonces voy decidiendo si lo hago o no, y así voy una por una hasta quedarme con la que si me ayude a lograr lo que yo quiero. Que es lo mismo “yo debo tomar una decisión”

Ah pero eso no es todo le dice el chango, ¿Qué más debo hacer? Pregunta el cachorro, pues debes hacerte otra pregunta responde el chango, ¿cuál? pregunta el cachorro, pues esta contesta el chango ¿Estoy satisfecho con la elección que hice? y en caso de que no hay que volver a pensar porqué y buscar otra solución, y si todo salió bien, tú mismo te debes felicitar y darte una palmadita en la espalda y decirte, muy bien cachorrito así se hace, eres un campeón sabes cómo hacer las cosas.

Entonces el cachorro se fue corriendo a su casa, hizo la tarea sin protestar y luego se la enseñó a su mamá y ella le dijo que si podía ir a la fiesta, en premio de haber cumplido con lo que le correspondía. El cachorro se puso muy feliz y entonces pensó y se dijo así mismo, muy bien cachorro hiciste lo mejor, y por eso estás feliz, eres un campeón y se dio una palmadita en la espalda.

V.4 Cuarta secuencia didáctica basada en la estrategia de talleres.

Campo Formativo	Pensamiento matemático. (PROGRAMA 2011).
Competencia	Resuelve problemas en situaciones que le son familiares y que implican agregar, reunir, quitar, igualar, comparar y repartir objetos.
Aspecto	Número
Aprendizajes Esperados	Identifica por percepción, la cantidad de elementos en colecciones pequeñas y en colecciones mayores, mediante el conteo.
Propósito	Aprendan a regular sus emociones, a trabajar en colaboración y a resolver conflictos, mediante el diálogo y respetar reglas y al mismo tiempo usar el razonamiento matemático en situaciones de conteo.
Duración	Una sesión
Materiales	Peces de juguete, una caña de pescar, una cubeta, agua, una franela, y cuaderno de matemáticas.
Evaluación	Llora cuando se le corrige su trabajo. Llora o grita cuando se le cierra la puerta. Hace berrinche cuando no consigue algo. Demuestra enojo cuando no consigue lo que quiere. Es agresivo cuando está jugando. Se enoja cuando su trabajo se le corrige. Patalea cuando no puede acceder a algo. Pega a sus compañeros injustificadamente. Expresa auto-agresión cuando le quitan algo. Emite gritos sin motivo. Centra la atención en cosas que no tienen que ver con la clase. Mueve constantemente sus pies y sus manos. Aprieta sus manos con mucha ansiedad. Tiembla su cuerpo sin motivo. Se talla la cara con sus manos.

V.4.1 Actividad No. 1 “Trabajando en talleres”

Para motivar a los niños que no saben autorregular sus emociones, en equipos se les pide que terminen rápido su trabajo asignado, para que pasen en la parte de atrás del salón a hacer una actividad de un taller que ya se tiene previamente preparado, dicha actividad consiste en ponerle agua a una cubeta hasta llegar a la mitad, meter 30 peces de juguete y con una caña de pescar, sacarán todos los peces de la cubeta, empezaremos con él o los niños que tienen problemas de autorregulación de emociones, sus compañeros los ayudaran a realizar la actividad, en caso de que se les dificulte, después pasarán los demás niños. En su cuaderno de matemáticas el niño que vaya pescando anotará cuantos peces pesco en cinco minutos, y cuantos le quedaron en la cubeta, estos resultados los re-

presentara con símbolos y con dibujos, posteriormente hará una operación para saber cuántos peces hay en total, entre los que están en la cubeta y los que ya pescó, la maestra le preguntará ¿Qué operación tienes que hacer para saber el total de los peces? ¿Es suma o resta? Cuando el niño de la respuesta correcta, la maestra le pedirá que haga la operación en su cuaderno y que dibuje los peces, utilizando diferentes colores, cada niño que pase a pescar hará lo mismo, y si alguno tiene dificultad, se le pedirán a los demás que lo ayuden y que juntos resuelvan los problemas que se les presente, para que así, los niños que tienen problemas de autorregulación emocional, logren tener empatía con sus compañeros de equipo.

Finalmente los niños sacarán todos los peces de la cubeta, y con una franela los secarán y los guardaran en su lugar correspondiente y cada uno platicará su vivencia de esta actividad.

De esta manera trabajaran distintos talleres, como de lectura, ensartado de tapa roscas, conteo de fichas, plantación de alguna semilla etc.

VI Resultados.

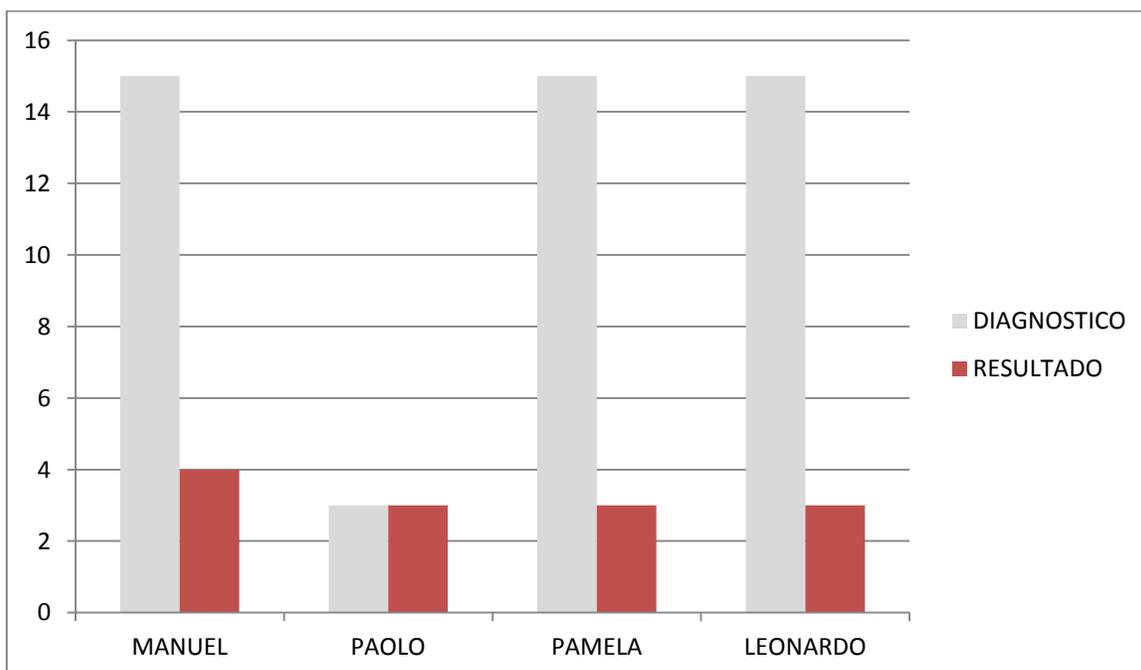
A continuación se presentan los resultados de la evaluación de los cuatro niños que a partir de los indicadores diagnósticos que se obtuvieron al ser observados durante quince días hábiles, y posteriormente se les aplicaron una serie de situaciones didácticas en donde se les enseñó algunas estrategias que los ayudarían a auto-regular sus emociones, después se les observó durante dos semanas posteriores a las actividades en donde se vería si los niños muestra del Colegio Unión de México, usaron las estrategias y si lograron disminuir la conducta que les estaba afectado en su aprendizaje escolar por lo que se inicia con el proceso de análisis e interpretación de los datos obtenidos y se detallan los resultados de la siguiente manera.:

