

PSICOLOGÍA/PSIKOLOGIA

Sonia RODRIGUEZ ARISTU

**Desarrollo de la
autorregulación en la
infancia**

TFG/GBL 2014

upna
Universidad
Pública de Navarra
Nafarroako
Unibertsitate Publikoa

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales
Giza eta Gizarte Zientzien Fakultatea

**Grado en Maestro de Educación
Infantil /**

Haur Hezkuntzako Irakasleen

Gradua

Grado en Maestro en Educación Infantil
Haur Hezkuntzako Irakasleen Gradua

Trabajo Fin de Grado
Gradu Bukaerako Lana

***El desarrollo de la autorregulación en la
infancia***

Sonia RODRÍGUEZ ARISTU

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES
GIZA ETA GIZARTE ZIENTZIEN FAKULTATEA

UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA
NAFARROAKO UNIBERTSITATE PUBLIKOA

Estudiante / Ikaslea

Sonia RODRÍGUEZ ARISTU

Título / Izenburua

El desarrollo de la autorregulación en la infancia

Grado / Gradu

Grado en Maestro en Educación Infantil / Haur Hezkuntzako Irakasleen Gradua

Centro / Ikastegia

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales / Giza eta Gizarte Zientzien

Fakultatea

Universidad Pública de Navarra / Nafarroako Unibertsitate Publikoa

Director-a / Zuzendaria

Yayone CARDAS IBÁÑEZ

Departamento / Saila

Departamento de psicología y pedagogía/ psikologia eta pedagogía saila

Curso académico / Ikasturte akademikoa

2013/2014

Semestre / Seihilekoa

Primavera / Udaberrik

Preámbulo

El Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, modificado por el Real Decreto 861/2010, establece en el Capítulo III, dedicado a las enseñanzas oficiales de Grado, que “estas enseñanzas concluirán con la elaboración y defensa de un Trabajo Fin de Grado [...] El Trabajo Fin de Grado tendrá entre 6 y 30 créditos, deberá realizarse en la fase final del plan de estudios y estar orientado a la evaluación de competencias asociadas al título”.

El Grado en Maestro en Educación Infantil por la Universidad Pública de Navarra tiene una extensión de 12 ECTS, según la memoria del título verificada por la ANECA. El título está regido por la *Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil*, con la aplicación, con carácter subsidiario, del reglamento de Trabajos Fin de Grado, aprobado por el Consejo de Gobierno de la Universidad el 12 de marzo de 2013.

Todos los planes de estudios de Maestro en Educación Infantil se estructuran, según la Orden ECI/3854/2007, en tres grandes módulos: uno, *de formación básica*, donde se desarrollan los contenidos socio-psico-pedagógicos; otro, *didáctico y disciplinar*, que recoge los contenidos de las disciplinas y su didáctica; y, por último, *Practicum*, donde se describen las competencias que tendrán que adquirir los estudiantes del Grado en las prácticas escolares. En este último módulo, se enmarca el Trabajo Fin de Grado, que debe reflejar la formación adquirida a lo largo de todas las enseñanzas. Finalmente, dado que la Orden ECI/3854/2007 no concreta la distribución de los 240 ECTS necesarios para la obtención del Grado, las universidades tienen la facultad de determinar un número de créditos, estableciendo, en general, asignaturas de carácter optativo.

Así, en cumplimiento de la Orden ECI/3854/2007, es requisito necesario que en el Trabajo Fin de Grado el estudiante demuestre competencias relativas a los módulos de formación básica, didáctico-disciplinar y practicum, exigidas para todos los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil.

En este trabajo, el módulo *de formación básica* ha permitido conocer los procesos educativos y de aprendizaje de la etapa de 0-6 años, así como conocer el desarrollo evolutivo de los niños de 0-6 años, sus características cognitivas, psicomotoras, comunicativas, sociales y afectivas. Además, hemos podido conocer las necesidades educativas especiales que se pueden presentar así como los recursos a los que podemos acceder para integrar a las personas con necesidades educativas especiales en el sistema educativo así como relacionarse con los profesionales especialistas del centro. Comprender que cada niño es único y que todos son diferentes en cuanto a capacidades pero iguales en cuanto a derechos. Que los maestros nos tenemos que amoldar a cada uno de ellos siendo nuestros espacios, materiales y tiempos flexibles para poder dar respuesta a las necesidades de todos ellos.

El módulo *didáctico y disciplinar* ha permitido enmarcar la autorregulación en el marco legislativo del actual currículo de Educación Infantil, así como los objetivos y contenidos que tienen relación con el tema. Además, nos ha permitido adquirir conocimientos a cerca de todas las ramas del saber (lenguaje, ciencias sociales, ciencias naturales, matemáticas, historia, expresión corporal, música) y saber plantearlas en un contexto didáctico, favoreciendo en todo momento el aprendizaje significativo.

Asimismo, el módulo *practicum* ha permitido poder llevar a la práctica algunas de las actividades propuestas en el presente trabajo. De tal forma podemos ver si las actividades funcionan de la forma en la que nos habíamos planteado y si hay que cambiar algo. Además, nos permiten hacernos una autoevaluación a cerca de nuestras capacidades como maestras pudiendo reflexionar sobre nuestra práctica. Permite dominar estrategias y técnicas necesarias para la práctica del día a día.

Por último, el módulo *optativo* ha permitido conocer las diferentes necesidades educativas que pueden presentar los alumnos así como el desarrollar destrezas para poder atender a esas necesidades. Se ha podido ver las diferentes psicopatologías que se pueden dar en la infancia. Los diferentes profesionales con los que hay que coordinarse, cómo hacerlo, las diferentes instituciones con las que se puede trabajar. Cómo dar una respuesta adecuada a las familias etc.

Resumen

Este trabajo se ha realizado con el objetivo de recoger, analizar y organizar parte de la información existente a cerca de la autorregulación emocional y conductual, organizándolo todo de una forma lógica, comprensible y al alcance de todos. De esta forma se recogen los factores que influyen en el desarrollo de la autorregulación, cómo se desarrolla, qué importancia tiene la autorregulación y qué influencia puede tener un desarrollo desviado de la autorregulación en el desarrollo posterior. Para finalizar, se propone una intervención destinada al segundo ciclo de educación infantil, enmarcada en el contexto de una unidad didáctica, con el fin de trabajar con los niños la autorregulación.

Palabras clave: autorregulación; desarrollo; infancia; emoción; conducta.

Abstract

This project has been done with the aim of collecting, analyzing and organizing a piece of all the information we have about emotional and behavioral self-regulation and organize it in a logical and understandable way so everyone could have access to it. The project collects the factors that influence self-regulation's development and how it develops, its importance and the influence that it could have in someone's development if it doesn't operate properly. To complete the project, I headed an intervention for the second course of pre-primary school, covering a didactic unit in order to work self-regulation with children.

Keywords: Self-regulation; development; infancy; emotion; behaviour

Índice

Introducción	1
1. Teorías del desarrollo de la autorregulación	3
1.1. Teoría social y cognitiva de la autorregulación	4
1.2. La perspectiva conductista	5
1.3. Perspectiva del aprendizaje social.	6
1.4. Perspectiva del desarrollo cognitivo	6
2. Factores que influyen en el desarrollo	7
2.1. Factores internos	7
2.1.1. Temperamento	8
2.1.2. Mecanismos atencionales	10
2.1.3. Desarrollo cognitivo-lingüístico	13
2.1.4. Funciones ejecutivas	15
2.2. Factores externos	16
2.3.1. Apego	16
2.3.2. Estilos educativos	19
3. Desarrollo de la autorregulación	20
4. Importancia de la autorregulación	24
4.1. Inteligencia emocional	25
4.2. Socialización	25
5. Riesgos de un desarrollo inadecuado de la autorregulación	27
6. La autorregulación en la escuela	29
6.1. Intervención	30
Conclusiones y cuestiones abiertas	49
Referencias	53
Anexos	62
A. Anexo I	62
A. Anexo II	64
A. Anexo III	65
A. Anexo IV	66
A. Anexo V	68

INTRODUCCIÓN.

“El aspecto socioemocional de la autorregulación se refiere, en términos generales, a la habilidad de controlar y modular las expresiones emocionales (positivas o negativas) y de interactuar con otros de maneras cada vez más complejas de acuerdo con las reglas sociales. También se refiere a la habilidad de adaptarse a situaciones emocionalmente desafiantes, inhibir comportamientos percibidos como inapropiados en un contexto dado y privilegiar comportamientos que son percibidos como socialmente esperados, incluso cuando no corresponden con la primera respuesta del individuo o pueden resultar desagradables de llevar a cabo” (Whitebread y Basilio, 2012; pág. 21).

Si tenemos en cuenta esta definición de autorregulación, vemos que separa claramente dos aspectos muy importantes de la autorregulación, como son la emoción y la conducta. Por ello al hablar de la autorregulación se debe tener en cuenta hacer una separación entre autorregulación emocional y autorregulación conductual, aunque están relacionadas y se influyen la una en la otra.

Ato et al. (2004) recogen la definición de autorregulación emocional que hace Thompson (1994) el cual la entiende como los procesos internos y externos responsables de la modificación y evaluar las reacciones emocionales, en especial las características de tiempo e intensidad con el fin de atender determinados objetivos, alcanzar determinadas metas. En la autorregulación emocional interfieren por lo menos tres campos relacionados con el desarrollo del niño como son el temperamento, las emociones y lo cognitivo (Stifter, 2002).

Se define autorregulación conductual como la habilidad de los individuos para modificar su conducta en relación a las demandas de determinadas situaciones (Block y Block, 1980; Kopp, 1982; Rothbart, 1989 citado en Ato et al., 2004).

A lo largo del trabajo nos referiremos al término autorregulación como término genérico para la autorregulación tanto emocional como conductual, aunque podremos encontrar puntualizaciones a la autorregulación emocional o conductual concretamente en caso de que se quiera hacer un inciso en una de ellas o desarrollar algo concreto.

La autorregulación, tanto la conductual como la emocional, tiene una función muy importante relacionada con la adaptación del individuo al medio social. El individuo regula sus emociones en función de la situación en la que se encuentre. Así, una emoción de alegría sería adecuada en una situación en la que te encuentras con parientes a los que no habías visto hace mucho tiempo; sin embargo, no sería adecuado expresar esa alegría en un funeral.

Esta función es la que, según Kopp (1989) y Block y Block (1980) citados en Ato et al (2004), es la que diferenciaría la autorregulación del control de impulsos y el control emocional, ya que esta característica de adaptación al medio en el que se encuentra le da “un carácter flexible”. El individuo, cuando quiere controlar sus impulsos y sus emociones, lo hace usando mucha energía y centrando gran parte de su atención en esta tarea, por lo que le resulta muy difícil el implicarse con el medio.

En los procesos de autorregulación de las emociones se incluyen emociones tanto positivas (Euforia, placer, etc) como negativas (ira, miedo, etc). Esta perspectiva deja atrás teorías anteriores de la autorregulación en las que solamente se incluían aquellas emociones clasificadas como negativas (Kopp, 1989; Grolnick et al., 1999 citado en Ato et al., 2004). Así, no sería adecuado que un individuo expresase la euforia de tal manera que los individuos con los que comparte esa euforia salgan heridos, no se estaría adaptando al medio.

La autorregulación no se refiere simplemente a la modulación y el cese de la emoción, sino que también se refiere a la de inicio y mantenimiento de la respuesta emocional. (Grolnick et al., 1999 citado en Ato et al., 2004)

Brown (2006) afirma que la autorregulación eficaz de la conducta implica la coordinación simultánea de las siguientes funciones que son clave para ello:

- Inhibir la acción hasta el momento correcto
- Vigilarse a sí mismo y a las circunstancias específicas que se están dando en el medio, para decidir cuándo y cómo actuar.
- Ajustar las acciones que se tienen que realizar en el momento que sea necesario.
- Vigilarse tanto a sí mismo como a la situación mientras se lleva a cabo la acción.

El mecanismo de autorregulación incluye estrategias como la atención, aproximación, retirada, ataque, inhibición conductual y autotranquilización.

Siguiendo un estudio de Grolnick, Bridges y Connell (1996), y gracias a un trabajo realizado con niños de 24 meses en el que se medía el estado de malestar de éstos frente a una situación extraña, González et al. (2004), determinaron las diferentes estrategias de autorregulación emocional en la infancia a las que los infantes podían recurrir en esta situación de malestar dependiendo de su nivel de desarrollo autorregulatorio:

- Autodistracción: desviar la atención de un estímulo estresante hacia otro.
- Implicación activa en el juego
- Uso pasivo de los objetos (uso de objetos sin centrar la atención en ellos)
- Autotranquilización física (meterse en dedo en la boca)
- Autotranquilización simbólica (coger el teléfono y hablar por el)
- Búsqueda de proximidad y contacto con otros
- Búsqueda de la madre

Estos procesos de autorregulación serán cada vez más sofisticados conforme el cerebro y las capacidades cognitivas del individuo vayan madurando. (Carranza y González, 2003).

El presente trabajo, tiene como objetivos el conocer las diferentes estrategias de autorregulación, cómo se desarrollan, los factores que influyen en las mismas, ver la importancia que tiene la autorregulación en nuestras vidas, ya que es un tema que pocas veces se tiene en cuenta, qué trastornos se pueden derivar de un desarrollo o uso inadecuado de la misma, así como desarrollar una intervención para un aula de educación infantil con el fin de contribuir y ayudar a los niños a desarrollar una autorregulación adecuada para que se adapten con éxito en su entorno.

1. Teorías

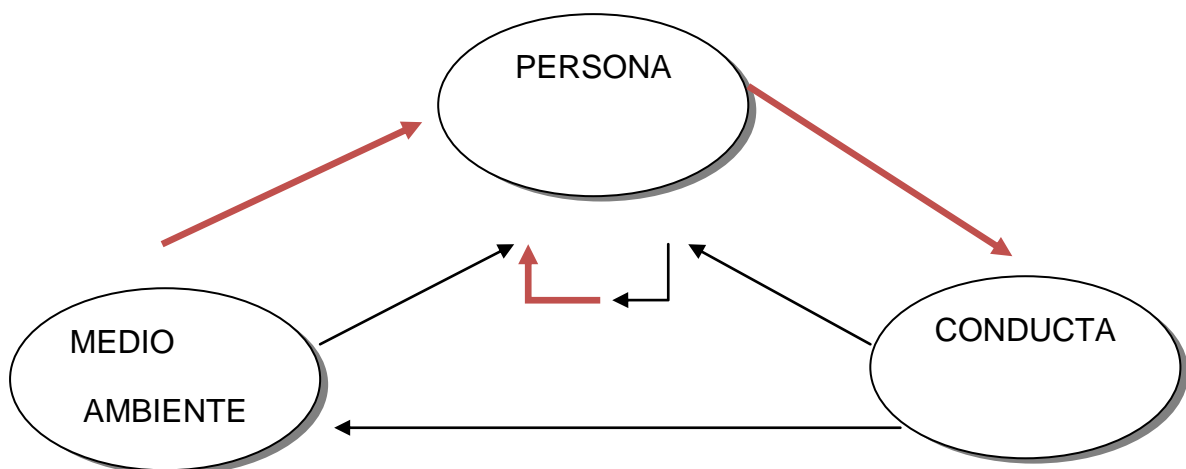
A continuación, vamos a ver las teorías acerca del desarrollo de la autorregulación que se han ido proponiendo a lo largo de la investigación del mismo tema. Estas teorías se han sacado de Bronson (2000) y Zimmerman

(2000).

1.1. Teoría social y cognitiva de la autorregulación

Desde la perspectiva social y cognitiva del desarrollo de la autorregulación, se afirma que en la autorregulación interactúan lo personal, el comportamiento y el medio ambiente. Más concretamente “self-regulation refers to self-generated thoughts, feelings and actions that are planned and cyclically adapted to the attainment of personal goals” ¹(Zimmerman 2000 en Boekaerts et al. 2000, pág. 13).

Como vemos, describen la autorregulación como cíclica ya que, afirman, (Zimmerman 2000 en Boekaerts et al. 2000) que la retroalimentación que se recibe de las interacciones que se producen entre lo personal, el comportamiento y el medio ambiente, son usados por el individuo para realizar ajustes durante los esfuerzos. Estos ajustes son necesarios debido al continuo cambio de los factores anteriormente mencionados. Estos cambios deben ser observados usando tres bucles de retroalimentación, que son: 1) la regulación conductual, 2) autorregulación del medio ambiente, la cual se refiere a observar los cambios que se producen en el mismo y a justarse a éstos y por último 3) autorregulación encubierta, es decir, el ajuste de estados mentales y afectivos. Por lo tanto podemos decir que la autorregulación de la conducta, va a influir directamente en la efectividad de las estrategias de ajuste al medio ambiente y a uno mismo. A continuación se muestra una figura (figura 1) que explica lo que anteriormente se ha dicho.



