



BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ.

TITULO: El juego como estrategia para favorecer la autorregulación
en niños de tercer grado de preescolar.

AUTOR: Abigail Galván Reyes

FECHA: 12/8/2020

PALABRAS CLAVE: Autorregulación, Juego, Autoestima,
Autoconcepto, Reflexión.

**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO
SISTEMA EDUCATIVO ESTATAL REGULAR
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN
INSPECCIÓN DE EDUCACIÓN NORMAL**

**BENEMÉRITA Y CENTENARIA
ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ**

GENERACIÓN

2015



2019

“El juego como estrategia para favorecer la autorregulación en niños de tercer grado de preescolar.”

TESIS DE INVESTIGACIÓN

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADA EN EDUCACIÓN
PREESCOLAR**

PRESENTA:

ABIGAIL GALVÁN REYES

ASESORA:

DRA. ANA SILVIA LÓPEZ CRÚZ

SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.

DICIEMBRE DEL 2020



**BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ
CENTRO DE INFORMACIÓN CIENTÍFICA Y TECNOLÓGICA**

**ACUERDO DE AUTORIZACIÓN PARA USO DE INFORMACIÓN DEL DOCUMENTO
RECEPCIONAL EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL DE LA BECENE DE ACUERDO A LA
POLÍTICA DE PROPIEDAD INTELECTUAL**

**A quien corresponda.
PRESENTE. –**

Por medio del presente escrito Galvan Reyes Abigail
autorizo a la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, (BECENE) la
utilización de la obra Titulada:
EL JUEGO COMO ESTRATEGIA PARA FAVORECER LA AUTOREGULACION EN NIÑOS DE TERCER GRADO
DE PREESCOLAR.

en la modalidad de: Tesis para obtener el
Título en Licenciatura en Educación Preescolar

en la generación para su divulgación, y preservación en cualquier medio, incluido el
electrónico y como parte del Repositorio Institucional de Acceso Abierto de la BECENE con fines
educativos y Académicos, así como la difusión entre sus usuarios, profesores, estudiantes o terceras
personas, sin que pueda percibir ninguna retribución económica.

Por medio de este acuerdo deseo expresar que es una autorización voluntaria y gratuita y en
atención a lo señalado en los artículos 21 y 27 de Ley Federal del Derecho de Autor, la BECENE
cuenta con mi autorización para la utilización de la información antes señalada estableciendo que se
utilizará única y exclusivamente para los fines antes señalados.

La utilización de la información será durante el tiempo que sea pertinente bajo los términos de los
párrafos anteriores, finalmente manifiesto que cuento con las facultades y los derechos
correspondientes para otorgar la presente autorización, por ser de mi autoría la obra.

Por lo anterior deslindo a la BECENE de cualquier responsabilidad concerniente a lo establecido en
la presente autorización.

Para que así conste por mi libre voluntad firmo el presente.

En la Ciudad de San Luis Potosí. S.L.P. a los 02 días del mes de Diciembre de 2020.

ATENTAMENTE.

Galvan Reyes Abigail

Nombre y Firma

AUTOR DUEÑO DE LOS DERECHOS PATRIMONIALES



BENEMÉRITA Y CENTENARIA
ESCUELA NORMAL DEL ESTADO
SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.

BECENE-DSA-DT-PO-07

OFICIO NÚM.: REVISIÓN 8
DIRECCIÓN: Administrativa
ASUNTO: Dictamen Aprobatorio

San Luis Potosí, S.L.P., a 30 de noviembre del 2020.

Los que suscriben, integrantes de la Comisión de Titulación y asesor(a) del Documento Recepcional, tienen a bien

DICTAMINAR

que el(la) alumno(a): ABIGAIL GALVAN REYES

De la Generación: 2015-2019

concluyó en forma satisfactoria y conforme a las indicaciones señaladas en el Documento Recepcional en la modalidad de: () Ensayo Pedagógico (x) Tesis de Investigación () Informe de prácticas profesionales () Portafolio Temático () Tesina. Titulado:

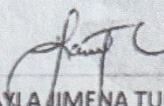
"EL JUEGO COMO ESTRATEGIA PARA FAVORECER LA AUTORREGULACIÓN EN NIÑOS DE TERCER GRADO DE PREESCOLAR".

Por lo anterior, se determina que reúne los requisitos para proceder a sustentar el Examen Profesional que establecen las normas correspondientes, con el propósito de obtener el Título de Licenciado(a) en Educación PREESCOLAR

ATENTAMENTE COMISIÓN DE TITULACIÓN

DIRECTORA ACADÉMICA

DIRECTOR DE SERVICIOS ADMINISTRATIVOS

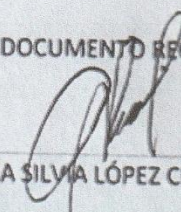

MTRA. NAYLA JIMENA TURRUBIARTES CERINO.


DR. JESÚS ALBERTO LEYVA ORTIZ.

JEFA DEL DEPARTAMENTO DE TITULACIÓN

ASESOR(A) DEL DOCUMENTO RECEPCIONAL


MTRA. MARTHA IBÁÑEZ CRUZ.


DRA. ANA SILVIA LÓPEZ CRUZ

AL CONTESTAR ESTE OFICIO SIRVASE USTED CITAR EL NUMERO DEL ASUNTO, Y FECHA EN QUE SE GIRA, A FIN DE FACILITAR SU TRAMITACIÓN ASI COMO TRATAR POR SEPARADO LOS ASUNTOS CUANDO SEAN DIFERENTES

AGRADECIMIENTOS

El camino hacia la meta de obtener finalmente mi título de Lic. Educación Preescolar fue sin duda arduo y un gran reto. Culmino esta maravillosa etapa presentando esta Tesis de investigación, que fue construida con mucho esfuerzo, dedicación y sobretodo amor a mi carrera. Puedo decir que quedo satisfecha con el proceso que viví, ya que estuve rodeada de apoyo, cariño y guía de hermosas personas que pusieron un granito de arena para llegar hasta aquí.

Primeramente quiero dedicar este trabajo y sobretodo este gran logro a mi madre *Gabina Reyes Leos*, quien me apoyo incondicionalmente, con su cariño su amor, su paciencia, sus desvelos. Pues le debo a ella la persona que ahora soy, al enseñarme que nunca debida rendirme y luchar por mis sueños, por tenerme la confianza de dejarme volar del nido y descubrir el mundo para alcanzar mis metas y anhelos.

A toda mi *familia Reyes* que colaboraron cada uno para hacer posible mis actividades locas que se me ocurrían llevar a la práctica, apoyándome y desvelándose a mi lado para terminar materiales o conseguirlos.

A *Luis Alejandro Ponce*, quien estuvo conmigo impulsándome y motivándome cada día a prepararme y ser una maestra mejor preparada, ser mejor persona y deportista. Por ayudarme a cumplir mis sueños y ser mi cómplice incondicional, llenándome de apoyo y amor.

A mi mejor amiga *Viridiana Márquez Monsiváis*, por estar siempre para mí durante estos 4 años de carrera y los siguientes estando a 16 horas de diferencia. Por hacer de nuestros momentos en la BECENE más divertidos, a menos y enriquecedores.

A mis mejores amigas de toda la vida, *Zuleica Sánchez* y *Leslie Frías*, por verme crecer como persona y siempre dándome ánimos, creyendo en mí y en mi potencial.

A mi asesora de tesis Ana Silvia que me guio para poder elaborar este documento de manera apropiada, corrigiéndome y ayudándome a construir mi conocimiento, además de dejarme muchas enseñanzas que sin duda aplicare a mi vida de docente.

A las maestra *Irma Inés*, *Martha Ibáñez* e *Hilda Oviedo*, quienes me apoyaron para poder llevar a cabo esta titulación desde Australia. Además de siempre estar dispuestas a ayudarnos, ver por nosotras, nuestro conocimiento, armando clases tan enriquecedoras y sin olvidar mencionar su organización de los mejores eventos para unirnos como licenciatura, gracias a esto me llevo muy buenos recuerdos de la BECENE.

Finalmente agradezco a *Dios* que me permitió encontrar mi vocación en esta hermosa carrera que usare siempre para honrar y glorificar su nombre.

Índice de contenidos

Introducción

Capítulo I. Planteamiento del problema	11
1.1 Antecedentes.....	11
1.1.1 Desarrollo de la autorregulación en materia de investigación.	13
1.1.2 Importancia del desarrollo de la autorregulación en el preescolar.....	17
1.1.3 Resultados de encuestas de exploración sobre el trabajo de las habilidades socioemocionales.	21
1.1.4 Resultados de actividades de exploración aplicadas.....	26
1.2 Justificación	27
1.3 Delimitación	29
1.4 Preguntas y objetivos de la investigación	32
1.4.1 Pregunta de investigación.	32
1.4.2 Objetivo general.....	32
1.4.3 Objetivos específicos.....	32
1.5 Supuesto.....	33
Capítulo II. Marco referencial	34
2.1 Marco conceptual.....	34
2.2 Marco teórico	36
2.2.1 Definición de autorregulación.	36
2.2.2 Teorías de la autorregulación.	37
Capítulo III. Metodología de la investigación.....	47
3.1 Enfoque	47
3.2 Metodo.....	47
3.3 Diseño metodológico	49
3.4 Caracterización de los participantes	50
3.5 Instrumentos y técnicas de recogida de información	51
Primera fase (diagnóstico).....	52

Primera fase de intervencion.	52
Primera fase de análisis.	52
Segunda fase de intervención.	53
3.6 Descripción del procedimiento de aplicación	53
3.7 Método para el análisis de los datos	54
3.8 Cronograma de actividades	57
Capítulo IV. Diseño de la propuesta de intervención.....	59
4.1 Contextualización.....	59
4.2 Diagnóstico del grupo de atención.....	63
4.3 Objetivos de la propuesta	66
4.4 Fundamento teórico de la propuesta	67
4.5 Metodología	68
4.6 Cronograma de aplicación	69
Capítulo V. Análisis de resultados	70
5.1 Análisis de primera fase de intervención	70
5.1.1 Descripción.....	70
5.1.2 Explicación.	74
5.1.3 Confrontación:	76
5.2.4 Reconstrucción.....	78
5.2 Análisis de segunda fase de intervención	79
5.2.1 Descripción.....	79
5.2.2 Explicación.	87
5.2.3 Confrontación.	88
5.2.4 Reconstrucción.....	89
Capítulo VI. Conclusiones y recomendaciones.....	91
Bibliografía.	95
Anexos	97

Anexo 1.....	98
Anexo 2. Carta de autorización de fotografías de los alumnos.....	102
Anexo 3. Encuestas exploratorias	104
Anexo 4 Cuadro de escalas de Merrel individual.....	105
Anexo 5. Cuadro concentrado de escalas de Merrel	107

Índice de figuras.

Figura 1. Trabajo sobre el campo formativo de desarrollo personal y social.	22
Figura 2. Tipo de estrategias implementadas para favorecer la autorregulación..	22
Figura 3. Grados en donde se considera mayormente necesario favorecer la autorregulación.	23
Figura 4. Aspectos de mayor impacto en el desarrollo de la autorregulación del alumno.	23
Figura 5. Importancia de atender el desarrollo personal del alumno.....	24
Figura 6. Resultados de encuestas aplicadas a padres de familia.	25
Figura 7. Desarrollo personal y social uno	26
Figura 8. Desarrollo personal y social dos.	27
Figura 9. Esquema de relación de conceptos.	31
Figura 10. Proceso de análisis..	55
Figura 11. Formato de análisis FODA.....	57
Figura 12. Gráfica que muestra las divisiones de los indicadores evaluados.	65
Figura 13. Exposición de los textos producidos por los alumnos	74
Figura 14. Compartir las historias del árbol de las emociones.....	74
Figura 15. Actividad de la papa caliente con peluches de las emociones.....	82
Figura 16. Participación de los alumnos en la actividad.....	83
Figura 17. Alumnos participando en la actividad.....	83
Figura 18. Actividad del jenga de las emociones.	84
Figura 19. Participación en el jenga de las emociones.	85
Figura 20. Alumnos apoyando a los integrantes de su equipo en el jenga de las emociones,.....	85

Figura 21. Resultados iniciales de la evaluación de la escala de Merrel, 2003 92

Figura 22. Segunda evaluación de la escala de Merrel, 2003 93

Índice de tablas.

Tabla 1. Cuadro de análisis de antecedentes de investigación..... 14

Tabla 2. Dimensiones que engloban la educación socioemocional en la educación básica..... 34

Tabla 3. Teorías de la autorregulación..... 38

Tabla 4. Dimensiones de la autorregulación. 41

Tabla 5. Teorías del juego. 42

Tabla 6. Tipos de investigación acción. 48

Tabla 7. Estructuración de los constructos 49

Tabla 8. Cronograma de actividades. 57

Tabla 9. Cronograma de aplicación. 69

Tabla 10. Actividades aplicadas en la primer fase de intervencion..... 70

Tabla 11. Análisis FODA de la primera fase de intervencion. 78

Tabla 12. Actividades aplicadas en la segunda fase de intervencion. 80

Tabla 13. Análisis FODA de la segunda fase de intervencion. 89

Introducción

En la actualidad la sociedad mexicana se enfrenta a problemas graves, probablemente causados por la carencia de atención en el desarrollo de la autorregulación conductual y emocional de las personas, tales como: consumo de drogas, embarazos no deseados, deserción escolar, estrés, ansiedad, depresión, violencia, suicidio, entre otros, mencionados en el Plan y Programa de Estudio Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Por lo que es importante que se edifiquen las bases de este proceso desde la educación preescolar, buscando minimizar dichas situaciones para fomentar el bienestar colectivo.

El proceso de desarrollo de la autorregulación implica la colaboración de tres actores fundamentales: La educadora, los compañeros de clase y los padres de familia, ya que estos son parte del entorno en el que se desenvuelve el alumno. Cada uno tiene un rol dentro del proceso de aprendizaje de los alumnos, sin embargo, tiene mayor peso cuando se habla de las habilidades socioemocionales, por una parte se encuentran los padres de familia que son el primer acercamiento emocional del niño, de igual manera la educadora junto con los compañeros de clase como el primer contexto social fuera del núcleo familiar con el que tiene contacto el niño.

Por lo anterior, con la elaboración y estructuración de esta investigación se pretende aportar al diseño de estrategias de intervención que lleguen a ser útiles a docentes que ya se encuentren frente a grupo y logren realizar una intervención mayormente acertada para el desarrollo de la autorregulación en colaboración con los padres de familia.

Esta investigación- acción se llevó a cabo en un jardín de niños de zona urbana con un grupo de tercer año, durante el ciclo escolar 2018-2019, tomando como fundamento distintos teóricos que dieron pie a la estructuración del plan de acción encaminado a la atención de dicha problemática.

El presente informe de investigación se encuentra estructurado en seis capítulos que hacen explícito el camino trazado hacia el logro de los objetivos planteados. En la primera parte, dentro del Capítulo I. Planteamiento del problema,

se hace referencia a los antecedentes de la problemática, tales como la manera en la que se atendía el área socioemocional a lo largo de la evolución de los planes y programas de educación básica, haciendo énfasis en el grado de preescolar. Así como el desarrollo de la temática de autorregulación en materia de investigación, ya que esta ha sido retomada como objeto de estudio por otros autores. De igual manera se expresa qué es lo que sucedería si esta problemática no es atendida desde la educación inicial, puesto que la autorregulación es una parte fundamental en la personalidad del individuo, ya que no solo engloba el bienestar propio, sino también el de las personas que lo rodean. Para ejemplificar dichas situaciones se mencionan algunos casos que demuestran la falta de atención hacia esta área.

Como parte de la problemática, se encuentra que aunque es importante el trabajo de las habilidades socioemocionales, no solo en la escuela sino también en el contexto familiar, en ocasiones no son tomadas con la importancia que se debiera y por ende se generan distintas situaciones al crecer, para demostrar esto, se muestran gráficas estructuradas con fines exploratorios para dar cuenta de cómo es atendida el área socioemocional, elaboradas con base en encuestas diseñadas de forma que se recabara la información concreta.

De igual manera en este capítulo se delimita que aspectos conceptuales se tomaran en cuenta en el resto de la investigación, se definen y se interrelacionan para continuar la estructuración del alcance que se tendrá. Posteriormente se plantean las preguntas y objetivos que rigen el resto del proceso de investigación, así como un supuesto que engloba lo que se quiere lograr con la intervención hacia esta temática.

Dentro del Capítulo II. Marco referencial, se muestra la organización de cada concepto y sus correspondientes dimensiones, las cuales se explican detalladamente en el marco teórico, junto con la importancia de ellas, tomando en cuenta distintas teorías y estrategias para favorecer y englobar los aspectos que se atenderán. Se aborda la temática de autorregulación, no solo en la definición, sino también el cómo evaluarla mediante distintas técnicas que ayudan a recolectar información relevante respecto a las habilidades socioemocionales, dentro de las cuales se encuentra la autorregulación.

En el Capítulo III. Metodología de la investigación, se encuentra expresada la ruta metodológica por la cual se traza la investigación, contiene el enfoque que orientó el camino, el método y diseño por el cual se estructuró la ruta hacia la propuesta de intervención. De igual manera se muestra la caracterización de los participantes de investigación, con motivo de la contextualización de la propia propuesta. Se explica cómo se llevó a cabo cada fase de la intervención y análisis de la misma, así como el método y la calendarización de las actividades.

Dentro del Capítulo IV. Diseño de la propuesta de intervención, se profundiza en el contexto en el que se atendió la problemática, además de dar un diagnóstico de los alumnos que participaron en la atención de esta, Se plantean los objetivos concretos que tiene la propuesta, así como su fundamento teórico. Posteriormente se da el cronograma de aplicación de las actividades de intervención.

El Capítulo V. Análisis de resultados, desarrolla explícitamente cuáles fueron las actividades con las que se intervino en el aula, así como los resultados que estas dieron, obteniéndolos mediante una combinación de métodos de análisis, como lo son el Cuadro FODA y el ciclo reflexivo de Smyth, para posteriormente reformularlas de acuerdo a los hallazgos que arrojó el análisis de la primera fase de intervención.

La última parte de la investigación que se muestra en el Capítulo VI, Conclusiones y recomendaciones, muestra los resultados que dio la intervención diseñada con base en la investigación detrás de esta, también da respuesta al cumplimiento de los objetivos planteados en el Capítulo I. Así como las recomendaciones que se dan para aquellos que deseen aplicar esta propuesta de intervención. Finalmente se muestra la bibliografía implementada a lo largo de la investigación.

Capítulo I. Planteamiento del problema

1.1 Antecedentes

A lo largo de la trayectoria de los cambios efectuados a los programas de educación preescolar el desarrollo de la autorregulación en el alumno se ha incluido de diferentes formas, muchas veces viéndolo como concepto aislado de los demás campos formativos. A continuación se presenta la evolución de los distintos programas de educación preescolar, enfocado a la inclusión de este concepto tan importante en el desarrollo de un individuo: la autorregulación.

El programa de preescolar de 1942 se dividía en ocho áreas de desarrollo: Lenguaje, actividades para adquirir medios de expresión, experiencia social, civismo, conocimiento de la naturaleza, cantos y juegos, expresión artística y actividad doméstica para el 1° y 2° grados. El desarrollo de la autorregulación en los alumnos se enfocaba en las áreas de experiencia social, sin embargo, todas las demás áreas se entrelazaban para formar este concepto en el alumno, haciendo una transversalidad.

En el programa de educación preescolar del año de 1979 se pretendía que los alumnos se desarrollarán dentro de cuatro áreas de aprendizaje: cognoscitiva, afectivo social, sensorio motriz y lenguaje. Donde se veía mayormente reflejada la formación de la autorregulación en los alumnos era en el área afectiva social, ya que en esta se englobaban las emociones, los sentimientos y también su desarrollo como ser social.

El programa de educación preescolar de 1981 se dividía en tres áreas de formación: afectivo-social, cognoscitiva y psicomotora, que a su vez presentaban temáticas relevantes dentro de las unidades que se debían trabajar con los alumnos de los cuales se puede identificar la *integración del niño a la escuela* como la unidad más acercada hacia el desarrollo de la autorregulación.

Dentro del programa de educación preescolar del año de 1992 se veía como objetivo que el alumno se desarrollará en sus dimensiones física, afectiva, intelectual y social. Este se dividía en bloques de juego: de biblioteca, de expresión gráfica y plástica, de dramatización, de naturaleza, de construcción, de juegos con

agua, de juegos con arena, de juegos de mesa, de conversación, de juegos, de música y de carpintería. A todo esto se le daba distintos objetivos que eran congruentes con el propósito que se establecía en el programa, el más acercado hacia el desarrollo de la autorregulación del alumno era: su socialización a través del trabajo grupal y cooperación con otros niños y adultos. Es especialmente importante que dentro del proceso para desarrollar la autorregulación, se tome en consideración que para poder convivir con otros y desenvolverse dentro de una sociedad se debe comenzar con el conocimiento de sí mismo de esta manera se le proporcionará al alumno una mayor seguridad al enfrentarse a situaciones sociales.

En el programa de educación preescolar del año 2004, se reflejaban seis campos formativos: pensamiento matemático, lenguaje y comunicación, desarrollo personal y social, exploración y conocimiento del mundo, expresión y apreciación artísticas y desarrollo físico y salud, los cuales se proponían trabajar a través de rincones, unidades didácticas, proyectos y talleres. En este programa se le daba énfasis al desarrollo de la autorregulación únicamente dentro del campo formativo de desarrollo personal y social, sin embargo, se veía reflejado en todos los campos de manera transversal ya que las modalidades de trabajo sugerían competencias que implicaban esta habilidad, ya que requerían de trabajo en conjunto con compañeros, socialización, comprensión de las conductas de otros y de los sentimientos de sí mismo

En el programa de educación preescolar del año 2011, se puede apreciar que los conceptos que engloban a la autorregulación, son enfocados hacia la promoción del desarrollo de este tema por medio de su entorno social. Además da importancia a que los alumnos reconozcan sus emociones, sepan interpretarlas y así poder evitar conductas impulsivas, también se da importancia a la integración de todos los agentes involucrados en la educación del niño. La autorregulación se ve dispersa en todos los campos formativos, sin embargo, tiene mayor peso en el campo de *desarrollo personal y social*. Cabe mencionar que en este programa se le dio mayor énfasis a los campos formativos de: lenguaje y comunicación y al de pensamiento matemático, relegando de algún modo el desarrollo personal y social de los alumnos.