En el indicador “llora cuando se le corrige su trabajo” Manuel de 15 veces que lo hizo en el diagnóstico disminuyó a 4 veces; Paolo no tubo cambios; Pamela y Leonardo de 15 veces que lo hicieron en el diagnóstico disminuyó a 3 veces lo que se logró un cambio significativo. En el indicador “Hace berrinche” Manuel bajó de 10 veces que lo hizo en el diagnóstico disminuyó a 7; Paolo de 5 veces que lo hizo en el diagnóstico bajó a 4; Pamela se mantuvo y Leonardo de 10 veces disminuyó a 2, este indicador no fue tan significativo el cambio Para el indicador “Demuestra enojo cuando no consigue lo que quiere”. Manuel se mantuvo; Paolo de 14 veces bajó a 4; Pamela de 10 veces que lo hizo bajó a 6; y Leonardo de 10 veces bajó a 3 logrando resultados significativos excepto Manuel. En el indicador “Es agresivo cuando está jugando” Manuel de 15 bajó a 3; Paolo se mantuvo; Pamela de 15 veces bajó a 3 y Leonardo de 15 veces bajó a 4 siendo el resultado significativo, excepto Paolo. En el indicador “Se enoja cuando se le llama la atención” Manuel de 15 repeticiones disminuyó a 5; Polo de 15 disminuyó totalmente; Pamela de 15 bajó a 6 y Leonardo de 15 bajó a 5. Logrando resultados satisfactorios y muy significativo en Paolo. En el indicador “Patalea cuando no puede acceder a algo” Manuel de 14 repeticiones bajó a 3; Pamela y Leonardo de 14 repeticiones bajaron a 0, por lo que los resultados de Manuel fueron satisfactorios y muy significativos los de Pamela y Leonardo. En el indicador” Pega a sus compañeros injustificadamente” Manuel de 15 repeticiones bajó a 2; Paolo se mantuvo; Pamela de 15 repeticiones bajó a 2 y Leonardo de 15 repeticiones bajó a 8, por lo que los resultados fueron significativos, excepto los de Paolo. En el indicador “Expresa auto-agresión” Manuel de 4 veces que lo hizo bajó a 2 y Pamela de 4 veces que lo hizo bajó a 1 vez, lo que resultados fueron satisfactorios. En el indicador “Emite gritos sin motivo” Manuel de 15 veces bajó a 2; Polo se mantuvo; Pamela de 15 veces bajó a 2 y Leonardo logró una disminución total, por lo que los resultados fueron satisfactorios en general excepto Paolo y muy significativo el de Leonardo. En el indicador “Centra mucho su atención en cosas que no tienen que ver con la clase” Manuel, Paolo y Leonardo se mantuvieron, pero Pamela logro un resultado significativo de 15 veces bajó a 3. En el indicador “Mueve constantemente sus pies y sus manos” Manuel de 15 bajó a 3; Paolo logró disminuir totalmente; Pamela de 15 veces bajó a 6 y Leonardo de 15 veces solo logró bajar a 14 veces. En el indicador “ Aprieta sus manos con mucha ansiedad Manuel de 3 veces que lo hizo logro disminuir totalmente; Paolo de 15 veces logra bajar a 4; Pamela de 15 veces baja a 10 y Leonardo de 15 veces baja a 12 en general se lo-

gran resultados satisfactorios. En el indicador “Tiembla su cuerpo sin motivo” Solo presentó este indicador Leonardo pero no se logró ningún cambio. Por último en el indicador Se talla su cara ansiosamente“ Pamela con 15 veces y lo bajó a 5 y Leonardo que de 15 veces que lo hizo bajó a 10 veces, por lo que el resultado de Pamela resulta muy significativo.

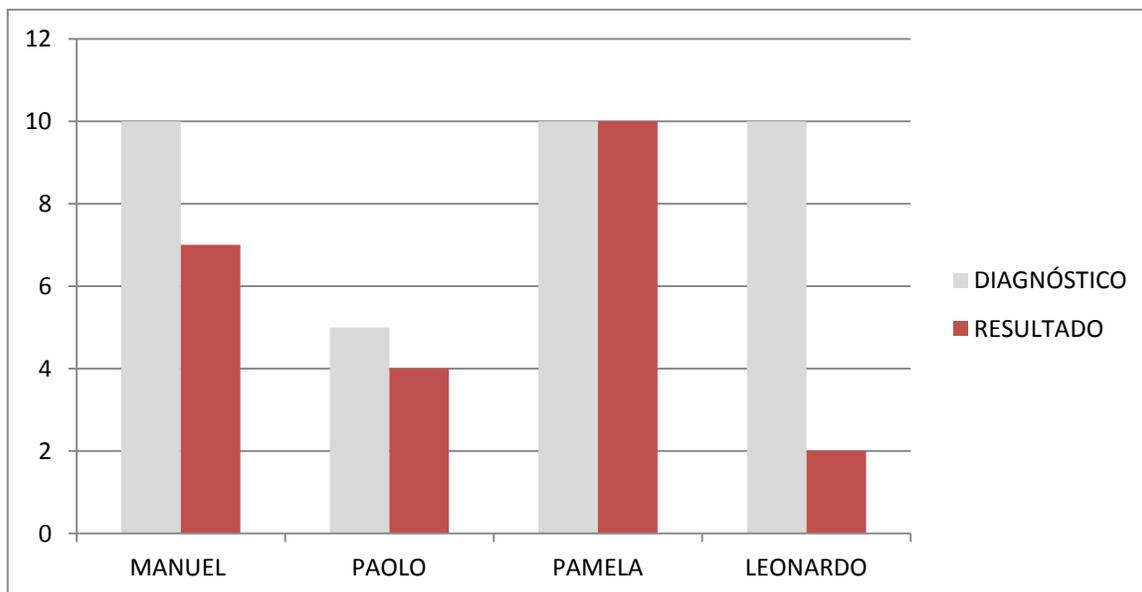
Las transcripciones fueron examinadas varias veces con el propósito de identificar indicadores que enmarcaran las estrategias de autorregulación que se les aplicó a los niños, para luego ver si fueron utilizadas por los mismos, mostrándose así los resultados comparativos en las siguientes gráficas:

1.- Llora cuando se le corrige su trabajo.