¹ “Autorregulación se refiere a pensamientos, sentimientos y acciones que son planeadas y adaptadas cíclicamente atendiendo a unas metas personales”.

Figura 1. Tríada de la autorregulación (Ziemmerman, 1989 pág.330).

1.2. La perspectiva conductista

Los teóricos conductistas (Skinner, Pavlov) se centran en el poder que tiene el entorno para decidir sobre la conducta. Da importancia a aspectos del autocontrol aprendido a través del método refuerzo-castigo (condicionamiento operante). Además, conectan el desarrollo de la regulación de las emociones y de las conductas a estrategias de control del impulso aprendidas.

Desde esta perspectiva, se hace hincapié en lo que el niño debe ser capaz de hacer:

- El niño debe valorar las diferentes recompensas o castigos que puede tener una conducta.
- Debe elegir metas apropiadas para que sea él mismo, autónomamente el que las consiga, es decir, metas apropiadas a su nivel de desarrollo.
- Darse a sí mismo instrucciones previamente aprendidas, o seguir instrucciones dadas por otros.
- Darse cuenta de cuando está haciendo algo bien y cuando está cometiendo algún error.

Además, sugieren enseñar a los niños a recompensarse a sí mismos a corto plazo con frases sobre su propio progreso y competencia, para conductas que deben permanecer en el repertorio de conductas del niño. (Bronson, 2000).

Por lo tanto, desde esta perspectiva sugieren que la autorregulación se va desarrollando a partir de la relación que establece el niño entre conducta y consecuencia. Esto es, si el niño hace una conducta inadecuada, obtendrá un castigo como consecuencia a esa conducta. El niño relacionará esa conducta con el castigo, por lo que la probabilidad de que se dé esa conducta irá disminuyendo.

1.3. Perspectiva del aprendizaje social.

Los teóricos del aprendizaje social como Bandura (1977-1997) se centran en la habilidad de los niños de aprender a través de la observación, a la vez que de las recompensas y castigos que experimentan (Bronson 2000). Afirman que los niños aprenden a través de la observación, incluso cuando este aprendizaje no se demuestra en la conducta. Los niños aprenden tanto las conductas que son positivas y que por lo tanto se pueden llevar a cabo, aquellas que tienen premio, como aquellas que no deben hacer, bien debido a sus consecuencias negativas. Sin embargo, esto viene después de la habilidad de imitar lo que observan, así, aunque tenga consecuencias negativas, los niños de cortas edades, (2-3 años) imitan comportamientos de sus iguales.

Además, estos teóricos del aprendizaje social defienden que tiene más poder las recompensas que uno mismo se da a sí mismo que las recompensas que vienen del exterior para el desarrollo de la autorregulación.

Desde esta perspectiva, el desarrollo de la autorregulación depende en tener buenos modelos, ser recompensado por las conductas apropiadas e internalizar actuaciones apropiadas.

1.4. Perspectiva del desarrollo cognitivo

Teóricos del desarrollo cognitivo como Jean Piaget (1952, 1954) y Lev Vigotsky (1962, 1978) defienden que los niños construyen sus entendimientos del mundo que les rodea y la habilidad de actuar efectivamente en él. Ambos teóricos están de acuerdo en que los niños nacen con un interés innato en controlarse a sí mismos y controlar aquello que les rodea. Además, los dos afirman que la habilidad de ejercitar el control eficientemente se desarrolla cuando éstos interactúan con el ambiente, sin embargo, Piaget puntualiza más en los esfuerzos individuales que hacen los niños para construir un modelo de mundo que sea predecible para poder realizar las acciones más apropiadas. Por su parte, Vigotsky enfatiza el rol que tiene la sociedad en la construcción de ese modelo.

Ambos teóricos asocian el desarrollo del control, tanto de las emociones como de la conducta, con el desarrollo cognitivo. Piaget dice que los mecanismos de autorregulación son innatos en los niños y que el desarrollo de los mismos se

produce a medida que el niño reorganiza su comprensión sobre los objetos, el mundo que le rodea y las perspectivas de los demás. Además, considera que cuando mayor es la comprensión del mundo social y físico, el niño es más capaz de realizar regulaciones efectivas de la conducta y de las emociones (Bronson, 2000).

Por su parte, Vigotsky pone especial énfasis en el desarrollo del lenguaje como factor de regulación de la conducta y las emociones como veremos más adelante. Para una ampliación del tema ver Bronson 2000).

Es decir, desde esta perspectiva se defiende la implicación del desarrollo cognitivo en la autorregulación del niño. Cuanto más desarrollado cognitivamente esté el niño, mejores estrategias de autorregulación desarrollará.

En definitiva, el presente trabajo tiene en cuenta todas estas teorías a la hora de ver cómo se desarrolla la autorregulación en la infancia.

2. FACTORES QUE INFLUYEN EN EL DESARROLLO DE LA AUTORREGULACIÓN

La autorregulación tiene sus bases de desarrollo en lo biológico y en lo hereditario, con lo que venimos de serie. Sin embargo al ser un mecanismo de adaptación al medio en el que nos desenvolvemos, es muy sensible a las influencias del medio ambiente (padres, entorno etc).

El desarrollo de las estrategias de autorregulación que se van a expresar tanto en la autorregulación emocional como en la autorregulación conductual es individual, esto es, variará de factores internos como el temperamento, el desarrollo cognitivo o el desarrollo de los mecanismos atencionales, y de factores externos o ambientales, como el apego o el estilo educativo de los padres. A continuación se puede ver una explicación de cómo esos factores influyen en el desarrollo de la autorregulación y qué resultados podemos ver.

2.1. Factores internos

Son los factores que se sitúan en la parte biológica del niño además de lo que viene dado genéticamente.

2.1.1. Temperamento

Carranza y González, (2003) recogen al teoría que proponen Rothbart y Derryberry (1981) sobre el temperamento. Estos autores definen el temperamento como las diferencias en cada individuo a la hora de expresar y experimentar emociones y la reactividad, así como la capacidad de autorregulación de la expresión de esas conductas. El desarrollo tanto del temperamento como de la autorregulación está influida biológicamente, es decir, por la herencia, la maduración y la experiencia (figura 2)

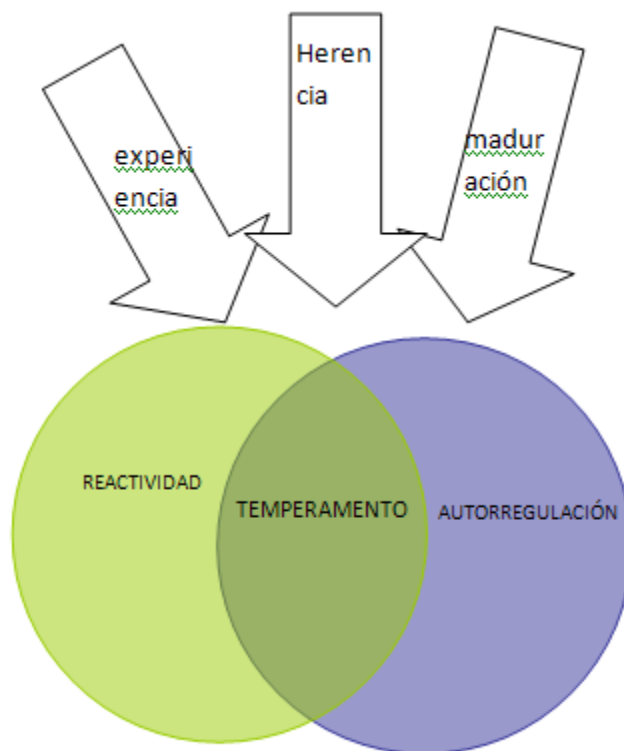


Figura 2. Temperamento

Entienden por reactividad la experiencia a experimentar y expresar el arousal. (Rothbart y Derryberry, 1981 en Carranza y González, 2003). El arousal se refiere al nivel de actividad fisiológica del organismo. Es una característica individual y varía dependiendo del individuo a la vez que es diferente en cada etapa del individuo (Castillo, 2009).

Es decir, las reacciones que presenta el individuo ante un estímulo a través de los diferentes sistemas (somático, autonómico, cognitivo y neurofisiológicos).

Carranza y González (2003) recogen los diferentes estímulos que pueden influir en la reacción de un individuo. Estos factores son:

- La intensidad del estímulo a la que esté expuesto. Cuanta más alta sea la intensidad del estímulo, el individuo va a manifestar un mayor nivel de reacciones negativas e inhibición hacia el estímulo. Si por el contrario la intensidad del estímulo es baja, el individuo presentará emociones más positivas hacia el mismo y una tendencia a la aproximación hacia el mismo.
- La novedad del estímulo es otro de los factores que influye en la reactividad del individuo. Un estímulo novedoso, por lo general, tiende a producir en el individuo reacciones de precaución, incertidumbre, inhibición o aproximación, lo que García, Kagan y Reznick (1984) denominaron como "inhibición conductual". Para una ampliación del tema ver Carranza y González (2003).
- La situación interna del individuo. Cómo se encuentra el individuo internamente a la hora de recibir ese estímulo, esto es, si el individuo tiene satisfechas todas sus necesidades básicas su reacción. Esto es, si el individuo no tiene satisfechas sus necesidades básicas, probablemente será más reactivo (sobre todo con los estímulos que tengan relación con estas necesidades) que si las tiene satisfechas.
- El valor personal que cada individuo le da al estímulo. Esto influye de manera que, si el individuo está ante un estímulo que considera como una recompensa, su reacción estará más asociada con la aproximación al estímulo que si es un estímulo que él considera como un castigo, cuya reacción será de inhibición o de alejarse del estímulo (Carranza y González (2003).

Esta interacción que se da entre reactividad y autorregulación se puede ver en los primeros meses de vida, cuando un bebé, ante un estímulo visual de alta intensidad como puede ser una luz, desvía la mirada hacia otro punto, con el objetivo de alejarse de ese estímulo que está provocando en él una reacción de malestar. Siguiendo por esta línea, se contempla que los niños en el nacimiento presentan un elevado nivel de reactividad, disminuyendo ésta a medida que los

niños se van desarrollando ya que las reacciones se irán mediatizando progresivamente con el desarrollo de los mecanismos autorreguladores.

El temperamento está considerado como un aspecto normal de la personalidad, sin embargo, para aquellos individuos cuyo temperamento se sitúa en los extremos, esto es, individuos muy reactivos o individuos muy inhibidos, pueden estar asociados a problemas conductuales y emocionales posteriores (Ato et al., 2007).

El temperamento tiene una gran importancia a la hora de adquirir las habilidades relacionadas con la autorregulación. Dependiendo de cómo reactivo sea el niño, es decir, de si es reactivo o inhibido, las estrategias que va a desarrollar van a ser diferentes. Fox (1989), citado en Ato et al. (2004) afirma que un niño con altos niveles de reactividad puede tener menos posibilidades de desarrollar varias estrategias de autorregulación (sobre todo aquellas que son más complejas), debido a que éstos precisan de mucha más asistencia de sus figuras de apego que aquellos con baja reactividad. Además, estos niños con una alta reactividad negativa, presentan un mayor nivel de ansiedad cuando estén ante una situación de estrés y las estrategias de autorregulación que desplegarán ante esta situación serán mucho más primitivas y menos autónomas que aquellos niños con una baja emocionalidad.

2.1.2 Mecanismos atencionales

Lecannelier (2002), habla del control voluntario de la atención, el cual se definiría como un mecanismo de sustrato biológico que tendría la función de inhibir una respuesta dominante para realizar una respuesta subdominante (Kochanska, Murray & Harlan, 2000). Este mecanismo emergería a las 6-12 meses de edad, aunque su completo desarrollo no se daría hasta los 3-4 años (Ruff y Rothbart 1996). Estudios de diversos autores (Eisenberg, Fabes, Guthrie y Reiser 2000; Eisenberg et al., 2000; Carlson y Moses 2001) han demostrado que este mecanismo tendría relación con procesos tales como la competencia social, la empatía, los niveles de agresividad, el desarrollo de la conciencia interpersonal, la teoría de la mente y en la autorregulación y en la regulación de las emociones, temas que nos atañan en el presente trabajo. Para una ampliación del tema, revisar Lecannelier (2002).

Las redes atencionales están implicadas en los mecanismos de regulación más sofisticados y flexibles (Rothbart y Posner 1985, citados en González et al. 2001) así como en los más primitivos. Existe una presencia de diversas formas atencionales que también están presentes en los adultos, según han revelado diversas investigaciones. González et al. (2001) citan a autores como Posner y Rothbart (1998), los cuales proponen que el desarrollo de los mecanismos atencionales subyacen al desarrollo de la autorregulación, esto es, que el desarrollo de la autorregulación estaría antes que el desarrollo de los mecanismos atencionales. González et al. (2001), recogen las características de las redes atencionales que inciden en el desarrollo de la autorregulación:

- *Red de alerta:* Es la red que predomina durante los primeros meses de vida. Está ligada al nivel de activación del organismo (Rosselló, 1997). A través de diversos estudios (Wolf, 1965), se afirma que esta red se activará con mayor facilidad ante estímulos procedentes del exterior (exógenos: ruido, luz etc.) que por estímulos procedentes del mismo niño (endógenos: malestar por dolor). La comunidad científica propone la hipótesis de que esta red atencional tendría una función adaptativa, en tanto que focaliza la atención sobre los estímulos altamente motivacionales impidiendo así la distracción de ellos. Esta red atencional facilita que el niño guíe su orientación de la atención automáticamente hacia los estímulos (González et al., 2001).

Johnson, Posner y Rothbart (1991) se apoyan en esta teoría para explicar el por qué los bebés durante este periodo tienen problemas para regular su “arousal emocional”, ya que les resulta muy difícil, a pesar de contar con reflejos innatos como girar la cabeza, el desenganchar su atención de un estímulo que le esté provocando ese malestar emocional. Es por ello que los padres tienen un papel regulador muy importante, porque son ellos quienes deben desenganchar la atención del bebé de ese estímulo, bien alejándolo de él o realizando cualquier otra acción que implique una regulación en el malestar del bebé. (González et al, 2001)

- *Red de orientación:* Este mecanismo de atención está implicado en la orientación de la atención de un estímulo a otro y el ajuste de nivel de atención que se pone sobre ese estímulo. Este mecanismo es el que va a

permitir al niño el llevar la atención de un estímulo hacia otro (González et al. 2001). Así, el niño se va haciendo cada vez más autónomo en su autorregulación, ya que ahora es capaz de desviar su atención de un estímulo que le esté causando malestar hacia otro estímulo y focalizar su atención en éste técnica que se ha bautizado como “técnica de autodistracción”. Se cree que esta rea está funcionando desde el nacimiento, sin embargo, no es hasta los 5-6 meses cuando se pueden apreciar su funcionamiento, cuando la utilizan para autorregularse eficazmente. A medida que esta capacidad de desviar la atención se va haciendo cada vez más flexible, las técnicas de autorregulación de los niños aumentan (González, 1996; Gunnar 1990 citado en González et al. 2001).

- *Red atencional ejecutiva*: Es el sistema que se encarga de regular la red atencional de orientación (vista anteriormente) y controlar la atención al lenguaje. Esta red permite al individuo el mantener la dirección de la atención en la tarea que está realizando, así como el inhibir la atención sobre otros estímulos, manteniendo la atención sobre la tarea que se esté realizando. Esta red permite que los períodos de atención sostenida sean cada vez más largos, haciendo que la tendencia a la distracción disminuya (González et al. ,2001).

A modo de conclusión diremos que, obviamente, los mecanismos atencionales están implicados en el desarrollo de las habilidades de autorregulación. Sin embargo, como veremos, en el desarrollo de la autorregulación están implicados otros aspectos del desarrollo del individuo.