En cambio, en el nuevo programa *Aprendizajes clave para la educación integral*, el aspecto emocional se retoma específicamente en un apartado en el cual menciona que los alumnos deben reconocer sus emociones, ser capaces de compartirlas o expresarlas y razonarlas del cómo podrían afectar a otros, además relata distintas estrategias que el docente pudiese implementar para fomentar el desarrollo de la autorregulación emocional y por ende conductual del alumno. La importancia de tomar en cuenta el sentir del niño se ve reflejado con mayor fuerza en este programa.

Se ve la diferencia de la relevancia que se le daba antes al concepto de la autorregulación con todo y las fases que ésta engloba ya que ahora el enfoque es mucho más contextual en lo que respecta a la habilidades socioemocionales, puesto que de aquí deriva el éxito que deberían tener las actividades si se consideran las situaciones por las cuales atraviesa el alumno, su sentir ante ellas y sus reacciones. De esta manera la intervención docente no sólo se centrará en desarrollar el conocimiento, sino también en colaborar en la formación de la personalidad de un buen ciudadano.

Los cambios que se muestran a través de los diferentes programas de estudio, tienen que ver en mayor medida con la época en la que se vivía, el tipo de valores que el contexto social proyectaba hacia la crianza del niño, por ello la escuela respondía de igual manera a las necesidades sociales. Claro está que con el paso de los años, los nuevos descubrimientos y las problemáticas que se comenzaban a visualizar generaron nuevas demandas hacia la escuela como lo es el centrarse en la educación socioemocional.

1.1.1 Desarrollo de la autorregulación en materia de investigación.

Durante el paso del tiempo se han realizado distintas investigaciones que reflejan la importancia del desarrollo de la autorregulación de los niños desde edad preescolar, algunas de las cuales se encuentran presentadas en la tabla uno. Cabe mencionar que no son las únicas, pero sí de las más relevantes.

Tabla 1. Cuadro de análisis de antecedentes de investigación.

Nombre de la Investigación	Objetivos	Metodología		Nivel Educativo
		Enfoque	Resultados	
		Alcance		
Autorregulación del comportamiento en contextos de riesgo de pobreza. Elena Aguilera Garcia.	Identificar los factores explicativos que inciden en el proceso de adquisición de la autorregulación en los periodos de la infancia y la adolescencia.	Investigación descriptiva	Se identifiquen como factores de influencia para la autorregulación del niño: La familia y la comunidad.	Preescolar
La contribución de las Funciones Ejecutivas a la Autorregulación. Lorena Canet-Juric; Isabel Introzzi; María Laura Andrés; Florencia Stelzer	Establecer una diferenciación conceptual clara entre el término de Autorregulación y los constructos asociados a la misma	Investigación descriptiva	El autocontrol incluiría además del control, procesos y componentes como: las estrategias preventivas, el deseo, el conflicto; la voluntad; restricciones internas, la iniciación, las estrategias metacognitivas, etc. La autorregulación comprende a todos los ámbitos de la vida del ser humano.	Preescolar
Emergencia y Desarrollo Temprano de la Autorregulación en Niños Preescolares.	Desarrollar una mirada general de los avances significativos durante la última década en la investigación sobre el desarrollo de la autorregulación desde	Investigación descriptiva.	Las habilidades metacognitivas y de autorregulación son de importancia fundamental para el desarrollo general y académico de los niños, y que estas	Preescolar

David Whitebread and Marisol Basilio	el nacimiento hasta los seis años de edad		habilidades son enseñables.	
Autorregulación en Niños Preescolares a Través de Situaciones de Resolución de Problemas en Formato Electrónico	Busca profundizar en lo relacionado con los procesos de autorregulación en la solución de problemas por medio del uso de las tecnologías de la información y la comunicación, como una alternativa para acceder a la mente del niño.	Investigación acción	Se encuentra que los niños de 4 años de edad presentan acciones que evidencian la articulación de la inferencia y la autorregulación. Ante cada intento el niño realiza inferencias y las transforma, propone planes locales y globales, monitorea su desempeño y controla el proceso de resolución, en un proceso que le permite encontrar nuevas rutas que lo llevan a la resolución de la situación, avanzando en su proceso de comprensión, en una actividad que es significativa y motivante.	Preescolar
Influencia del juego dramático en el desarrollo de estrategias de autorregulación en niños preescolares.	Propone la importancia del juego en el desarrollo de las funciones psicológicas superiores, así como en las relaciones	Investigación acción	El juego dramático influye en el desarrollo de destrezas de autorregulación a través de la planificación de una acción y la capacidad	Preescolar

Estudio en ocho niños entre tres y cuatro años del Jardín Montessori de Quito, año lectivo 2013-2014	socioemocionales. Específicamente trabajar con el juego dramático para colaborar en el desarrollo de autorregulación del niño.	de mantenerse en un rol por un tiempo determinado. De igual manera, influye en la manera en que se usa el lenguaje para transmitir sentimientos, emociones y deseos.
--	--	--

Godoy Delgado,
Elena Raquel

Datos recabados por la sustentante.

Al hacer un análisis de las investigaciones que anteceden a la problemática, se refleja que en su mayoría son únicamente investigaciones teóricas, que no precisamente proponen una estrategia concreta, sino que colaboran a la comprensión del proceso de autorregulación de los niños para partir de ahí al diseño de la estrategia. Por lo que contemplan factores de influencia en la construcción de esta habilidad como: la comunidad, el contexto familiar y la escuela que es aquí donde se desarrollará esta investigación.

Las investigaciones que se analizarán son referentes a diversos grados de la educación básica, no únicamente de educación preescolar. Sin embargo, es un motivo por el cual se puede afirmar que la autorregulación no es un proceso que se quede estancado en la etapa de la infancia, sino que se va reforzando y trabajando de manera continua a lo largo de la vida, con la diferencia de que al crecer, las personas se convierten en un ser autónomo y llega el momento en que el desarrollo de esta competencia es trabajo personal.

Debido a lo anterior, esta investigación pretende ofrecer una diversidad de aplicaciones de la estrategia de juego, integrando los tres componentes de influencia (la educadora, el contexto familiar y los pares) para así lograr un desarrollo de la autorregulación en el alumno. Es importante resaltar que inicialmente se partió del contexto escolar con la educadora y compañeros de clase,

para después llevarlo hacia la familia, integrándola en actividades enfocadas hacia el trabajo en casa tales como tareas específicas que impliquen establecer tiempo de convivencia con sus hijos.

La decisión fundamental por la que se decidió trazar un camino que pudiese parecer ir *al revés* al comenzar desde la escuela, fue que este es el ambiente en el que el docente puede controlar y modificar a beneficio del niño. Además de que se pretendía que los alumnos inicialmente comprendieran su ser individual, para poder entender la relación que deben tener con los demás, esto solo se puede lograr específicamente conviviendo con otros niños de características muy diferentes. Los padres de familia se integran a manera de apoyo y guía del alumno, de esta manera el éxito de la investigación recae en la autorreflexión y el pensamiento crítico de los alumnos, siendo su contexto familiar y escolar solamente los que trazan el camino y la guía para el desarrollo de la autorregulación.

Esta investigación aporta a la comprensión de la gran importancia de favorecer el desarrollo de la autorregulación desde edad temprana, así como al diseño de estrategias aplicables a situaciones similares que busquen ser atendidas por docentes frente a grupo.

1.1.2 Importancia del desarrollo de la autorregulación en el preescolar.

A los alumnos de nuevo ingreso a la educación preescolar les resulta difícil adaptarse a su nuevo entorno social y a su vez desprenderse del apego familiar lo que provoca un descontrol emocional y conductual del niño que llega a afectar a sus pares, su contexto familiar o incluso a todo aquel que sea partícipe de su entorno social.

Es por esto que surge la necesidad de diseñar estrategias que guíen al niño hacia la regulación de sus emociones, buscando que con ello se logre un bienestar físico y emocional, tanto del niño como ser individual, como de las personas que lo rodean, así mismo que desde pequeño se responsabilice de sus actos y sea auto reflexivo.

Dentro de la práctica se han observado distintas situaciones en las que se muestra claramente cómo afecta la falta de autorregulación en los alumnos de preescolar.

Un caso particular es el grupo de 1°A perteneciente a un jardín de niños en zona urbana. Al inicio del ciclo escolar se encontraba un alumno que ingresó por primera vez a un contexto totalmente diferente al familiar por lo que al entrar a la escuela lloraba y respondía rechazando a los compañeros y maestras que intentaban tranquilizarlo. Durante el día al encontrarse en actividades que implicaban la competitividad como lo son los juegos, en el caso de perder en ellos, el respondía de manera agresiva, pero al ser corregido por la maestra ante tal situación, su respuesta era el llanto. (Extracto del diario de la educadora, Galván. 2017).

Otro caso es situado en el mismo grupo antes mencionado, un alumno ingresó a la institución a mitad de ciclo escolar por causa de un cambio de escuela lo que provocó la necesidad de readaptación del niño a un nuevo entorno escolar. A la llegada a la escuela el alumno entró en brazos de la madre y fue entregado a la maestra, la cual intentó tranquilizarlo por medio de la motivación a jugar y con premios que se les darían a los niños, sin embargo, el alumno rechazó esto y se quedó en medio del salón llorando se le mostró su lugar y se le dijo que cuando él estuviera listo pasara a sentarse. Pasaron alrededor de veinte minutos y el niño se tranquilizó, fue invitado por la educadora a sentarse y trabajar a lo que respondió positivamente. Durante el día se le observó con regularidad y acató las reglas de conducta. (Extracto del diario de la educadora, Galván. 2017)

Sin embargo la autorregulación no solo es necesario fortalecerla durante los primeros años, sino también en los grados de tercero, un claro ejemplo de ello es un caso situado en un grupo de tercer año en un jardín de niños urbano, en el, no solo se observó falta de autorregulación conductual en todo el grupo, sino también en un niño en específico. Él llegó a la institución muy feliz y con ganas de trabajar, pero durante el día al hacer actividades manuales él las corregía una y otra vez hasta que le quedan bien, argumentaba que a su mamá no le gustaban las cosas *mal hechas*, esto provocaba que se retrasara en las actividades e incluso que llorara

de desesperación por no poder hacer las cosas *perfectas*. (Extracto del diario de la educadora, Galván. 2016).

En estos ejemplos se observa claramente que no solo la etapa de desarrollo en la que se encuentra el niño, provoca desajustes emocionales, sino también, situaciones que se presenten en su entorno familiar. Una prueba de ello es el caso de una niña perteneciente a un grupo de tercer grado de preescolar de zona urbana. La alumna acababa de tener un hermano y a su vez sus padres estaban pasando por un divorcio, lo que provocaba en ella actitudes agresivas hacia sus compañeros de clase, siendo ella la causante de la mayor parte de incidencias durante la jornada de clases.

La causa inferible a primera instancia son las actitudes tomadas en su contexto familiar para el sentir del niño, pues el ingreso a la escuela es un cambio radical, que implica adaptación y autocontrol para relacionarse con los otros, pero también en los casos de tercer año es importante la reacción de los padres para con el niño. Un punto importante que surge al leer las anécdotas anteriores, es la diferencia entre la reacción de un grupo y otro, como un solo niño puede provocar incidencias en el grupo, dañándose a él y a otros. Pero de igual manera, que tan grande era el avance en el proceso de adaptación y autoreflexión de los alumnos mencionados de primer año, que cuando uno de los compañeros reaccionaba mal o de forma *negativa* no eran arrastrados hacia el mismo comportamiento, al contrario, se mostraban empáticos y le enseñaban como era que debía comportarse, pues ellos ya alguna vez habían pasado por ese proceso de adaptación.

Otra de las causas inferibles es cuando se presenta una situación desagradable o difícil para el alumno, la cual lleva a que éste modifique sus conductas con base en las emociones que va sintiendo. "Las emociones, la conducta y el aprendizaje están influidos por los contextos familiar, escolar y social en que se desenvuelven las niñas y los niños, por lo que aprender a regularlos les implica retos distintos" (SEP, 2011. pág.75)

Atender a las necesidades de los niños acerca del desarrollo de la autorregulación, implica conocer los componentes que la acompañan y el proceso

que se lleva a cabo dentro de la educación socioemocional, puesto que de aquí deriva la autorregulación. Entre sus componentes encontramos la autoestima y el autoconcepto, lo que como consecuencia de no atender esta problemática, podría implicar a corto plazo, accidentes al no saber controlar la conducta, falta de competencias sociales, baja autoestima e incluso que el alumno pudiese llegar a lastimar a sí mismo. Al crecer se pudiesen encontrar adultos que no hayan desarrollado la tolerancia y la paciencia, no solo a situaciones que se presenten sino a personas que se encuentren en su entorno.

Por esto buscamos además la prevención de adultos violentos que no sepan controlar sus emociones, personas con depresión, ansiedad y falta de empatía, que son problemas graves que pueden llevar a un individuo al suicidio o incluso a lastimar a otros.

Todo esto es importante atenderse tanto desde el entorno familiar como en el contexto escolar. Una de las estrategias principales que arrojan mejores resultados en el desarrollo de la autorregulación emocional es el juego.

El establecimiento de relaciones interpersonales fortalece la regulación de emociones en los pequeños y fomenta la adopción de conductas pro sociales en las que el juego desempeña un papel relevante por su potencial en el desarrollo de capacidades de verbalización y control, de creación de estrategias para la solución de conflictos, así como de algunas disposiciones: cooperación, empatía, respeto a la diversidad y participación en grupo (SEP, 2011. pág.75).

Esta estrategia además proporciona al alumno una oportunidad de que adopte conductas favorables para la convivencia con sus pares y pueda ir comprendiendo el por qué.

Esta problemática buscaba ser intervenida en un jardín de niños ubicado en zona urbana, durante el ciclo escolar 2018-2019, atendiendo el área de *desarrollo personal y social*, específicamente el aspecto de *educación socioemocional preescolar* tomando en cuenta la dimensión *autorregulación* con la habilidad de *expresión de emociones* y aprendizajes esperados: *Reconoce y nombra situaciones que le generan alegría, seguridad, tristeza, miedo o enojo, y expresa lo que siente*

y *Dialoga para solucionar conflictos y ponerse de acuerdo para realizar actividades en equipo*. (SEP, 2017)

Así como, dentro de la dimensión *autoconocimiento* y la habilidad *autoestima* con el aprendizaje esperado: *Reconoce y expresa características personales: su nombre, como es físicamente, qué le gusta, qué no le gusta, que se le facilita y que se le dificulta*. Todo esto perteneciente al Programa de Estudios *Aprendizajes clave para la educación integral*. (SEP, 2017)

1.1.3 Resultados de encuestas de exploración sobre el trabajo de las habilidades socioemocionales.

A manera de exploración del trabajo que se le da al aspecto socioemocional dentro del aula así como en el contexto familiar, se realizaron encuestas dirigidas a padres y educadoras, mostradas a continuación, con motivo de demostrar la existencia de la problemática que se atendió. Esto forma parte del proceso metodológico, descrito a detalle dentro del capítulo III.

La encuesta de exploración de la problemática aplicada en un jardín de niños de contexto urbano, se diseñó con la finalidad de rescatar las formas de trabajo de las educadoras hacia las habilidades socioemocionales incluidas en el campo formativo *desarrollo personal y social* (las cuales se pueden observar en el Anexo 3). Todo esto para explorar el tipo de estrategias que se usan y tiempo de trabajo sobre esta temática así como la importancia que los padres le dan a los sentimientos de sus hijos ya que parte del desarrollo de la autorregulación viene desde el núcleo familiar. En las figuras uno a cinco se muestran las gráficas que demuestran los resultados obtenidos en las encuestas exploratorias aplicadas a las educadoras.



Figura 1. Trabajo sobre el campo formativo de desarrollo personal y social. Datos recabados por la sustentante.

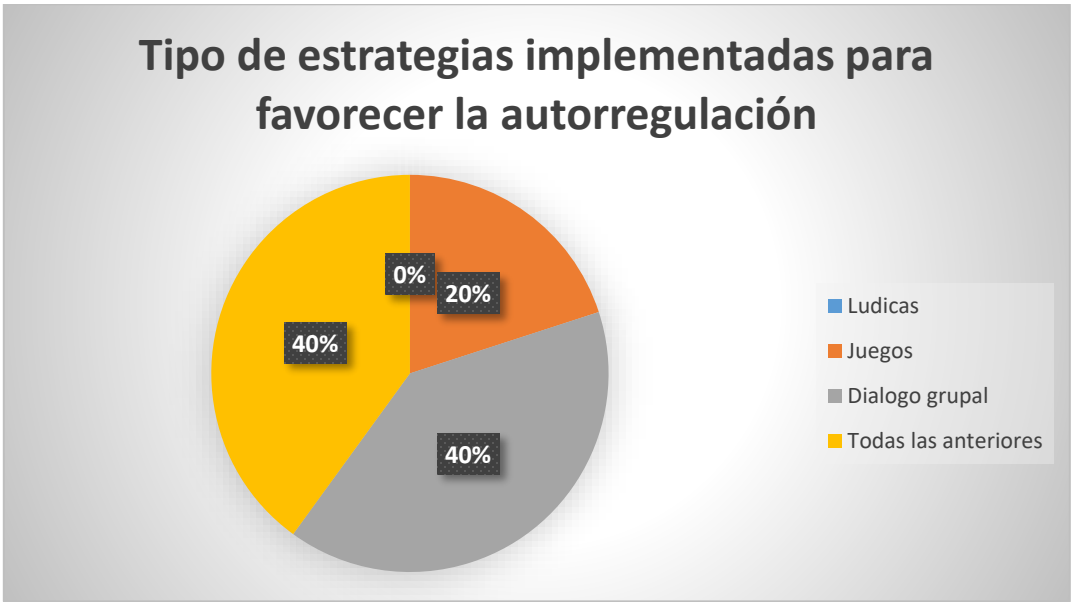


Figura 2. Tipo de estrategias implementadas para favorecer la autorregulación. Datos recabados por la sustentante.

Se les dio apertura a las educadoras, para que comentaran alguna otra estrategia que implementaban para trabajar la autorregulación, lo único que fue

propuesto fueron los acuerdos de clase, los cuales son relevantes para la convivencia en el aula.

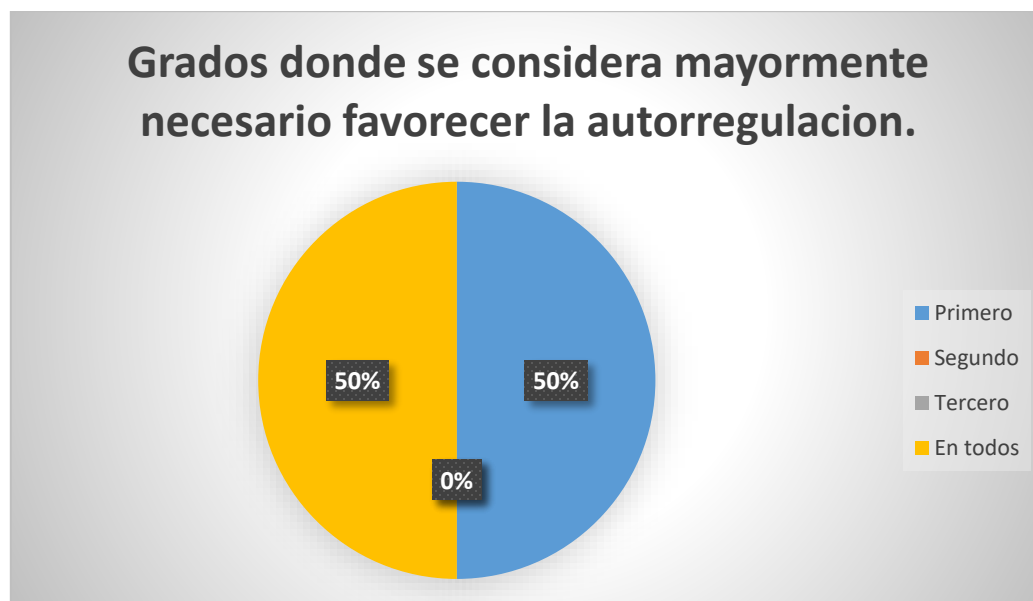


Figura 3. Grados en donde se considera mayormente necesario favorecer la autorregulación. Datos recabados por la sustentante.

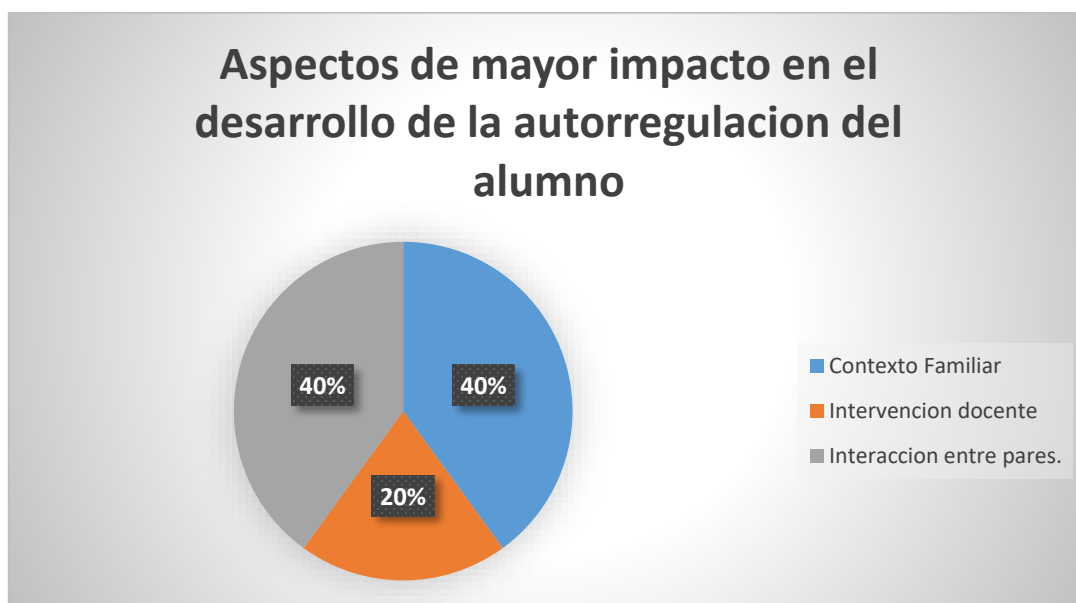


Figura 4. Aspectos de mayor impacto en el desarrollo de la autorregulación del alumno. Datos recabados por la sustentante.