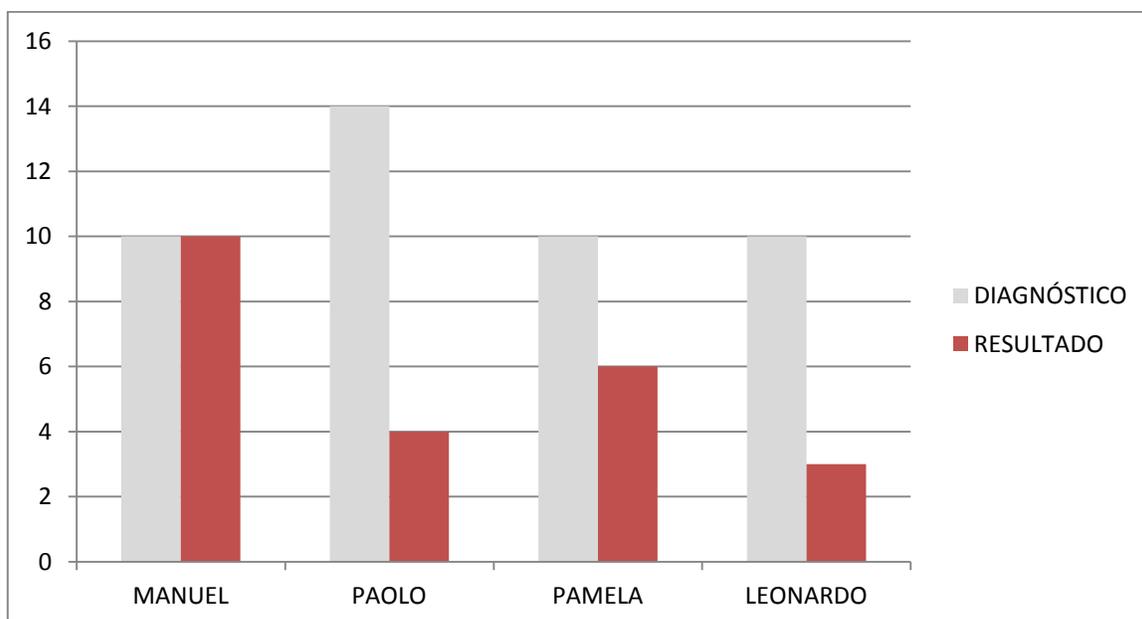
Después del diagnóstico inicial de los cuatro niños estudiados que se observaron durante 15 días hábiles, en donde hubo quince repeticiones del indicador, posteriormente se aplicaron las actividades y se notó una disminución de la conducta en donde se muestra lo siguiente: Manuel de 15 veces, disminuyó a 4 veces; Paolo se mantuvo; Pamela y Leonardo de 15 veces disminuyeron a 3 veces.

2.- Hace berrinche cuando no consigue algo.



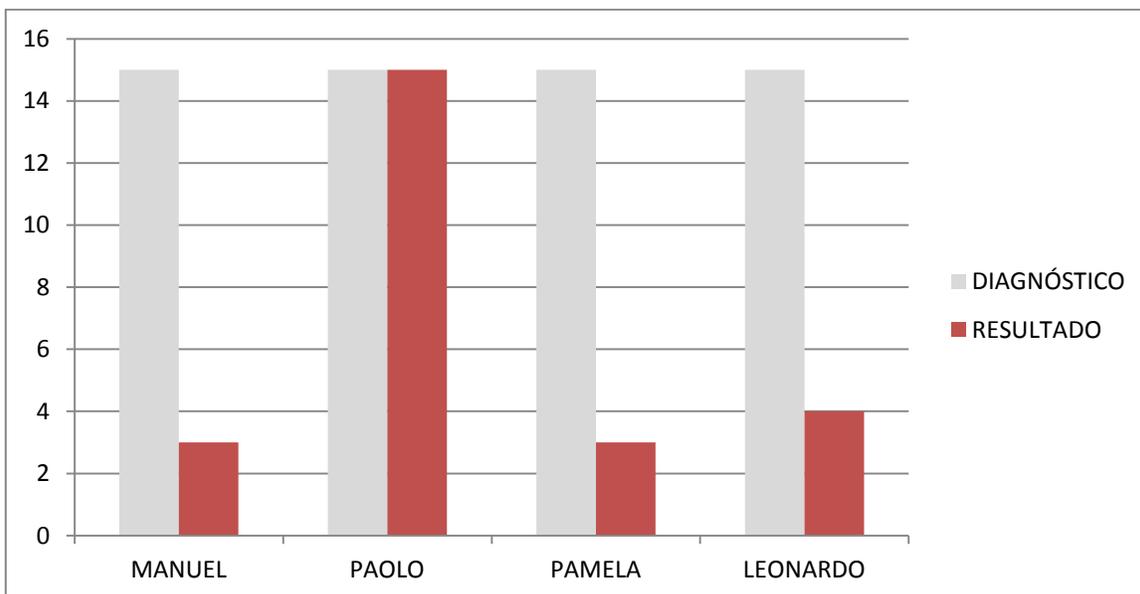
Después del diagnóstico inicial de los cuatro niños estudiados, que se observaron durante 15 días hábiles, posteriormente se aplicaron las actividades, logrando disminuir en Manuel de 10 veces a 7 veces; Paolo de 5 veces a 4 veces; Pamela no presentó cambios en este indicador y Leonardo de 10 veces a 2 veces.

3.-Demuestra enojo cuando no consigue lo que quiere.



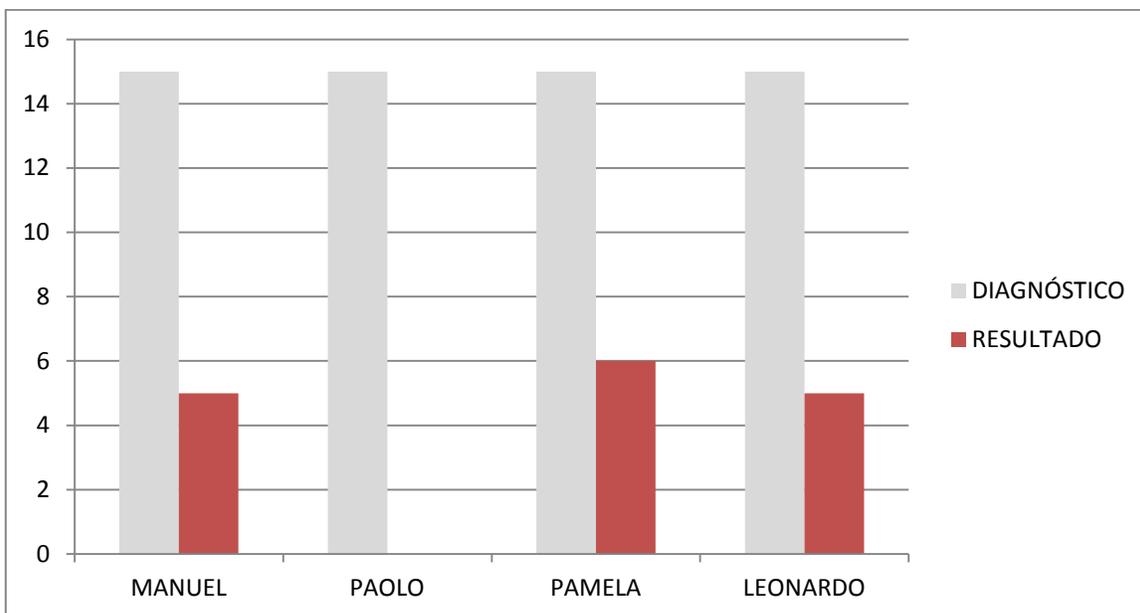
Después del diagnóstico inicial de los cuatro niños estudiados, que se observaron durante 15 días hábiles, posteriormente se aplicaron las actividades logrando que Paolo de 14 repeticiones disminuyera a 4 veces, Pamela de 10 veces disminuyó a 6 veces; Leonardo de 10 veces disminuyó a 3 veces y Manuel que no logró ningún cambio.