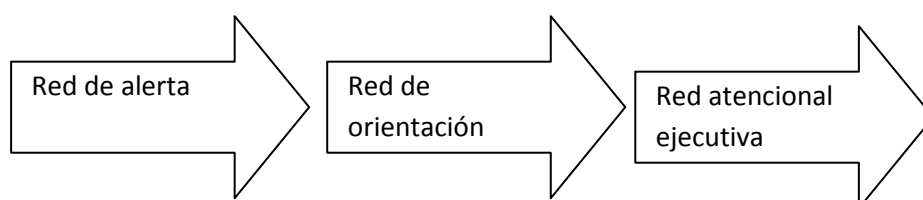


Figura 3. Desarrollo del mecanismo atencional

2.1.3. Desarrollo cognitivo-lingüístico

El desarrollo de estrategias de autorregulación más adaptativas y activas está en relación con el desarrollo cognitivo del niño (Kopp, 1989). González et al. (2001) afirman que:

“El desarrollo de las habilidades de autorregulación en la infancia se ha vinculado tanto con la maduración del cerebro como a la adquisición de logros cognitivo-lingüísticos por parte del niño” (González et al, 2001, pág. 280).

A mayores niveles de desarrollo, mayor es el empleo por parte del niño de estrategias más autónomas e independientes, y menor es el uso de estrategias más dependientes o pasivas.

Así, el surgimiento de la función simbólica (Piaget, 1961), tiene mucha relación con estos cambios, ya que supone un cambio en la manipulación del mundo físico y social que realiza el niño. El niño es capaz de representar a través de símbolos los objetos que ya conoce y actuar de forma inteligente de acuerdo con la realidad interna. El niño ya no actúa directamente, sino que es capaz de representar internamente posibles alternativas a esa conducta en lugar de realizar la conducta externamente (Flavell, 1984). Este desarrollo simbólico también le permitirá anticipar estados futuros del yo y del mundo, de tal forma que pueda evaluar las posibles consecuencias que pueda tener una acción de tal forma que pueda aplicar un control voluntario estratégico a esa conducta (LeDoux, 1989).

El habla cumple un papel muy importante en la regulación de la conducta del niño. Flavell (1984) recoge la teoría de Luria (1959, 1961), que afirma que al principio del desarrollo del niño, el habla de los padres o cuidadores es el que regula y guía las acciones de los niños, por ejemplo dándole órdenes, haciendo que mire a otro lugar desviando su atención etc. Una vez que el desarrollo cognitivo del niño avanza, la autorregulación verbal estaría dirigida por el mismo sujeto, lo que Vygotsky define como habla privada. Sobre este mismo tema y autor, Frauenglass y Díaz (1987) recogen la teoría de Vigotsky (1962) acerca del habla privada. Vigotsky afirma que este habla va cumpliendo diferentes funciones dependiendo del desarrollo del individuo. Primeramente, el habla privada se emitiría como un acompañamiento posterior a la acción

realizada, es decir, el niño realiza la acción y posteriormente el habla privada reproduce lo que se ha realizado. Conforme el niño va acreciendo, el habla privada se presente en diferentes momentos de la acción, 1) primero acompañaría a la acción, es decir, mientras se realiza la acción se produce una emisión del habla interna, y 2) posteriormente se emitiría antes de la acción, prediciendo lo que se va a realizar. Es decir, según la teoría de Vigotsky, el habla privada iría adquiriendo las características del pensamiento humano de orientar, planificar y guiar nuestra acción, por lo que se puede deducir que Vigotsky creía que el habla interna precedía al pensamiento verbal una vez lenguaje verbal y pensamiento se integraban.

Por su parte, Luque (1991) relaciona autorregulación y habla de esta manera:

“La actividad autorregulada se organiza en función de un objetivo no predeterminado por las condiciones iniciales. Para que esto tenga lugar, el niño debe crear una relación existente en el contexto de partida, debe anticipar la resultante futura de su acción y para ello necesita del uso referencial del lenguaje” Luque (1991) pág. 60

Ramírez (1987b), citado en Luque (1991), tiene en cuenta tanto la parte física (sonido, como la de significado de la palabra y le da al habla interna, una doble función autorreguladora: por una parte, planifica y controla el camino de una actividad cuya meta está descontextualizada y, a su vez, controla el nivel de activación física necesaria (arousal) para llevar a cabo esa actividad y conseguir la meta que nos habíamos propuesto.

Investigaciones recientes a cerca del desarrollo del gesto en la edad temprana han puesto de manifiesto que el gesto de señalar no sólo acompaña a la comunicación entre un emisor y un receptor sino que además, hay un “uso privado en el gesto de señalar, en el que el niño no usa el gesto para interactuar con otros, vinculado a la contemplación individual, como ya anunciaron Bates et. al (1976) en investigaciones anteriores. Además, el gesto privado de señalar tendría la función de autorregulación de la acción en el niño, esto es, el niño usa la acción de señalar como un paso previo al logro de una meta, descartándose que sea una acción anticipatoria. Por otro lado, se da una explicación alternativa a este gesto de señalar privado como una ayuda al niño

para mantener la atención en la meta a alcanzar, mientras el resto de los recursos atencionales que posee el niño se van a dedicar a organizar los pasos que tiene que dar para alcanzar tal meta. Para una ampliación del tema revisar Delgado et al. (2010).

2.1.4 Funciones ejecutivas

García-Molina et Al (2009) definen las funciones ejecutivas como “aquellos procesos cognitivos que permiten el control y regulación de comportamientos dirigidos a un fin”. (García-Molina et Al 2009, pág. 435)

Las funciones ejecutivas se van desarrollando en el individuo desde la infancia hasta pasada la adolescencia, además, su desarrollo está muy ligadas a la maduración del cerebro. Este desarrollo permite al niño determinadas capacidades cognitivas como son: mantener información, manipularla y actuar en función de la misma; autorregular su conducta haciendo que actúe de forma reflexiva; y como función adaptativa del comportamiento del individuo a los cambios que pueden producirse en el entorno (Romine y Reynolds, 2005).

Aunque desde muy tempranas edades podemos ver conductas en el niño que nos indican que algunas de las capacidades cognitivas de las funciones ejecutivas mencionadas anteriormente ya se están desarrollando, el control ejecutivo que tienen de ellas es todavía muy inmaduro y poco estables.

Desde los primeros meses de vida, el bebé puede realizar representaciones simples, aunque no es hasta los 8 meses cuando el bebé puede mantener una información que no está presente para conseguir un fin. Durante el primer año de vida, el niño desarrolla la habilidad de inhibir una conducta dominante para realizar una subdominante (por ejemplo puede dejar de hacer una actividad que para él resulte placentera como jugar con un estímulo atractivo para él para atender las demandas de su cuidador, como el comer). Estas conductas no son estables, y se puede alterar muy fácilmente, debido al desarrollo ejecutivo tan inmaduro que todavía presentan los niños a estas edades (Kochanska et al., 1998).

2.2. Factores externos

Nos referimos a factores externos cuando hablamos de los factores ambientales, sino que se encuentran en el entorno donde se desenvuelve la actividad cotidiana del niño, los cuales pueden influir en los factores hereditarios del niño. Teniendo en cuenta el *modelo bio-ecológico*, los factores externos que influyen en el niño van desde la personalidad de los padres, pasando por el nivel económico de las familias así como las condiciones de vida dadas por el lugar geográfico y el momento histórico dado (Bronfrenbrenner y Morris, 1998 citado en Ato et al. 2007).

2.2.1. Apego

Uno de los padres de la teoría del apego, cuya teoría recoge Lecannelier (2002) fue el psiquiatra y psicoanalista John Bowlby, el cual entendía el apego como una tendencia de los seres humanos a establecer vínculos afectivos sólidos con personas determinadas a través de la vida. Además para Bowlby (1986) el apego se da porque el sujeto necesita conseguir o mantener una proximidad con una persona a la que él considera más fuerte o sabia, lo que se suele dar entre los padres o cuidadores, cuyas funciones principales serían proporcionar al niño una base segura, una protección frente a los peligros que se puedan encontrar el niño y animarlo a explorar. La experiencia que el niño tenga con estas personas de referencia de apego influye en la capacidad posterior del niño a establecer vínculos afectivos. La calidad del vínculo que se da entre las figuras de apego y el niño se puede ver en la interacción que se produzca entre ambas partes. Esto tendría que ver, según Bowlby (1980) con lo que él denominó “modelos operantes” los cuales se definirían como las expectativas que tiene el niño hacia él mismo y hacia los demás, lo que le hacen posible interpretar, anticipar y responder a la conducta de sus figuras de apego, ya que se integran experiencias presentes y pasadas en esquemas cognitivos y emocionales. Además de Bowlby, otros autores en la misma línea que el anterior, como Fonagy et al. (1995) afirman que, desde experiencias repetidas con sus figuras de apego, el niño puede desarrollar expectativas a cerca de la naturaleza de las interacciones, por lo tanto, y que no es tanto el apego en sí mismo como relación humana particular, sino que lo que importaría

de todo ello sería el contexto intersubjetivo y relacional, lo que permitiría el desarrollo de la autorregulación de todas las capacidades humanas (Fonagy 2001). Basándonos en la definición de autorregulación emocional descrita por Thompson (1994), se puede entender que para la regulación emocional se precisan de diversas estrategias para la regulación de las mismas. Estas estrategias estarían relacionadas con los diferentes estilos de apego que se pueden dar (Kobak & Sceery, 1988; Lecannelier, 2002^a; Valdés, 2002). Para una ampliación del tema, revisar Garrido-Rojas (2006).

Podemos ver los diferentes estilos de apego como apego seguro, apego ansioso y apego ambivalente. La clasificación de estos estilos de apego según de la interacción de los niños con sus figuras de apego, fue propuesto por Crittenden (1995) y recogido por Garrido-Rojas (2006).

Con relación al *apego seguro*, el niño tiene unas conductas reflejas, afectivas y condicionadas a las que el cuidador responde y es capaz de confortarlo cuando es necesario, de esta forma, refuerza esas conductas del niño. El cuidador es una figura que es capaz de animar e interactuar con el niño, que posee una sensibilidad a las señales emocionales que manda el niño y hábil en apaciguar y modificar sus conductas en relación a las esas señales. Sroufe (2000), para el cual el apego es la regulación diádica de la emoción, los niños con este estilo de apego tienden a expresar directamente sus emociones, son curiosos y no tienen problemas en exhibir esta curiosidad, manifiestan un gusto por la exploración y la expresividad afectiva. Son flexibles emocionalmente en cuanto a la expresión de sus impulsos y la emocionalidad, adecuándolos al contexto en el que se encuentran. Cuando sus capacidades fallan, acuden a otros eficazmente. Investigaciones realizadas por Kerr et al. (2003) citado en Garrido-Rojas (2006), han dado como resultado que los niños con el estilo de apego seguro tienden a expresarse emocionalmente y sus niveles de inhibición emocional son más bajos que los demás estilos de apego. Su intensidad emocional total también es más alta que los demás grupos.

Por otro lado, tenemos el "*apego ansioso*" o evitativo, el cual se desarrolla cuando, de algún modo, las figuras de apego rechazan las señales afectivas que el niño les manda, lo cual se convierte en un castigo, por lo que el niño, para evitar ese castigo, el niño suprime las expresiones de afectos en general.

Es decir, el niño, con ese rechazo, ha aprendido que la expresión de afectos es algo contraproducente (Crittenden, 1995). Las figuras de apego de este grupo se caracterizan por tener una carencia en la validación de las señales emocionales, no están disponibles emocionalmente para el niño cuando éste lo necesite y además, manifiestan un rechazo y aversión a cualquier tipo de contacto corporal cercano (Perris 2000). Para una ampliación del tema, revisar Garrido-rojas (2006).

En cuanto a su relación con las estrategias de regulación emocional, Sroufe (2000a), ha encontrado que los niños con este estilo de apego presentan dificultades a la hora de manejar los desafíos emocionales cuando establecen relaciones con sus iguales. La investigación realizada por Kerr et al. (2003) reporta que los niños con este estilo de apego tienen una expresión emocional considerablemente más baja que los niños con apego seguro y presentan mayor inhibición emocional. Su intensidad emocional total es significativamente más baja que los del grupo seguro. Para una ampliación del tema, revisar Garrido-rojas (2006).

Por último tenemos el grupo del apego *ambivalente*, en el que la conducta afectiva de la figura de apego no es adecuada, o no es estable, la mayoría de las veces no responde de forma adecuada a las necesidades del niño, produciéndose una sobre-responsabilidad (en el extremo positivo de la responsabilidad sobre el niño) o una sub-responsabilidad (en el extremo negativo). Esto produce en el niño una falta de posibilidades de predicción de la respuesta de sus cuidadores hacia su expresión emocional, lo que producirá en el niño rabia y ansiedad (Crittenden, 1995). Perris (2000) define a sus figuras de apego como personas que se caracterizan por una intermitencia en su capacidad de responder con la sensibilidad necesaria, que son inaccesibles en lo emocional y generadores de respuestas impredecibles para los niños de tal forma que no satisfacen las necesidades de apego de éstos. Para una ampliación del tema, revisar Garrido-rojas (2006).

Los niños pertenecientes a este grupo de apego, al igual con los grupos de apego ansioso, presentan indicadores de expresión emocional mucho más bajos que los grupos de apego seguro tienden a una mayor inhibición emocional. Su intensidad emocional total es más alta que el grupo ansioso.

Para una ampliación del tema, revisar Garrido-rojas (2006).

Ya hemos visto y veremos a lo largo del trabajo, que la figura de los cuidadores adquiere una gran importancia en el desarrollo de la autorregulación de los niños. Tanto es así que, como hemos visto, la interacción que tengan las figuras de apego con los infantes tiene gran relevancia en el posterior desarrollo de las diferentes estrategias de autorregulación.

2.2.2. Estilos educativos

Antes de adentrarnos a ver cómo influyen los estilos educativos en el desarrollo de la autorregulación, vamos a hacer un repaso de los estilos educativos que podemos encontrarnos teniendo en cuenta dos factores: El afecto proporcionado por los padres (aceptación, afecto positivo, sensibilidad y responsabilidad hacia el niño) y el nivel de control establecido por los mismos (implicación, supervisión y disciplina) Ato et al. (2007). Teniendo en cuenta estas dos variables podemos observar cuatro estilos educativos:

Tabla 1. Estilos educativos según variables de control y afecto:

	+ control	- control
+ afecto	Estilo democrático	Estilo permisivo
- afecto	Estilo autoritario	Estilo pasivo

En la tabla 1 se explica que, 1) el *estilo autoritario* se caracteriza por tener un control muy severo sobre sus hijos, aplicando castigos, y con una exigencia desproporcionada en relación a su nivel de madurez, en cuanto al afecto, las muestras de afecto son muy escasas estableciendo muy poca comunicación con sus hijos. 2) Los padres con un estilo educativo *permisivo*, se encuentran en el otro extremo de los padres con estilo autoritario. Éstos exigen poco a sus hijos, tanto en lo relacionado al cumplimiento de las normas, como a la madurez de sus hijos, en cambio, dan grandes muestras de afecto a sus hijos y mantienen un alto nivel de comunicación con sus hijos. 3) Por otro lado tenemos los padres con estilo educativo pasivo, que son aquellos que no muestran ningún tipo de afecto por sus hijos ni les exigen normas ni madures. Y 4) en el lado opuesto al estilo pasivo, tenemos el *estilo educativo*

democrático, el cual establecen un equilibrio entre el control que ejercen sobre sus hijos, haciéndoles cumplir las normas y exigiéndoles un grado de madurez adecuado a su edad, y el afecto que les muestran, siendo comprensivos, afectuosos y estableciendo comunicación con sus hijos.

Ahora, teniendo en cuenta esto, vamos a ver cómo influyen estos estilos en el desarrollo de las técnicas de autorregulación. Un estilo educativo con un gran nivel de afecto, pronostica a corto y largo plazo un apego seguro, menos probabilidad de manifestar problemas conductuales, establecen mejores relaciones con iguales y sus habilidades prosociales son mejores.

Diversas investigaciones que se han realizado con niños y sus figuras de apego (Egeland y sroufe, 1981; Maccoby 1980b;Wachs, 1991) que han recogido Ato et al (2007), han llegado a la conclusión de que los estilos caracterizados por una ausencia de control sobre sus hijos (permisivo y pasivo), pueden dar lugar a conductas disruptivas (baja autorregulación de la conducta). Además, el uso excesivo del castigo (estilos autoritarios) tendrá como consecuencia conductas externalizantes en sus hijos.