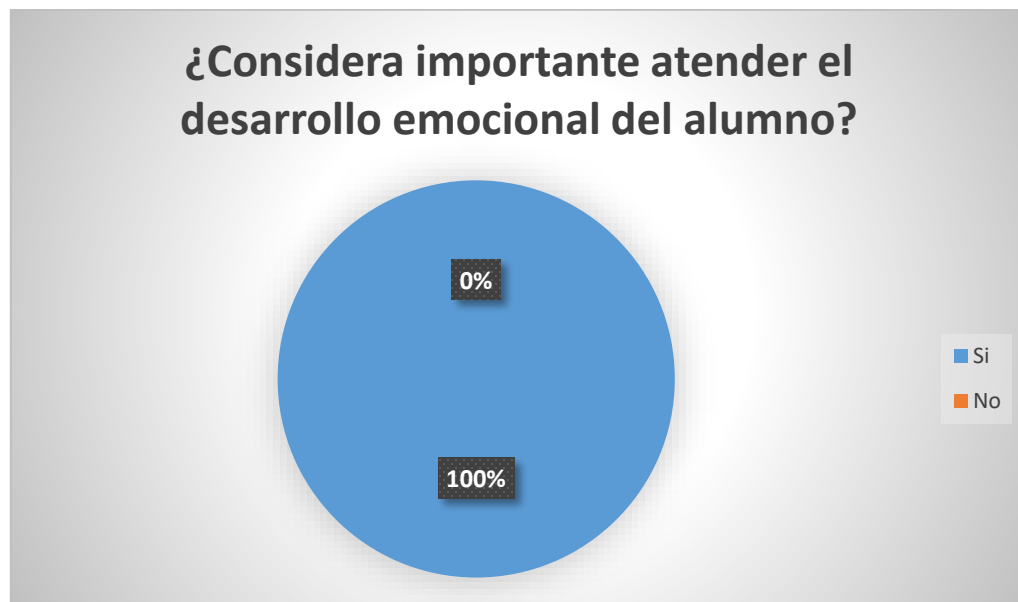


Figura 5. Importancia de atender el desarrollo personal del alumno. Datos recabados por la sustentante.

En esta pregunta se les dio apertura a comentar el por qué y de qué manera, de lo que se rescataron solo tres respuestas: 1) Considero que es la base de formación de la personalidad. Brindando confianza y seguridad en cada paso del niño y sobretodo tener paciencia, tener un lazo intimo con el niño, que sienta tu apoyo. 2) Dialogando con ellos e implementando juegos de roles. 3) Fundamental para su aprendizaje. Con actividades lúdicas, valores.

La encuesta arrojó que las educadoras si trabajan el campo de Desarrollo Personal y Social, sin embargo, las veces que lo hacen, dependen mucho de las necesidades que observan en sus alumnos. En cuanto a las estrategias que implementan, predominan los diálogos grupales, pero la mayoría varía entre las lúdicas, los juegos, el diálogo, entre otras.

Consideran que en todos los grados de educación preescolar se debe de trabajar en el desarrollo de la autorregulación, sin embargo, la maestra de primer año tiene un mayor peso, ya que el alumno llega a una nueva etapa de adaptación y es aquí donde depende mucho de la intervención docente. Aunado a esto,

predomina el pensar que el contexto familiar y la interacción entre pares es la base para la autorregulación del alumno.

La encuesta para padres de familia se realizó con el objetivo de recabar información acerca de la manera en que abordan la educación socioemocional con su hijo, además de tomar en cuenta qué tanto lo conocen, en cuanto a sus reacciones emocionales ante distintas situaciones. Los resultados se muestran en la figura seis.

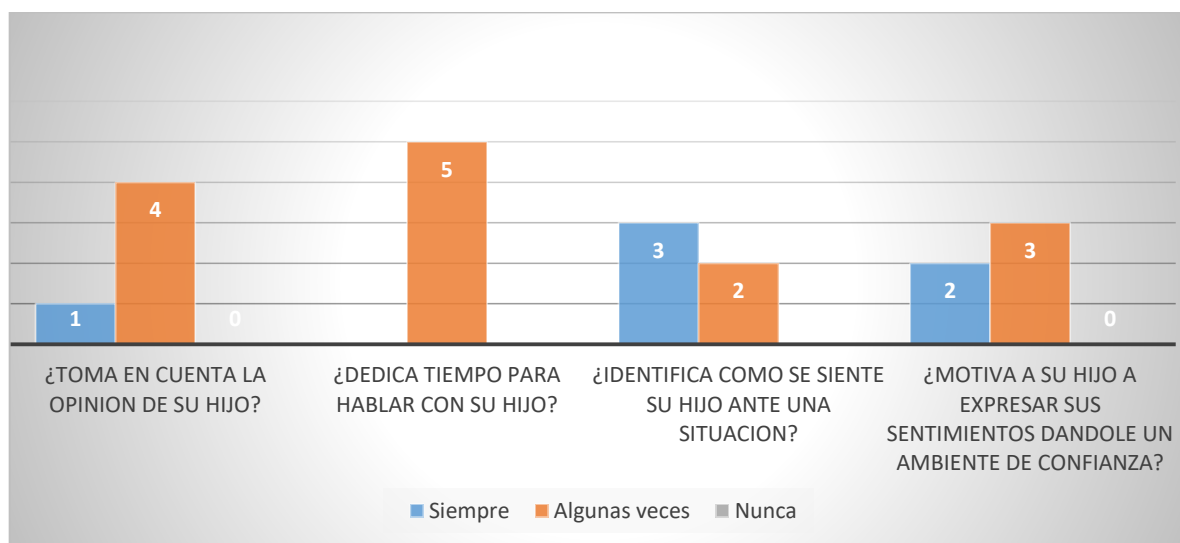


Figura 6. Resultados de encuestas aplicadas a padres de familia. Datos recabados por la sustentante.

Las encuestas arrojaron que los padres si toman en cuenta las opiniones de sus hijos, pero siempre dependiendo de la situación. Todos comentaron que si le dedican tiempo a sus hijos para hablar y la mayoría conoce bien a sus hijos para poder identificar cómo reacciona su hijo ante una situación y por lo tanto saben cómo se siente. Así mismo, la mayor parte de los padres argumentan que motivan a sus hijos a expresar sus sentimientos, proporcionándoles un ambiente de confianza.

Se puede observar que en la mayor parte de las respuestas predomina el *algunas veces* ya que los padres argumentan que aunque conozcan bien a sus hijos

no siempre saben identificar el cómo se sienten y muchas veces ellos no se los quieren decir. Otros aseguran que sus hijos intentan hablar con ellos en los momentos menos indicados, por lo que se ven obligados a ignorarlos y al querer recuperar la plática con el niño, ellos se niegan a causa del anterior rechazo.

Es notoria la problemática, ya que los padres no muestran el interés suficiente por enfocarse a escuchar a su hijo, dedicar tiempo a conocerlo y comprender el cómo se sienten y por qué. Además de que durante las jornadas de práctica docente, llevadas a cabo con el grupo en el que se hará la intervención, se pudo observar casos de niños que claramente mostraban dificultades de autorregulación y que se encontraban en el proceso de desarrollo. Estos niños eran los que sus padres no se preocupaban por informarse de cómo se desenvolvía su hijo durante la mañana de trabajo en el jardín, ni colaboraban en aspectos solicitados por la educadora que implicaban la convivencia con los niños.

1.1.4 Resultados de actividades de exploración aplicadas.

En las figuras siete y ocho se muestran los resultados de la exploración de la problemática, los cuales derivan de indicadores extraídos de los aprendizajes esperados del plan y programa de educación preescolar 2011, ya que al inicio de la investigación se comenzó a trabajar con el plan vigente.

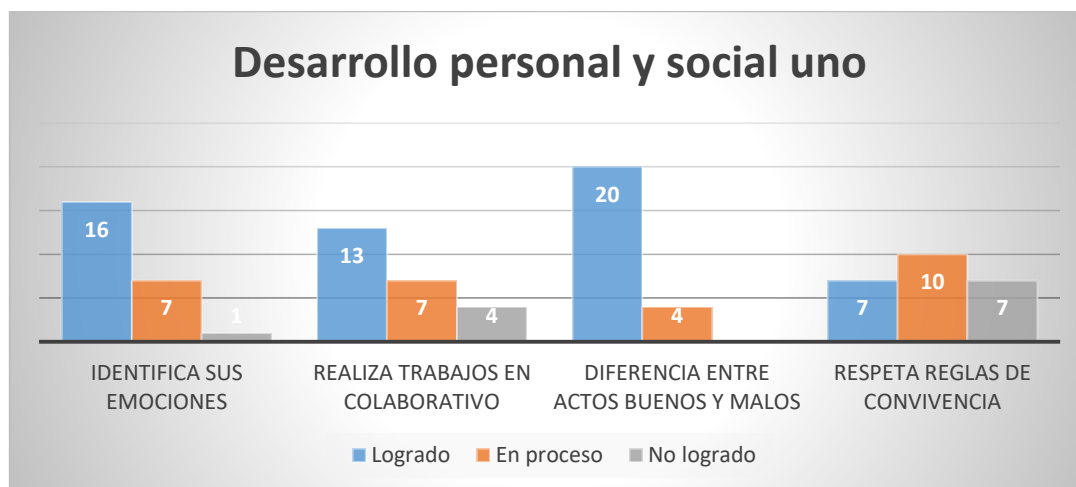


Figura 7. Desarrollo personal y social uno. Datos recabados por la sustentante.

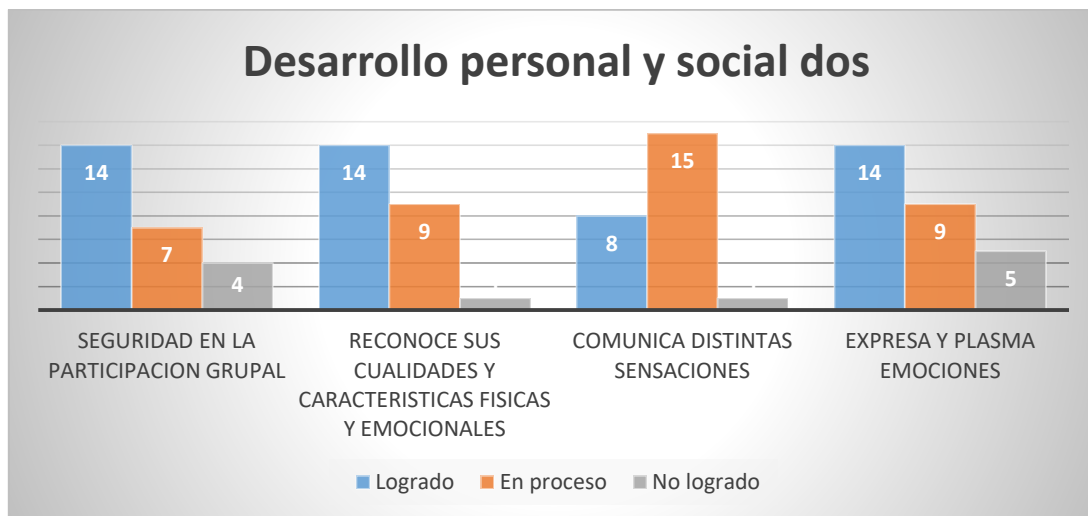


Figura 8. Desarrollo personal y social dos. Datos recabados por la sustentante.

A primera instancia no se puede observar la problemática en los resultados de las encuestas exploratorias, sin embargo, el proceso de desarrollo de la autorregulación no implica solamente ser trabajada en un solo ciclo escolar, puesto que durante el tiempo que pase pueden suceder distintas situaciones en su contexto que podrían provocar que el alumno no continúe con dicho proceso, por lo cual es necesario que se continúe fortaleciendo a lo largo de la vida. El desarrollo socioemocional del alumno debe llevarse al aula a lo largo la educación básica, puesto que colabora en el éxito de todas las áreas disciplinares.

1.2 Justificación

Atender a las necesidades de los niños acerca de la autorregulación, implica conocer los procesos de desarrollo inmersos en la problemática, así como el marco conceptual que la envuelve, entre ellos encontramos la autoestima y el autoconcepto, por lo que pudiesen generar distintas consecuencias. Estas se presentan en situaciones donde los recursos no resultan suficientes para manejar el conflicto y se asocian a una sensación subjetiva de *pérdida de control* que llevan a generar los problemas contemporáneos de la sociedad como la obesidad, las adicciones, la infidelidad, entre muchos otros (Ciarocco, Echeverria y Lewadonski, 2012).

La autorregulación es parte de la formación de la personalidad de los individuos, por lo que el desarrollo de este aspecto influye en la relación con su entorno. Tal es el caso de una persona que relata que durante su niñez, ella permanecía sola en su casa, encerrada y sin tener contacto con nadie lo que le impedía relacionarse con niños de su edad sumando que su formación académica se limitó a la educación primaria hasta cuarto año. Al analizar de primera instancia los antecedentes de como vivía, es posible percatarse de que la poca relación con otros niños, evitó que desarrollara sus competencias sociales.

Todo esto tiene repercusión en la edad adulta, esto es notorio en el caso de la persona mencionada ya que en la actualidad ella se caracteriza por conductas explosivas, intolerancia para con los demás, depresión, agresividad en caso de no estar de acuerdo con algo. Esto provoca rupturas en las relaciones interpersonales, disgustos y problemas con las personas que le rodean, llegando incluso a afectar el desarrollo emocional de terceros.

Por lo tanto, de no atender esta problemática desde las aulas, podría implicar a corto plazo, accidentes al no saber controlar la conducta, falta de competencias sociales, baja autoestima e incluso que el alumno pudiese llegar a lastimarse a sí mismo o incluso a otras personas que se encuentren a su alrededor. Al crecer se pudiera encontrar adultos que no hayan desarrollado la tolerancia y la paciencia necesarias para la interacción con los otros, lo cual provocaría un desequilibrio emocional al no saber el cómo reaccionar, no solo a situaciones que se presenten, sino al trato de las personas que se encuentren en su entorno. Por esta razón la investigación es oportuna ya que ofrece no solo la información necesaria acerca de la autorregulación, sino también una propuesta de intervención encaminada hacia la educación inicial, que es precisamente donde se debe atender fuertemente, ya que durante esta etapa los alumnos apenas comienzan a entender y explorar el mundo, por lo tanto, el juego es una herramienta adecuada para el desarrollo de estas competencias socioemocionales.

La relevancia epistemológica propia de esta investigación, radica en generar un conocimiento pedagógico dirigido a docentes en formación o docentes en servicio. Se pretende diseñar estrategias aplicables a grupos de educación

preescolar que requieran atender a esta problemática, Aunque es principalmente dirigida hacia niños de tercer grado de preescolar, las actividades son adaptables a alumnos de otros grados que pudieran llegar a necesitar de este apoyo. Además de que la investigación ofrece información relevante para la reflexión y el diseño de nuevas estrategias, tomando en cuenta el concepto del juego como estrategia de aprendizaje en el aula.

1.3 Delimitación

De primera instancia es necesario definir dos aspectos importantes, los sentimientos y las emociones, que aunque parecieran significar lo mismo no lo son, ya que las emociones, según el autor Brody (1999), son sistemas motivacionales con componentes fisiológicos, conductuales, experienciales y cognitivos, que tienen una valencia positiva o negativa (sentirse bien o mal), que varían en intensidad, y que suelen estar provocadas por situaciones interpersonales o hechos que merecen nuestra atención porque afectan a nuestro bienestar. Aunque este concepto fue propuesto en el pasado, es importante comentarlo, ya que al contrastarlo con la evidencia empírica relatada en los apartados anteriores, es evidente que aun toma vigencia, ya que las emociones son precisamente reacciones instintivas ante situaciones que implican peligro, amenaza, frustración, júbilo y otras que ponen en alerta a las personas mediante reacciones fisiológicas como sudor, cambios en la respiración y en la frecuencia cardíaca, así como reacciones corporales entre las que destacan cerrar los puños, abrir los ojos, cubrirse la cara.

Por otro lado, los sentimientos son según la autora Agnes Heller (1979):

Estar implicado en algo, ese algo puede ser cualquier cosa: Otro ser humano, un concepto, yo mismo, un proceso, un problema, una situación, otro sentimiento, otra implicación. La implicación puede ser positiva o negativa, activa o reactiva, directa o indirecta

A simple vista es posible percibir que los conceptos de sentimientos y emociones pudieran referirse a lo mismo, sin embargo, los sentimientos se derivan de las emociones, ya que no hay sentimientos si no hay emociones, esto crea una

dependencia de un sentir interno a una reacción instintiva. Otra característica que los diferencia es que los sentimientos suelen durar más.

Como parte de esta investigación que es enfocada a educación preescolar, se toman en cuenta otros conceptos que son importantes en esta edad ya que van iniciando su vida dentro de una sociedad. Dentro de la problemática, el más importante es la autorregulación, la cual se refiere a la habilidad de manejar el comportamiento, la emoción y la cognición en forma adaptativa (Karoly, 1993). Esta supone la capacidad para superar en forma controlada, tendencias naturales y automáticas, deseos y conductas de cara al logro de objetivos a más largo plazo, a expensas de objetivos tentadores presentes en el aquí y el ahora, teniendo en cuenta las normas y convenciones sociales (Baumeister y Heatherton, 2014). De esta deriva también la autorregulación controlada que puede definirse como el comportamiento no automático orientado a objetivos que implica la habilidad para modificar respuestas para alcanzar un estado o resultado deseado (Hofmann, Friese y Strack, 2009).

Además se derivan de la educación socioemocional, cuatro conceptos importantes que van de la mano con la autorregulación, puesto que sin unos, los otros difícilmente pueden existir. Tales como: la conducta, que para el autor Watson (1920) la conducta es un reflejo condicionado, de las respuestas aprendidas en un acondicionamiento clásico, este autor se retoma, ya que es precisamente este concepto el que se toma en preescolar al condicionar a los alumnos con consecuencias, las cuales dependiendo de su comportamiento serán o no de beneficio aparente para ellos.

Por otro lado, se encuentra la autoestima, que según la teoría de autovaloración de James (citado por Lefrancois, 2005), plantea que la autoestima se desarrolla por la diferencia entre lo que se quiere ser y lo que se cree que es; cuanto más se acerque el yo real (como se cree ser) al yo ideal (como se quiere ser), la autoestima será más alta. De igual manera el autoconcepto es un elemento importante, el cual se refiere según el autor Harter (1998) considera a este concepto como un contenido valorativo emocional hacia sí mismo.

Otro de los elementos importantes dentro de la autorregulación es el auto-control, el cual es referido al correcto manejo de las emociones e impulsos que pudiesen ser perjudiciales.

Debido a que la problemática es abordada desde la estrategia del juego, toma relevancia el propio concepto. El juego es un ambiente en el cual los niños se permiten expresar sus emociones, deseos y aflicciones a través del lenguaje oral y simbólico, esto permite percibir la personalidad del individuo. Mediante este es posible la expresión de situaciones que no se manifiestan en la vida real, pues crea un clima de libertad. (Gimeno y Pérez, 1989)

A continuación en la figura nueve se muestra un esquema que relaciona los conceptos entre sí, ya que todos y cada uno guiaron la investigación.

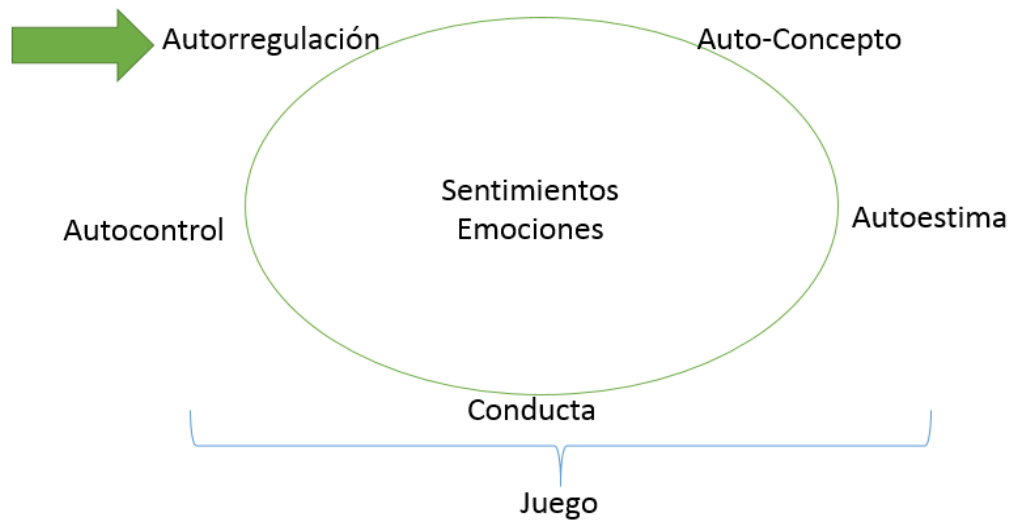


Figura 9. Esquema de relación de conceptos. Elaorado por la sustentante.

El esquema representado anteriormente hace referencia a la relación que tienen los conceptos que engloba la investigación, puesto que son parte de un proceso de desarrollo de un individuo, con la finalidad de alcanzar un grado satisfactorio de autorregulación.

Dentro del círculo se encuentran encerrados dos conceptos, que como se mencionó en la parte de arriba, son bastante similares, pero, de uno depende el

otro, por esta razón se encuentran juntos. Rodeándolos están: La autorregulación, el autoconcepto, la autoestima, la conducta y el autocontrol, los cuales son aspectos de la educación socioemocional que se deben atender para el desarrollo personal del alumnos, sin embargo es señalada la autorregulación como principal concepto ya que este marca la finalidad de la investigación. Poner juntos estos valores quiere decir que ninguno está aislado, no se puede trabajar un concepto, sin trabajar el otro y a su vez todos estos provocan situaciones que desencadenan los sentimientos y las emociones.

El juego está en la parte inferior, señalado con una flecha que envuelve el resto de los elementos, ya que este es la estrategia por la cual se atienden dichos conceptos.

1.4 Preguntas y objetivos de la investigación

A partir del análisis de los elementos anteriores se plantean la pregunta y objetivos de la investigación.

1.4.1 Pregunta de investigación.

Se pretende desarrollar una investigación que responda a la pregunta: ¿De qué manera favorecer al desarrollo de la autorregulación a través del juego?

1.4.2 Objetivo general.

Favorecer el proceso de desarrollo de la autorregulación en los niños de tercer grado de educación preescolar, a través de distintos tipos de juegos dentro y fuera del salón de clase.

1.4.3 Objetivos específicos.

- Potenciar mis competencias docentes, a través de mi experiencia en la práctica para la promoción y colaboración al desarrollo de las competencias sociales de los alumnos.

- Favorecer el desarrollo de la autorregulación a través del juego como estrategia de aprendizaje en los niños de Tercer año de educación preescolar, para potenciar las competencias socioemocionales que necesitan para la vida.