4.-Es agresivo cuando está jugando.



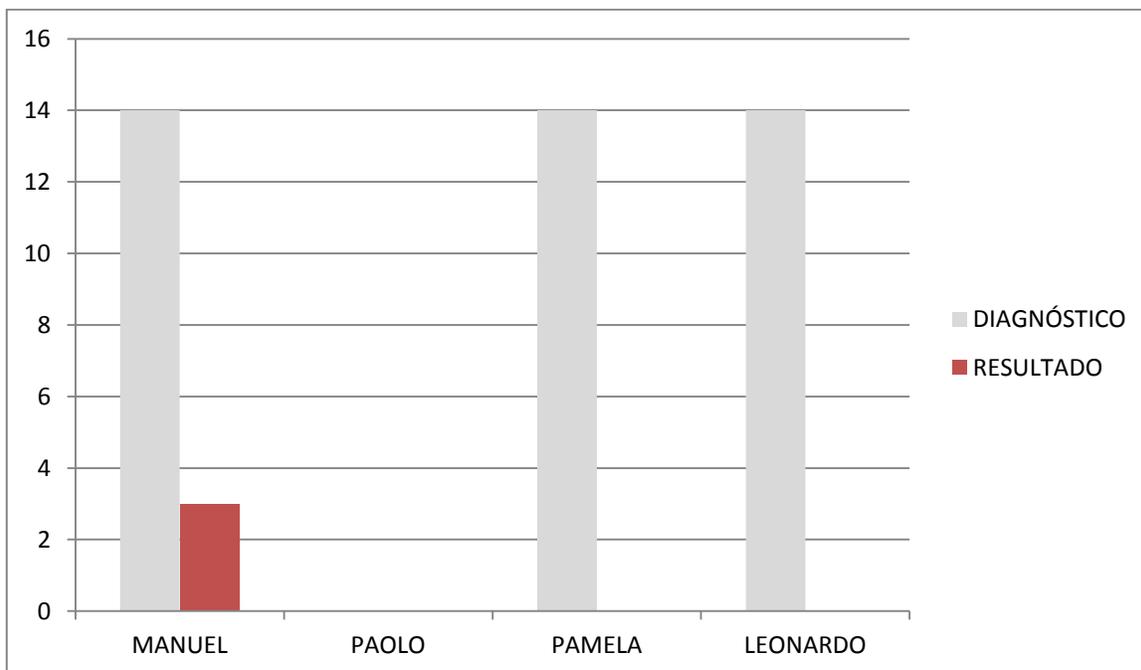
Después del diagnóstico inicial de los cuatro niños estudiados que se observaron durante 15 días hábiles y que posteriormente se aplicaron las actividades, se pudo ver lo siguiente: Manuel disminuyó de 15 veces a 3 veces; Paolo no tubo cambios respecto a este indicador; Pamela de de 15 veces disminuyó a 3 veces y Leonardo de 15 veces disminuyó a 4 veces.

5.-Se enoja cuando se le llama la atención.



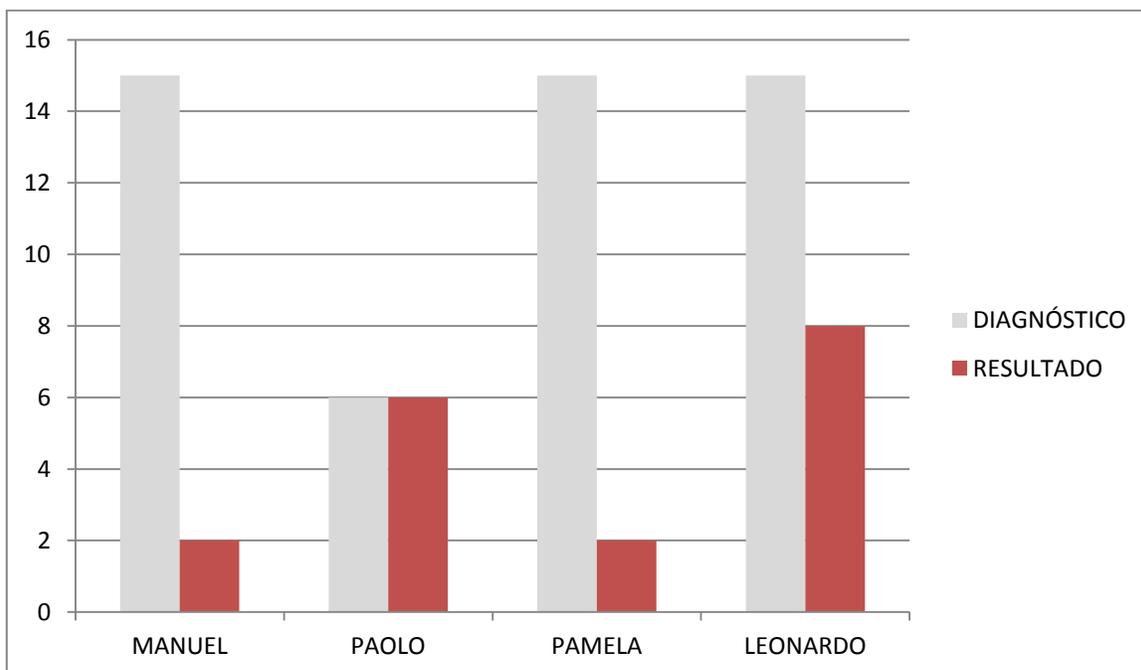
Después del diagnóstico inicial de los cuatro niños observados durante 15 días hábiles, posteriormente se aplicaron las actividades, obteniendo el siguiente resultado: Manuel disminuyó de 15 veces a 5 veces; Paolo de 15 veces disminuyó totalmente respecto a este indicador; Pamela de de 15 veces, disminuyó a 6 veces y Leonardo de 15 veces, disminuyó a 5 veces.

6.-Patalea cuando no puede acceder a algo.



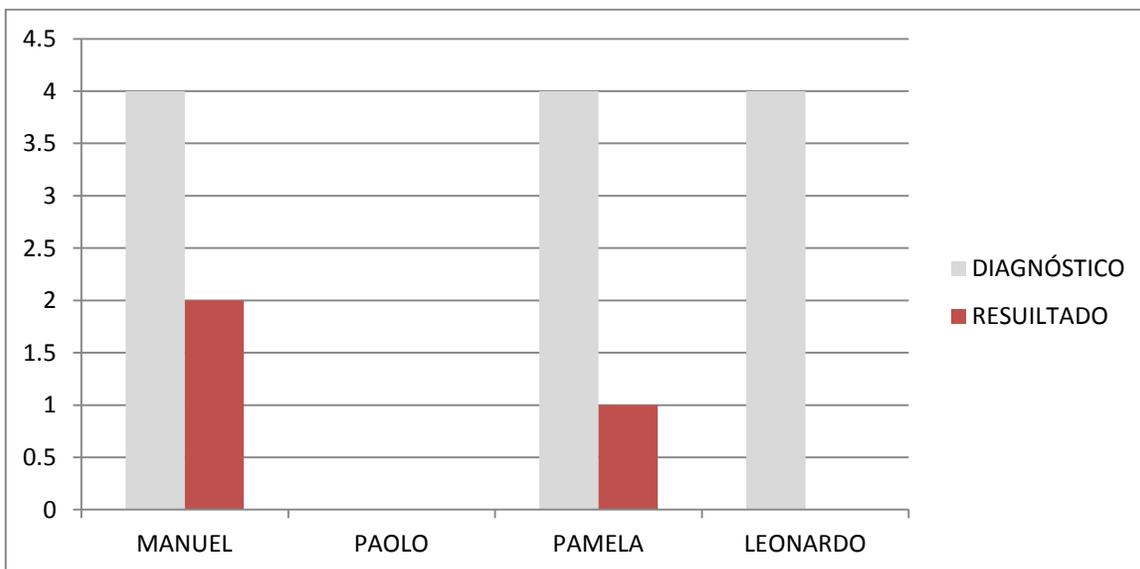
Después del diagnóstico inicial de los cuatro niños estudiados, que se observaron durante 15 días hábiles, posteriormente se aplicaron las actividades obteniendo los siguientes: Manuel de 14 veces disminuyó a 3 veces; Paolo nunca presentó este indicador; Pamela y Leonardo de 14 veces disminuyeron totalmente.