3. DESARROLLO DE LA AUTORREGULACIÓN EN LA INFANCIA.

El desarrollo de la autorregulación viene de la mano con el desarrollo madurativo del niño. Este desarrollo está influido por los factores externos e internos que anteriormente he mencionado. A continuación, voy a describir el desarrollo de la autorregulación de forma cronológica. Las edades que se marcan no quiere decir que se tengan que dar específicamente en las mismas, sino que se trata de edades en las que nos orientarnos para poder ver si el desarrollo está siendo adecuado.

Schaffer (2000) hace una adaptación de Kopp (1982) de la tabla de desarrollo de la autorregulación conductual hasta los 3 años de edad:

Tabla 2. Adaptación de Kopp (1982) realizada por Schaffer (2000) pág. 306 en donde se muestra el desarrollo de la autorregulación conductual

FASES	EDADES APROXIMADAS (MESES)	CARACTERÍSTICAS
Modulación neurofisiológica	0-2/3	Modulación de la excitación
Modulación sensoriomotriz	3-9+	Cambia su conducta en respuesta a lo que le exige el medio ambiente
Control	12-18+	Conducta intencional, percepción consciente de la acción.
Control de sí mismo	24+	Pensamiento de representación y memoria de recuerdos; se comporta conforme a las expectativas sociales en ausencia del adulto.
Autorregulación	36+	Elaboración de estrategias, introspección consciente, flexibilidad del control para satisfacer las cambiantes demandas del ambiente.

A continuación, se presenta una tabla con el desarrollo de la autorregulación si tuviésemos en cuenta simplemente la influencia de los factores internos como únicos factores de influencia en el desarrollo de la autorregulación emocional.

Tabla 3. Desarrollo de la autorregulación emocional, adaptada de González et al. (2001) y Ato et al. (2004).

Primeros meses de vida 0-3 meses	Reflejos como sistema de autorregulación (girar la cabeza). Los cuidadores tienen un papel muy
----------------------------------	---

	importante como reguladores del bebé.
A partir de los 6 meses	Desvía su atención hacia otros estímulos (técnica de autodistracción) y autotranquilizaciones
A partir de los 9 meses	Inhibición de respuesta.
12-24 meses	Conductas de aproximación a la madre; conductas de autoestimulación
A partir de los 24 meses	Implicación activa en el juego
Entre los 24 y 36 meses	Progresiva mejora en las capacidades de autorregulación.
Entre los 3 años y los 6 años	Más capaz de utilizar el lenguaje para autorregularse Mayor capacidad de controlar emociones, cumplir reglas y abstenerse de comportamientos prohibidos (Bronson, 2000 y Kopp, 1982)

Ato et al (2001, 2004) Recogen los estudios que se han realizado referidos al desarrollo de la autorregulación en la infancia.

Los primeros 3-4 meses de edad el niño tiene una gran dependencia sobre sus padres a la hora de regular sus emociones y adaptarse a las circunstancias variables del ambiente. A su vez, los *reflejos innatos* del bebé ayudarán al bebé a autorregularse, aunque esta autorregulación no es voluntaria, por lo que muchas veces necesitará de sus cuidadores (Whitebread y Basilio, 2012).

A los 3-4 meses de vida, comienza a desarrollarse el mecanismo atencional de red de orientación. Este mecanismo va a permitir al niño desenganchar su atención de los estímulos que le causen malestar para desviarla hacia otros estímulos, lo que se conoce como técnica de *autodistracción*, aunque no es hasta los 6 meses de vida cuando los niños pueden realizar esta técnica

autorregulatoria más activamente ya que sus habilidades motoras están más desarrolladas, lo que le permite separarse físicamente del estímulo que le cause malestar. (Rothbart, Ziaie y O'Boyle, 1992 citados por Ato et al., 2004).

Sobre los 9 meses de edad, se comienza a manifestar la red ejecutiva. Esta red según han demostrado estudios (Lirewise, Gianino y Tronick, 1988 citados por Ato et al., 2004), va a hacer que el niño sea capaz de mantener la atención sobre un objeto y cambiar la atención de ese objeto. Además, van a aparecer *mecanismos inhibitorios* en el niño, es decir, el niño va a ser capaz de mantener su atención sobre un estímulo e inhibir otros.

A partir del primero año, se van desarrollando estrategias más autónomas de autorregulación. Ato et al. (2004) citan en su artículo a Rothbart, Ziaie y O'Boyle, (1992), los cuales vieron que los niños con estas edades tendían, ante una situación de malestar, a buscar la aproximación con la madre y tenían mayores comportamientos de autoestimulación. Además, completando este estudio, Brigdes, Grolnick y Connell (1997), vieron que los niños, a partir de los 12 meses, se implican menos en el juego que en momentos posteriores del desarrollo y utilizaban más estrategias dependientes, como la búsqueda de contacto de la madre. Para una ampliación del tema, revisar Ato et al. (2004).

Entre los 12 y los 24 meses, Mangelsdorf et al. (1995) citado en Ato et al. (2004), afirman que existe una mayor frecuencia en la utilización de estrategias de autodistracción activa del ambiente y una menor frecuencia de autotranquilización. A esta edad comienzan a tener una mayor conciencia de las demandas sociales.

A partir de los 24 meses, podemos observar que las estrategias de autorregulación van adquiriendo una mayor madurez. A estas edades, los niños utilizan estrategias más activas, como la implicación en el juego, mientras que otras estrategias más pasivas o primitivas como la búsqueda de contacto, tiende a darse con menor frecuencia (Ato et al., 2004).

Entre los 3 y los 6 años, el niño es más capaz de controlar las emociones, cumplir las reglas y abstenerse de comportamientos prohibidos. Comienza a usar el lenguaje para regular su conducta. Tiene mayor interés en las relaciones con sus iguales, por lo que es capaz de autorregularse en las

relaciones con sus compañeros. Empieza a mejorar su comprensión en relación a los sentimientos de los demás. Tiene internalizadas las normas de comportamiento, por lo que el desarrollo de las actitudes y comportamientos prosociales o antisociales se hace más estable (Whitebread y Basilio, 2012).

Sin embargo, ya sabemos que el desarrollo de la autorregulación está muy influido por factores exógenos, por ejemplo, si el niño está en presencia o no de la madre (factor de apego). Ato et al. (2004) recogen diversos estudios de varios autores como Grolnick (1996), Bridges et al. (1997), Diener et al., (1999) los que se puede ver cómo influye el hecho la participación o no de la figura de apego, en este caso la madre. Por ejemplo, afirman que los niños usan estrategias de autorregulación más complejas cuando la madre está activa que cuando está pasiva., usando estrategias más pasivas y reactivas. Otro estudio dirigido a observar las estrategias usadas por los niños de 24 meses de edad cuando la madre estaba presente y cuando no de Ato et al. (2003), pusieron de manifiesto que las estrategias de autorregulación en presencia de la madre eran más autónomas que cuando estaba ausente que eran más dependientes, más primitivas.

O, si tenemos en cuenta el factor del temperamento, veremos que, como han demostrado investigaciones (Ato et al. 2005), con niños de 24 meses, los niños con una emocionalidad más negativa y una fuerte reactividad frente a emociones como el miedo o la ira, utilizaban estrategias más primitivas y pasivas como la autotranquilización física, en lugar de estrategias más activas o más desarrolladas como los niños con una menor emocionalidad negativa.

4. IMPORTANCIA

El desarrollo óptimo de una persona, está ligado al buen ajuste de esa persona al medio en el que vive, es decir, a cómo se adapte a su entorno.

“Así se produce una *bondad de ajuste* cuando el temperamento de una persona (reactividad y autorregulación) y otras características como la motivación, nivel intelectual, y otras habilidades son adecuadas para hacer frente a las sucesivas demandas, expectativas y oportunidades del ambiente, lo cual conduce a un desarrollo óptimo. En caso de que el individuo no pueda

enfrentarse con éxito a los retos de su ambiente se produce lo que se llama *pobreza de ajuste*. Esto conduce al sujeto a un funcionamiento desadaptativo en su entorno y a un desarrollo probablemente distorsionado” (Ato et al, 2007, pág. 33).

Anteriormente hemos definido la autorregulación como una habilidad de los individuos para modificar su conducta en relación a las demandas de determinadas situaciones (Kopp, 1982; Rothbart, 1989 citado en Ato et al. 2004), es decir, tiene una función de adaptación a su medio. Por lo tanto, si ésta no se desarrolla adecuadamente, podría causar en el individuo problemas de adaptación al medio.

4.1. Inteligencia emocional

Basándonos en la teoría de la inteligencia emocional de Goleman (1995), éste define inteligencia emocional como un conjunto de habilidades que incluyen las áreas de conocer las propias emociones, la capacidad de controlar esas emociones; la capacidad de motivarse a uno mismo; el reconocimiento de las emociones ajenas y el manejo de las relaciones.

Gross (1999) en Madrid (2000) define la autorregulación emocional como la capacidad específica de la inteligencia emocional para intervenir y modificar el curso y la generación de las propias emociones, tanto antes como durante la emoción misma.

Es decir, para Goleman (1995), la autorregulación emocional sería una competencia dentro de la inteligencia emocional, por lo que deduciríamos que la sin autorregulación, no estaría totalmente desarrollada la inteligencia emocional y viceversa, sin inteligencia emocional, el individuo no sería capaz de conocer sus propias emociones, controlarlas, y por lo tanto no sería capaz de manejar las relaciones en las que se encuentra, por lo que le sería muy difícil adaptarse al medio.

4.2. Relaciones sociales

La autorregulación es crucial para el éxito social, incluso en aquellos contextos más informales.

Estudios recientes demuestran que aquellas personas catalogadas como

“buenos autorreguladores” (aquellas que puede evitar las tentaciones, que persisten a pesar de los obstáculos etc) tienen a tener una mejor salud física y mental, tener más éxito en sus carreras y experimentan más satisfacción en su vida diaria. (Fitzsimons y Finkel, 2011)

Fitzsimons y Finkel (2011), estudian el efecto que tiene la autorregulación sobre las relaciones sociales (más concretamente las relaciones amorosas) sobre tres aspectos de la autorregulación como son, las diferencias individuales en la capacidad autorregulatoria, para qué nos estamos autorregulando, es decir, las personas usamos la autorregulación de nuestras acciones en relación a una meta que queremos alcanzar. Otro aspecto que estudian es lo que Fitzsimons y Finkel (2011) llaman “el contenido de la autorregulación” ya que el contenido de esa meta tiene implicaciones sobre las relaciones sociales. Por otro lado, estudian cómo las estrategias individuales de autorregulación influyen en las relaciones sociales. Estos tres puntos de estudio se han determinado como influyentes de una u otra manera en el contexto de una relación social.

Así, investigaciones recogidas por Fitzsimons y Finkel (2011) han demostrado, con respecto a la fuerza de la autorregulación, que si un individuo tiene una autorregulación débil, será más vulnerable en una relación que un individuo con una autorregulación fuerte. Esto es, por ejemplo, aquellas personas que se caracterizan por tener una mayor autorregulación, tienen más éxito en sus relaciones sociales: son más asertivos y tienden a desarrollar una mayor comunicación con sus relaciones. (Finkel y Campbell, 2001; Finkel, DeWall, Slotter, Oater y Foshee, 2009; Tangney, Baumeister y Boone, 2004).

Por otro lado, en la investigación realizada con respecto a la influencia del contenido de la autorregulación en las relaciones sociales, tuvieron en cuenta las diferentes tipos de metas que podemos tener los seres humanos por las cuales, para conseguirlas autorregulamos nuestra conducta. Este estudio reveló que, cuando estás en una relación, las acciones que realiza tu pareja, o una persona muy cercana a ti tienen efecto sobre tus acciones por ejemplo, si tu pareja o un amigo muy cercano a ti se pone a dieta, tú tendrás más posibilidades de seguir esa dieta con satisfacción que si lo hicieses solo. Además, cuando estamos en una relación, pueden surgir metas que entren en

conflicto por lo que modificamos nuestras propias metas a favor de nuestra pareja. Esto es lo que Murray et al. (2006) citado en Fitzsimons y Finkel (2011) denominan “risk regulation²” ya que regulamos nuestras emociones, pensamientos y acciones en favor de metas que favorezcan la relación.

Con respecto a las estrategias de regulación, el tipo de estrategia de regulación que utilizamos dependerá del tipo de meta que queramos alcanzar (no será la misma estrategias de regulación si queremos alcanzar una meta de resultado positivo que si queremos evitar una meta de resultado negativo. Esto influye en las dinámicas de la relación ya que la gente que tiende a alcanzar metas positivas ve sus relaciones de una manera más positiva, que aquella gente que tiende a usar sus estrategias de autorregulación para evitar consecuencias malas.

Como se ha podido observar, la influencia de la autorregulación en las relaciones sociales es recíproca, es decir, las relaciones sociales también influyen en la autorregulación.

5. RIESGOS

Silva (2003), considera que todo trastorno psicopatológico incluye una alteración de la respuesta emocional y que la depresión y la ansiedad, dos trastornos psiquiátricos que tienen mayor prevalencia en la población, tienen una naturaleza afectiva (Davidson, 2000 y Shackman, 2000). Si se tiene en cuenta estas dos afirmaciones, se puede realizar una relación directa entre la autorregulación de las emociones y tales trastornos. Sin embargo, los estudios recientes no aportan datos concluyentes sobre esta suposición.

Por su parte, Gross (1998b), demuestra que las consecuencias que puede tener la autorregulación para la salud física y mental no es tanto por si la autorregulación emocional ocurre con mayor o menor frecuencia, sino de qué tipo de estrategias de regulación se utilizan. Así, tiene una gran importancia el hecho de que uno sea capaz de identificar sus propias emociones ya que esta habilidad tiene un efecto directo sobre la capacidad que tiene una persona en poder regular sus emociones. Ya que si uno sabe qué emoción es la que está

² Regulación de riesgo

experimentando en un momento dado, tendrá más control sobre ellas y las experimentará con menor intensidad que una persona que no tiene esa capacidad (Feldman, Barret, Gross, Conner y Benvenuto, 2001 citado en Silva, 2003).

Una vez visto esto, vamos a ver, en relación con los diferentes factores, los riesgos que puede tener un desarrollo desviado de la autorregulación.

En relación con el temperamento, estudios han revelado que los niños que presentan altos niveles de reactividad, bajos niveles de adaptabilidad, así como de autorregulación emocional, tienden a exhibir problemas conductuales en la edad preescolar. Además, los niños con altos niveles de ira, manifestaban problemas externalizantes relacionados con la agresión o conductas disruptivas (Thomas y Chess, 1977 citado en Ato et al., 2007)

Por otro lado, los niños que presentan altos niveles de miedo, sus problemas se relacionaban con problemas internalizantes como la depresión o la ansiedad (Bates, 1987 citado en Silva, 2003)

Otros estudios más recientes han demostrado que hay dimensiones en el temperamento que pueden derivar a patologías infantiles, como por ejemplo, una baja autorregulación combinada con una alta emocionalidad negativa, están relacionados con la hiperactividad y problemas atencionales como el trastorno por déficit de atención. Además, la baja autorregulación combinada con una alta extraversión, está relacionada con conductas agresivas. Los niños que presentan alta tristeza, que son propensos a sentimientos como el miedo y el malestar y que presentan bajas puntuaciones en placer de alta intensidad (Rothbart, Ahadi, Hershey y Fisher, 2001 citados en Ato et al. 2007).

Los posibles problemas anteriormente presentados son las que los individuos con esas características pueden presentar a corto plazo. También pueden tener una gran influencia en el ajuste socio-emocional a largo plazo. Caspi (2000) lo demostró en la investigación que recogen Ato et al. (2007). Descubrió que los niños que en su infancia eran clasificados como individuos inhibidos, es decir, con altos niveles de miedo, cautos, como pocos recursos sociales, a la edad de 21 años demostraron que tenían un pobre apoyo social, esto es, tenían pocos amigos o se relacionaban poco con la gente. Además, vio que los

niños que en su infancia eran clasificados como reactivos o que tenían un bajo control sobre sí mismos, además de tener un bajo apoyo social, sus relaciones de pareja resultaban insatisfactorios.