1.5 Supuesto

Con el diseño y la implementación de distintos tipos de juego, los alumnos lograrán avanzar en su proceso de desarrollo de la autorregulación.

Capítulo II. Marco referencial

2.1 Marco conceptual

La autorregulación consta de distintas dimensiones que son expresadas en el Plan y Programa Aprendizajes Clave para la Educación Integral, las cuales colaboran en su proceso de desarrollo, por lo que para propósitos de la investigación son expresadas a continuación incluyendo las que se encuentran en la delimitación conceptual, ya que estos conceptos están derivados de las dimensiones del programa y son los que se atienden en la investigación. Por este motivo estas son las evaluadas, ya que es necesario trabajarlas paralelamente para lograr el objetivo planteado, como se muestra a continuación:

Tabla 2. Dimensiones que engloban la educación socioemocional en la educación básica.

Conceptos	Dimensiones
Autoconocimiento.	<ul style="list-style-type: none"> • Atención • Conciencia de las emociones propias. • <u>Autoestima</u> • Aprecio y Gratitud • Bienestar • <u>Autoconcepto</u>
Educación socioemocional.	<ul style="list-style-type: none"> • Meta cognición • Expresión de las emociones • <u>Regulación de las emociones (Auto-control)</u> • Autogeneración de las emociones para el bienestar. • Perseverancia
Autonomía.	<ul style="list-style-type: none"> • Iniciativa personal

	<ul style="list-style-type: none"> • Identificación de necesidades y búsqueda de soluciones • Liderazgo y apertura • Toma de decisiones y compromiso • Autoeficacia.
<p><u>Empatía.</u> <i>(como concepto conductual)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Bienestar y trato digno hacia otras personas • Toma de perspectiva en situaciones de desacuerdo o conflicto • Reconocimiento de prejuicios asociados a las diferencias • Sensibilidad hacia personas y grupos que sufren exclusión o discriminación • Cuidado de otros seres vivos y de la naturaleza.
<p>Colaboración.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación asertiva • Responsabilidad • Inclusión • Resolución de conflictos • Interdependencia.
<p>Juego.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Juegos tradicionales • Juegos infantiles • Juego funcional o de ejercicio • Juegos infantiles exteriores • Juego simbólico • Juego reglado • Juego de construcción

-
- Juego de mesa
 - Videojuegos
 - Juegos de rol
 - Juegos cooperativos.
-

Datos recabados por la sustentante.

En la tabla dos se muestran los conceptos que están implicados en la investigación los cuales se tomaron en cuenta para la estructuración de los indicadores correspondientes a los instrumentos de recogida de información y de evaluación mismos que sirvieron para el diseño de la propuesta de aplicación. Aunque en él se encuentran expresadas todas las dimensiones que se trabajan durante la educación básica, se encuentran subrayadas las que se toman para evaluar en esta investigación, porque aunque se trabajen paralelamente, en educación preescolar son las más importantes ya que dan las bases para profundizar el resto de las dimensiones. En su mayoría fueron tomadas del Plan y Programa Aprendizajes Clave para la Educación Integral, sin embargo, las señaladas con *italicas* son agregadas según la delimitación conceptual.

El Juego se toma como la estrategia propia por medio de la cual se dará atención a la necesidad de promover el desarrollo de la autorregulación. Posterior a él se mencionan variaciones de esta estrategia, por la que se diseñó la propuesta de intervención.

2.2 Marco teórico

2.2.1 Definición de autorregulación.

La autorregulación es un proceso por el cual todo ser humano debe atravesar para lograr su pleno desenvolvimiento dentro de una sociedad, promoviendo no solo el cuidado a su ser individual, sino también de otras personas que lo acompañan en su día a día. Dicho esto, es preciso retomar concepciones que plantean diversos autores sobre este concepto tan amplio,

“La autorregulación es la capacidad de regular la expresión de las propias emociones para lograr un mayor equilibrio y bienestar personal, así como también evitar herir o dañar a otros” (Berger, 2011) Este concepto retoma no solo el hecho de que aunque todas y cada una de las emociones que una persona pueda sentir, serán totalmente reales, los impulsos o acciones que llegue a realizar para hacerlos notar, no siempre serán las adecuadas, puesto que pueden llegar a dañar a su persona o incluso a otros. Por ello, se propone que para evitar comportamientos dañinos, al provocarse una emoción, la persona debe detenerse a reflexionar para después actuar.

Según Zimmerman en su modelo cíclico de la autorregulación (citado por Panadero, E. & Alonso-Tapia, J. 2014) en su libro ¿Cómo se autorregulan nuestros alumnos?, plantean el concepto de autorregulación como el control de los propios pensamientos, acciones, emociones y motivación, por medio de estrategias propias, lo cual se logra a través de las experiencias que la persona haya vivido a lo largo de su vida, ya que con ellas alcanza una madurez reflexiva suficiente para regular sus actos. Esto se lleva a cabo por medio de tres fases: La primera fase es de planificación, donde se analiza la acción a realizar, se valora la capacidad para lograr alcanzar con éxito lo que se quiere y se plantea metas a realizar. La segunda fase es llamada de ejecución, donde básicamente se lleva a cabo la acción. Finalmente en la tercera fase que es de autorreflexión, la persona valora los resultados obtenidos y se analiza por qué fueron satisfactorios o no.

2.2.2 Teorías de la autorregulación.

A lo largo de la historia distintos teóricos han intentado explicar la autorregulación desde sus distintas perspectivas, algunos de ellos se muestran a continuación:

Tabla 3. Teorías de la autorregulación.

Teorías.	Descripción.
Operante Homme (1965)	Esta teoría plantea el uso de estímulos reforzantes para obtener una conducta deseada. Se toman en cuenta 3 componentes básicos: auto-monitorización, auto-instrucción, autoevaluación y auto-refuerzo.
Fenomenológica Maslow (1943), Marsh y Shavelson (1985)	Esta teoría tiene influencia en el entorno social por medio de a través de las percepciones subjetivas del sujeto. Para esto es basada en el componente del auto-concepto.
Procesamiento de la información Johnson-Laird (1988)	La teoría del proceso de información consta en precisamente la recepción de información proveniente del contexto, la cual posteriormente se reflexiona y procesa. Esto recalca la motivación como actor fundamental a través de la auto-monitorización cognitiva.
Sociocognitiva Bandura (1986, 1997)	La teoría Sociocognitiva, plantea el aprendizaje y desarrollo de las competencias sociales a través de la propia convivencia e interacción con el entorno en que se desenvuelve el alumno. Se enfatiza en el establecimiento de autoeficacia, metas y expectativas de éxito.
Volitiva Kuhl (1984, 1987, 2000)	Esta teoría plantea la propuesta de establecimiento de estrategias para controlar la cognición, la motivación y las emociones
Vygotskiana Vygotsky (1962, 1978)	Es importante retomar esta teoría ya que plantea el aprendizaje a través del entorno social del niño, cuando se aprende en la zona de desarrollo próximo.
Constructivista Piaget (1926, 1932, 1952)	Debido a que la teoría plantea que el niño aprende a través del descubrimiento que debe realizar de manera autónoma, únicamente siendo guiado, el desarrollo de este proceso, produce que se autorregule al ser partícipe de

la sociedad, lo cual se logra mediante la construcción de esquemas, estrategias o teorías personales.

Datos recabados por la sustentante.

Cada uno de los autores que estudiaron la autorregulación, plantean enfoques en su mayoría similares, sin embargo, para favorecer y potenciar los propósitos de la investigación, se retoma la perspectiva Vygotskiana, así como la Constructivista, propia de Piaget, debido a que el diseño de las estrategias de intervención parten de los constructos personales de los alumnos, para posteriormente verse identificados en un entorno social y logre desarrollar su autorregulación al sentirse partícipe de un grupo y comprender las necesidades y aflicciones de él mismo así como de los otros.

El juego implica la interacción con sus pares, por lo que las dos teorías seleccionadas van de la mano con la estrategia que se eligió.

2.2.3 Estrategias para favorecer la autorregulación.

Existe una amplia gama de estrategias que ofrecen a los docentes una oportunidad de colaborar en el proceso de desarrollo de la autorregulación en sus alumnos. Para la selección o diseño de cualquiera de ellas es necesario tomar en cuenta que las características de cada grupo y de cada niño como ser individual son diferentes, sin embargo al tomar en cuenta la etapa por la cual atraviesan los niños que consta de los tres a seis años (Hablando de la edad preescolar) se podrán encontrar algunas más adecuadas a dicha etapa.

El juego es una estrategia útil para aprender y en esta área de manera especial, ya que propicia el desarrollo de habilidades sociales y reguladoras por las múltiples situaciones de interacción con otros niños y con los adultos de la escuela (SEP, 2017)

La autonomía es una de las dimensiones de la educación socioemocional que van de la mano con el desarrollo de la autorregulación, por lo que se plantean estrategias para la colaboración a potenciar esta dimensión en específico, ya que

para comprender como se debe llevar a cabo la convivencia con los otros, se debe comenzar por la propia comprensión de lo que son capaces de hacer, fortalezas y áreas de oportunidad, por lo que se plantean estrategias como:

La expresión de ideas, la resolución de un problema, hacerse cargo de sí mismo, se favorece como parte de los procesos de construcción de la identidad, del desarrollo de habilidades emocionales y en el establecimiento de relaciones interpersonales sanas (SEP, 2017)

Es necesario recalcar que las actividades que se proponen en el programa de estudios de educación preescolar no dejan de lado el hecho de que para que el niño se sensibilice ante situaciones propias de su entorno social, es vital que se expresen ante los otros y sobre todo que convivan con sus pares.

De estas estrategias referidas, se retomará el juego en sus diferentes variantes, pues de acuerdo a la edad de los niños, ésta es una actividad por la cual conocen el mundo y sobre todo se les permite desarrollar una plena sensibilización y entendimiento de ellos como participantes de un grupo social.

Estos aspectos van incluidos dentro de los indicadores de evaluación que se encuentran expresados en los indicadores de la escala de Merrel.

2.2.4 Técnicas e instrumentos para evaluar la autorregulación.

Debido a que la autorregulación es un proceso conductual y sensorial para el niño, es necesario considerar que todas aquellas conductas observables del individuo pueden arrojar mucha información relevante acerca de cómo son los comportamientos, las reacciones y otorgar mayor conocimiento al hacer una descripción. Sin embargo, hay distintas técnicas de evaluación enfocadas hacia el área socioemocional,

Una de las técnicas que se plantean es la escala de Merrel (2003) Lo cual involucra dos dimensiones a evaluar: Los problemas de conducta y la medición de las habilidades sociales. Esta se mide por medio de una escala estimativa, donde los resultados obtenidos durante el proceso de evaluación ubican al grupo en algún

nivel (Bajo, medio, alto). Dicha técnica consta de una escala estimativa por alumno, la cual posteriormente se vacía en un concentrado grupal.

Otra de las técnicas de evaluación importantes dentro de un proceso de desarrollo que involucre conductas observables y evolutivas, es el diario de observación, que como el nombre refiere, debe ser un registro de lo observado durante todas las jornadas de trabajo.

“La característica central de los estudios de diario es que son introspectivos, es decir, el autor del diario estudia su propia enseñanza o su propio aprendizaje, utilizando la introspección y/o la retrospección” (Díaz, 1997). Tomando en cuenta esta idea del autor, es posible retomar que el diario es una técnica que no solo refleja el avance de los alumnos, sino que permite que el docente investigador reflexione sobre la práctica y la aplicación que se le dio a la propuesta, para posteriormente hacer las mejoras necesarias.

2.2.5 Dimensiones de la autorregulación y como se relacionan entre sí.

Para favorecer el proceso de autorregulación en los niños de edad preescolar, es necesario tomar en cuenta una serie de conceptos inmersos en él, mismos que son especificados en el Plan y Programa de Estudios “Aprendizajes Clave para la educación integral” dentro del apartado de educación socioemocional, pero únicamente se muestra a continuación el enfocado a educación preescolar:

Tabla 4. Dimensiones de la autorregulación.

Autoconocimiento	Autonomía
Autorregulación	Expresión de emociones.
Autonomía	Iniciativa personal
	Toma de decisiones y compromiso
Empatía	Sensibilidad y apoyo hacia otros
Colaboración	Comunicación asertiva
	Inclusión

Elaborado por la sustentante.

Dentro de estas dimensiones se expresan las competencias que se deben desarrollar en educación preescolar, para el logro de una educación socioemocional efectiva, donde los niños puedan desenvolverse dentro de una sociedad sintiéndose cómodos y seguros consigo mismos, así como pertenecientes y participes a un grupo.

Todo esto implica un proceso donde se inicie por el conocimiento propio, la aceptación y la expresión de las emociones, para posteriormente relacionarse con los otros, de esta manera existirá la comprensión de lo que es correcto al estar en un círculo de convivencia. Claramente las dimensiones van de la mano, ya que todas promueven la autorregulación para la salud individual y colectiva.

2.2.6 Teorías del juego.

Tabla 5. Teorías del juego.

AUTOR	TEORIA.
Madrona, Contreras y Gómez (2008, p. 71)	“En la etapa de Educación Infantil los niños encuentran en su cuerpo y en el movimiento las principales vías para entrar en contacto con la realidad que los envuelve y, de esta forma, adquirir los primeros conocimientos acerca del mundo en el que viven, crecen y se desarrollan. Sin duda, el progresivo descubrimiento del propio cuerpo como fuente de sensaciones, y la exploración de las posibilidades corporales, constituirán experiencias necesarias sobre las cuales se irá construyendo el pensamiento infantil. Asimismo, las relaciones afectivas establecidas en situaciones de actividad motriz, y en particular a través del juego, serán esenciales para el desarrollo emocional”
Viciano y Conde (2002, p. 83)	“Medio de expresión y comunicación de primer orden, de desarrollo motor, cognitivo, afectivo, sexual, y socializador por excelencia”
Carmona y Villanueva (2006, p. 11)	“Modo de interactuar con la realidad, determinado por los factores internos (actitud del propio jugador ante la realidad) de quien juega con una actividad

	intrínsecamente placentera, y no por los factores externos de la realidad externa”
Garaigordobil y Fagoaga (2006, p. 18)	“Actividad vital en indispensable para el desarrollo humano”
Jean Piaget (1956)	“El juego forma parte de la inteligencia del niño, porque representa la asimilación funcional o reproductiva de la realidad según cada etapa evolutiva del individuo”
Lev Semyonovich Vigotsky (1924)	“El juego como necesidad de reproducir el contacto con los demás. Naturaleza, origen y fondo del juego son fenómenos sociales, atreves de él, se presentan escenas que van más allá de los instintos y pulsaciones internas individuales”

Elaborado por la sustentante.

Las teorías que se analizaron anteriormente, demuestran que por medio del juego, los niños van conociendo e interactuando con el mundo, por medio de la exploración, la convivencia, la interrelación, expresión, comunicación, entre otras cosas, por lo que se puede considerar como una actividad muy completa del ser humano.

Al ofrecer todos estos beneficios, es propicio considerar al juego no solo como una estrategia para desarrollar las competencias sociales, sino también algunas otras referentes a otros campos de estudio.

2.2.7 Tipos de juego.

El juego es una estrategia funcional para el desarrollo de competencias que los alumnos requieren para la vida, ya que en este experimentan, exploran y desarrollan habilidades cognitivas y motrices. Todo esto gracias a que el juego permite que los niños hagan representaciones de situaciones de la vida adulta, así como proporciona la expresión y comunicación con los otros (Viciano & Conde 2002, p. 83)

Existen distintos tipos de juego, los cuales se pueden implementar en el aula con fines educativos, los cuales son:

- Juegos tradicionales: Los cuales son referidos a todos aquellos juegos pertenecientes a distintas zonas o regiones, estos dependen del contexto del cual se esté hablando. No necesitan necesariamente intervenciones de herramientas tecnológicas, ya que muchos de ellos son rescatados del pasado.
- Juegos infantiles
 - Juego funcional o de ejercicio: Se refiere principalmente a la repetición continua de una determinada acción, por el placer que produce la respuesta inmediata de los hechos.
 - Juegos infantiles exteriores: Este tipo se refiere a los juegos de patio, en los cuales no se necesitan juguetes, sino más bien el cuerpo, recursos de la naturaleza que estén al alcance e incluso objetos que se encuentren en la casa.
 - Juego simbólico: En este juego el niño hace la transformación de lo real a lo imaginario, debido a que imita situaciones de la vida real en la cual “Juega a ser adulto”, se pone en el lugar de otras personas y las representa como cree que se comportan y/o de acuerdo a lo que ha visto y experimentado a lo largo de su vida.
 - Juego reglado: Se refiere a todo aquel juego que contenga normas, no solo las referentes a la misma actividad, sino también a las que corresponden a la convivencia. Estas reglas deben ser acatadas por sus participantes.
 - Juego de construcción: Para la realización de este recurso lúdico, es necesario contar con juguetes o piezas de construcción que apoyen a la imaginación de los niños, donde puedan ser ensambladas, de manera que logren la creación de distintas estructuras, producto de su propia creatividad.
- Juegos de mesa: Pudiese ser considerado como un juego reglado, ya que en este de igual manera se requiere la participación de más de un integrante y por lo tanto se necesitan normas que rijan la convivencia y la propia actividad, la diferencia radica en que en este juego los niños únicamente permanecen en la

mesa, con apoyo de material de distinta índole. Aquí las habilidades que se desarrollan son mayormente referidas a lo cognitivo, ya que muchos de los juegos diseñados implican la utilización del razonamiento.

- Videojuegos: Los juegos de video son una herramienta tecnológica en la cual se puede interactuar con más jugadores o únicamente con el ordenador. La mayoría de los videojuegos implican el permanecer sentado controlando un dispositivo conectado al televisor, computadora, tableta o celular, sin embargo, existen otros que contienen sensor de movimiento, lo cual permite no solo la utilización del razonamiento al crear las estrategias para ganar, sino también, la implementación de la habilidad motora.
- Juegos de rol: En este tipo de juego los niños adoptan una personalidad diferente a la propia en la cual la interpretan completamente siendo personajes que se desenvuelven en una historia ficticia.
- Juegos cooperativos: Se refiere principalmente a los juegos en equipo, donde ninguno de los integrantes de este están compitiendo entre sí, sino más bien deben colaborar para lograr llegar al objetivo, que consiste en ganar.

Todos los tipos de juego son valorables y aprovechables para el campo de la educación, sin embargo, considero que no todos ellos pueden ser aplicables a la educación preescolar directamente en el aula, ya que los videojuegos requieren de mucha tecnología que hasta ahora no está al alcance de las instituciones educativas que atienden a preescolares, en su mayoría el equipo necesario se encuentra en los niveles de educación primaria y secundaria.

Pero esto no quiere decir que este tipo de juego no pueda implementarse en casa. El resto de los tipos de juego, en su mayoría no requieren de material, sino más bien de la imaginación y la guía del maestro o de sus pares, por lo que hace más fácil que se tomen como estrategias para la enseñanza aprendizaje dentro del aula.

Considero que el juego como tal, es una estrategia que propicia el aprendizaje por medio de diversión y muchas veces sin percatarse de ello, por esto

mismo es recomendable no solo para preescolar, sino también para otros niveles de educación.

Se elige el juego reglado y el juego simbólico, ya que de acuerdo a las características de los alumnos, considero son los más adecuados además de que promueven la conducta y la socialización.

Capítulo III. Metodología de la investigación.

3.1 Enfoque

La investigación se llevó a cabo dentro de un enfoque cualitativo que permitió rescatar datos descriptivos de la conducta observable de los participantes. Con esto se buscaba poder ser partícipe del contexto en el que ocurre la problemática e intervenir directamente para posteriormente analizar la situación desde una perspectiva más cercana, de esta manera continuar con el diseño crítico y pertinente de la propuesta de solución. De igual manera, el proceso de este trabajo se rigió por el método de investigación acción pedagógica, que va enfocada hacia el desarrollo curricular, profesional del docente y la mejora de los programas educativos. Donde el desarrollo de este método, implica el analizar, diseñar, implementar, reflexionar, para posteriormente lograr hacer un cambio.

Esta metodología es de impacto social y genera un conocimiento educativo, destinado principalmente a docentes o personas involucradas en el ámbito de la educación. La investigación se llevó a cabo de acuerdo a una ruta metodológica ya prediseñada de acuerdo con el método de investigación acción pedagógica, la cual se define como un problema por transformar y de él se derivan una serie de partes que colaboran a la elaboración de la metodología, estos son la recolección de datos enfocados hacia el campo de estudio, la planeación y aplicación de acciones innovadoras, sin embargo, durante este proceso de igual manera se debe ir evaluando y reflexionando acerca de la efectividad de las acciones (Smith, 2001)

De acuerdo a esto, fue que se trazó el camino propio de la metodología de esta investigación.

3.2 Metodo

Esta investigación se estructura con el método de investigación acción (La cual es explicada de una forma más profunda en los apartados siguientes), se refiere a la previa recopilación de información teórica que fundamenta la problemática detectada, para posteriormente llevar a cabo el diseño de una

propuesta de solución que la atiende, así como su implementación y propia reflexión de lo que se va realizando.

La investigación acción se define como “Un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma” (Elliott, 1993, citado por Bausela en “La docencia a través de la investigación acción”) Lo cual implica que este método de investigación es capaz de responder a problemas referentes al medio social, por lo tanto es el ideal para la atención de problemáticas de ámbito educativo.

Dentro de este concepto se encuentran inmersas cuatro modalidades de investigación- acción:

Tabla 6. Tipos de investigación acción.

Investigación- acción técnica	Esta modalidad es encaminada hacia la realización de las prácticas sociales mucho más eficaces contando con la participación del profesorado dentro de programas diseñados.
Investigación- acción Practica	La investigación práctica es definida como “Una transformación de conciencia” Pues el docente en todo momento se encuentra activo, el mismo selecciona la problemática y diseña las estrategias de investigación, por lo tanto lleva el mando del proyecto.
Investigación- acción Emancipadora	Esta modalidad tiene como objetivo crear cambios en la forma de trabajo del profesorado.
Investigación- acción pedagógica	Problema por transformar y de él se derivan una serie de partes que colaboran a la elaboración de la metodología, estos son la recolección de datos enfocados hacia el campo de estudio, la planeación y aplicación de acciones innovadoras, sin embargo, durante este proceso de igual manera se debe ir evaluando y reflexionando acerca de la efectividad de las acciones (Smith, 2001)

Elaborado por la sustentante. Basado en Mercedes, A, 2012

La investigación- acción es la mejor elección para la elaboración y diseño de esta investigación, debido a que se lleva a cabo en un marco social, que implica la intervención y participación constante en el contexto donde la problemática es detectada, de esta manera se propone una intervención contextualizada, acertada y personalizada, sustenta a cambios y mejoras, según se requiera durante el proceso de realización de la investigación .A su vez se retomara el apartado de investigación- acción pedagógica, debido a que se desarrollara esta propuesta en un contexto educativo, buscando la resolución de una problemática perteneciente al entorno educativo.