7.-Pega a sus compañeros injustificadamente.



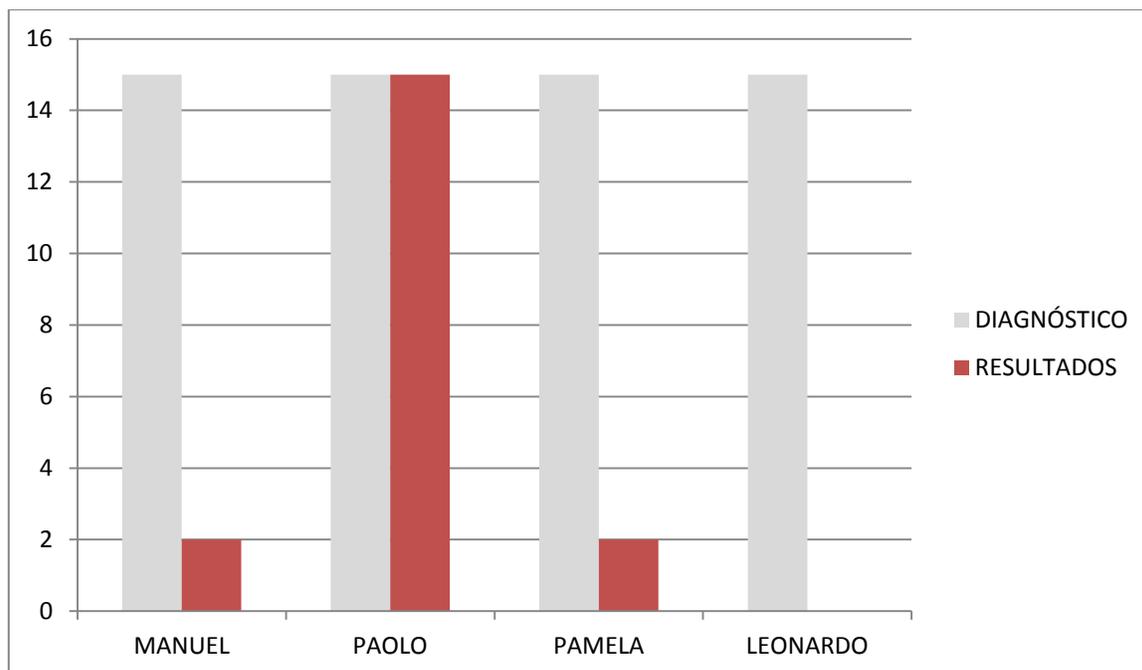
Después del diagnóstico inicial de los cuatro niños estudiados, posteriormente se aplicaron las actividades y se logró que Manuel de 15 veces, disminuyó a 2 veces; Paolo no presentó cambios en este indicador; Pamela de 15 veces disminuyó a 2 veces y Leonardo de 15 veces disminuyó a 8 veces.

8.-Expresa autoagresión cuando se le quita algo.



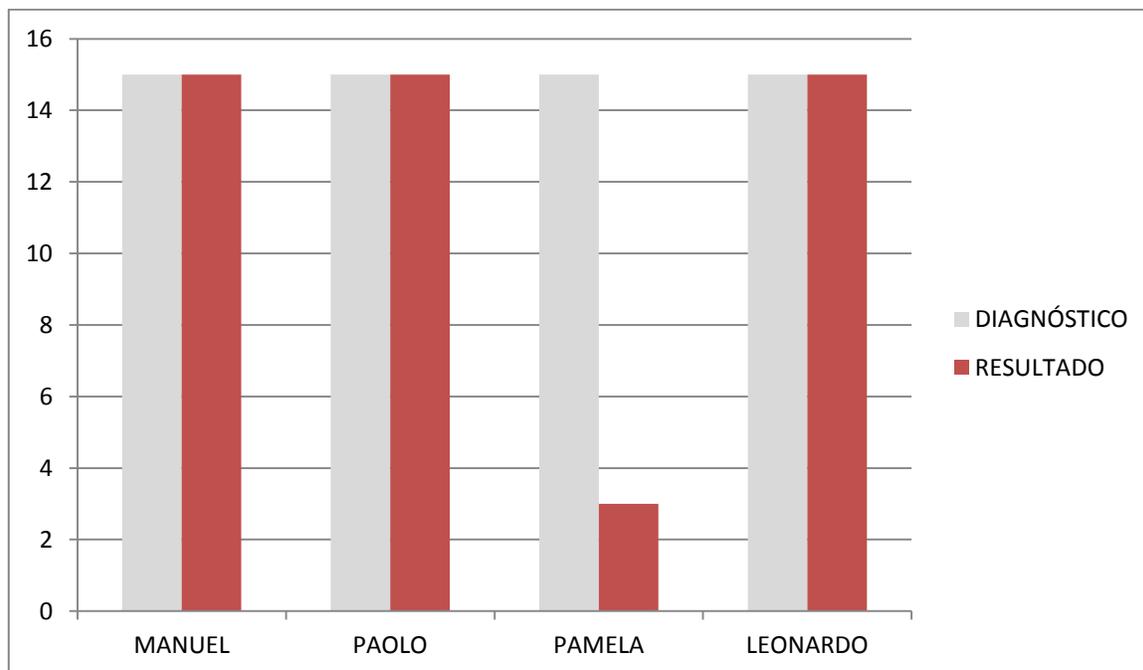
Después del diagnóstico inicial de los cuatro niños estudiados, que se observaron durante 15 días hábiles, posterior a esto se aplicaron las actividades obteniendo lo siguiente: Manuel de 4 veces disminuyó a 2 veces; y Pamela de 4 veces disminuyó a 1 vez; y Leonardo disminuyó totalmente.

9.- Emite gritos sin motivo.