La autorregulación es un medio a través del cual podemos regular nuestros miedos. Los miedos son algo natural en el desarrollo del ser humano, incluso hay miedos para determinadas fases del desarrollo. Sin embargo, el no superar, el no saber cómo regular esa emoción de miedo de fases anteriores del desarrollo, puede suponer el desarrollo de fobias. (González, 1998)

Por otro lado, Endler y Nancy, en Boekarters et al (2000), afirma que las *adicciones* estarían relacionadas con un fallo en la autorregulación. A través de diversos estudios, Baumeister, Heatherton y Tice, (1994), recogidos en Boekarters et al. (2000), se han identificado las posibles causas a este fallo en la autorregulación, como son el poco control sobre sus acciones, dificultad de focalizar la atención.

Así, Bauer y Baumeister (2011), afirman lo siguiente: “The benefits of successful self-regulation are great and its costs can be dire. Failures of self-regulation are at the root of many personal and societal ills, such as interpersonal violence, self-defeating behaviors, substance abuse, poor health, underachievement, and obesity.”³

6. LA AUTORREGULACIÓN EN LA ESCUELA

“Supporting and nurturing the development of self-regulation in Young children requires an integrates approach that considers the whole child and the developmental level of each child. Young children cannot separate their feelings, actions, and thoughts as older childrens and adults learn to do. Caregivers need to consider the physical, emotional, social, and cognitiva aspects of control required in a given situation. In addition, the requirements for

³ “Los beneficios de una satisfactoria autorregulación son muy buenos y su coste puede ser extremo. Los fallos en la autorregulación son la raíz de muchos problemas personales y enfermedades sociales como la violencia, fracasos, abuso de sustancias, una mala salud, bajo rendimiento y obesidad” (Bauer y Baumeister 2011),

supporting self-regulation change somewhat with age” (Bronson 2000, pág. 35)⁴

Por ello, a la hora de plantear las actividades que vamos a realizar, tenemos que tener en cuenta que los niños en edades entre los 3 y 6 años (edad preescolar), de controlar voluntariamente sus emociones sus interacciones con los demás solucionar sus problemas. Pueden mantener su atención durante periodos de tiempo más largos, seguir instrucciones complejas y obedecer las reglas. Y son cada vez más capaces de interactuar cooperativamente con sus iguales. Además, es a estas edades cuando los niños interiorizan los valores y los estándares de conductas a su alrededor (Bronson 2000).

Bronson (2000), afirma que los cuidadores y profesores pueden apoyar el desarrollo de la autorregulación emocional, dando a los niños responsabilidades apropiadas a su edad, dejando que sean ellos quienes elijan aquellas cosas que apropiadas en lo social y cognitivo para ellos, animándoles a su vez a ser más independientes en su aprendizaje y en la resolución de problemas. Además, deben de ser modelos conductas positivas, minimizando lo máximo posible su exposición a modelos violentos o con conductas antisociales. Como hemos visto anteriormente, el modelo de inteligencia social afirma que los niños deben tener unos buenos modelos de los que aprender qué conductas son apropiadas y cuáles no. Pedagógicamente, antes de realizar la acción por uno mismo, tiene gran importancia el ver a un modelo realizar la acción y tratar de comprenderla.

Es por ello que Zimmerman (2000) afirma que “Teachers who model strategies and verbalize their thought processes as they perform tasks, can enhance students’ self-regulatory greatly”.⁵

Esto se tendrá en cuenta a lo largo de la realización de todo el proyecto, aunque no se ponga explícitamente. Es decir, durante todo el proyecto la profesora será siempre un modelo de autorregulación, tanto emocional como

⁴ “Apoyar y criar el desarrollo de la autorregulación en los niños pequeños requiere considerar a cada niño y el nivel de desarrollo de cada uno. Los niños pequeños no pueden realizar una separación entre sus sentimientos, sus acciones y sus pensamientos como sí lo hacen los niños más mayores y los adultos. Los cuidadores tienen que considerar los aspectos de control físicos, emocionales, sociales y cognitivos requeridos en un momento dado. Además, los requerimientos que se necesitan el apoyo de la autorregulación cambian conforme el niño va creciendo”. (Bronson 2000, pag 35).

⁵ Aquellas profesoras que modelan estrategias y verbalizan los procesos de sus pensamientos a la vez que llevan a cabo la tarea, pueden mejorar mucho la autorregulación de los estudiantes.

conductual.

1.1. Intervención

Las actividades que a continuación están descritas, están dentro de un proyecto titulado “Los fantasmas. Superamos nuestros miedos”.

La elección del título ha estado motivada porque es un tema que a los niños les gusta y les motiva por tener un punto de misterio en él mismo.

Esta unidad didáctica forma parte del Trabajo de Fin de Grado relacionado con “el desarrollo de la autorregulación en la infancia”.

Con este proyecto se pretende trabajar la autorregulación de emociones principalmente negativas como el miedo, la angustia, el enfado, etc (tema transversal del proyecto) y la autorregulación conductual. Todo ello se trabajará a través de actividades como juegos, asambleas de grupo, cuentos, es decir, actividades motivantes y atrayentes para los niños.

Es un proyecto en el que están integradas todas las áreas de Educación Infantil que se establecen en la presente de educación LOE, esto es, área de lenguajes, área de conocimiento del entorno y área de conocimiento de sí mismo y autonomía personal, cumpliendo con los objetivos establecidos en el Currículo Oficial de Educación, del cual haremos una revisión posteriormente para situar la autorregulación en el mismo.

Además, las actividades del proyecto se ha planteado teniendo en cuenta toda la teoría relacionada con el desarrollo de la autorregulación que sea posible leer en anteriores apartados.

El objetivo de esta unidad didáctica es, principalmente, trabajar la autorregulación, tanto emocional como conductual, ya que se encuentran en una etapa en la que los cambios que se producen son muy significativos. Además se trabajarán todas las áreas del currículo de educación infantil establecidas en la ley vigente (LOE) y las 8 competencias curriculares.

Por motivos de espacio y de tiempo, sólo se describirán las actividades relacionadas con la autorregulación, a las cuales, de un total de 1 mes que dura el proyecto, se les ha destinado 3 sesiones por semana.

Esta unidad didáctica está diseñada para niños de entre 4 y 5 años, aunque por las características de las actividades, se puede poner en práctica con niños de 5 y 6 años, adaptando los tiempos y los objetivos de las actividades. Por ello, a la hora de plantear las actividades se han tenido en cuenta las características de los niños de estas edades, como se puede ver en la tabla 4 que se presenta a continuación.

Tabla 4. Características niños de 4 a 5 años (Daniela Lutiral y Carolina Trapani).

DESARROLLO NEUROLÓGICO	Equilibrio dinámico. Iniciación del equilibrio estático. Lateralidad: hacia los 4 años aproximadamente, la mano dominante es utilizada más frecuentemente. Hacia ésta edad se desarrolla la dominancia lateral.
DESARROLLO COGNOSITIVO	Gran fantasía e imaginación. Omnipotencia mágica (posibilidad de alterar el curso de las cosas). Finalismo: todo está y ha sido creado con una finalidad. Animismo: atribuir vida humana a elementos naturales y a objetos próximos. Sincretismo: imposibilidad de disociar las partes que componen un todo. Realismo infantil: sujeto a la experiencia directa, no diferencia entre los hechos objetivos y la percepción subjetiva de los mismos (en el dibujo: dibuja lo que sabe). Progresivamente el pensamiento se va haciendo más lógico. - Conversaciones. - Seriaciones. - Clasificaciones.

DESARROLLO DEL LENGUAJE	<p>Comienzan a aparecer las oraciones subordinadas causales y consecutivas.</p> <p>Comienza a comprender algunas frases pasivas con verbos de acción (aunque en la mayoría de los casos supone una gran dificultad hasta edades más avanzadas, por la necesidad de considerar una acción desde dos puntos de vista y codificar sintácticamente de modo diferente una de ellas).</p> <p>Puede corregir la forma de una emisión aunque el significado sea correcto.</p>
DESARROLLO SOCIO-AFECTIVO	<p>Más independencia y con seguridad en sí mismo.</p> <p>Pasa más tiempo con su grupo de juego.</p> <p>Aparecen terrores irracionales.</p>
PSICOMOTRICIDAD	<p>Recorta con tijera.</p> <p>Por su madurez emocional, puede permanecer más tiempo sentado aunque sigue necesitando movimiento.</p> <p>Representación figurativa: figura humana</p>
LENGUAJE Y COMUNICACIÓN	<p>Los pronombres posesivos "el mío" y "el tuyo" se producen.</p> <p>Eran precedidos desde los 36 meses por las expresiones "mi mío" y "tú tuyo" y ("su suyo").</p> <p>Aparece con cuando expresa instrumento, por ejemplo: golpear con un martillo.</p> <p>Los adverbios de tiempo aparecen "hoy", "ayer", "mañana", "ahora", "en seguida".</p> <p>Entre los 54 y 60 meses aparecen circunstanciales de causa y consecuencia "el gana porque va deprisa", "El es malo, por eso yo le pego"</p>

INTELIGENCIA Y APRENDIZAJE	<p>Agrupar y clasificar materiales concretos o imágenes por: su uso, color, medida...</p> <p>Comenzar a diferenciar elementos , personajes y secuencias simples de un cuento.</p> <p>El niño aprende estructuras sintácticas más complejas, las distintas modalidades del discurso: afirmación, interrogación, negación, y se hacen cada vez más complejas.</p> <p>Las preposiciones de tiempo son usadas con mucha frecuencia.</p> <p>Los niños/as comienzan a apreciar los efectos distintos de una lengua al usarla (adivanzas, chistes, canciones...) y a juzgar la correcta utilización del lenguaje.</p>
----------------------------	--

A continuación se pueden ver los objetivos del decreto foral 23/2007, de 19 de marzo, por el que se establece el currículo de las enseñanzas del segundo ciclo de la educación infantil en la comunidad foral de navarra:

Tabla 5. Objetivos didácticos

<p>ÁREA conocimiento de sí mismo y autonomía personal.</p>	<p>1. Formarse una imagen ajustada y positiva de sí mismo, a través de la interacción con los otros y de la identificación gradual de las propias características, posibilidades y limitaciones, desarrollando sentimientos de autoestima y autonomía personal.</p> <p>3. Identificar los propios</p>
--	---

	<p>sentimientos, emociones, necesidades o preferencias, y ser capaces de expresarlos y comunicarlos a los demás, identificando y respetando, también, los de los otros.</p> <p>5. Adecuar su comportamiento a las necesidades y requerimientos de los otros desarrollando actitudes y hábitos de respeto, ayuda y colaboración, evitando comportamientos de sumisión o dominio.</p> <p>6. Progresar en la adquisición de hábitos y actitudes relacionados con la seguridad, la higiene y el fortalecimiento de la salud, apreciando y disfrutando de las situaciones cotidianas de equilibrio y bienestar emocional.</p>
<p>ÁREA CONOCIMIENTO DEL ENTORNO</p>	<p>2. Relacionarse con los demás, de forma cada vez más equilibrada y satisfactoria, interiorizando progresivamente las pautas de comportamiento social y ajustando su conducta a ellas.</p>
<p>Área de lenguajes</p>	<p>1. Utilizar la lengua como instrumento de aprendizaje, de representación, de</p>

	<p>comunicación y disfrute, de expresión de ideas y sentimientos y valorando la lengua oral como un medio de relación con los demás y de regulación de la convivencia.</p> <p>2. Expresar sentimientos, deseos e ideas mediante la lengua oral y a través de otros lenguajes, eligiendo el que mejor se ajuste a la intención y a la situación.</p>
--	---

Como podemos observar, la autorregulación está presente en el currículo de Educación Infantil en todas sus variantes (conductual, emocional, social etc). A pesar de ello, muchas veces damos más importancia a los contenidos enciclopédicos y dejamos los contenidos más “abstractos” como es la autorregulación en un segundo plano. Por ello, voy a proponer una intervención relacionada con estos objetivos y contenidos anteriormente citados. Esta intervención estará “contenida” dentro de un proyecto, debido a las circunstancias en las que lo he tenido que hacer, pero se puede adaptar a cualquier tipo de programación, se pueden realizar todas las sesiones dentro de un mismo proyecto, que es lo más recomendable debido a que siguen un hilo y progresan en el tiempo, o se pueden hacer sesiones individualizadas que no formen parte de ningún proyecto o unidad didáctica, siempre teniendo en cuenta su progresión.

OBJETIVOS CONCRETOS

Tabla 6. Objetivos concretos

<p>Que el niño sea capaz de fijar su atención durante un período de tiempo adecuado a su edad</p>

Que el niño sea capaz de controlar su impulso realizando una acción subordinada
Que el niño sea capaz de respetar las reglas de los juegos.
Que el niño sea capaz de guardar su turno.
Que el niño sea capaz de acatar las sanciones sin frustrarse ni tener rabietas.
Que el niño sea capaz de comprender sus emociones y de expresarlas
Que el niño sea capaz de comprender las emociones de los demás
Que el niño sea capaz de secuenciar una acción antes de actuar.

SESIONES

Actividad nº 1 lectura del cuento “Bubuah el fantasma”

Descripción de la actividad: La actividad se realizará en gran grupo en el área de la asamblea. Se contará el cuento “Bubuah el fantasma” (ver anexo 1) acompañado de sombras de los personajes que aparecen en el cuento proyectadas sobre un soporte de Kamishibai con una hoja de papel de cebolla. La actividad se realizará a oscuras, observando las reacciones que tienen los niños al quedarse a oscuras, ya que a estas edades suele ser una situación que provoca malestar y emociones como el miedo.

Una vez terminado el cuento, se les preguntará si alguno tiene miedo a la oscuridad, y en caso de que alguno tenga, se le preguntará si en esta situación la ha tenido.

Duración de la actividad: 10 minutos

OBJETIVOS DE LA ACTIVIDAD:

- Adaptarse a un entorno que les produce malestar (oscuridad).
- Escuchar el cuento.

Actividad Nº 2 : No tenemos miedo

Descripción de la actividad: En el cuento, se explica qué estrategia de autorregulación usa el fantasma cuando tiene miedo. Una vez hecha la lectura

del cuento, se les preguntará qué más podía hacer Bubuah para no tener miedo.

Duración de la actividad: 10 minutos

OBJETIVOS DE LA ACTIVIDAD:

- Pensar estrategias alternativas de regulación del miedo

Actividad nº 3: Ordenar la secuencia

Descripción de la actividad: Esta actividad se realizará con todas las actividades que presenten una secuencia. Primeramente se explicará a los niños la actividad y luego, se les pedirá que ordenen una secuencia de esa actividad que está desordenada y que vayan explicando los pasos en voz alta, describiendo cada secuencia. De esta forma, ayudamos a los niños a que ellos mismos vayan secuenciando y organizando cada actividad que realizan, hasta que vayan interiorizándolo. Conforme pasen las sesiones, se irán quitando las ayudas visuales y ellos tendrán que organizar la actividad mentalmente, primero con ayuda de preguntas dirigidas (¿primero que tenemos que hacer?; después hay que...; ¿qué paso viene ahora?). Ejemplo juego del pañuelo anexo 4.

Duración de la actividad: 10 minutos

Objetivos de la actividad:

- Pararse a pensar antes de realizar una acción
- Ordenar una secuencia
- Ser cada vez más autónomos en la secuenciación de las actividades

Actividad nº 4: Juego “el pañuelo”

Descripción de la actividad: Al aire libre o en un espacio amplio, se jugará al juego del pañuelo. Se dividirá a los niños en dos grupos y se les dará un número a cada uno. Los grupos se dispondrán uno en frente del otro dejando un espacio entre ellos y la profesora en medio con un pañuelo en la mano. La profesora irá diciendo los números y el niño de cada grupo que tenga ese

número deberá ir a por el pañuelo. Aquel que salga sin que su número se haya dicho, quedará eliminado.

Duración de la actividad: 15 minutos

OBJETIVOS DE LA ACTIVIDAD:

- Que los niños controlen su impulso de salir
- Que los niños cumplan las reglas del juego
- Que los niños aprendan a controlar la frustración cuando pierden.

Actividad nº 5: La ruleta de las emociones

Descripción de la actividad: La actividad se realizará en gran grupo en el área de la asamblea. Se presentará a los niños una ruleta en la que hay plasmada varios fantasmas con diferentes expresiones faciales (Ver anexo 2). Los niños deberán identificar esas emociones poniéndoles nombre.

Duración de la actividad: 10 minutos

OBJETIVOS DE LA ACTIVIDAD

- Reconocer las emociones plasmadas en las expresiones faciales.