3.3 Diseño metodológico

Es necesario tener en claro dentro de este apartado, la organización de los indicadores que se desprenden de los conceptos retomados de las dimensiones de la educación socioemocional planteadas en el Cuadro 1, debido a que esta es la que guía la estructuración del análisis y evaluación de los resultados.

Tabla 7. Estructuración de los constructos

CONCEPTOS PRINCIPALES	DIVISIÓN DE INDICADORES POR ASPECTOS DERIVADOS DEL PROGRAMA	INDICADORES
EDUCACION SOCIOEMOCIONAL	• Sentimientos EMOCIONAL	• Demuestra afecto a otros niños.
	• Conducta CONDUCTUAL	<ul style="list-style-type: none"> • Sigue las instrucciones de los adultos. • Sigue las reglas. • Hace alborotos que molestan a los demás. • Evita jugar con otros niños. • Es muy activo/a, no puede quedarse quieto/a. • Tiene un comportamiento impredecible.
AUTORREGULACIÓN		

	<ul style="list-style-type: none"> • Es demasiado sensible a las críticas o castigos. • Perturba las actividades que se están desarrollando. • Es provocado/a fácilmente, tiene poca paciencia.
• Autoestima	<ul style="list-style-type: none"> • Es seguro/a en situaciones sociales.
• Auto concepto	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce como se siente ante situaciones que le provoquen emociones básicas (Alegría, miedo, enojo, tristeza)
• Auto-control	<ul style="list-style-type: none"> • Se adapta bien a diferentes ambientes. • Reacciona de forma apropiada cuando le corrigen. • Actúa impulsivamente y sin pensar.
	<ul style="list-style-type: none"> • Juego simbólico • Juego reglado • Juego dramático
<p>JUEGO</p>	

Elaborado por la sustentante.

3.4 Caracterización de los participantes

Los alumnos participantes en la investigación, se desenvuelven en un contexto urbano. Tienen una edad de cinco a siete años. La mayor parte de ellos son pertenecientes a familias nucleares, donde ambos padres están juntos y son hijos únicos o con hermanos.

Las familias son en su gran mayoría de un nivel socioeconómico medio, con excepciones de algunos que pertenecen a un nivel alto.

3.5 Instrumentos y técnicas de recogida de información

Ya que el enfoque de la investigación es cualitativa, las técnicas de recogida de datos fueron entrevistas, la observación participante, guías de observación y registros anecdóticos.

La entrevista “Es una conversación que establecen el interrogador y un interrogado (...) orientada a la obtención de información sobre un objetivo definido” (Sierra, 1999), esta técnica permitirá que se recaben datos con mayor rescate de información respecto a opiniones y concepciones de las personas entrevistadas.

La entrevista se llevó a cabo inicialmente con padres y educadoras, buscando explorar el contexto respecto al tema de la autorregulación. Se eligieron los participantes de esta de acuerdo a las características que se observaron de los alumnos, así como a todas las integrantes del equipo de trabajo del jardín de niños.

La observación participante involucra la interacción entre el investigador y los informantes en el escenario social, durante ella se recogen datos de manera sistemática. (Taylor & Bogdan, 1984)

Una guía de observación va de la mano con la propia observación participante ya que es el instrumento que guía hacia el objetivo específico que se busca, por medio de indicadores específicos de lo que se pretende recabar. Esta fue de ayuda para recabar información puntual de lo que se necesitaba saber, ya que se iba respondiendo cada uno de los indicadores, mediante lo que ocurría relevante respecto a estos. Se llevó a cabo de por alumno.

Un registro anecdótico es guiado también de una guía de observación, ya que en este se expresan comportamientos de los alumnos que se consideren importantes durante situaciones específicas en la jornada de trabajo. Esto se llevó a cabo con ayuda del diario, ya que en él se registraron los acontecimientos importantes de los alumnos referentes a su comportamiento y relación con el entorno.

La observación se llevó a cabo en todo momento, registrándola en el diario y en los instrumentos de evaluación como lo son las escalas estimativas y rúbricas. Se incluyeron en este proceso a los padres de familia, los alumnos de la escuela de práctica y educadora practicante.

Primera fase (diagnóstico).

El diagnóstico por el cual se dio estructuración a la intervención de manera que se logró triangular la teoría revisada con las características y necesidades que el grupo manifestaba se llevó a cabo por medio de escalas estimativas basadas en la escala de Merrel (2003), apoyadas además del diario de observación, donde se registraron las conductas observables de los alumnos, referentes a la autorregulación, guiadas por los indicadores planteados en el cuadro del anexo 1.

Primera fase de intervencion.

Durante la primera fase de intervención se implementaron actividades donde se participó directamente en la realización de la propia investigación dentro del campo de estudio, debido a que se buscaba llevar a cabo una observación participante, esto será evaluado de forma continua mediante el diario de observación, tomando como referencia pautas preestablecidas en la escala de Merrel, ya que fue la parte fundamental por la cual se dará punto de comparación de los resultados iniciales correspondientes al diagnóstico.

Primera fase de análisis.

El análisis de la primera fase de intervención se realizó por medio del ciclo reflexivo de Smyth, así como la matriz de análisis FODA al finalizar la aplicación de las actividades, para de esta manera continuar con el diseño de la segunda fase de intervención.

Segunda fase de intervención.

Para la realización y el diseño de la segunda fase de intervención se retomarán los logros de los alumnos, las áreas de oportunidad y fortalezas de la propia intervención. Al llevar a cabo la aplicación, se implementará la escala de Merrel, aplicada en el diagnóstico, para recuperar los resultados del trabajo continuo.

3.6 Descripción del procedimiento de aplicación

Cada uno de los instrumentos descritos, fueron aplicados en distintas fases de la investigación con los alumnos, de manera que se pudiera obtener un panorama amplio de los resultados tanto iniciales como finales, además de los avances que se daban durante la aplicación.

En primera instancia, se aplicó la escala de Merrel, la cual consiste en una escala estimativa que se valúa por niño durante un lapso aproximado de dos semanas, ya que requiere de una observación detallada para poder rescatar las características de conducta de los alumnos. Al terminar esta fase, se continua con un cuadro donde se concentran los resultados de las evaluaciones individuales, se hacen cálculos y se obtiene el nivel en el que se encuentran los alumnos respecto a sus habilidades socioemocionales. Tales cuadros se muestran en el Anexo 4 y 5.

Esta escala es aplicada durante el diagnóstico, fue llevada a cabo de manera exploratoria con los alumnos de la institución atendida del grupo de tercer año, para posteriormente ser aplicada durante la última fase de intervención y así poder comparar el status inicial de los niños al que se buscó llegar.

Por otra parte el ciclo reflexivo de Smith, así como la matriz de análisis FODA, forma parte de las dos fases de análisis, esto va mayormente enfocado a la propia intervención docente y como los alumnos dieron respuesta a ella, si dio resultado, para de ahí replantear las actividades a realizar o en su defecto concluir como se pudiesen mejorar las situaciones didácticas para el logro de los aprendizajes de los alumnos.

Por otra parte el ciclo reflexivo de Smith, así como la matriz de análisis FODA, forma parte de las dos fases de análisis, esto va mayormente enfocado a la propia intervención docente y como los alumnos dieron respuesta a ella, si dio resultado, para de ahí replantear las actividades a realizar o en su defecto concluir como se pudiesen mejorar las situaciones didácticas para el logro de los aprendizajes de los alumnos.

3.7 Método para el análisis de los datos

El análisis de los datos que se obtienen a lo largo del proceso de intervención con fines de investigación debe de ser rescatados de forma concreta para la recuperación de las áreas de oportunidad, retos y logros. “La capacidad de observar y analizar las consecuencias para los alumnos de las diferentes conductas y materiales, y aprender a hacer las modificaciones continuas de la enseñanza sobre la base de tener en cuenta las indicaciones de los alumnos” (Barth, 1990)

Para la realización del análisis de los datos obtenidos en las fases de intervención, se implementó el ciclo reflexivo de Smyth, el cual parte de la y descripción, explicación de la misma intervención del maestro para rescatar las prácticas cotidianas del actuar docente, además de hacer una confrontación no solo con los autores que refieren a la temática tendida, sino también con colegas para posteriormente realizar una reestructuración en el diseño de las aplicaciones en el aula, de esta manera se busca mejorar el desarrollo de las habilidades de los alumnos.

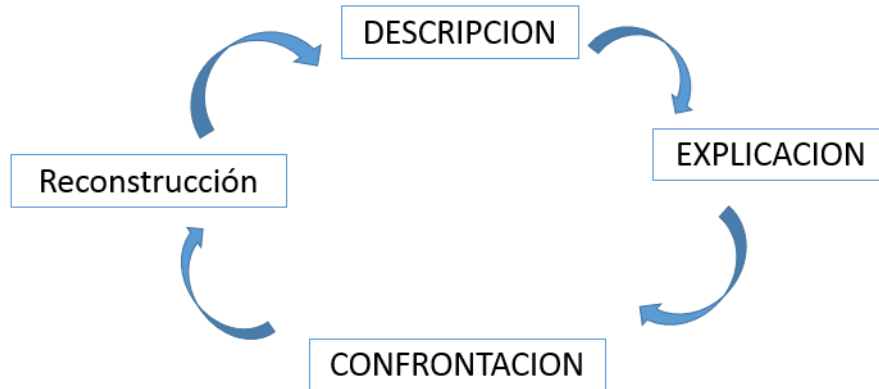


Figura 10. Proceso de análisis. Elaborado por la sustentante.

A continuación se define cada una de las partes del proceso de análisis, por el cual se obtuvieron los resultados:

1. Descripción: En esta fase se realiza una amplia descripción de los hechos ocurridos, en la práctica docente, mediante textos narrativos con los acontecimientos importantes suscitados durante la intervención. Para llevar a cabo esta acción se puede realizar con las herramientas de observación como el diario y bitácora de actividades, ya que estas recaudan anécdotas, sentimientos, situaciones reflexiones e interpretaciones.
2. Explicación: En esta etapa se hacen visibles los principios que fundamentaron la práctica educativa, para hacer la construcción de teorías que envuelven al actuar docente y de esta manera se rescatan las razones que justifican las acciones tomadas dentro del aula. Todo esto debe ser sustentado de manera teórica.
3. Confrontación: En esta etapa se realiza un cuestionamiento sobre lo realizado con el contexto biográfico, cultural y social “Vista de esta forma, la enseñanza deja de ser un conjunto aislado de procedimientos técnicos para convertirse en una expresión histórica de unos valores construidos sobre lo que se considera importante en el acto educativo” (Smyth 1991:285). Para realizar esta etapa se rige mediante tres niveles progresivos o integrados:
 - a) El análisis se dirige hacia el papel y la actuación del profesor en su aula.

- b) Análisis y comprensión estableciendo conexiones con otros profesores, otras aulas, el centro en su conjunto.
 - c) Contextos sociales, culturales y políticos más generales.
4. Reconstrucción: Durante esta etapa el docente lleva a cabo su ciclo reflexivo mediante el cual reestructurara la situación y se elaboraran marcos de acción donde se refleje la mejora que se le dio al actuar.

Esto se llevó a cabo en la investigación en cada una de las fases de análisis, ya que se hacía una amplia descripción de lo sucedido durante la intervención y se sustentaba el por qué se trabajó de esa manera, del mismo modo se realizó la confrontación con los autores que respaldan la propuesta metodológica, así como lo comentado y argumentado con la educadora asesora de práctica profesional.

Como propuesta personal que formó parte del análisis y de manera complementaria, se implementó la matriz de análisis FODA, para detectar de una mejor manera lo sucedido en la práctica y el aprovechamiento que esta tuvo. Esta fue incluida en la fase de reconstrucción del ciclo de Smyth.

Thompson (1998) establece que el análisis FODA estima el hecho que una estrategia tiene que lograr un equilibrio o ajuste entre la capacidad interna de la organización y su situación de carácter externo; es decir, las oportunidades y amenazas. Lo cual dentro de la práctica educativa es funcional para identificar lo que ha funcionado y lo que no, de ser así, rescatar los factores que influyen para el logro o fracaso de los objetivos.

A continuación se muestra la estructura del cuadro de análisis FODA, que es uno de los instrumentos que apoyó al proceso de análisis de esta investigación.

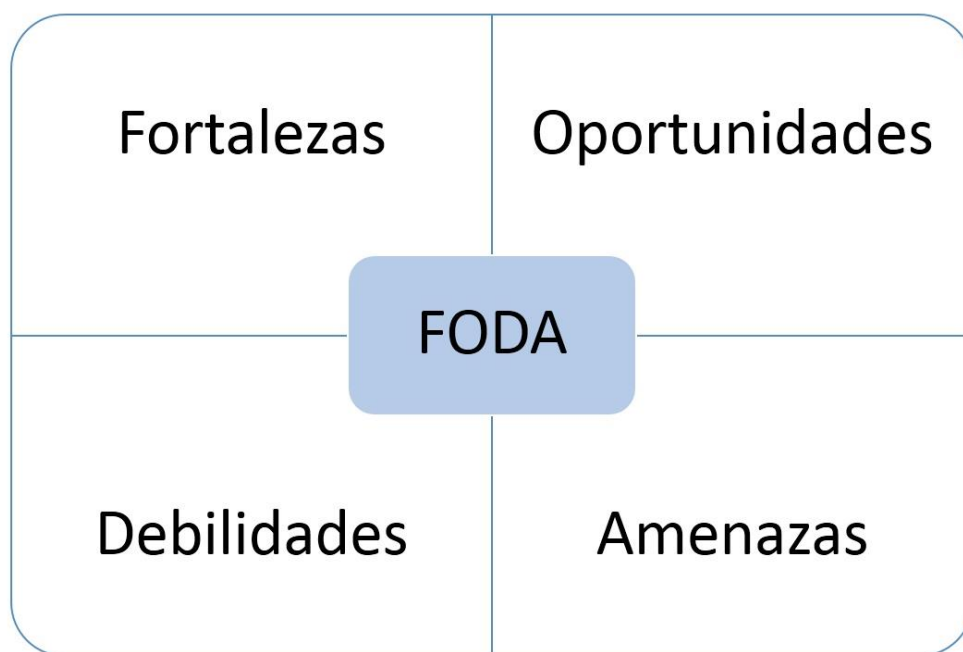


Figura 11. Formato de análisis FODA. Elaborado por la sustentante.

La matriz de análisis FODA se estructura de la manera que se muestra en la figura once de manera que puedan ser totalmente visibles y propensos a comparativas cada uno de los reactivos que se rescatan en el análisis.

Se eligieron estos métodos de análisis, debido a que fueron considerados como los más oportunos para rescatar la información pertinente en cuanto a los alumnos y la propia intervención docente.

3.8 Cronograma de actividades

Tabla 8. Cronograma de actividades.

FECHA	ACTIVIDAD	RECURSOS	LUGAR
			Jardín de niños de
	Elaboración del	Referentes teóricos	práctica.
Mayo – Agosto	Protocolo de investigación.	Entrevistas	Reuniones de asesoría.
		Evidencia empírica	

6 al 31 de agosto	Primer acercamiento al contexto en donde se va a llevar cabo la investigación.	Diario de observación.	Escuela de práctica.
20 al 31 de agosto	Aplicación de encuestas a educadoras y padres de familia	Formato de encuesta	Escuela de práctica.
3 al 28 de septiembre.	Diseño de situaciones didácticas para el diagnóstico del grupo.	Planeaciones Programas Aprendizajes Clave	BECENE
1 al 19 de octubre.	Aplicación de actividades de diagnóstico.	Planeaciones y recursos materiales. Formatos de Escala de Merrel	Jardín de niños
22 de octubre al 9 de noviembre	Análisis de la información obtenida y diseño de actividades.	Evidencias de las actividades. Entrevistas Formatos de Escala de Merrel.	BECENE
19 de noviembre al 7 de diciembre	Aplicación de actividades.	Planeaciones	Jardín de niños
10 de diciembre al 19 de diciembre	Evaluación de actividades y reformulación.	Planeaciones Referentes teóricos Evidencias Análisis de información	BECENE

Elaborado por la sustentante.

Capítulo IV. Diseño de la propuesta de intervención

4.1 Contextualización

Es necesario reconocer que una gran parte de la influencia en el aprendizaje de los alumnos es transmitida desde el contexto en el que el alumno se desarrolla. Abarcando desde su entorno escolar, social y familiar, es por ello que para motivos de la investigación, se muestra a continuación la contextualización del núcleo en el que los alumnos se desarrollan., puesto que es importante para la mejor comprensión del entorno en el que se desarrolla la investigación.

El contexto es el principal ambiente de aprendizaje en el que se desarrolla el niño de edad preescolar, ya que es de quién recibe mayor información y que aporta a su crecimiento y desarrollo como persona las características de las que se valdrá la mayor parte de su forma de ser; Carvajal (1997) menciona el tipo de organización de las distintas escuelas y su diversidad que puede influir directa o indirectamente sobre el desarrollo cognitivo y social del niño, también se habla sobre la labor del maestro, donde incluye aparte del trabajo áulico, tareas administrativas que le corresponden por estar frente al grupo, por ejemplo la organización de las escuelas puede ser muy variada desde el los actores que la integran hasta el modo de operar.

El jardín de niños “Brígida Alfaro” (clave 24E7N0005K) se encuentra ubicado en la calle Carlos Diez Gutiérrez #1115 en la colonia Juárez, Barrio de San Miguelito en el estado de San Luis Potosí, San Luis Potosí, México; el cual cuenta con un total de 198 inscritos al ciclo escolar 2018-2019, divididos en 10 grupos de los cuales tres trabajan el 1er grado, tres el 2do grado y cuatro grupos el 3er grado de preescolar.

Como parte de la dimensión social, enfocada hacia la práctica del docente dentro del contexto que envuelve al jardín de niños, se encuentra que como lo menciona (Fierro, Fortoul, & Rosas, 1999). “Recupera un conjunto de relaciones que se refieren a la forma en que cada docente percibe y expresa su tarea como agente educativo cuyos destinatarios son diversos sectores sociales” Esto se ve reflejado en mayor medida gracias a las buenas interacciones entre el personal docente, los padres, las personas de la comunidad y los alumnos.

La comunidad en la que se encuentra el jardín de niños es muy variada pero permite reconocer las diferentes oportunidades que tiene para poder aprender y aprovechar para cada uno de los alumnos.

Se cuenta alrededor del jardín con el Hospital Materno Infantil, seguido de la Cruz Roja Mexicana del Estado (dando lugar a que la vialidad sea muy fluida frente a la institución), la calzada de Guadalupe que se encuentra a dos cuadras de distancia, una escuela de mecánica y asistentes educativos frente a las instalaciones del Jardín de Niños y diferentes locales comerciales de los habitantes de la colonia.

La institución es el espacio privilegiado de socialización profesional del docente, por lo que el ambiente generado dentro de este influye tanto de manera positiva como negativa en el aprendizaje de los alumnos pertenecientes al mismo.

De acuerdo a la organización del colectivo escolar, está integrado por 10 maestras frente a grupo; tres de primero, tres de segundo y cuatro de tercer grado como se comentó anteriormente, cuatro asistentes educativos de las cuales la función que tienen es brindar apoyo a las maestras titulares (realización de material didáctico, apoyo en las actividades, apoyo con los niños con Necesidades Educativas Especiales (NEE) etc.), como apoyo administrativo la institución cuenta con una directora, el apoyo técnico profesional (ATP) y una secretaria.

Como apoyo a la intendencia se cuenta con tres personas que se encargan del mantenimiento del Jardín de Niños; en las clases complementarias se tiene la participación de dos profesores de educación física (dividiéndose los grupos en 2 partes iguales), una maestra para la clase de música, una docente encargada de las clases de inglés para los alumnos de 3er grado y una maestra para el área de teatro quien participa únicamente dos veces al mes.

Durante este ciclo escolar se cuenta con el apoyo de una docente especializada en el área de atención a niños que presenten NEE, por parte de CAPEP quien se presenta los miércoles para apoyar a cada educadora.

Cada una de las aulas está equipada con material didáctico suficiente para todos los alumnos, mobiliario (mesas, sillas, escritorio, bodegas) adecuado para la cantidad de niños y docentes en cada aula, además de que cada una de estas

cuenta con ventanas grandes que permiten una buena ventilación y acceso a los salones con puertas adecuadas para los niños.

Se cuenta con una entrada principal y una salida de emergencia; la institución tiene un amplio espacio abierto como cancha y pasillos que conducen a diferentes áreas del jardín de niños; existen 3 áreas de juegos, 3 asientos con techo distribuidos en el patio.

Dentro de la infraestructura también se cuenta con un área específica para los rincones compartiendo ese mismo espacio con la biblioteca; existen 6 baños para hombres y 6 baños para mujeres además de los 2 que son únicamente para el personal.

En específico, las aulas donde tendrán la oportunidad de realizar las prácticas cuenta con dos puertas de entrada y salida, a excepción de 2. C que solo cuenta con 1 puerta, un pizarrón blanco, estanterías alrededor del aula para acomodo de material didáctico, 4 ventanas (3 de ellas ubicadas al costado del salón con vista a un patio y una de ellas con vista a la calle principal), una bodega para guardar los materiales, un área de casilleros para las mochilas de los alumnos, un fregadero con conexión a la red de agua pública, 5 mesas redondas y 25 sillas para los alumnos, además del escritorio y silla para la educadora.

La dimensión personal se caracteriza según la autoras de Transformando la práctica docente, porque es aquí donde “se asientan las decisiones fundamentales del maestro como individuo, las cuales vinculan la manera necesaria su quehacer profesional con las formas de actividad en las que se realiza en la vida cotidiana” (Fierro, Fortoul, y Rosas, 1999).

Por lo que es preciso señalar que el trabajo que realizan las educadoras de los diferentes grupos que estarán a cargo de grupo, ya que la forma en que realizan su práctica docente es muy libre y sobre todo la manera en cómo se expresan frente al grupo es lo que hace que los niños sientan el interés por cada uno de los temas que ellas trabajan con ellos y sobre todo la necesidad de aprender más sobre su intervención docente.

El compromiso que muestran las maestras hacia cada uno de los alumnos por el hecho de demostrar en los niños el cumplimiento de los aprendizajes

esperados que incluye dentro de sus planeaciones, es meramente palpable al ver las acciones realizadas por los niños durante toda la jornada escolar.