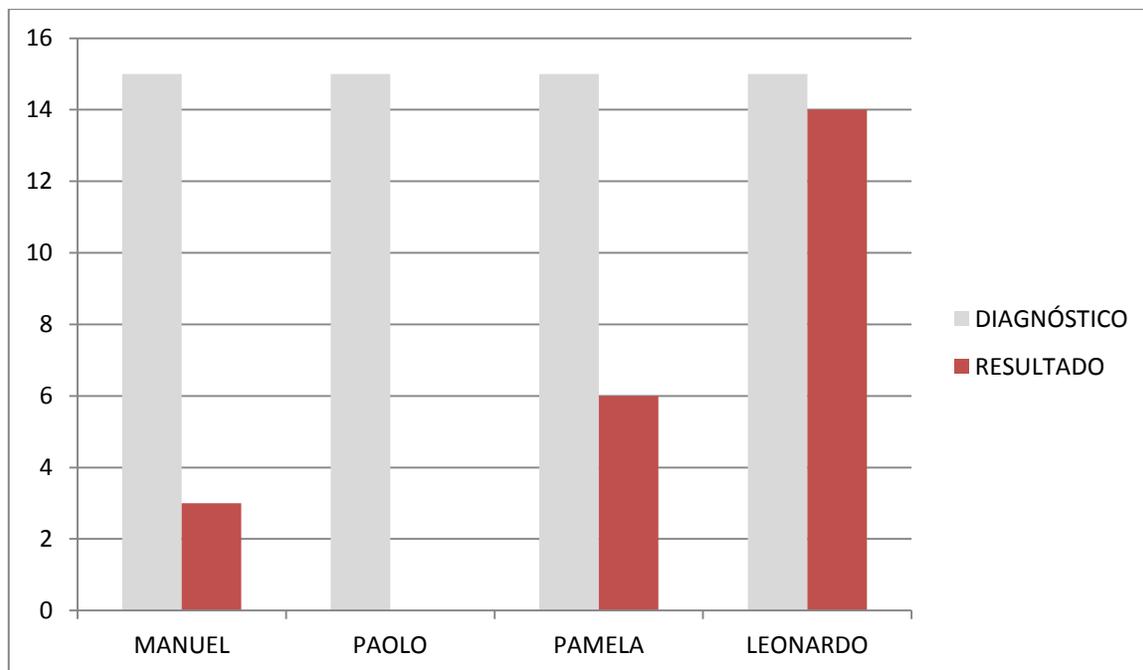
Después del diagnóstico inicial de los cuatro niños estudiados, que se observaron durante 15 días hábiles, se aplicaron las actividades y posterior a estas se obtuvo lo siguiente: Manuel de 15 veces disminuyó a 2 veces; Paolo no presentó cambios en este indicador; Pamela de 15 veces disminuyó a 2 veces y Leonardo de 15 veces disminuyó totalmente.

10.- Centra mucho su atención en cosas que no tienen que ver con la clase.



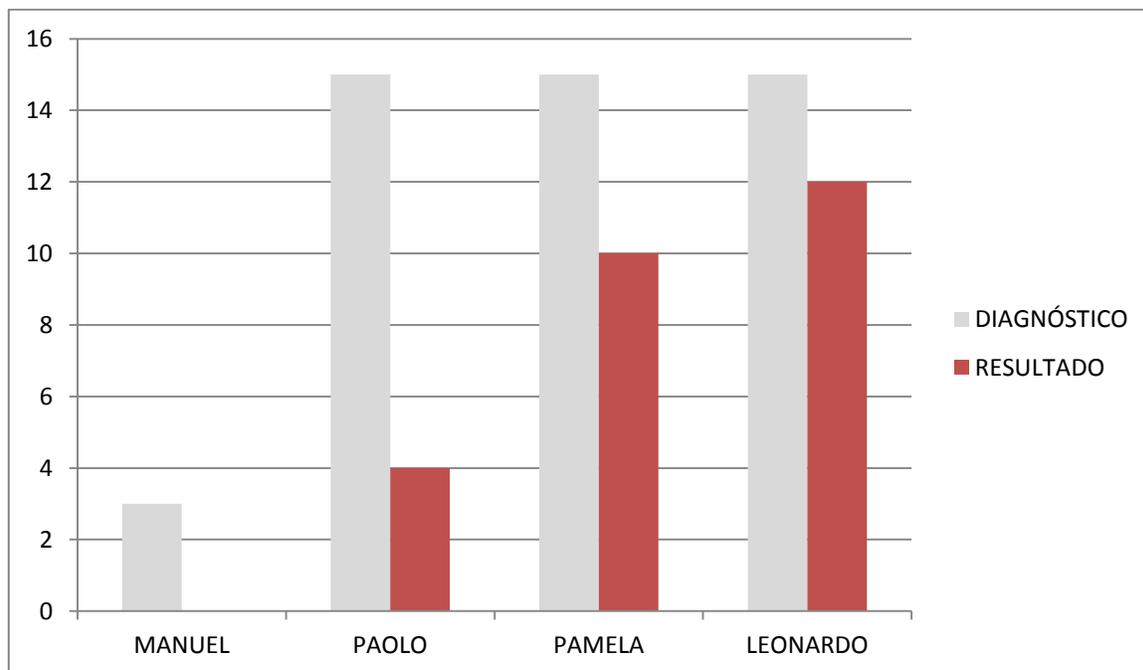
Después del diagnóstico inicial de los cuatro niños estudiados, que se observaron durante 15 días hábiles, posteriormente se aplicaron las actividades, obteniendo lo siguiente: La mayoría no presentó cambios en este indicador excepto Pamela que logró de 15 veces disminuir a 3 veces.

11.- Mueve constantemente sus pies y sus manos.



Después del diagnóstico inicial de los cuatro niños estudiados, que se observaron durante 15 días hábiles, se aplicaron las actividades y después de esto se pudo observar que Manuel de 15 veces disminuyó a 3 veces; Paolo de 15 veces disminuyó totalmente; Pamela de 15 veces disminuyó a 6 veces; y Leonardo de 15 veces únicamente disminuyó a 14 veces.

12.- Aprieta sus manos con ansiedad.



Después del diagnóstico inicial de los cuatro niños estudiados, que se observaron durante 15 días hábiles, se aplicaron las actividades, posterior a estas se obtuvo lo siguiente: Manuel de 3 veces disminuyó totalmente; Paolo de 15 veces disminuyó a 4 veces; Pamela de 15 veces disminuyó a 10 veces; y Leonardo de 15 veces disminuyó a 12 veces.

En los siguientes indicadores 13 y 14 de los niños estudiados, no se representaron gráficas, porque en el indicador 13 solo Leonardo lo presenta, y en el indicador 14 solo Leonardo y Pamela lo presentan, pero de todas maneras se detallan los resultados.

13. Tiembla su cuerpo sin motivo.

En Este indicador después del diagnóstico inicial del niño estudiado, que se observó durante 15 días hábiles, se aplicaron las actividades, posterior a estas se obtuvo lo siguiente: Leonardo no logró ningún cambio respecto a este indicador.

14.- Se talla su cara con sus manos.

En este indicador después del diagnóstico inicial de los dos niños estudiados, que se observaron durante 15 días hábiles, se aplicaron las actividades, posteriormente a estas, se pudo notar lo siguiente: Pamela de 15 veces disminuyó a 5 veces y Leonardo de 15 veces disminuyó a 10 veces la incidencia.