Actividad nº 6: Juego de las palmadas

Descripción de la actividad: En gran grupo, se les explicará a los niños el fin de la actividad. La actividad consiste en que la profesora irá alternando cartulinas blancas y negras. Se les da a los niños la consigna de que deben de dar una palmada cuando la profesora saque la cartulina blanca y no dar palmada cuando saque la cartulina negra. Se comienza el juego a un ritmo lento alternando una cartulina y otra. Conforme avanza el juego, el ritmo irá en aumento, haciendo que los niños tengan que prestar más atención y controlar más su impulso, ya que tienen menos tiempo para pensar.

Duración de la actividad: 4 minutos (la actividad continuará hasta que la profesora observe que la atención de los niños se está desviando del juego)

OBJETIVOS DE LA ACTIVIDAD:

- Que el niño controle su impulso
- Que el niño mantenga la atención durante un período de tiempo adecuado a su edad.

Actividad nº 7: Relacionar las historietas con sentimientos

Descripción de la actividad: De nuevo la actividad se hará en gran grupo en el área de la asamblea. Se contarán una serie de historietas cuyos protagonistas sean fantasmas (ver anexo 3). Las historietas describirán cómo se siente el fantasma y los niños tendrán que relacionar esa descripción con una emoción y apuntarla en la ruleta. Después se realizará al revés, la ruleta dirá una emoción y ellos tendrán que describir una situación en la que hayan sentido esa emoción.

Duración de la actividad: 15 minutos

Objetivos de la actividad:

- Reconocer emociones en determinadas situaciones
- Reconocer emociones en los demás
- Reconocer sus propias emociones

Actividad nº 8: somos estatuas

Descripción de la actividad: En gran grupo, se proyectan una serie de imágenes de estatuas realizando diferentes posiciones. Se les dirá a los niños que tienen que adoptar la posición en la que está la estatua y mantenerla hasta que la profesora de la orden. Una vez proyectadas todas las imágenes, se les pedirá a los que quieran, uno a uno, que hagan ellos una posición que los demás tendremos que imitar y que señalen cuándo se puede cambiar de posición (actividad adaptada de <http://www.waece.org/webpaz/bloques/autocontrol.html>)

Duración de la actividad: 15 minutos

Objetivos de la actividad:

- Permanecer en una posición durante un tiempo determinado
- Control del impulso

Actividad nº 9: Lectura de un cuento con final abierto

En gran grupo se cuenta un cuento cuyo personaje tiene un conflicto (ver anexo 5). Al final del cuento el conflicto no se resuelve por algo que el personaje hace mal o no del todo bien. Se le pedirá a los niños que piensen un final dando posibles soluciones a ese conflicto.

Duración de la actividad: 15 minutos

Objetivos de la actividad:

- Plantear un final alternativo
- Escuchar el cuento

Actividad nº 10: carreras

Descripción de la actividad: En un espacio abierto o en un aula con espacio suficiente para permitir el movimiento fluido del niño, se realizarán una serie de carreras individuales. Los niños se dispondrán en un punto de partida y la profesora dirá una consigna en la que indicará el empuje de la carrera (por ejemplo, hay que salir cuando yo de 3 golpes de pandero). Conforme se van realizando las carreras, la consigna se va cambiando y complicando (por ejemplo hasta que yo de 5 golpes de pandero). Aquel que salga antes del momento acordado, quedará eliminado de esa carrera.

Duración de la actividad: 10 minutos

Objetivos de la actividad:

- Seguir las reglas del juego
- Controlar impulsos
- Aprender a regular la frustración cuando uno pierde.

Actividad nº 11: Aprendizaje cooperativo de estrategias de autorregulación

En gran grupo, en el área del asamblea, se procederá a poner imágenes que causen malestar en los niños (no las imágenes en sí sino lo que representa p ej: un perro; un payaso; kilikis, fuegos artificiales, relámpagos, una situación de perderse o quedarse solo en casa; que nos les salga una actividad como ellos querían etc.), y preguntaremos qué es lo que sienten cuando ven esa imagen y qué es lo que hacen ellos (aquellos niños que sientan malestar hacia esa situación) y aquellos que no les produzca malestar que digan por qué no.

Duración de la actividad: 15 minutos

Objetivos de la actividad:

- Reconocer sus emociones
- Expresar sus emociones

Actividad nº 12: Juegos en equipo

Descripción de la actividad: La actividad se realizará en un espacio abierto o en un aula lo suficientemente grande como para permitir el movimiento fluido de los niños. Se divide a los niños en 4 grupos (5 niños en cada grupo) y a cada grupo se le da un color. Cada grupo se coloca en fila detrás de unos aros que deberán saltar uno a uno. Cuando se de la señal, el primero de cada grupo tendrá que salir, saltar los aros y volver y sentarse detrás del último. Sólo cuando éste esté sentado, el segundo podrá salir, y así sucesivamente. Ganará el equipo que antes llegue su último componente. En caso de que algún niño salga antes de tiempo, se le penalizará con unos segundos sin salir (actividad adaptada de <http://www.waece.org/webpaz/bloques/autocontrol.htm>).

Duración de la actividad: 10 minutos

Objetivos de la actividad:

- Respetar las reglas del juego
- Controlar su impulso
- Aprender a regular su frustración cuando uno pierde.

Actividad nº 13: cuento motor

Con relación al cuento y al personaje que nos acompaña durante el proyecto, se realizará un cuento motor. Se plantea un problema que se debe solucionar. En el aula de psicomotricidad se organizarán los materiales de tal manera que simularán un recorrido por donde va a transcurrir el cuento. Se realizarán una serie de habilidades motrices en las que entra en juego la autorregulación.

Duración de la actividad: 20 minutos

Objetivos de la actividad:

- Poner en práctica habilidades motrices básicas
- Control de impulso

EVALUACIÓN

Tabla 7. Tabla de evaluación

	Regularmente	A veces	Casi nunca	Nunca	OBSERVACIONES
El niño es capaz de fijar su atención durante un período de tiempo adecuado a su edad					
El niño es capaz de controlar su impulso haciendo una acción subordinada					
El niño es capaz de respetar las					

reglas de los juegos.					
El niño es capaz de guardar su turno.					
El niño es capaz de acatar las sanciones sin frustrarse ni tener rabietas.					
El niño es capaz de comprender sus emociones y de expresarlas					
El niño es capaz de comprender las emociones de los demás					
El niño es capaz de secuenciar una acción antes de actuar.					

PARRILLA DE OBSERVACIÓN

Tabla 8. Parrilla de observación

ÍTEMS	1	2	3	4	5
El niño se coge rabinetas cuando no consigue algo que quiere					
El niño se frustra cuando algo no le sale bien					
El niño actúa impulsivamente sin pensar					
El niño no es capaz de mantener la atención durante un tiempo relativamente normal a su edad					
El niño usa estrategias de autorregulación que no corresponden con su desarrollo evolutivo (son más pasivas o primitivas)					
El niño es capaz de secuenciar una actividad					
El niño entabla relaciones sociales estables					
El niño resuelve conflictos de una manera agresiva o poco asertiva					
El niño reconoce sus propias emociones					
El niño reconoce las emociones de los demás.					

Esta parrilla de observación se pasará antes de comenzar el proyecto y una vez se termine el mismo. Hay que darle un valor a cada ítem del 1 al 5, donde el 1 significa siempre y el 5 nunca.

CRONOGRAMA

SEMANA: 1	ACTIVIDAD	DESVIACIÓN: MOTIVOS
DÍA 1	<ul style="list-style-type: none"> - Lectura del cuento "Bubuh el fantasma" - No tenemos miedo 	
DÍA 3	<ul style="list-style-type: none"> - Ordenar la secuencia: introducción 	
DÍA 5	<ul style="list-style-type: none"> - Juego "el pañuelo" - Ordenar la secuencia 	

SEMANA: 2	ACTIVIDAD	DESVIACIÓN: MOTIVOS

DÍA 1	- La ruleta de las emociones	
DÍA 3	- Juego de las palmadas - Ordenar la secuencia	
DÍA 5	- Relacionar las historietas con sentimientos	

SEMANA: 3	ACTIVIDAD	DESVIACIÓN: MOTIVOS
DÍA 1	- somos estatuas	
DÍA 3	- Lectura de un cuento con final alternativo	
DÍA 5	- carreras	

SEMANA: 4	ACTIVIDAD	DESVIACIÓN: MOTIVOS
DÍA 1	- Aprendizaje cooperativo de estrategias de autorregulación	
DÍA 3	- Juegos en equipo	
DÍA 5	- cuento motor	

PUESTA EN PRÁCTICA DE ALGUNAS SESIONES

Durante las prácticas escolares se ha tenido la posibilidad de poner en práctica alguna de las actividades propuestas en el proyecto.

La primera de ellas fue la lectura del cuento “El fantasma Bubuah” tal y como se describe en la tabla de la sesión 1. En un principio, cuando la clase se quedó a oscuras, hubo varios niños que encendieron las luces, o se mostraban nerviosos antes de que empezase el cuento. Sin embargo, en cuento el cuento empezó, con una técnica tan llamativa como las sombras, no hubo ningún problema por parte de ningún niño.

Seguidamente, se realizó la ruleta de las emociones, en la que se mostraban fantasmas con determinadas expresiones faciales las cuales correspondían a una emoción básica: enfado, tristeza, alegría, miedo y sorpresa. No presentaron ningún problema a la hora de reconocerlas.

La siguiente sesión consistió en realizar el juego de las palmadas. Se les dio la consigna de que sólo podían dar una palmada cuando apareciese la cartulina negra, pero no cuando apareciese la blanca. Se comenzó la actividad a un ritmo lento, lo cual les daba pie a poder pensárselo antes de actuar o no. Aún así se oían palmadas en las cartulinas blancas. Al principio hubo niños que no se lo tomaron en serio, pero cuando aquellos que sí se lo tomaron en serio comenzaron a corregirles cuando lo hacían mal, fue cuando la cosa fue poniéndose seria. Tanto es así que algo que me llamó mucho la atención fue que, cuando yo empecé a aumentar el ritmo, dejando poco espacio de tiempo entre una cartulina, se oían menos palmadas cuando no tenía que ser que cuando iba a un ritmo más pausado.

El juego del pañuelo se realizó varias veces. En un principio, no seguían las reglas del juego, se olvidaban de los números que tenían, salían cuando no tenían que salir y viceversa. Sin embargo, conforme se realizó varias veces, en diferentes días, se fue viendo una progresión interesante. Lógicamente va a haber niños que sean más activos en los juegos, que controlen mejor sus impulsos, y fueron esos quienes ayudaron a los más impulsivos a cumplir las reglas del juego, por lo que la última vez que se realizó el juego, hubo una gran diferencia con respecto a las primeras veces.

CONCLUSIÓN

Después de haber realizado el trabajo, se ha llegado a una serie de conclusiones;

Primeramente que la autorregulación, como podemos ver, es un tema de gran importancia y muy relevante para la ciencia de la mente y del comportamiento humano. Además, aunque muy pocos sepamos de su existencia como tal, la autorregulación es un mecanismo que se encuentra presente en todas las acciones que realizamos y en las emociones que experimentamos a lo largo del día.

Como se ha podido observar, el desarrollo de las estrategias de autorregulación va cambiando dependiendo del momento evolutivo en el que se encuentre el niño. Así, podemos ver que las estrategias van desde métodos más primitivos y pasivos del control del malestar, hacia formas más activas y autónomas, lo cual favorece que el niño se adapte a las diversas demandas de su entorno (Ato et al, 2004).

Podemos ver que la autorregulación, a pesar de ser algo interno, cuyo desarrollo está ligado a la maduración del cerebro, influyen muy fuertemente factores externos al niño como son el entorno (apego, estilos educativos etc).

Además, el papel de adaptación al entorno que tiene la autorregulación hace que ésta tenga mucha importancia en el desarrollo de la socialización del individuo.

Una vez analizada toda la información que se ha podido obtener a cerca de la autorregulación y su desarrollo en la infancia, se ha podido llegar a la conclusión de que, el inicio de su desarrollo, la autorregulación emocional tiene una función de acabar con el malestar que provocan en los niños determinados estímulos o situación, es decir, tiene un fin para uno mismo.

Sin embargo, conforme el cerebro va madurando, y con el todo lo relacionado con el desarrollo cognitivo y social del niño, éste se va percatando de que en la sociedad que le rodea hay unas determinadas reglas sociales, por lo que la autorregulación ya no está dirigido solamente hacia uno mismo para calmar esas emociones y sentirse bien con uno mismo, sino que ya cumple una

función de adaptación social.

Las estrategias de autorregulación irían desde un nivel que estaría más relacionado con la conducta (por ejemplo regular tu respiración para calmar la ansiedad) a un nivel más relacionado con lo mental (como por ejemplo en una situación de conflicto emocional, desviar la atención de tus pensamientos hacia otros que no tengan que ver con el conflicto emocional).

Sin embargo, es un tema, el de la autorregulación, que empezó a investigarse a fondo hace relativamente poco tiempo y que todavía queda mucho por investigar.

Además, tiene una gran importancia desarrollar una autorregulación adecuada para adaptarse al entorno social que nos rodea es muy grande, como hemos podido ver a lo largo de todo el trabajo, es por ello que se ha realizado la intervención en el aula, porque se considera que es un contexto, como se ha podido ver, muy rico en interacciones, en modelos etc. En relación a este punto, y a partir de la experiencia sacada del aula, se puede decir que hay actividades de las propuestas en el apartado de intervención que se pueden ir realizando a lo largo de los cursos, es decir, no hacerla solo cuando tengan 4-5 años. Son actividades cuyos resultados van a ser mejores conforme el niño se vaya desarrollando cognitivamente, por lo tanto sería interesante plantear esas mismas actividades adaptadas a la edad para ver la progresión de los niños y ver si realmente funcionan y ayudan al niño en su desarrollo autorregulatorio.

Por la parte personal, ha resultado difícil la búsqueda de información acerca del tema tratado, debido a que no se puede encontrar todo en un mismo libro, sino que hay que tocar muchos temas de desarrollo evolutivo, por lo que hay que tener primeramente muy claros los puntos que quieres desarrollar en el trabajo. Además, el acceso a determinados artículos mencionados continuamente en los artículos trabajados, es decir, las fuentes primarias, eran inaccesibles a los estudiantes, exigiendo registrarte a una determinada revista y pagando cantidades desorbitadas para tener acceso a los mismos. A pesar de todo ello, el resultado ha sido satisfactorio con el resultado de un aprendizaje muy valioso en este tema y que se puede poner en práctica en la educación.

Si hay una cuestión que no me ha resuelto la realización de este trabajo y que

además, ha hecho mi duda crecer es: qué es primero, todos los factores internos y externos que hemos citado y estos influyen en la autorregulación, y una vez desarrollada la autorregulación influye a su vez en todos esos factores; o primero es la autorregulación, la cual influye en el desarrollo de todos esos factores los cuales además influyen a su vez en el desarrollo de la autorregulación

REFERENCIAS

- Asociación mundial de educadores infantiles.* (2014). Retrieved 03/16, 2014, from <http://www.waece.org/webpaz/bloques/autocontrol.htm>
- Ato, E., Galián, M. D., & Huéscar, E. (2007). Relaciones entre estilos educativos, temperamento y ajuste social en la infancia: Una revisión. *Anales De Psicología*, 23(1), 33-40.
- Ato, E., González, C., & Carranza, J. A. (2004). Aspectos evolutivos de la autorregulación emocional en la infancia. *Anales De Psicología*, 20(1), 69-79.
- Bates, J.E. (1987). Temperament in infancy. En J.D. Osofsky (Ed.), *Handbook of infant development*, 2nd ed. New York: Willey.
- Bates, J.E., Camaioni, L. y Volterra, V. (1976). Sensoriomotor performatives. En J.E. Bates (ED.). *Language and context: the acquisition of pragmatics*. New York: Academic Press.
- Baumeister, R.F., Heatherton, T.F., y Tice, D.M. (1994). *Losing control: how and why people fail at self-regulation*. New York: Academic Press.
- Block, J.H., y Bloch, J. (1980). The role of ego-control and ego-resiliency on the organization of behavior. In A. Collins (Ed.), *Minnesota symposium on child psychology: vol.13. Development, cognition, affect and social relations*, (pp. 39-102). Hillsdale NJ: Erlbaum.
- Bowlby, J. (1980). *La pérdida Afectiva*. Buenos Aires: Paidós.
- Bowlby, J. (1986). *Vínculos afectivos: formación, desarrollo y pérdida*. Madrid: Morata.
- Bridges, L.J., Grolnick, W.S. y Connell, J.P. (1997). Infant Emotion Regulation with Mothers and Fathers. *Infant Behavior and development*. 20, 47-57.
- Bronson, M.B. (2000). *Self-regulation in early childhood*. New York: The Guilford Press.