Según Cecilia Fierro, “la función del maestro como profesional que trabaja en una institución está cimentada en las relaciones entre las personas que participan en el proceso educativo” (Fierro, Fortoul, & Rosas, 1999), afortunadamente, dentro de la institución se cuenta con una excelente relación entre todo el personal ya que demuestran el compromiso que tienen hacia su trabajo.

Cada una de las docentes también muestra una buena relación con la comunidad de padres de familia en general y con la externa al jardín de niños ya que es de vital importancia por el lugar y zona en donde se encuentra ubicado el Jardín de Niños.

La dimensión didáctica, hace mención de que “la tarea específica del maestro consiste en facilitarles el acceso del conocimiento para que se apropien de él, y lo recree, hasta que lo logren” (Fierro, Fortoul, & Rosas, 1999), refiriéndose a los alumnos; en general, dentro de la institución se muestra una variedad de estrategias didácticas, en cada una de las docentes se hace notar la forma de trabajo tan particular dentro del jardín de niños lo que la hace mayormente fluida y sobre todo que la calidad que demuestran en los resultados de los alumnos sea verídica. Tales ejemplos son las maestras que implementan actividades haciendo uso de las tecnologías, así como aquella que únicamente hace uso de materiales físicos, por mencionar algunos ejemplos.

El apoyo que se muestra entre las docentes y de ellas con el demás personal de la escuela, permite ver que la didáctica que trabaja cada una es compartida con las demás y que esto permite que se haga una forma de trabajo adecuada a cada grupo, debido a que se cumplen los requerimientos materiales y espaciales que ayudan a promover un mejor ambiente de trabajo, referente tanto a la relación interpersonal del personal docente, como en el aula de clase.

Según la autora, “la práctica de cada maestro da cuenta de sus valores personales a través de sus preferencias conscientes e inconscientes” (Fierro, Fortoul, & Rosas, 1999), por lo que se permitió reconocer de la institución el trabajo

de los valores: prudencia, respeto, responsabilidad, empatía, desafío, humor, liderazgo, libertad y trabajo en equipo.

Cada uno de los valores mencionados anteriormente, son de vital importancia para poder crear un ambiente de trabajo favorable, y que a través de este, se pueda crear el ambiente de aprendizaje esperado para cada uno de los alumnos, y que se espera desarrollar y perfeccionar cada uno de ellos por medio del ejemplo que crean cada uno de los agentes que intervienen dentro del personal de la institución. De igual manera dichos valores son los que se ven reflejados en el personal y comunidad educativa del jardín.

4.2 Diagnóstico del grupo de atención

Para llevar a cabo el diagnóstico del grupo se llevó a cabo la escala de Merrel, la cual ofreció indicadores de conductas observables muy claros para el logro de la obtención de la información puntual acerca de las habilidades socioemocionales de los alumnos. De esta manera poder tener una comparativa inicial y final.

Durante las actividades realizadas se observaron distintas características en los alumnos pertenecientes al grupo de Tercer año grupo A. Logran expresar sus sentimientos y se permiten llorar, gritar, enojarse, lo que colabora a identificar sus situaciones emocionales, para cuestionarle que sucede y guiarlos a encontrar una solución del mal que los aqueja o en su defecto, continuar con las buenas manifestaciones de las emociones. Son capaces de expresar verbalmente como se sienten e identifican que provoca dichas sensaciones, al comunicarlas, buscan de un apego con la docente, para que los haga sentir mejor. Identifican que situaciones detonan las emociones básicas, como la alegría, tristeza, enojo y miedo), cuando se les cuestiona el cómo se sienten.

Al no tener dificultad en la expresión de su sentir, recurren a los docentes a cargo de las actividades, para comunicar cualquier malestar que presenten, buscando que ellos den solución a su problema, pues no lo intentan por si solos.

Para el aspecto conductual y el respeto de los acuerdos de clase, aun requieren de reforzadores como premios y registro visible para ellos sobre su

avance en su conducta, ya que deben ver que a toda acción tendrá una consecuencia. Se infiere que esto es a causa de la forma de trabajo que llevaban en años anteriores, pues solo responden al levantarles la voz y condicionarlos. Por lo que es necesario que se les recuerde constantemente las normas de convivencia en cada una de las actividades que se planteen durante el tiempo de trabajo, para que se sitúen y logren el objetivo que se quiere alcanzar.

Son autónomos ya que buscan hacer las cosas por sí mismos, sin embargo, al hacerlas buscan la aprobación de los adultos para saber que lo que hicieron está bien por lo que requieren apoyo y atención personalizada. Buscan que las actividades sean totalmente guiadas, donde se les diga puntualmente que es lo que tienen que hacer.

”Las emociones, la conducta y el aprendizaje están influidos por los contextos familiar, escolar y social en que se desenvuelven las niñas y los niños, por lo que aprender a regularlos les implica retos distintos” (SEP 2011,pag.75)

Es importante conocer el contexto de los alumnos, en este sentido es importante señalar que algunos de ellos tienen situaciones familiares que provocan reacciones en sus emociones, que no dudan en expresar de manera física o verbal. Entre ellos se encuentran niños pertenecientes a familias reconstruidas, a cargo de los abuelos, ambientes familiares donde la violencia física es parte de su día. Esto se ve reflejado en el trabajo en la escuela, ya que según lo observado, les hace falta límites en casa y saber diferenciar el cómo debe de comportarse en un lugar u otro.

La información anterior fue obtenida gracias a las entrevistas realizadas por la educadora asesora, como parte de su propio diagnóstico del contexto familiar del grupo, además de pláticas con los padres de familia para informar sobre las situaciones que se estaban suscitando en casa.

Cuando se trata de trabajo en equipo, colaboran solo si tienen un guía, por lo que requieren de un niño que haga la función de monitor, el cual no solo dicta que pasos se seguirán para el trabajo, si no que corrige las malas conductas de sus compañeros. Cada quien se reparte el trabajo y lo realizan, lo exponen y lo comentan entre ellos sin embargo, al exponerlo frente a otros niños que no son

pertenecientes al grupo, cambian su forma de expresarse y se vuelven penosos e inseguros.

Dentro de las formas de expresión abordadas, el juego, el diálogo grupal encaminado hacia una temática de su interés y la expresión artística son buenas herramientas que no solo logran que comuniquen sus sentimientos, sino que, colabora para la autorregulación en el aspecto de la conducta, ya que se concentran y ponen toda su atención.

Según la escala de Merrell, 2003 para la medición de las habilidades sociales y los problemas de conducta, aplicada en el diagnóstico grupal, arrojó que dentro de los problemas de conducta, el grupo se ubica en el nivel Medio, contando con un puntaje total de 1229 puntos. Lo cual es un alto índice de problemas de conducta. En el ámbito de las habilidades sociales, se ubican en un nivel Medio, contando con 946 puntos, esto refleja la falta de desarrollo de este ámbito dentro del grupo.

La grafica mostrada a continuación fue diseñada de acuerdo a la organización de los contenidos de la investigación, expresados y ordenados en la tabla cinco.

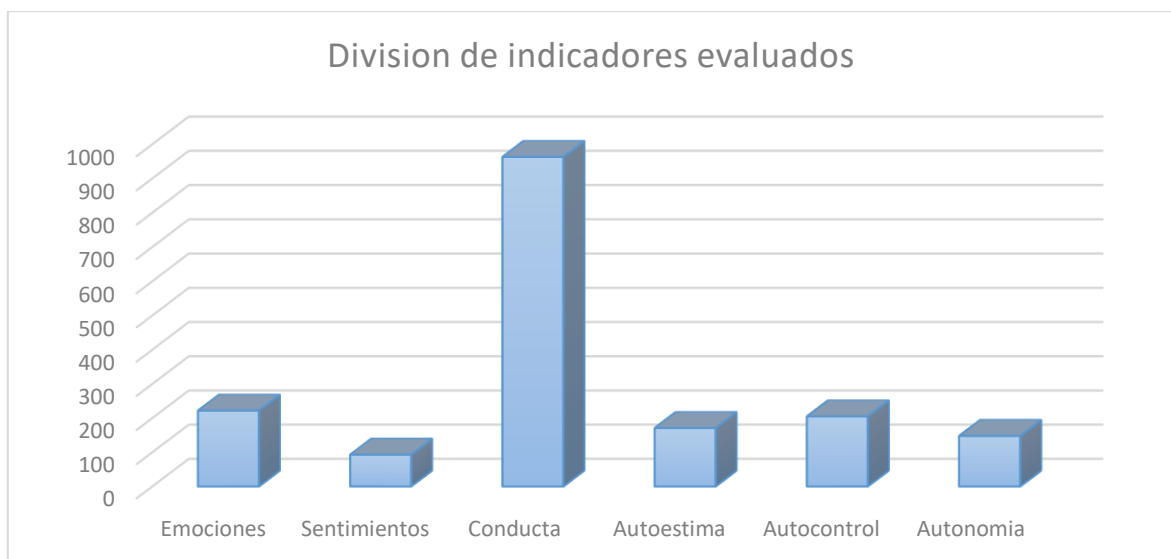


Figura 12. Gráfica que muestra las divisiones de los indicadores evaluados. Elaborado por la sustentante.

La gráfica muestra las dimensiones evaluadas de la autorregulación, en una escala donde el puntaje más alto es donde se requiere reforzar mayormente. Lo cual refleja que la dimensión referida a la conducta es aquella que necesita ser trabajada en mayor medida para lograr que el proceso de desarrollo de la autorregulación se complete satisfactoriamente. El resto de las dimensiones se ubican en 171- 222 de puntaje que los sitúa en un nivel promedio, por lo que reforzar estas áreas no resulta prioritario.

Ambas perspectivas arrojadas, tanto la referente a las dimensiones evaluadas, como la propuesta por la escala de Merrell, 2003, donde ubica al grupo en un nivel de desarrollo en función de las habilidades sociales y los problemas de conducta, reflejan un alto índice para la atención de la dimensión conductual.

Es preciso mencionar que las etapas de aplicación fueron llevadas a cabo al inicio del ciclo escolar y al final de la aplicación de las actividades, debido a que así se podía observar la diferencia de cómo se inició hasta el momento de la segunda aplicación.

Las 6 divisiones mencionadas en la gráfica fueron basadas en los elementos referentes al proceso de la autorregulación, así como las dimensiones expresadas en el plan y programa de estudio vigente “Aprendizajes Clave para una Educación Integral”.

Estas son tomadas como las más importantes debido a las implicaciones que tiene en el desarrollo de la autorregulación, como ya ha sido mencionado, es parte de la formación integral de alumno para llevar a cabo una sana convivencia con los agentes que pertenecen a su entorno social.

4.3 Objetivos de la propuesta

La propuesta de intervención está dirigida hacia el desarrollo del proceso de autorregulación de los alumnos en edad preescolar, por lo que se plantean dos objetivos:

- Propiciar el autoconocimiento de los alumnos, involucrando los sentimientos, gustos, aflicciones, reacciones, de manera que se identifique el impacto que estos tienen con la relación con los otros.
- Colaborar en el proceso de desarrollo de la autorregulación de emociones de los alumnos, hacia la comprensión y reflexión de las situaciones, la resolución de problemas.

4.4 Fundamento teórico de la propuesta

La propuesta se basa en dos principales vertientes que dividen la problemática en dos conceptos clave.

Por una parte la autorregulación pertenece a la educación socioemocional, en ella se ve la importancia de tomar en cuenta los sentimientos, el autoconocimiento, la autonomía, la empatía y la colaboración, para lograr una sana convivencia y sobre todo un aprendizaje significativo en los alumnos. En este sentido, el Plan y Programa de Estudios “Aprendizajes clave para la educación integral” detalla puntualmente las habilidades y conocimientos que debe tener un alumno para lograr alcanzar los objetivos planteados dentro del ámbito de educación socioemocional.

La educación socioemocional es un proceso de aprendizaje a través del cual los niños y los adolescentes trabajan e integran en su vida los conceptos, valores, actitudes y habilidades que les permiten comprender y manejar sus emociones, construir una identidad personal, mostrar atención y cuidado hacia los demás, colaborar, establecer relaciones positivas, tomar decisiones responsables y aprender a manejar situaciones retadoras, de manera constructiva y ética (SEP, 2017)

La segunda vertiente subyace en el concepto de juego, el cual es rodeado de una serie de concepciones de distintos teóricos, sin embargo, el principal expositor que sustenta la investigación es Lev Vigotsky, debido a que el enfoque que este teórico plantea es mayormente social, en el cual los niños desarrollan sus

competencias y habilidades con apoyo del resto de sus pares, así mismo van creciendo y madurando de la mano.

Dicho teórico expone la idea de que el juego es una forma de contacto social por el cual se entablan relaciones con los otros, lo que implica el seguimiento de normas de convivencia y por ende propiciar la autorregulación.

Ambas vertientes son complementarias, ya que una hace referencia al respaldo teórico y la segunda a la estrategia por la que se atenderá a la problemática. Estas fueron elegidas a causa del enfoque que tiene la investigación, ya que es importante que los alumnos conozcan primeramente sus capacidades y limitaciones, así como cada una de sus características emocionales y las reacciones que éstas causan, para llevarlas al ámbito social.

De esta forma pondrán en práctica los conocimientos aprendidos, llevándolos a una realidad alternativa, lo que les servirá en el futuro para desenvolverse de una forma grata y sana con su contexto social.

4.5 Metodología

El rumbo metodológico que toma la propuesta de intervención es enfocado hacia una investigación- acción, por lo que se diseñan las aplicaciones encaminadas a la atención de la problemática, basándose en todo lo que conlleva el contexto de la institución educativa.

De igual manera el investigador se involucra al 100% en la intervención, se evalúa y se mejoran las actividades para lograr dar respuesta a la problemática.

Como estrategia se implementa el juego, en sus distintas expresiones. Todo esto es planeado de acuerdo a un cronograma de aplicación, donde se expresa cada paso de lo que se realiza en el plan de acción.

4.6 Cronograma de aplicación

Tabla 9. Cronograma de aplicación.

FECHA	ACTIVIDAD	RECURSOS	LUGAR
Diciembre	Aplicación de la primera fase de intervención	Planeaciones Materiales necesarios para la aplicación Diario Evaluaciones “aprendizajes clave”	Jardín de niños
Enero	Análisis y reformulación de actividades	Evidencias de practica Diario Evaluaciones Planeaciones	BECENE
Febrero	Aplicación de la segunda fase intervención	Planeaciones Materiales necesarios para la aplicación Diario Evaluaciones “aprendizajes clave”	Jardín de Niños
Marzo	Análisis y reflexión de la segunda fase de intervención.	Evidencias de practica Diario Evaluaciones Planeaciones	BECENE

Elaborado por la sustentante.

Capítulo V. Análisis de resultados

5.1 Análisis de primera fase de intervención

5.1.1 Descripción.

La primera etapa de intervención se diseñó a partir de las necesidades detectadas a través del diagnóstico inicial, por lo que se aplicaron distintas actividades distribuidas a lo largo de la segunda jornada de práctica docente:

Tabla 10. Actividades aplicadas en la primer fase de intervencion.

Área de desarrollo personal y social	Organizador curricular 1	Organizador curricular 2	Aprendizajes Esperados
Educación socioemocional	Autorregulación	Expresión de Emociones	-Reconoce y nombra situaciones que le generan alegría, seguridad, tristeza, miedo o enojo y expresa lo que siente. -Dialoga para solucionar conflictos y ponerse de acuerdo para realizar actividades en equipo.
ACTIVIDADES APLICADAS.			

Propósito: Que los alumnos expresen sus emociones y su sentir por medio de producciones escritas propias, inspirándose del recurso musical. Socializar los escritos que los llevara a la reflexión sobre su comportamiento con los otros. Que los alumnos identifiquen y comuniquen su sentir ante ciertas situaciones.

ACTIVIDAD 1

Inicio: Para iniciar les contaré el cuento de “El monstruo de colores”, pero primero les recordaré los acuerdos para cuando leemos un cuento. Cuestionaré ¿De qué color es la tristeza? ¿Ustedes se han sentido tristes? ¿Qué los hace sentir así?, al igual que con las demás emociones.

Desarrollo: Les mostraré los dados, cuestionando qué creen que es cada una de las caras, así identificaremos el significado. Cada uno pasará a lanzar el dado y según la

cara que caiga en cada uno, nos comentará algo por ejemplo “A mí me molesta de la escuela.....”

Cierre: Para terminar comentaremos, como es que se sienten el día de hoy y por qué se sienten así.

ACTIVIDAD 2

Inicio: Para iniciar recordaremos el cuento de “El monstruo de colores”, pero primero les recordaré los acuerdos para cuando leemos un cuento. Cuestionaré ¿De qué color es la tristeza? ¿Ustedes se han sentido tristes? ¿Qué los hace sentir así?, al igual que con las demás emociones.

Desarrollo: Les preguntaré ¿Y tú cómo te sientes hoy? Les repartiré un monstrito para que le den color según su sentir. Al terminar les repartiré un número a cada uno, diré un número y el deberá pasar a mostrar su monstruo y contarnos por qué se siente así, después el niño que pasó deberá decir otro número para que otro pase y así sucesivamente.

Cierre: Para concluir recordaremos las emociones que el monstruo nos enseñó y reflexionaremos sobre porque es bueno o malo expresarlas a los demás.

ACTIVIDAD 3

Inicio: Se iniciará cuestionando ¿Conocen los cuentos? ¿Cómo son? ¿Quién los escribió? ¿Qué es un escritor? ¿Les gustaría ser uno? Después de rescatar las ideas previas, les pediré que me ayuden a ordenar las imágenes del cuento que tengo en el pizarrón ¿Cuál irá primero? ¿Qué está pasando?, con la intención de crear un cuento todos juntos.

Desarrollo: Se les dará individualmente un conjunto de imágenes para que las ordenen y logren crear una historia con base en dichas imágenes. Se les dará tiempo de hacerlo.

Cierre: Cuando hayamos terminado todas las historias, por medio de la tómbola se elegirán a 5 niños que pasen a compartir su historia, todos daremos opiniones sobre el cuento,

ACTIVIDAD 4

Inicio: Para iniciar se les mostrara un árbol al cual le hacen falta hojas, les diré que el árbol se siente triste y para ponerse feliz quiere que le contemos historias de un día que estuvimos felices. Por medio de la tómbola se elegirán a 3 niños que cuenten una historia.

Desarrollo: Posteriormente les pediré que en las hojas del árbol, dibujen un suceso feliz de su vida, pediré que recuerden como se sintieron.

Cierre: Al terminar pasaran 5 niños a contar que dibujaron, elegidos con ayuda de la tómbola, al pasar les pediré que todos peguemos nuestras hojas en el árbol y se le cambiara la cara a una sonrisa.

ACTIVIDAD 5

Inicio: Se les cuestionará si investigaron qué música se escuchaba antes ¿Qué investigaron? ¿Cómo era la música? ¿La han escuchado? ¿Qué sintieron?

Desarrollo: Les indicaré que debemos lanzar los dados y según el género que caiga, cambiaremos la canción, ellos deberán intentar bailarlo como se hacía antes.

Cierre: Para terminar comentaremos como nos sentimos, que música nos gustó más, ¿Qué música nos hizo sentir alegres? ¿Cuál nos hizo sentir tristes? ¿Se baila diferente?

Elaborado por la sustentante.

Actividad 1:

Para la primera actividad, se comenzó con cuestionamientos al observar los monstruos de colores, cada uno representaba una emoción diferente, por lo que para los alumnos fue más fácil diferenciar uno de otro, además de las caras que tenían cada uno de ellos y el anterior referente del cuento de “El monstruo de colores”

Al identificar cada una de las emociones, se comentaron ejemplos de situaciones que pudieran causar dicho sentir, tales como: “Me hace sentir triste que mis amigos no me hagan caso”

Comenzaron a pasar todos los niños a participar con los dados de las emociones. Claramente se mostraban interesados por pasar debido al material, ya que los dados fueron bastante grandes, lo cual lograba atraer la atención de los alumnos, sin embargo, algunos de los niños, como Ángel Santiago, Bruno, Cristian, Braulio, Francisco, Daniela Cruz; no lograban expresarse frente al resto de sus compañeros a causa de temor, por lo que buscaban comentarme de manera personal.

Al lanzar ambos dados, lograron identificar qué era aquello que los hacía sentir tristes de acuerdo al contexto que se le estaba cuestionando. Únicamente Cristian tuvo dificultad para situar la respuesta. En cambio, hubo alumnos destacados que participaron con una amplia descripción a respuesta del cuestionamiento:

“Yo me siento feliz en mi familia cuando vamos al parque todos juntos, porque va mi mamá, mi papá y mi hermanito que va a nacer, a veces jugamos a la pelota, o.... andamos en bicicleta. A mí me gusta mucho andar en bicicleta con mi papa” (Galván. A, 2018)

Actividad 2:

La segunda actividad, implicaba un reto al reconocer cuál era su estado de ánimo en el día. La indicación fue darle color a los monstruos de las emociones según como se sentían, sin embargo, hubo alumnos que se quedaron pensando y tomaron su tiempo, ya que comentaban que sentían más de una sola emoción.

Al sentarnos en círculo y compartir su monstruo, niños como Daniela Cruz, Ángel Santiago, Bruno y Francisco, se colocaban su trabajo en la cara y gracias a esto podían expresarse con mayor seguridad. En cambio Cristian y Braulio continuaban comentando personalmente conmigo.

Actividad 3-5:

Estas actividades se realizaron en formato de secuencia, debido a que se pretendía que con ellas los alumnos comenzaran a plasmar su sentir mediante producciones escritas, de manera que se pusieran en el papel de un escritor.

Al transcurrir las actividades, fue notoria la imaginación que los alumnos presentaban al realizar su cuento, ya que en verdad se enfocaban en transmitir la emoción que buscaban. Por lo que al darles la oportunidad de expresar su relato ante el resto del grupo, lograron contarlos con distintas tonalidades de voz, esto apoyaba a que sus compañeros espectadores se adentraran a la historia.

Al ser actividades que involucraban recuerdos de su vida cotidiana, provocaba que pudieran expresarse con mayor facilidad frente a sus compañeros, ya que tomaban el papel de escritor.



Figura 13. Exposición de los textos producidos por los alumnos



Figura 14. Compartir las historias del árbol de las emociones.

5.1.2 Explicación.

Las actividades que se implementaron fueron diseñadas con base en el diagnóstico inicial de los alumnos, donde además de rescatar las áreas de

oportunidad dentro de la problemática, se identificaron los gustos, necesidades y características del grupo. Partiendo de este punto, se consideró como mejor opción de intervención el juego simbólico y el juego reglado.