VII Discusión

En este estudio se aplicaron situaciones didácticas basadas en el Programa de estudios 2011 (PEP 2011), en donde se les enseñó a los niños usar algunas estrategias para que pudieran aplicarlas frente a conflictos con sus compañeros y para que de esta manera aprendieron a autorregular sus emociones, y así, los niños lograron saber ser en cualquier circunstancia, por lo que fue muy importante ver que se logró en las dos semanas posteriores a las actividades, que Manuel, Pamela y Leonardo que lloraban de cualquier cosa, lograron autorregular esta emoción, así como el berrinche que lo manifestaban todos los niños estudiados, logrando que Leonardo autorregulara esta emoción significativamente, en los niños que se enojaban cuando no conseguían lo que querían como Paolo y Leonardo autorregularon esta emoción satisfactoriamente; los niños que eran agresivos cuando estaban jugando también disminuyeron la frecuencia con que lo hacían, claro que con sus excepciones como es el caso de Paolo que mantuvo su incidencia, pero este mismo niño que se enojaba siempre que le llamaban la atención, ya no se enojó tanto en las tres semanas de observación posteriores a la aplicación de las situaciones didácticas. En cuanto a Pamela y Leonardo que pateaban cuando no accedían a algo, disminuyó totalmente, logrando en ellos la erradicación de este indicador. En cuanto a Manuel y Pamela que pegaban siempre a sus compañeros, ahora solo lo hicieron dos veces durante posterior a las aplicaciones de las actividades; Leonardo que gritaba sin motivo pudo autorregular esta emoción totalmente; En cuanto a centrar su atención en otras cosas cuando están en clase, solamente Pamela logró estar más atenta en sus clases, quizá su edad influyó para lograrlo; En cuanto a mover constantemente los pies de manera exagerada, Paolo logró la autorregulación total, mientras que los demás tuvieron un cambio satisfactorio, solo Leonardo no lo logró ningún cambio tal vez, porque tiene problemas de salud y las actividades le ayudaron a disminuir solo en algunos indicadores. En el aspecto apretar sus manos con mucha ansiedad Manuel logró disminuirlo totalmente y Leonardo no lo pudo lograrlo, así como tampoco el que deje de temblar su cuerpo, esto debido a su problema antes mencionado; El estarse tallando la cara Pamela y Leonardo lograron una disminución satisfactoria, porque de 15 veces que lo hicieron, ahora solo lo hicieron 5 veces.

Por tal motivo fue importante que primeramente los niños supieran que era una emoción, y así lograr sentir sus propias emociones y asimismo detectar las de sus compañeros, para así saber cómo actuar en cada momento, aplicando algunas de las estrategias aprendidas, para evitar conflictos con los demás ó con ellos mismos. Asimismo si se aplican con más frecuencia estas actividades, los niños irán logrando cada vez más la autorregulación de sus emociones, influyendo también los factores como, la intervención de la maestra, la madurez gradual del niño, para así el niño sepa saber qué hacer en cualquier parte donde se encuentre. Asimismo no se debe de olvidar que las emociones de los niños irán evolucionando, ya que es un proceso evolutivo que les permitirá a los niños preescolares saber ser y saber hacer ante una circunstancia dada, y dando como resultado un desarrollo armonioso que le facilitará un mejor aprendizaje.

VIII Conclusión.

Luego de realizar una consulta bibliográfica sobre la autorregulación de las emociones en etapa preescolar, primeramente se ha tenido que diferenciar entre los conceptos emoción, sensación y sentimiento, esto con el fin de tener una mejor comprensión en cómo se va desarrollando las emociones.

Tomando en cuenta que existe muy poca difusión para educar las emociones en edad preescolar, por lo que se llega a la conclusión de que el individuo preescolar es inherentemente conflictivo, y por lo tanto todo educador debe buscar actividades apoyándose en las competencias y aprendizajes esperados del programa de estudios “PEP, 2011” y que ayuden a lograr la autorregulación emocional, esto con el fin de que no se vea afectada la disciplina y el rendimiento del aprendizaje a nivel preescolar.

Por ello se considera que una pobre autorregulación emocional en los niños en etapa preescolar, es un factor que propicia sujetos carentes de actividad, por lo que no tomar conciencia de nuestras emociones desde temprana edad, nos puede orillar a “no saber ser” y a “no saber hacer” en cualquier lugar, esto será la consecuencia de que no se ha tenido una educación emocional, por eso se toma en cuenta que la escuela es el contexto ideal para fomentar y desarrollar estas habilidades, sobre todo para los niños que carecen de autorregulación emocional.

Las diferentes teorías sobre el desarrollo de las emociones estudiadas para realizar este trabajo, insisten en que si no aprendemos a autorregular nuestras emociones, estas invariablemente terminaran por dominarnos y hacernos sus esclavos.

Desarrollar la autorregulación de las emociones por medio de actividades pedagógicas, es una valiosa herramienta que como educadora de etapa preescolar puede ofrecer para así lograr un potencial cultural y formativo en el marco de un mensaje de objetividad, racionalidad y de paz, que va desde el ámbito preescolar al escolar y posteriormente el niño tendrá la capacidad de convivir y resolver problemas de manera inteligente.

Referencias:

Barret, L. F. (2006). The structure of emotion: Evidence from neuroimaging studies. *Current Directions in Psychological Science*.

Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In Lerner, R. M. Ed. *Handbook of human development*. New York: Wiley.

Cano, Vintel Antonio Dr. (2001) Preguntas frecuentes sobre la ansiedad y el estrés. *Revista Sociedad Española para el Estudio de la Ansiedad y el Estrés (SEAS)* Septiembre. España.

Catret, M. Amparo (2001) *Emocionalmente inteligente una nueva dimensión*. Ed. Palabra Ediciones, S.A. Francia.

Creswell, John W. (1994). *Diseño de Investigación. Aproximaciones cualitativas y cuantitativas*. Sage. Cap. 9 "El procedimiento cualitativo" Fac. Ciencias Sociales. Buenos Aires.

Crotti, E. y Magni, A. (2005). *Los miedos de los niños*. Ed. Ediciones Oniro. Chile

Diane E. Papalia (2005). *Aprendizaje, memoria y procesos cognitivos*. México. McGraw-Hill.

Dopkins, Stright, D. Neitzel, C., Garza Sears, K., & Hoke-Sinex, L. (2001). Instruction begins in the home: Relations between parental instruction and children's self-regulation in the classroom. *Journal of Educational Psychology*.

Dunn, J. (1994). *Hermanos y Hermanas*. Ed. Alianza. Madrid.

Feldman, R. S. (2006). *Development across the life span*. 4ta Ed. Upper Saddle River, NJ: Pearson/Prentice Hall.

Figuroa Fuentes, Wanda I. (2008). *Mis amigos y yo: estrategias utilizadas por la niñez preescolar para autorregular sus emociones*. Cuaderno de Investigación en la Educación, Universidad de Puerto Rico. Recinto de Río Piedras.

Freud, A. (1965) *Normalidad y patología en la niñez*. Ed. Paídos. Buenos Aires.

Goleman, Daniel. (1996). *Inteligencia emocional*. Ed. Kairos. Barcelona.

Harris, P. (1992). *Los niños y las emociones*. Ed. Alianza. Madrid.

Kisnerman, Natalio. (1987). *Trabajo Social*. Tomo VI. Grupo 2ª. Edición. Ed. Hvmánitas. Buenos Aires.

Levenson, R.W. (1994). Human Emotion. A functional view. In P. Ekman & R.J. Davidson (Eds). *The nature of emotions: Fundamental questions*. New York: Oxford University Press.