- Bronson, M. B. (2000). Recognizing and supporting the development of self-regulation in young children. *Young Children*, , 32-36.
- Brown, T. (2006). *Trastorno por déficit de atención; una mente desenfocada en niños y adultos*. Barcelona: Masson.
- Carlson, S.M. y Mosess, L.M. (2001). Individual differences in inhibitory control al children's Theory of Mind. *Child Development*, 72 (4), 1032-1053.
- Carranza, J. A., & González, C. (2003). *Temperamento en la infancia. aspectos conceptuales básicos*. Barcelona: Ariel.
- Caspi, A. (2000). The child is father of the man: personality continuities from childhood to adulthood. *Journal of personality and Social psychology*, 78, 158-172.
- Castillo, M. D. (2009). *La atención*. Madrid: Pirámide.
- Cornago, A. (2014). *Material de isaac para educación especial*. Retrieved 05/29, 2014, from <http://materialdeisaac.blogspot.com.es/2011/11/6-cuentos-para-trabajar-las-emociones.html>
- Crittenden, P. (1995). Attachment and psychopathology. En S. Goldberg, R. Muir y J. Kerr (Eds), *John Bowlby's Attachment Theory: Historical, Clinical and Social Significance*. New York: The Analytic Press.
- Davidson R.J. (2000). Effective style, mood, and anxiety disorders; An effective neuroscience approach. En Davidson R.J., (ed.), *Anxiety, Depression, and Emotion*. Oxford University Press, New York.
- Delgado, B., Gómez, J. C., & Sarriá, E. (2010). Funciones tempranas del gesto de señalar privado: La contemplación y la autorregulación a través del gesto de señalar. *Acción Psicológica*, 7(2), 59-70.
- Derryberry, D., y Rothbart, M.K. (1988). Arousal, affect and attention as components of temperament. *Journal of personality, and social psychology*, 55, 958-966.

- Derryberry, D., y Rothbart, M.K. (1997) reactive and effortful processes in the organization of temperament, development and psychopathology, 9, 633-652.
- Diamond, A. (1991). Neuropsychological insights into the meaning of object concept development. In S.Carey y R Gelman (Eds.), *The epigenesis of mind: essays on biology and cognition* (pp. 67-110). Hillsdal, NJ: Erlbaum.
- Diener, M.L. y Mangelsdorf, S.C. (1999). Behavioral strategies for Emotion Regulation in Toddes: Associations with maternal involvement and emotional expressions. *Infant Behavior and Development*, 22, 569- 583.
- Egeland, B., y Sroufe, L.A. (1981). Attachment and early maltreatment. *Child Development*.
- Eisenberg, N. (1998) Introduction. Temperament. In Damos (Series De) y Eisenberg (Vol. De), *Handbook of child psychology: vol.3. Social, emotional and personality development* (5th ed.). New York: Wiley.
- Eisenberg, N., Fabes R.A., Guthrie, I.K. y Reiser, M. (2000). Dispositional emotionality and regulation: Their role in predicting quality of social functioning. *Journal of personality and Social Psychology*, 78 (1), 136-157.
- Eisenberg, N., Guthrie, I.K. Fabes R.A., Shepard S.A., Losoya, S.H., Murphy, B.C., Jones, S., Pouling, R. y Reiser, M. (2000). Prediction of elementary school children's externalizing problems behaviors from attentional and behavioral regulation and negative emotionality. *Child development*. 71, 1367-1382.
- Feldman, B.L., Gross, J.J., Conner, T., y Benvenuto, M. (2001). Knowing what you're feeling and knowing what to do about it: Mapping the relation between emotion differentiation and emotion regulation. *Cognition and Emotions*, 15, 713- 724.
- Finkel E.J., y CAMPBELL w.k. (2001). Self-control and accommodation y close relationships: An interdependence analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81, 263-277.

- Finkel E.J., DeWall, C.N. Slotter, E.B., Oaten, M., y Foshee, V.A. (2009). Self-regulatory failure and intimate partner violence perpetration. *Journal of Personality and Social Psychology*, 97, 483-499.
- Fitzsimons, G.M. & Finkel, E.J. (2011). The Effects of Self-Regulation on Social Relationships. In K.D. Vohs, R.F. Baumeister, (Eds.), *Hand book of self-regulation. research, theory and applications*. (Segunda edición ed.). USA: The Guilford Press.
- Flavell, J.,H. (1984). *El desarrollo cognitivo* [Cognitive development]. New Jersey: Visor libros.
- Fonagy, P., Steele, M., Steele, H., Leigh, T., Kennedy, R., Mattoon, G. et al. (1995). Attachment, the reflective self and borderline states. En S. Golberg, R. Muir y J. Kerr(Eds.), *Attachment theory: Social, Developmental and Clinical perspectives*. New York: The Analytic Press.
- Fox, N.A. (1989). Psychophysiological correlates of emotional reactivity in the First Year of Life. *Developmental Psychology*, 19, 915-931.
- Frauenglass, M., H., & Díaz, R., M. (1987). La función autorreguladora del habla privada infantil: Un análisis crítico de las recientes discusiones de la teoría de vygostki. *Infancia y Aprendizaje*, 37, 103.
- García, A., Enseñat, A., Tirapu, J., & Roig, T. (2009). Maduración de la corteza prefrontal y desarrollo de las funciones ejecutivas durante los primeros cinco años de vida. *Revista De Neurología*, 48(8), 435-440.
- Garrido, L. (2006). Apego, emoción y regulación emocional. implicaciones para la salud. *Revista Latinoamericana De Psicología*, 38(3), 493-507.
- Boletín Oficial De Navarra (BON), 51, (2007).
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairos.

- González, C., Carranza, J. A., Fuentes, L. J., Galián, M. D., & Estévez, A. F. (2001). Mecanismos atencionales y desarrollo de la autorregulación en la infancia. *Anales De Psicología*, 17(002), 275-286.
- González, C. (1996). Características maternas y temperamento en la infancia. Tesis Doctoral. Universidad de Almería.
- González, R. (1998). *Psicopatología del niño y del adolescente*. Madrid: Psicología pirámide.
- Grolnick, W.S., Cosgrove, T.J. y Bridge, L.J. (1996). Age-graded change in the initiation of positive affect. *Infant behavior and development*, 19, 928-941.
- Grolnick, W.S., Bridges, L.J., y Connell, J.P. (1996). Emotion Regulation in two year olds: Strategies and Emotional Expression in Four Contexts. *Child Development*, 67, 928-941.
- Grolnick, W.S., McMcnamy, J.M., Kurowksi, C.O. (1999). *Emotional Self-regulation in Infancy and toddlerhood*. Philadelphia.
- Gross, J.J. (1998B). Antecedent- and response- focused emotion regulation: Divergent consequences for experience, expression and psychology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 224-237.
- Gross, J.J. (1999). Emotion regulation: Past, present, future. *Cognition and Emotion*, 13, 551-573.
- Gunar, M.R. (1990) The psychobiology of infant temperament, In J. Colombo y J. Fagan (Eds.), individual differences in infancy: reliability, stability and prediction (pp. 387-409). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Johnson, M.H. Y Rothbart, M.K. (1991). Components of visual orienting in early infancy: Contingency learning, anticipatory looking and disengaging. *Journal of cognitive neuroscience*, 3, 335-344.
- Kerr, S., Melley, A., Travea, I. y Pole, M. (2003). The relationship of Emotional expression and experience to adult attachment style. *Individual Differences Research*. 1, 108-123.

- Kochanska, G., Murray, K.T. y HARLAN e.t. (2000). Effortful xcontrol in early childhood: continuity and change, antecedents and implications for social deveelopment. *Deveelopmental Psychology*. 36 (2), 220-232.
- Kopp, C.B. (1982). Antecedents of self-regulation: a developmental perspective. *Developmental psychology*, 18, 199-214.
- Kopp, C.B. (1989). Regulation of distress and negative emotions: a developmental view. *Developmental psychology*, 25, 343-354.
- Lecannelier, A. (2002). El legado de los vínculos tempranos: Apego y autorregulación. *Revista Chilena De Psicoanálisis*, 19(2), 192-197.
- LeDoux, J. E. (1989) 'Cognitive-emotional interactions in the brain', *Cognition and Emotion*, 3, 267–89.
- Luque, A. (1991). Habla espontánea en resolución de problemas. *Infancia y Aprendizaje*, 53, 59-73.
- Luria, A.R. (1959). The directive function of speech in development ans dissolution. *Word*, 15 (3), 341-365. (Trad. Castellana: desarrollo y disolución de la función directiva del habla. En A.R. Luria, R. Brain et al. (1973): *Psicología y lenguaje*. Madrid: Fundamentos).
- Luria, A.R. (1961). *The rolee of speech in the regulation of normal and abnormal behavior*. Oxford: Pergamon Press. (Trad. Castellana: *Lenguaje y comportamiento*: Madrid: Fundamentos, 1974).
- Lutiral, D., & Trapani, C. (2014). *El jardín online*. Retrieved 05/20, 2014, from <http://www.eljardinonline.com.ar/teorcaractevol4.htm>
- Maccoby, E.M. (1980b). *Social development: psychological growth and the parent-child relationship*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Madrid, R.I. (2000). La autorregulación emocional como elemento central de la inteligencia emocional. *Psicología Online*.

Ministerio de Educación. LOE. Ley Orgánica 2/2006, De 3 De Mayo, De Educación. Jefatura del Estado, (2006).

Murray, S.L., Holmes, J.G. y Collins, N.L. (2006). Optimizing assurance: The risk regulation system in relationships. *Psychological Bulletin*, 132, 641-666.

Perris, C. (2000). Personality-related disorders of interpersonal behavior: a developmental-constructivist cognitive psychotherapy approach to treatment based on attachment theory. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 7, 97-117.

Piaget (1961). La formación del símbolo en el niño. México: Fondo de cultura Económica.

Posner, M.I. y Rothbart, M.K. (1991). Attentional mechanisms in conscious experience. In the neuropsychology of consciousness, ed. A.D. Miner, M.D. Rugg, pp 91-112. Academic.

Posner, M.I. y Rothbart, M.K. (1998). Summary and commentary: developing, attentional skills. In J.E. Rochards (Ed.), cognitive neuroscience of attention. A developmental perspective (pp. 317- 323). New Jersey: Erlbaum.

Ramírez, J.D. (1987B). Desarrollo del lenguaje y control de las acciones: entorno a la regulación verbal. *Infancia y aprendizaje*, 37, 71-90.

Roselló, J. (1997). *Psicología de la atención, introducción al estudio del mecanismo atencional*. Madrid: ediciones pirámide.

Rothbart, M.K. (1989a). Temperament in childhood: a framework. In G. Konstantinidis, J. Bates y M.K. Rothbart (Eds.), temperament in childhood (pp. 59-73) Chichester, England: Wiley.

Rothbart, M.K., Ahadi, S.A., Hershey, K.L. y Fisher, P. (in press). Investigations of temperament at 3-7 years: the children's Behavior Questionnaire. Manuscripts sent for publication. Child development.

- Rothbart, M.K., y Derryberry, d. (1981). Development of individual differences in temperament. En M.E, Lamb y A.L. Brown (Eds.), *advances in developmental psychology* (Vol, 1. Pp.37-86). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Rothbart, M.K., y Posner, M.I. (1985). Temperament and the development of self-regulation. In L.C. Hartlage y C.F. Telzrow (Eds.), *The neuropsychology og individual differences: A developmental perspective* (pp. 93-123) Plenum Press.
- Ruff, H. y Rothbart, M.K. (1996). *Attention in early development: themes and variations*. New York: Oxford.
- Sacristán, P. P. *Cuentos para dormir*. Retrieved 03/05, 2014, from <http://cuentosparadormir.com/infantiles/cuento/los-fantasmas-tampoco-tienen-miedo-veces>
- Schaffer, H. R. (2000). *Desarrollo social* [Social development]. Madrid: Siglo veituno.
- Shackman, A. (2000). Anterior cerebral asymmetry, affect and psychopathology. En Davidson, R.J., (ED.), *Anxiety, Depression, and Emotion*. Oxford University, New York.
- Silva, J. (2003). Biología de la regulación emocional: Su impacto en la psicología del afecto y la psicoterapia. [Biology of emotional regulation: its impact on affective psycology and psychotherapy] *Terapia Psicológica*, 22(1), 163-172.
- Sroufe, A. (2000a). *Desarrollo Emocional*. México: Oxford.
- Stifter, C. (2002). Individual differences in emotion regulation in infancy: A thematic collection. *Infancy*, 3(2), 129-132.
- Thompspn, R.A. (1994). Emotional regulation. In N. Fox (Ed.), *The development of emotion regulation: BIOLOGICAL AND BEHAVIORAL CONSIDERATIONS; Monographs of the Society of Research in Child Development*, 59(2-3, Serie nº. 240), 284-303.

Vygotsky, L.S. (1962). *Thought and language*. Boston: MIT Press.

Wertsch, J. V. (1988). *Vygotski y la formación social de la mente; cognición y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

Whitebread, D., & Basilio, M. (2012). Emergencia y desarrollo temprano de la autorregulación en niños preescolares. [The emergence and early development of self-regulation in young children] *Profesorado, Revista De Currículum y Formación Del Profesorado*, 16(1), 16.

Wolf, P:H: (1965). The development of attention in Young infants. *Annals of New York Academy of Sciences*, 118, 521-527.

Zimmerman, B., J. (2000). Attaining self-regulation A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). USA: Academic Press

ANEXOS

ANEXO I CUENTO “EL FANTASMA BUBUAH”

En el castillo más grande, más oscuro y más solitario que se puede imaginar vivía Bubuah, el fantasma. Sus gritos y aullidos eran tan terroríficos que podían helar la sangre de un dragón y el alma del mejor guerrero. Así se había convertido en el más famoso de los fantasmas, y así había conseguido que nadie quisiera acercarse al castillo. Lo que no sabía nadie era que Bubuah, en el fondo, solo era un fantasma llorón y miedica. Como no quería estar solo y a oscuras, lloraba en cuanto se hacía de noche. Y como cualquier ruido le asustaba, chillaba con solo sentir los pasos de una hormiga. Y durante más de 500 años no hizo otra cosa que llorar y gritar.

Pero una noche se aburrió de hacer siempre lo mismo. Después de tantos años de lloros y chillidos, no había aparecido ningún monstruo para comérselo, ni le había atacado ningún niño malvado. Vamos, que estaba cansado y le dolían los agujeros de la sábana de tanto llorar, así que pensó que podría hacer algo diferente. Y como era un fantasma divertido al que le encantaba jugar, inventó un juguete especial: "La Ruleta del Gran Susto". Lo único que tenía que hacer era lanzar la ruleta cuando sintiera miedo, y la ruleta le diría qué hacer. Así no tenía que estar haciendo siempre algo tan aburrido y cansado como llorar y gritar, sino que podría hacer otras cosas, como bailar, cantar, dar palmas, eructar, o cualquier otra cosa que se le ocurriera añadir a la ruleta.