Durante la infancia, el juego es parte de su desarrollo y conocimiento de su entorno físico y social, mediante éste el niño comienza a explorar, expresar, clarificar conceptos, poner en práctica su imaginación, creatividad y conocimientos, por medio de representación de papeles y guiando situaciones, esto tal como lo menciona Oppenheim, 1990.

En esta primera etapa de intervención se optó por la implementación de únicamente dos tipos de juegos, que aunque van de la mano, ambos otorgan dos cosas diferentes debido al enfoque que se le da a cada uno.

Con el juego simbólico se pretendía que tomaran el papel de un escritor, donde llevaran a cabo todos los pasos que implican la creación de una obra literaria, así como darlos a conocer en un círculo de lectura. De esta manera se sintieron mayormente acercados a una realidad al “jugar a ser adulto”. Otras de las actividades fueron pensadas para que al comprender y llevar a cabo las normas establecidas dentro del juego comenzara a regular su conducta, para poder tener oportunidad de expresar sus emociones con otros compañeros. Puesto que gracias a las normas de convivencia, lograban atender a sus compañeros y así comprender su situación, para brindarles apoyo.

El juego es parte del ejercicio de un pre fase adulta, debido a que prepara al niño para las actividades que desempeñara en un futuro, mediante estas se desarrollan sus habilidades y capacidades. Una parte fundamental en el diseño y aplicación de las actividades propuestas, fue la socialización con sus pares para el desarrollo de la conducta, autonomía, sensibilidad y empatía. Poner en práctica la socialización colabora para el aprendizaje acerca de los valores culturales, así como la manera en que se debe llevar a cabo una sana convivencia, llevándolo a la comprensión de los otros (Shaffer, 1993)

Durante el desarrollo de las situaciones didácticas fue posible observar una favorable respuesta de los alumnos, sin embargo, existen distintos factores que pueden ser reconstruidos para la mejora de los ambientes de aprendizaje, como lo

es la implementación de materiales más llamativos para los alumnos, ya que aunque se buscaba que reflexionaran y se adentraran hacia su autoconocimiento, pudiera ser más efectivo si se tiene un estímulo que motive la participación dentro de las actividades.

La forma de trabajo fue mayormente grupal para fomentar la convivencia con todos los integrantes del grupo, sin embargo, esta no fue la mejor decisión pues el trabajo pudiera ser más efectivo si se dividen por equipos y se rotan los integrantes en cada actividad, debido a que con esto pudieran conocer al resto de sus compañeros de una manera más personal y así entenderlos mejor, en cuanto a su forma de sentir y sus reacciones. Además de contar con un modulador que sea el líder del equipo, para recordar las normas de convivencia y lograr que se autorregulen.

5.1.3 Confrontación:

La confrontación es realizada al contraponer las ideas iniciales para el diseño de las actividades derivadas de la teoría explicada en la estructuración de la investigación, así como con los factores propios del contexto del jardín. De igual manera se incluyen los análisis puestos en plenaria con la educadora asesora.

El diseño fue estructurado tomando en cuenta diversas características mencionadas anteriormente, sin embargo, al momento de ser implementadas ¿Realmente dieron el resultado esperado? La respuesta a este cuestionamiento es amplia, debido a que no todas las actividades lograron favorecer los aprendizajes planteados, esto debido a que a pesar de haber sido contextualizadas en cuanto a las necesidades, gustos y características del grupo, hizo falta tomar en cuenta el contexto externo del jardín, así como el contexto familiar de los alumnos.

Las instalaciones de la institución son verdaderamente amplias, las cuales se pudieron haber aprovechado mucho más y no únicamente permanecer en el aula de clases, lo cual es justificado por las fechas en que se aplicaron las actividades, ya que el frío era tal que no se les permitía a los alumnos salir al patio. Sin embargo,

el jardín cuenta con otros espacios dentro del edificio, que pudieron haber sido utilizados.

El contexto socioeconómico al que pertenecen la mayor parte de los niños, les permite tener una estabilidad económica, por lo que pudo haber sido un factor importante para la recolección de materiales mucho más personalizados y por ende más atractivos para los alumnos.

En cuanto a la propia intervención docente, los cuestionamientos y empatía fueron notorios al pedir participación de los niños, sin embargo, se pudieron haber utilizado una mayor cantidad de materiales con la finalidad de atraer la atención de los alumnos, puesto que aunque si se implementaron distintos tipos de material, el grupo requirió de un intermediario.

Para la regulación de la conducta, se utilizaron los monstruos del silencio, los cuales se asustaban al escuchar muchos gritos o si veían que no respetaban los acuerdos del salón o de cualquier otro espacio en el que estuvieran, si estos amiguitos se asustaban, se les eran retirados para ser guardados en su escondite, al finalizar el día, el niño que no tuviera su monstruo seria incentivado a tener una mejor conducta al siguiente día. Esta estrategia funciono para regular la conducta de los alumnos en los distintos espacios del jardín. Cabe mencionar que se les explico el porqué de cada una de las normas, así lograron comprenderlo y cuidar a su criatura.

Para lograr hacer la reestructuración de las actividades, se comentó con la asesora no solo lo que se estaba suscitando en ese momento sino que se mencionaron estrategias de intervención que la educadora ya había implementado y las reacciones que los niños habían tenido. Un dato importante es que se pudieran trabajar juegos de competencia, ya que mejora la convivencia debido a que se unen y se apoyan entre ellos para llegar a una finalidad en común. Esto es una perspectiva de este tipo de juegos que no es comúnmente utilizada para favorecer este aspecto.

En conclusión se puede decir, que claramente se podría mejorar la implementación de las actividades, o incluso re estructurarlas para que sea más eficiente el resultado y pudiese llegar a tener un mayor impacto en los alumnos y en

su propio contexto familiar, que como se mencionó anteriormente, este es una constante que determinara el adulto que el alumno llegara a ser.

5.2.4 Reconstrucción.

Tabla 11. Análisis FODA de la primera fase de intervencion.

FORTALEZAS:	OPORTUNIDADES:
<ul style="list-style-type: none"> • Atención a las necesidades de los alumnos. • Diseño de actividades de acuerdo a las características conductuales del grupo • Intervención que propició la reflexión mediante cuestionamientos. • Creación de ambiente de confianza, aprendizaje, amor y libre expresión. • Implementación de materiales que promovían la autonomía en los alumnos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilización de diversos espacios de la institución educativa. • Aprovechamiento del contexto familiar de los alumnos. • Inclusión de la participación de los padres de familia.
DEBILIDADES:	AMENAZAS:
<ul style="list-style-type: none"> • Inclusión de los niños con Necesidades Educativas Especiales. • Participación del grupo en el diálogo grupal. • Implementación de material variado que promueva en los alumnos el interés por las actividades. 	<ul style="list-style-type: none"> • Peticiones a trabajar de parte de las autoridades educativas. • Tiempos de acción durante las jornadas de trabajo.

Elaborado por la sustentante.

Tomando en cuenta cada una de las características expresadas en el cuadro de análisis FODA, se concluye que es necesario reestructurar las actividades, de manera que se incluya a los padres de familia en la participación de la implementación de las actividades, ya que de esta manera, se habrán tomado en cuenta a todos los agentes del proceso de aprendizaje de los niños.

Además de considerar a los alumnos la utilización de materiales mayormente vistosos y llamativos, que puedan ser manipulados por ellos mismos, para asegurar además la exploración, experimentación y creatividad en el desarrollo de la autorregulación.

Es importante señalar que el aprovechamiento de cada una de las áreas del jardín, provocará que el alumno tenga mayor contacto con el contexto interno de la institución y no solo de su aula de trabajo.

La reestructuración de la segunda fase de intervención se diseñará mediante cada uno de los aspectos analizados, para la mejora de los aprendizajes y la colaboración al proceso de desarrollo de la autorregulación en cada una de las áreas que conlleva este concepto.

5.2 Análisis de segunda fase de intervención

5.2.1 Descripción.

Para la segunda fase de intervención se tomó en cuenta los hallazgos de la primera intervención, para mejorar las propuestas de actividades planteadas:

Tabla 12. Actividades aplicadas en la segunda fase de intervención.

Área de desarrollo personal y social	Organizador curricular 1	Organizador curricular 2	Aprendizajes Esperados
Educación socioemocional	Autorregulación	Expresión de Emociones	-Reconoce y nombra situaciones que le generan alegría, seguridad, tristeza, miedo o enojo y expresa lo que siente. -Dialoga para solucionar conflictos y ponerse de acuerdo para realizar actividades en equipo.

ACTIVIDADES APLICADAS.

Propósito: Que los alumnos expresen sus emociones y su sentir por medio de diversos juegos, así mismo identifiquen sus gustos, sentimientos y situaciones que los provocan, de manera que se promueva la aceptación, al igual de que identifiquen y comuniquen su sentir ante ciertas situaciones.

ACTIVIDAD 1

Materiales: Dado de situaciones, peluches de intensamente

Inicio: Se comenzara la actividad describiendo los materiales (el dado y los peluches) por medio de cuestionamientos como: ¿Qué son estos peluches? ¿Qué significaran?

Desarrollo: Se indicara que cantaremos la canción de papa caliente, mientras van pasando los peluches y al terminar los cuatro alumnos que se quedaron con los peluches lanzaran el dado y nos contarán algo que los haga sentir de acuerdo a la emoción y la cara del dado que les toco

Cierre: Comentaremos entre todos que podemos hacer cuando nos sentimos enojados, tristes o felices, de manera que se promueva la reflexión hacia lo que se debe hacer al sentir estas emociones.

ACTIVIDAD 2

Materiales: Jenga adaptado con caritas que representen las emociones básicas. Libro de convivencia

Inicio: Se iniciara dividiendo al grupo en 2 partes, de manera que se formen dos equipos para jugar jenga. Cuestionare ¿Saben cómo jugar jenga? ¿Qué se hace? ¿Cómo gano? Se resolverán dudas del juego.

Desarrollo: Comenzaremos a jugar de manera que pasen todos, cada quien podrá sacar un bloque y el que saquen, deben identificar la emoción y contarnos algo que nos haga sentir de esa manera (Una situación, un chiste, un pequeño cuento) El equipo que la tire primero será el que pierda. Se repetirá varias veces y se anotaran los puntos de los equipos en el marcador.

Cierre: Contaremos los puntos y daremos premios a los ganadores. Reflexionaremos sobre que relato nos causó más tristeza, miedo, alegría, etc

ACTIVIDAD 3

Materiales: Caja (Lado 1: foto del niño, Lado 2: ¿Qué cosas me gustan? Lado 3: ¿Cuál es mi lugar favorito? Lado 4: Foto de la familia

Inicio: Se encargara un día antes la caja con la información que se describe. Mediante papelitos se seleccionara quien pasara al frente.

Desarrollo: Comenzaremos a pasar y describirán cada uno de los lados de la caja, de manera que tanto ellos mismos como sus compañeros los conozcan más.

Cierre: Reflexionaremos sobre lo diferente que somos todos y lo mucho que debemos de querernos cada uno así como a los demás.

Elaborado por la sustentante.

Actividad 1:

Durante el desarrollo de la primera actividad, a simple vista se observó una mejor respuesta de los alumnos, en cuanto a su entusiasmo por participar en ella. Se inició comentando el significado de cada cara del dado, las cuales representaban aspectos de los contextos de los niños, como lo es: La escuela, la familia, los amigos y ellos mismos. De igual manera describimos los peluches de las emociones, estos representaban: La alegría, furia, desagrado y tristeza. Esto lo clarificamos con ayuda de cuestionamientos, mostrando los objetos.

Posteriormente al tener los conceptos en claro, comenzamos a cantar “La papa caliente” y pasábamos los peluches entre todos, al terminar la canción, los cuatro alumnos que se quedaran con los peluches de las emociones, pasarían a lanzar el dado y de esta manera debían decir, por ejemplo: “Me desagrada de la escuela...”

De esta primera actividad se rescata, que los alumnos lograron expresar e incluso compartir situaciones que les hacía sentir de cierta manera, a diferencia de las actividades aplicadas al inicio de la investigación, se muestra mayor seguridad y reflexión al compartir sus argumentos.

Un claro ejemplo es Cristian, que al inicio del ciclo escolar, no lograba expresarse frente a sus compañeros y mucho menos relacionarse con ellos. En esta ocasión el material llamativo logro motivar la participación de los alumnos.

Al comentar y reflexionar sobre que se pudiese hacer para controlar dichas emociones, hicieron comentarios guiados hacia la protección de su bienestar y de los demás:

Extracto del diario de la educadora (Galván, A 2019):

Diego: Podemos respirar para tranquilizarnos

Itzae: Podemos darle un abrazo a nuestro compañero

Bruno: No le pegamos a nadie y le decimos a la maestra



Figura 15. Actividad de la papa caliente con peluches de las emociones.



Figura 16. Participación de los alumnos en la actividad.



Figura 17. Alumnos participando en la actividad

Actividad 2:

Con la actividad número 2 se buscaba que los alumnos expresaran algo para identificar situaciones que causaran ciertas emociones en sus compañeros.

Para lograrlo, se tenía un jenga con distintas caritas en los bloques que representaban emociones, así al sacar uno, el alumno debía decir algo para causar esa sensación.

Iniciamos el juego, donde pasaron todos los alumnos. El grupo se organizó en dos equipos de manera que se pudieran participar por turnos. Dentro de la actividad la mayor parte de ellos no se les hizo difícil el identificar que podría causar miedo, desagrado, felicidad o tristeza a sus compañeros, sin embargo, niños como Cristian, Braulio y Francisco, me pidieron ejemplos para poder retomarlos e incluso se apoyaban del resto de su equipo para lograr obtener el punto y ganar.

Esta actividad en particular, al ser de competencia, pude notar un mayor interés y a su vez mayor apoyo de los niños, puesto que tenían una meta en común y para llegar ella se ayudaron tanto al alumno que no sabía que decir de la emoción que le había tocado, así como la regulación de la conducta para mantener el orden al pasar a participar de la actividad.

Finalmente comentamos que fue lo que nos causó las emociones y que equipo había sido el ganador. De esto es importante resaltar que el equipo ganador fue el que era liderado por Diego, ya que el en todo momento motivaba a los integrantes de su equipo diciendo: “¡Vamos! Tu puedes” (Extracto del diario de la educadora, Galván, A 2019)



Figura 18. Actividad del jenga de las emociones.



Figura 19. Participación en el jenga de las emociones.



Figura 20. Alumnos apoyando a los integrantes de su equipo en el jenga de las emociones,

Actividad 3:

La actividad 3 está directamente relacionada con el conocerse a sí mismo, ya que cada elemento de la caja proporciona información sobre la personalidad de los niños, sin embargo, no es la caja la que arroja esto, sino, lo que expresan los alumnos al exponerla.

Todos los alumnos cumplieron con la tarea y al ser así, se comenzó a pasar uno por uno al frente, para platicar un poco acerca de su personalidad. Para este instante se nota en los niños el interés, ya que se trata de material elaborado por ellos mismos y sus padres, esto fue perceptible gracias a que se involucraron mucho más e incremento la participación voluntaria en la actividad.

Aunque el interés fue alto y anhelaban dar su participación, se mantuvieron en orden esperando su turno, esto hace notar que la regulación de su conducta se ha ido mejorando constantemente al trabajar continuamente con las normas de convivencia.

Mientras comentaban y exponían sus cajas, se les iba cuestionando con preguntas como: ¿Y cómo te sientes con eso? ¿Por qué te gusta eso?; Esto haciendo referencia al apartado de la familia y de sus gustos, ya que al contar sobre su entorno familiar, podían reflexionar de donde se obtuvieron algunas conductas y saber si eran las correctas o no, por ejemplo:

Extracto del diario de la educadora (Galván, A 2019):

Ximena: Esta soy yo, este es mi papá, esta es mi hermana y esta es mi mamá. En esta foto fuimos a pasear y mi hermana se portó mal

Maestra: ¿Cómo se portó mal?

Ximena: Se enojó y empujó a mi papá

Maestra: ¿Esa conducta es correcta?

Ximena: No, por eso no lo hago

De igual manera niños como Santiago, comentaron un poco más sobre su familia, como que sus padres trabajan todo el día y él está al cuidado de sus abuelos, esto resulta importante ya que él es uno de los alumnos que al inicio del ciclo escolar presentaba muchos problemas de conducta. En cambio niños como

Bruno, mejoraron su seguridad al presentarse al frente de sus compañeros y en esta actividad se vio especialmente motivado por el trabajo que realizó con sus padres.

De esta actividad es posible rescatar que los alumnos identifican aspectos de su personalidad y de su contexto familiar, de manera que pueden comunicarlas para identificar el cómo se sienten ante las situaciones de su entorno y reflexionan sobre que conductas son correctas o no.

5.2.2 Explicación.

Las actividades planteadas en esta segunda fase de intervención, fueron diseñadas conforme a lo analizado en la primera fase de intervención, donde se llegó a la conclusión de que una de las áreas de oportunidad era la implementación de material más llamativo para los alumnos, aprovechamiento del contexto familiar de los alumnos, así como la inclusión del trabajo con padres de familia.

Esta vez se seleccionó la forma de trabajo por equipos, ya que de esta manera fue posible el seguimiento de normas de convivencia, debido a que al conocerlas, promovían el respeto y cumplimiento de ellas entre los integrantes de los equipos. Ya que no fue posible la integración total de los padres de familia en una actividad dentro de la escuela, se optó por pedir una tarea que implicaba ayuda forzosa de los padres (Actividad 3) De esta manera se logró que los alumnos se motivaran para pasar al frente y participar dentro de la actividad.

También se incluyeron actividades que fomentaban el movimiento en otros espacios de la institución educativa, dichas actividades provocaron la liberación de energía que posteriormente colaborarían al control de la conducta. Como lo menciona Flinchum (1988), el juego da al niño la libertad de liberar la energía que lleva en su interior, le da oportunidad de desarrollar sus habilidades interpersonales y colabora a situarse en un lugar dentro de la sociedad. Gracias a esto es posible detectar que la constante convivencia en el medio del juego en sus diferentes expresiones, fue lo que colaboro en la mejora de la conducta de los alumnos y la autorregulación de las emociones, debido a la comprensión de los sentimientos de los otros.

5.2.3 Confrontación.

La confrontación es derivada de lo analizado anteriormente, los resultados y áreas de oportunidad rescatadas en la primera fase de intervención, ya que se lograron detectar varias debilidades en el diseño e implementación de las actividades planteadas.

Al tener en claro cada uno de los aspectos a mejorar expresados en los apartados de descripción y explicación de la primera fase de intervención y además haber implementado las situaciones didácticas, ¿Dieron el resultado esperado? Para poder dar respuesta a la interrogante es necesario el mencionar que una problemática de esta índole no se da solución con unas cuantas actividades, ya que es un proceso. Por lo tanto, estas actividades si lograron colaborar a dicho proceso, puesto que se tomaron en cuenta los aspectos desfavorables de las anteriores aplicaciones.

Esta vez, a diferencia de la intervención pasada, pudieron ser utilizadas distintas áreas de la escuela, como lo fue el patio trasero, bajo la sombra de un árbol, lo que proporciono un ambiente de aprendizaje idóneo para trabajar la reflexión.

En el aspecto de la intervención docente, los cuestionamientos y empatía de igual manera fueron notorios al pedir participación de los niños, a su vez el material implementado fue mejor pensado ya que logro atraer la atención de los niños, lo que colaboro al logro de las actividades.

Para la regulación de la conducta se implementó el trabajo por equipos, así como la competencia entre ellos, de manera que cada líder de equipo, iba impulsando a los integrantes a cumplir con los trabajos, así como los motivaba para cumplir las normas de convivencia y poder realizar de mejor manera las actividades. Con el pasar de los días, iban acumulando puntos por equipo y el que tuviera más, se llevaba al final de la semana, la copa de primer lugar que tenía un premio escondido dentro de ella. Esta fue tomada como una estrategia permanente, lo que fortaleció el proceso de autorregulación de conducta de los alumnos y arrojó una

mejora notoria en las reacciones instintivas de los niños al sentir una emoción que sentían no poder controlarla anteriormente.

En este sentido la colaboración e interacción con el resto de sus compañeros proporciona un mejor desarrollo de las habilidades sociales y emocionales de los niños, debido a que se promueve la empatía, derivando así la autorregulación con la conciencia del propio bienestar personal y del resto de las personas de su entorno.

5.2.4 Reconstrucción.

Tabla 13. Análisis FODA de la segunda fase de intervención.

FORTALEZAS:	OPORTUNIDADES:
<ul style="list-style-type: none"> • Implementación de materiales adecuados. • Mejor convivencia entre pares • Mayor control de emociones y reacciones derivadas de ellas, por parte de los alumnos • Comprensión de las emociones y de donde surgen/ que las provoca. • Colaboración de padres de familia. • Cuestionamientos formulados para propiciar la reflexión en los alumnos. • Actividades planteadas según las áreas de oportunidad de la primera fase de análisis de la intervención. 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo en el aula con padres de familia. • Colaboración con otros grupos en actividades de mayor alcance dentro del jardín. • Participación activa de los alumnos
DEBILIDADES:	AMENAZAS:
<ul style="list-style-type: none"> • Control de puntos en la estrategia permanente. • Oportunidad del juego libre. 	<ul style="list-style-type: none"> • Actividades solicitadas por parte de las autoridades educativas. • Falta de tiempo durante las jornadas de trabajo.

Elaborado por la sustentante.

Con el cuadro de análisis FODA es posible observar que las áreas de oportunidad que se tenían anteriormente son expresadas ahora como fortalezas, ya que si se llevó a cabo una mejora en la intervención en el grupo, sin embargo ahora se rescatan otras debilidades que sin duda son importantes ya que, el juego libre considero que es muy importante ya que en este se observan distintas manifestaciones de la vida de los alumnos, así como la autonomía que guía su propio aprendizaje mediante la experimentación.

El aspecto que permanece son las amenazas, debido a que el tiempo de las actividades que son solicitadas en los jardines de niños para los grupos de tercer año, deja sin tiempo para la intervención. Al ser muy poco es vital el aprovechamiento de él, para abordar todos los campos que colaboran al perfil de egreso de la educación preescolar.

En esta segunda intervención se ve notoriamente la mejora, tanto de la intervención docente, como de las habilidades socioemocionales de los alumnos, no solo gracias a estas actividades, sino también del constante trabajo en las actividades permanentes enfocadas hacia la autorregulación.