Macarena y Zurita, (2002). "EmociónArte con los niños" El arte de acompañar a los niños en su emoción. Editorial Desclée de Brouwer. Madrid.

Murphy, B. C., & Eisenberg, N. (1997). Young children's emotionality, regulation and social functioning and their responses when they are targets of a peer's anger. *Social Development*.

Mussen, P. Conger, J. y Kagan, J. 2a. ed. *Desarrollo en la personalidad en el niño*. México. Trillas. 1979.

Piaet, J. 1973. *La representación del mundo en el niño*. Ed. Fontanella. Madrid.

Piaget, J. 1971. *El criterio moral en el niño*. Ed. Fontanella. Madrid

Prawat, Richard, (1999). *Cognitive Theory at the Crossroads: Head fitting. Head Splitting, or Somewhere in Between*. *Human development*, Vol. 42.No. 2 1999.

Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: a theoretical review. *Social Development*.

Saarni, C. (2000). The social context of emotional development. In M. Lewis & J. M. Haviland-Jones (Ed.). *Handbook of emotions*. New York, NY: The Guilford Press.

Spinrad, T. L., Stifter, C. A., Donelan-McCall, N., & Turner, L. (2004). Mothers' regulation strategies in response to toddlers' affect: Links to later emotion self-regulation. *Social Development*,

Sroufe, A. (2000). *Desarrollo emocional*. México. Oxford University.

VonSalisch, M., & Saarni, C. (2001). Introduction to the Special Section: Emotional Development in Interpersonal Relationships. In *International Journal of Behavioral Development*.

Winsler, A., De Leon, J. R., Carlton, M., Barry, M. J., Jenkins, T., & Carter, K. L. (1997). Components of self regulation in the preschool years: Developmental stability, validity, and relationship to classroom behavior. Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development. Washington, D.C.

ANEXOS

TABLAS DE INDICADORES Y SU FRECUENCIA CON QUE SE PRESENTÓ CADA INDICADOR DURANTE 3 SEMANAS. (15 DÍAS HÁBILES)

Diagnóstico Manuel 6 años.

N.	Nombre del indicador	No. de veces que se incidió
1	Llora cuando se le corrige su trabajo.	15
2	Hace berrinche cuando no consigue algo.	10
3	Demuestra enojo cuando no consigue lo que quiere.	10
4	Es agresivo cuando está jugando.	15
5	Se enoja cuando se le corrige.	15
6	Patalea cuando no puede acceder a algo.	14
7	Pega a sus compañeros injustificadamente.	15
8	Expresa auto-agresión cuando le quitan algo.	4
9	Emite gritos sin motivo.	15
10	Centra la atención en cosas que no tienen que ver con la clase.	15
11	Mueve constantemente sus pies y sus manos	15
12	Aprieta sus manos con mucha ansiedad	3
13	Tiembla su cuerpo sin motivo	0
14	Se talla la cara con sus manos	2

Tabla No. 3

Diagnóstico Paolo 6 años.

N.	Nombre del indicador	No. de veces que se incidió
1	Llora cuando se le corrige su trabajo.	3
2	Hace berrinche cuando no consigue algo.	5
3	Demuestra enojo cuando no consigue lo que quiere.	14
4	Es agresivo cuando está jugando.	15
5	Se enoja cuando se le corrige.	15
6	Patalea cuando no puede acceder a algo.	0
7	Pega a sus compañeros injustificadamente.	6
8	Expresa auto-agresión cuando le quitan algo.	0
9	Emite gritos sin motivo.	15
10	Centra la atención en cosas que no tienen que ver con la clase.	15
11	Mueve constantemente sus pies y sus manos	15
12	Aprieta sus manos con mucha ansiedad	15
13	Tiembla su cuerpo sin motivo	0
14	Se talla la cara con sus manos	0

Tabla No. 4

Diagnóstico Pamela 6 años.

N.	Nombre del indicador	No. de veces que se incidió
1	Llora cuando se le corrige su trabajo.	15
2	Hace berrinche cuando no consigue algo.	10
3	Demuestra enojo cuando no consigue lo que quiere.	10
4	Es agresivo cuando está jugando.	15
5	Se enoja cuando se le corrige.	14
6	Patalea cuando no puede acceder a algo.	14
7	Pega a sus compañeros injustificadamente.	15
8	Expresa auto-agresión cuando le quitan algo.	4
9	Emite gritos sin motivo.	15
10	Centra la atención en cosas que no tienen que ver con la clase.	15
11	Mueve constantemente sus pies y sus manos	15
12	Aprieta sus manos con mucha ansiedad	15
13	Tiembla su cuerpo sin motivo	0
14	Se talla la cara con sus manos	15

Tabla No. 5

Diagnóstico Leonardo 6 años.

N.	Nombre del indicador	No. de veces que se incidió
1	Llora cuando se le corrige su trabajo.	15
2	Hace berrinche cuando no consigue algo.	10
3	Demuestra enojo cuando no consigue lo que quiere.	10
4	Es agresivo cuando está jugando.	15
5	Se enoja cuando se le corrige.	14
6	Patalea cuando no puede acceder a algo.	14
7	Pega a sus compañeros injustificadamente.	15
8	Expresa auto-agresión cuando le quitan algo.	4
9	Emite gritos sin motivo.	15
10	Centra la atención en cosas que no tienen que ver con la clase.	15
11	Mueve constantemente sus pies y sus manos	15
12	Aprieta sus manos con mucha ansiedad	15
13	Tiembla su cuerpo sin motivo	15
14	Se talla la cara con sus manos	15

Tabla No.6

EVIDENCIAS

Situación didáctica No. 1 basada en la estrategia de relajación.

Actividad No. 1

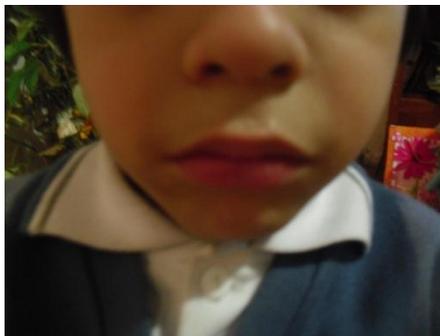
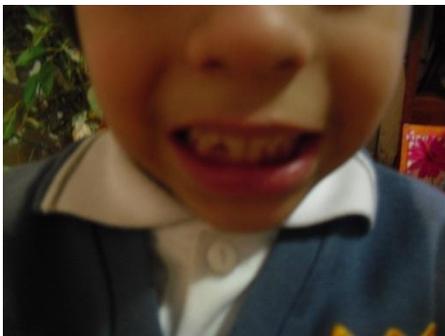
Relajación a través de la imaginación y respiración.



Actividad No. 2

Cinco Ejercicios para relajarnos

Actividad No. 3
Apretando y aflojando los músculos.



Situación Didáctica No. 2 basada en la estrategia del lenguaje.

Actividad No. 1

Detectando nuestras emociones.



Acuerdos



Actividad No. 3

Guiñoles hechos por los niños.
Hacer títeres.



Situación didáctica No. 3 basada en la estrategia cognitiva

Actividad No. 1

Teatro de mis guiñoles.



Actividad No. 2

Maestra contando un cuento.