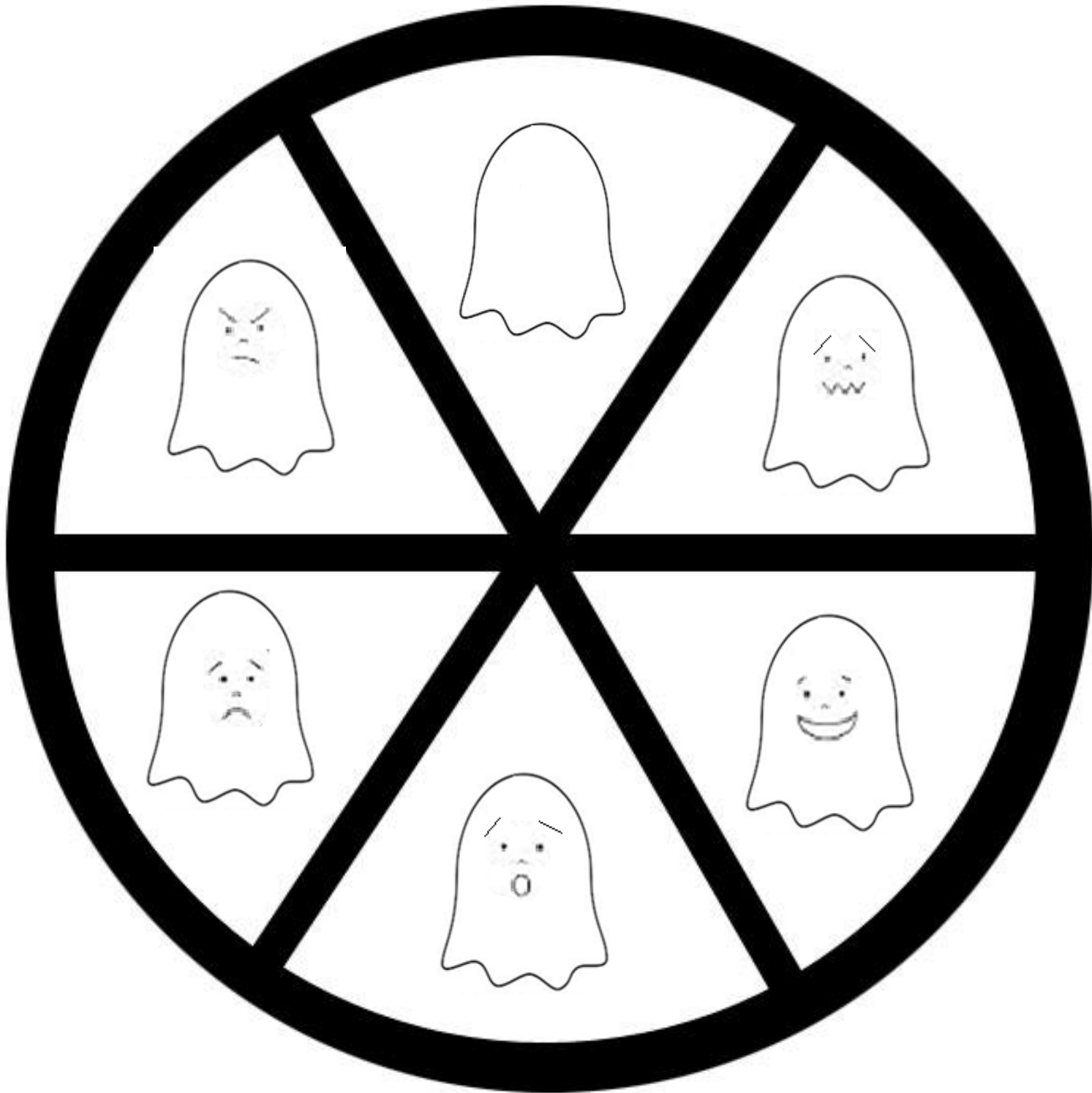
Aquel juguete resultó un invento genial, porque como Bubuah se asustaba por todo, se pasaba las noches tirando la ruleta, y le tocaba cantar, o bailar, o alguna de las otras mil cosas que escribía en la ruleta cada noche. Sin embargo, según fue pasando el tiempo, notó que cada vez sentía menos miedo, y que cada vez tenía que lanzar la ruleta menos veces. Descubrió que haciendo otras cosas se había convirtiendo en un fantasma mucho más valiente y más alegre, y que ya apenas necesitaba su ruleta.

Con el tiempo, el castillo de Bubuah dejó de ser tan terrible, y algunas personas comenzaron a visitarlo. Hasta el fantasma era capaz de acercarse a ellas sin asustarse. Pero un día un niño lo descubrió en su escondite, y se

asustó tanto que comenzó a llorar y gritar ¡Qué susto se llevó el fantasma! Pasó tanto miedo que tuvo que tirar la ruleta 100 veces. Fue entonces cuando se dio cuenta de que había descubierto lo más terrible, lo que más miedo da de todas las cosas: los gritos y los lloros.

Y juntando todo el valor que tenía bajo la sábana, se acercó al niño y le regaló su Ruleta del Gran Susto. Al niño le gustó tanto el regalo que rápidamente estuvieron los dos cantando, bailando y haciendo mil juegos.

Y el fantasma se sintió tan feliz de haber descubierto cómo curar el miedo, que desde entonces se dedica a fabricar ruletas para regalárselas a aquellos niños que lloran y gritan tanto que asustan como el peor de los fantasmas.

ANEXO II RULETA DE LAS EMOCIONES

ANEXO III HISTORIETAS DE FANTASMAS

1- MIEDO: Bubah se ha quedado encerrado en su habitación, está todo muy oscuro y no puede ver nada. Lloro y grito pidiendo ayuda. ¿Cómo está Bubah?

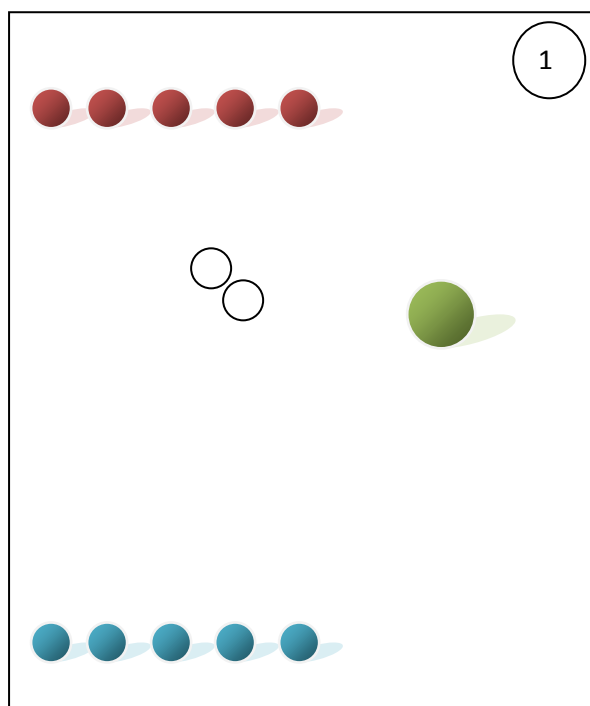
2- ENFADO: Bubah y su hermana están jugando. Bubah quiere el muñeco con el que está jugando su hermana, pero no se lo deja. Bubah empieza a patear, a llorar, se lo intenta quitar pero su hermana no se deja, entonces empieza a pegarle. ¿Cómo está Bubah?

3- ALEGRÍA: La mamá de Bubah les ha comprado a él y a su hermana un juguete nuevo para que juegue. Bubah le da un abrazo a su madre. ¿Cómo está Bubah?

4- TRISTEZA: Bubah tenía un perro que era muy muy viejo. Un día el perro se murió. Bubah lloraba porque lo quería mucho y lo echaba mucho de menos. ¿Cómo está Bubah?

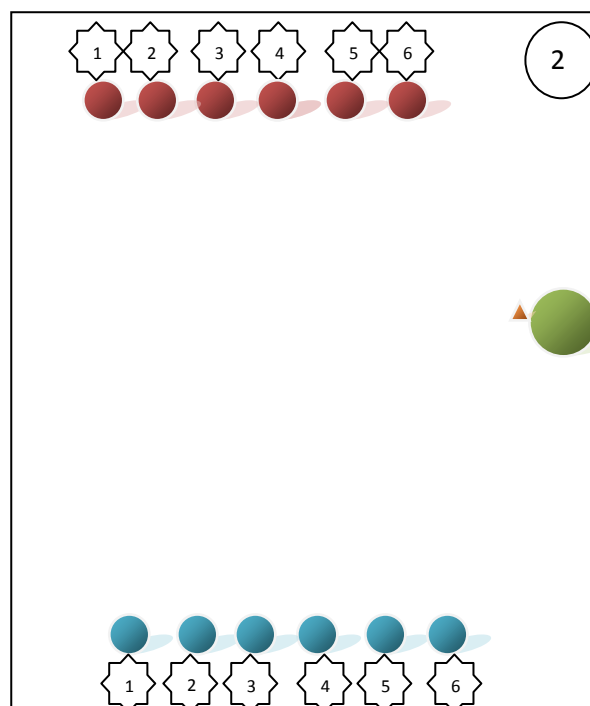
5- SORPRESA: Es el cumpleaños de Bubah. Su familia le ha preparado una fiesta sorpresa, le han comprado una tarta de chocolate, su favorita, han adornado el castillo con globos y pancartas. Todos se esconderán hasta que llegue Bubah. Bubah no sabe nada, y cuando llega al castillo del colegio, todos salen de su escondite y le gritan ¡SORPRESA! ¿Cómo está Bubah?

ANEXO IV SECUENCIA JUEGO PAÑUELO



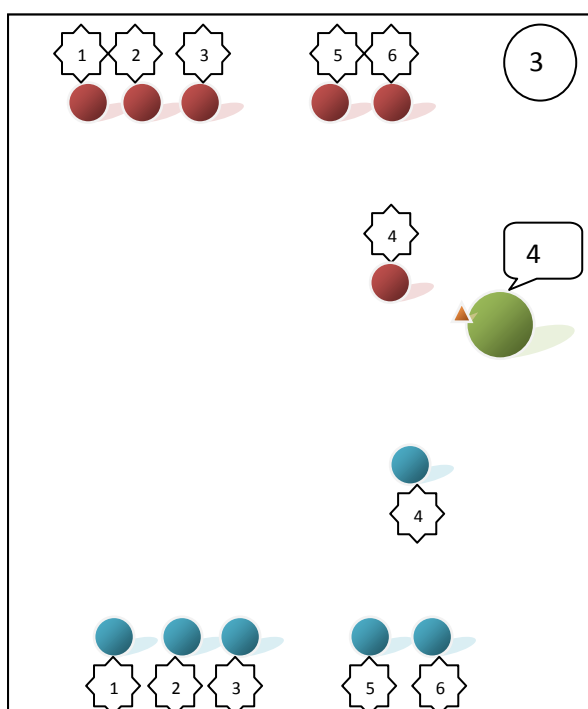
1

Organizar los grupos



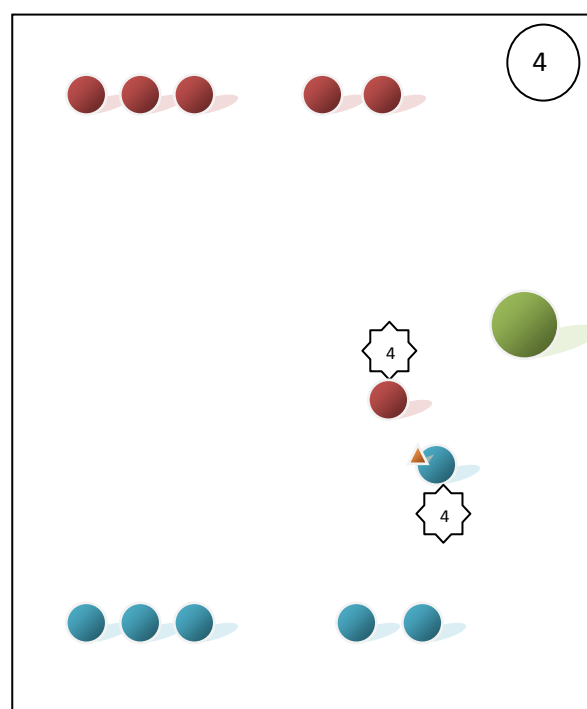
2

A cada niño se le da un número



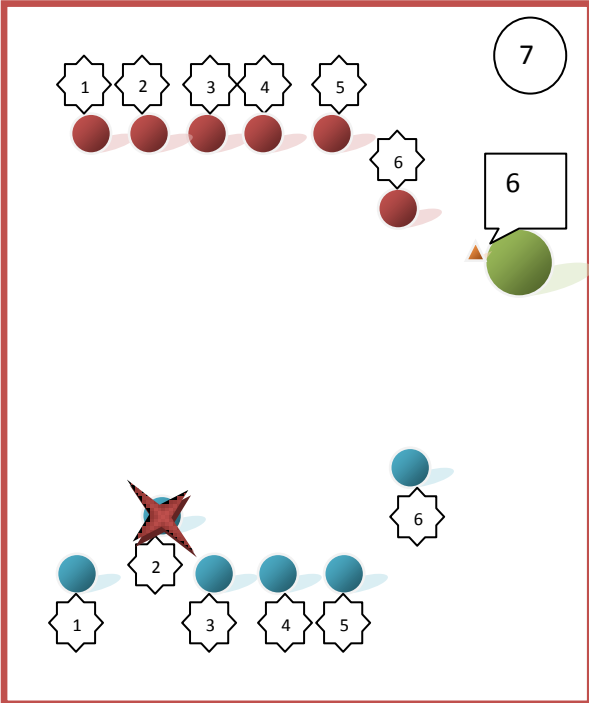
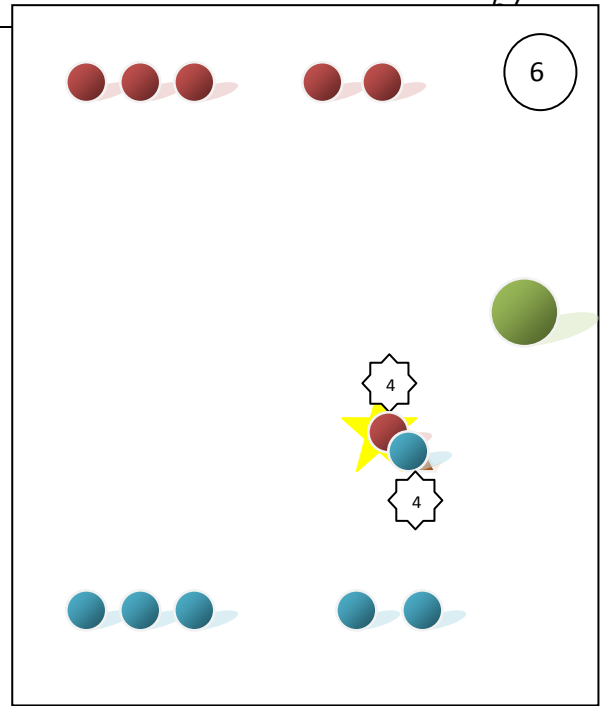
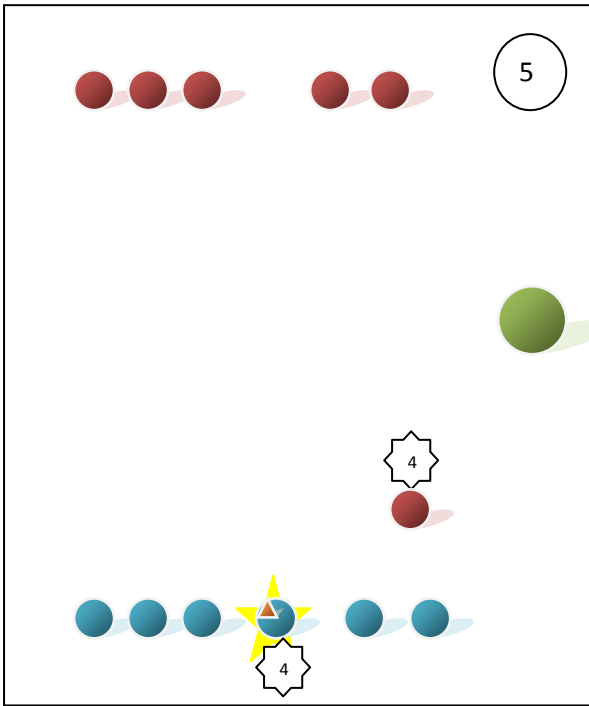
3

La profesora dice un número y el niño que tenga ese número debe salir a por el pañuelo



4

El niño que coge el pañuelo debe regresar a su equipo intentando no ser pillado por el otro niño.



ANEXO 5 CUENTO CON FINAL ABIERTO

HU, EL FANTASMA

Queridos niños,

Soy Hu. Soy un fantasma. Vivo en un castillo muy grande y oscuro.

Actualmente tengo un problema. Os lo cuento:

Estaba ensayando mi habilidad de traspasar paredes, cuando de repente escuché unos ruidos espantosos y extraños ¡qué susto me di!

Mi corazón latía tan rápido como un coche de carreras y mis manos temblaban. ¿qué podía ser ese ruido espantoso?

Pensé: “estoy solito, nadie me puede ayudar”.

¿Qué puedo hacer? Quiero ser valiente otra vez ¿tenéis alguna idea?

Gracias,

Hu

Cuento de: Material de Isaac para educación especial
<http://materialdeisaac.blogspot.com.es/2011/11/6-cuentos-para-trabajar-las-emociones.html>