Además de reflejarse los resultados en el grupo, se vio notoriamente la mejora en la conducta de uno de los alumnos que en un inicio fue el más problemático. Ian estaba etiquetado por sus compañeros y la maestra anterior como el niño que causaba todos los conflictos en el aula. Al principio si era así, ya que si se encontraba enojado no dudaba en golpear o insultar a sus compañeros, de igual manera al estar triste (Extracto del diario de la educadora, Galván, A. 2019). Posteriormente con las distintas actividades pertenecientes a esta propuesta de intervención logró mantener una mejor relación con sus compañeros, ya que se integraba en los equipos y se sentía perteneciente de ellos.

Capítulo VI. Conclusiones y recomendaciones

Concluyendo con esta investigación, se tiene como resultado que la propuesta de solución si dio respuesta a la problemática, en cuanto a favorecer en el proceso de desarrollo de la autorregulación de los alumnos, sin embargo, como fue mencionado anteriormente, este no es proceso que se lleve a cabo únicamente en la educación inicial, sino también en el resto de la vida de las personas.

En un inicio se planteó una la pregunta de investigación: ¿De qué manera favorecer al desarrollo de la autorregulación a través del juego?

Con lo analizado a lo largo del recorrido de esta investigación, lleva a reflexionar acerca de los hallazgos obtenidos, como lo es que el juego si es una estrategia favorable para propiciar el desarrollo de la autorregulación, debido a toda la gama de relaciones interpersonales que esta estrategia ofrece. Los alumnos se permiten fantasear, imaginar, relacionarse, asumir papeles, representar, explorar, crear, conocer, respetar las normas de convivencia, comprender, es por esto que el juego es oportuno en la edad preescolar, debido a la etapa de desarrollo en que se encuentran los niños.

Otro hallazgo importante es que, aunque es vital que los niños desarrollen su autonomía, deben recibir una guía y un apoyo para que el propósito de reflexión dentro de la actividad del juego, esté muy bien intencionado y pueda rescatarse lo que se quiere.

Los objetivos que se plantearon al inicio de la investigación fueron:

Objetivo general:

Favorecer el proceso de desarrollo de la autorregulación en los niños de tercer grado de educación preescolar, a través de distintos tipos de juegos dentro y fuera del salón de clase.

Para este objetivo el alcance fue que efectivamente los distintos juegos aplicados colaboraron al desarrollo de la autorregulación, con la desventaja de que la mayor parte de las actividades que se realizaron, fueron llevadas a cabo dentro del salón de clase, debido a situaciones externas que no permitían el uso de distintas instalaciones.

Sin embargo, se puede observar una mejoría notoria en cuanto a lo evaluado en el diagnóstico referente a las habilidades socioemocionales, contrastado con los resultados obtenidos al final de la investigación. Como se muestra a continuación en las gráficas:

Al inicio de la investigación, se llevó a cabo la evaluación diagnóstica, con ayuda de la escala de Merrel, la cual arrojó los siguientes datos.

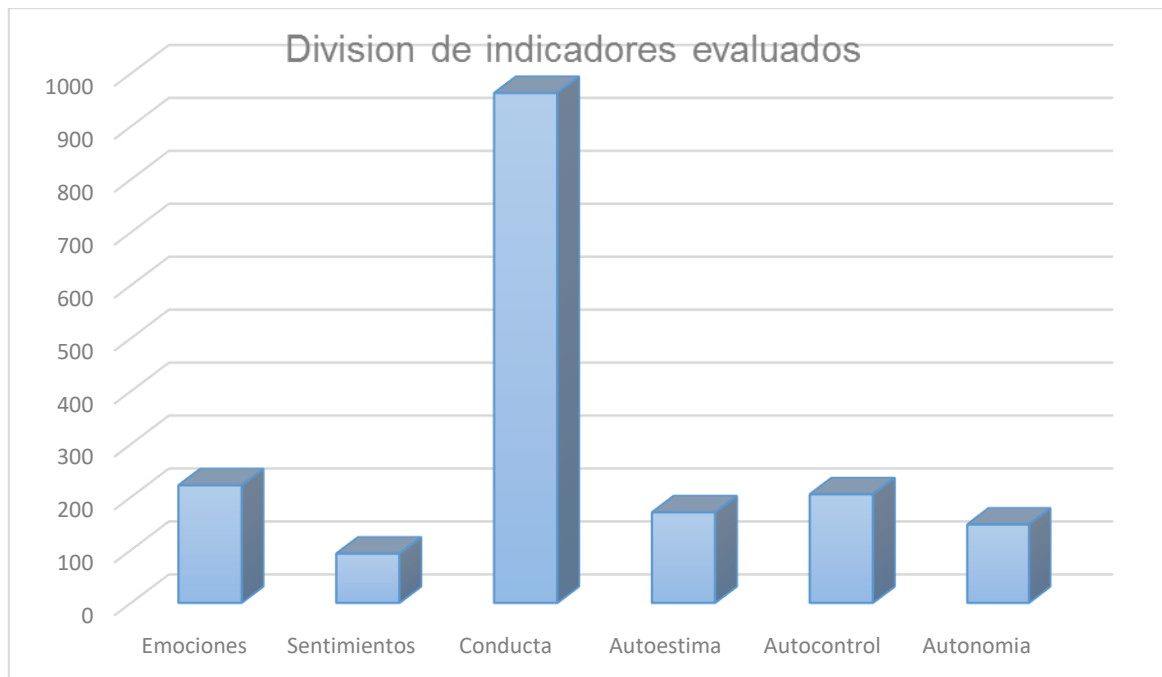


Figura 21. Resultados iniciales de la evaluación de la escala de Merrel, 2003

Los resultados mostrados en la gráfica anterior muestran las principales dimensiones en las que se debían trabajar, como lo es en el área de la conducta.

Al realizar una vez más la evaluación, para llevar a cabo la comparativa del punto de partida con la finalización de la investigación, dieron como resultado los siguientes datos:

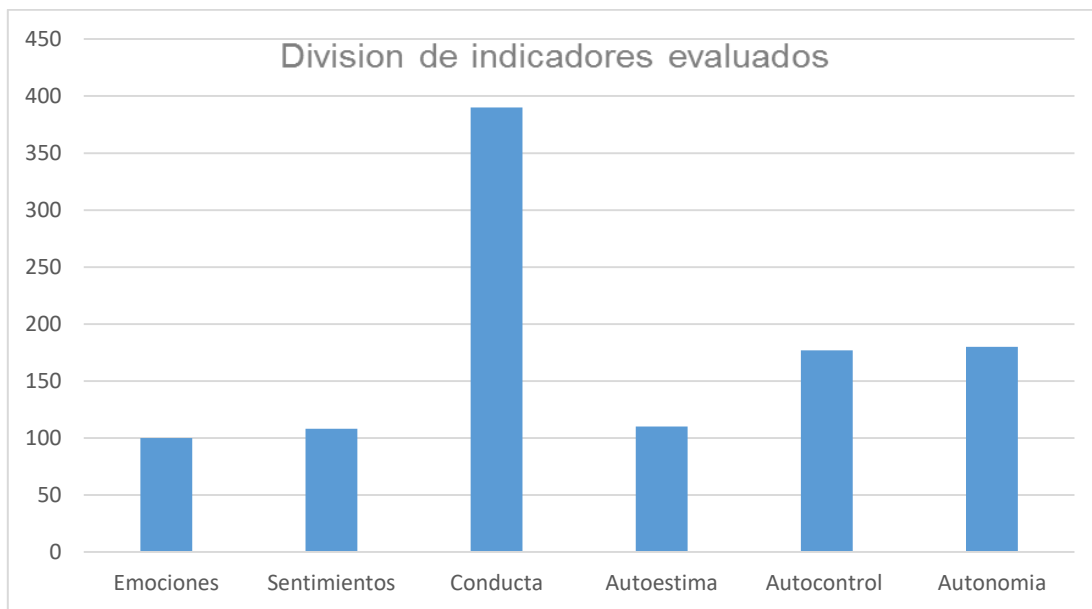


Figura 22. Segunda evaluación de la escala de Merrel, 2003

En esta segunda evaluación se puede observar que aunque la conducta sigue predominando en las problemáticas del grupo, esta ha disminuido significativamente, gracias al trabajo que se ha realizado a lo largo de la investigación.

Al inicio la conducta demostraba más de 900 puntos, sin embargo, en ésta ocasión no demuestra más de 350 puntos, lo cual proyecta una diferencia significativa.

Objetivos específicos:

- Potenciar mis competencias docentes, a través de mi experiencia en la práctica para la promoción y colaboración al desarrollo de las competencias sociales de los alumnos.
- Diseñar y aplicar situaciones didácticas que involucren distintos tipos de juegos como estrategia para favorecer la autorregulación de los alumnos.
- Favorecer el desarrollo de la autorregulación a través del juego como estrategia de aprendizaje en los niños de Tercer año de educación preescolar, para potenciar las competencias que necesitan en la vida.

En cuanto a los objetivos específicos, que tienen que ver mayormente con las competencias que se buscaban desarrollar en mí, así como en los alumnos, por

lo tanto, los dos primeros objetivos si se cumplieron, ya que a la fecha desarrollé la habilidad para diseñar, aplicar situaciones, colaborar y propiciar las habilidades sociales en los niños, de acuerdo a sus necesidades, sus gustos, su etapa de desarrollo y su contexto social y familiar. Sin embargo, hubo una variante, la cual fue debido a que se aplicaron secuencias didácticas, puesto que considere mejor llevarlo a cabo de esta manera para propiciar un mayor interés en los niños.

De igual manera se logró el desarrollo de la autorregulación, como se menciona arriba y se expresa en las gráficas, si hubo una mejoría, sin embargo, no fue solo gracias a las actividades planteadas, sino también a todas las actividades permanentes que se realizaron a lo largo del ciclo escolar, puesto que esto es un proceso que se lleva a cabo a lo largo de la vida, pero mayor peso en la educación básica.

Recomendaciones:

Para buscar la mejora de la intervención docente en cuanto a esta temática, es muy importante que se conozca muy bien al grupo, ya que al tratarse del área socioemocional de los alumnos, se debe diseñar muy bien las actividades para lograr tener un resultado favorable y que no se vuelva una mala experiencia.

Es necesario tener muy en cuenta el contexto en el que se desenvuelven los alumnos, ya que de este dependerá completamente la personalidad de los niños, el cómo participan en las actividades y como serán diseñadas.

Se debe incluir de alguna manera a los padres de familia, ya que precisamente ellos, son el primer contacto social de los alumnos y deben de participar en la educación de sus hijos, y con mayor razón tratándose de la educación socioemocional.

Es posible retomar la investigación en el futuro, debido a que los requerimientos que se piden para el egreso de la educación preescolar, van cambiando en función de las reformas educativas y las formas en las que se deben abordar. Además de que las generaciones van cambiando debido a la sociedad cambiante. Por esto siempre es necesario un estudio de cómo aplicar la estrategia del juego en el desarrollo de la autorregulación en la educación inicial.

Bibliografía.

- Aguilera, A. (2016). AUTORREGULACIÓN DEL COMPORTAMIENTO EN CONTEXTOS DE RIESGO DE POBREZA. MÉXICO: EGM.
- Escribano, N, Gonzalez, A, Ortiz, M, Simon, C, Tarragona, M & Uribe, E . (2010). LA PREVENCIÓN DE CONDUCTAS DESAFIANTES EN LA ESCUELA INFANTIL. UN ENFOQUE PROACTIVO. Mexico: Fundacion Educacion y Desarrollo.
- Godoy, e. (2013). INFLUENCIA DEL JUEGO DRAMÁTICO EN EL DESARROLLO DE ESTRATEGIAS DE AUTORREGULACIÓN EN NIÑOS PREESCOLARES. ECUADOR: PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR
- Guillen, A. (2009). EL TEATRO COMO ESTRATEGIA PSICOPEDAGÓGICA PARA FAVORECER LA INCLUSIÓN DE NIÑOS PREESCOLARES. VERACRUZ: COMIE.
- Introzzi, I, Andres, L, & Stelzer, F. (2016). LA CONTRIBUCIÓN DE LAS FUNCIONES EJECUTIVAS A LA AUTORREGULACIÓN. ARGENTINA: UNIVERSIDAD NACIONAL DEL MAR DE PLATA.
- Meneses, M. (2001). EL JUEGO EN LOS NIÑOS: ENFOQUE TEORICO. REVISTA EDUCACION, 25 (2), 114
- Reyna, A. (2017). LA AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL Y COGNITIVA A FAVOR DEL APRENDIZAJE EN ALUMNOS DE CUARTO GRADO. MÉXICO: BECENE

Rojas, T & Montes, J. (2017). AUTORREGULACIÓN EN NIÑOS PREESCOLARES A TRAVÉS DE SITUACIONES DE RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS EN FORMATO ELECTRÓNICO. COLOMBIA: DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES, PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA.

SEP. (2010). PROGRAMA ESCUELA SEGURA. MÉXICO: SEP.

SEP. (2017). APRENDIZAJES CLAVE PARA LA EDUCACIÓN INTEGRAL. MÉXICO: SEP.

Whitebrea, D & Basilio M. (2012,). EMERGENCIA Y DESARROLLO TEMPRANO DE LA AUTORREGULACIÓN EN NIÑOS PREESCOLARES. REVISTA DE CURRÍCULUM Y FORMACIÓN DE PROFESORADO, 16, 21.

Anexos

Anexo 1.

CONCEPTOS	DIVISION DE INDICADORES	INDICADORES	ITEMS
	Emociones	<ul style="list-style-type: none"> • Intenta comprender el comportamiento de otro niño (“¿por qué lloras?”). • Es capaz de separarse de sus padres sin una tristeza extrema. • Se enferma cuando está molesto/a o asustado/a. • No responde al cariño de otros (por ejemplo: un abrazo). • Es agresivo/a físicamente (pega, pateo, empuja). • Es miedoso/a o asustadizo/a. • Parece triste o deprimido/a. 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo reacciona su hijo cuando está molesto/ enojado? • ¿Cuáles suelen ser las acciones que presenta su hijo cuando esta triste? • ¿Cómo suele ser el comportamiento de su hijo cuando tiene miedo? • ¿Cómo manifiesta su hijo la felicidad?
AUTORREGULACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Sentimientos 	<ul style="list-style-type: none"> • Consuela a otros niños cuando están molestos. • Busca consuelo de los adultos cuando se hace daño. • Demuestra afecto a otros niños. 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Conducta 	<ul style="list-style-type: none"> • Es cooperativo/a. • Juega con diferentes niños. • Sigue las instrucciones de los adultos. • Participa de las conversaciones en la clase. • Arregla su desorden cuando se lo piden • Sigue las reglas. • Comparte juguetes u otras pertenencias. 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Implementa algún estímulo cuando su hijo se porta bien? ¿Cuál? • ¿Cómo actúa ante estas situaciones? (Pregunta acerca de los padres)

-
- Intercambia juguetes u otros objetos.
 - Se burla de otros niños.
 - Hace alborotos que molestan a los demás.
 - No comparte.
 - Evita jugar con otros niños.
 - Molesta a otros niños.
 - Grita cuando está enojado/a.
 - Le quita cosas a otros niños.
 - Desobedece las reglas.
 - Es muy activo/a, no puede quedarse quieto/a.
 - Intenta vengarse de los demás.
 - Se queja de dolores, lastimaduras o enfermedades.
 - Se resiste a ir a la escuela.
 - Es inquieto/a.
 - Dice groserías a otros niños.
 - Es difícil de consolar cuando está molesto/a.
 - Se aleja de la compañía de los demás.
 - Intimida a otros niños.
 - Tiene un comportamiento impredecible.
 - Tiene celos de otros niños.
 - Actúa como si tuviera menos años.
 - Destruye las cosas que pertenecen a otros.
-

	<ul style="list-style-type: none"> • Es demasiado sensible a las críticas o castigos. • Es quejoso/a. • Perturba las actividades que se están desarrollando. • Dice mentiras. • Es provocado/a fácilmente, tiene poca paciencia. 	
• Autoestima	<ul style="list-style-type: none"> • Hace amigos fácilmente. • Es seguro/a en situaciones sociales. • Quiere toda la atención. • Tiene dificultades para hacer amigos. • Otros niños se aprovechan de él/ella. 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Comparte alguna actividad con su hijo? ¿Cuál? • ¿Qué identifica sobre lo que le gusta y disgusta a su hijo? • ¿Cómo es la relación con sus hermanos? (opcional)
• Auto concepto	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica y nombra características personales (Como es, que le gusta, que no le gusta, que se le facilita, que se le dificulta) • Reconoce distintas situaciones que lo hacen sentir bien. • Reconoce como se siente ante situaciones que le provoquen emociones básicas (Alegría, miedo, enojo, tristeza) 	

	<ul style="list-style-type: none"> • Se adapta bien a diferentes ambientes. • Pide disculpas por un comportamiento accidental que puede molestar a otros. 	
• Auto-control	<ul style="list-style-type: none"> • Acepta decisiones de los adultos. • Reacciona de forma apropiada cuando le corrigen. • Actúa impulsivamente y sin pensar. • Tiene arranques de enojo o berrinches. • Es ansioso/a o tenso/a. 	
• Autonomía	<ul style="list-style-type: none"> • Intenta nuevas formas de resolver algo antes de pedir ayuda. • Pide ayuda a los adultos cuando la necesita. • Se apega a los padres o cuidadores. • Todo tiene que ser a su manera. 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿En qué actividades apoya a su hijo? • ¿Cómo suelen ser los castigos que aplica con su hijo?
JUEGO	<ul style="list-style-type: none"> • Juego simbólico • Juego reglado • Juego dramático 	

Anexo 2. Carta de autorización de fotografías de los alumnos



BENEMERITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL
DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ.
LIC. EDUCACION PREESCOLAR
CICLO ESCOLAR 2018- 2019



A 3 DE OCTUBRE DEL 2018.

YO PADRE DE FAMILIA, POR ESTE MEDIO AUTORIZO QUE LA MAESTRA PRACTICANTE ABIGAIL GALVAN REYES TOME FOTOGRAFIAS DE MI HIJO (A) PARA SER UTILIZADAS COMO EVIDENCIAS CON FINES DE INVESTIGACION PARA SU DOCUMENTO RECEPCIONAL QUE TIENE COMO TITULO "EL JUEGO COMO ESTRATEGIA PARA FAVORECER LA AUTORREGULACIÓN EN NIÑOS DE TERCER GRADO DE PREESCOLAR" PARA ACREDITAR EL TITULO DE LICENCIADA EN EDUCACION PREESCOLAR. DE IGUAL MANERA, AUTORIZO QUE LA INFORMACION OBTENIDA DE LAS ENTREVISTAS APLICADAS POR LA MAESTRA PRACTICANTE, SEAN ANALIZADAS Y UTILIZADAS EN LA INVESTIGACION.

Galván Reyes Abigail

Mario Alberto Suarez Estrada

M. Eugenia Saucedo A.

Isela Jerna

M. Elena G. M. Maria Clara Garcia Monsivais

Vuclos

Viridiana Esparza *Sensel*
Juana de Contreras E *J de Contreras E*
Luz Edith Jasso Lopez. *Luz*

Blanca Estela Saucedo De La Torre


Blanca Saucedo

Martha Ramirez Gil *Martha*

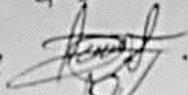
Santa Rita Deantes Franco

Norma Alicia HDZ. ESPARZA *Norma*

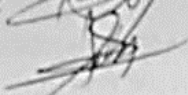
Héctor RHC Gallardo

 HMG

Aracely A. Acuña R02



Jessica Gpe Monsiván



Elsa Vega RDZ.

Elsa Vega RDE

Anexo 3. Encuestas exploratorias

Encuesta para educadoras:

1. ¿Cuántas veces por mes trabaja el campo de Desarrollo Personal y Social?
a) De 1-5 veces b) De 5-10 veces c) No lo trabajo
 2. ¿Qué tipo de estrategias implementa para favorecer la autorregulación?
a) Lúdicas b) Juegos c) Diálogo grupal d) Todas las anteriores e) otro_____
 3. ¿En qué grados considera que es mayormente necesario favorecer la autorregulación?
a) Primero b) Segundo c) Tercero d) En todos
 4. ¿Qué aspectos considera que tiene mayor impacto en el desarrollo de la autorregulación del alumno?
a) Contexto familiar b) Intervención docente c) Interacción entre pares
 5. ¿Considera importante atender el desarrollo emocional del alumno?
a) Si b) No
- ¿Por qué? ¿De qué manera?

Encuesta para padres

1. ¿Toma en cuenta la opinión de su hijo?
a) Siempre b) Algunas veces c) Nunca
2. ¿Dedica tiempo para hablar con su hijo?
a) Siempre b) Algunas veces c) Nunca
3. ¿Identifica como se siente su hijo ante una situación?
a) Siempre b) Algunas veces c) Nunca
4. ¿Motiva a su hijo a expresar sus sentimientos dándole un ambiente de confianza?
a) Siempre b) Algunas veces c) Nunca

Anexo 4 Cuadro de escalas de Merrel individual

Escala de Habilidades Sociales. Merrell, 2003					
Ítem	0= nunca, 1= casi nunca, 2 = algunas veces y 3 = frecuentemente	0	1	2	3
2.	Es cooperativo/a.				
4.	Juega con diferentes niños.				
5.	Intenta comprender el comportamiento de otro niño (“¿por qué lloras?”).				
7.	Sigue las instrucciones de los adultos.				
8.	Intenta nuevas formas de resolver algo antes de pedir ayuda.				
9.	Hace amigos fácilmente.				
13.	Es capaz de separarse de sus padres sin una tristeza extrema.				
14.	Participa de las conversaciones en la clase.				
15.	Pide ayuda a los adultos cuando la necesita.				
18.	Se adapta bien a diferentes ambientes.				
20.	Consuela a otros niños cuando están molestos.				
22.	Arregla su desorden cuando se lo piden.				
23.	Sigue las reglas.				
24.	Busca consuelo de los adultos cuando se hace daño.				
25.	Comparte juguetes u otras pertenencias.				
27.	Pide disculpas por un comportamiento accidental que puede molestar a otros.				
29.	Acepta decisiones de los adultos.				
30.	Intercambia juguetes u otros objetos.				
31.	Es seguro/a en situaciones sociales.				
32.	Reacciona de forma apropiada cuando le corrigen.				
34.	Demuestra afecto a otros niños.				

Escala de Problemas de Conducta, Merrell, 2003				
Ítem 3 = nunca, 2 = casi nunca, 1 = algunas veces y 0 = frecuentemente	0	1	2	3
1. Actúa impulsivamente y sin pensar.				
2. Se enferma cuando está molesto/a o asustado/a.				
3. Se burla de otros niños.				
4. No responde al cariño de otros (por ejemplo: un abrazo).				
5. Se apega a los padres o cuidadores.				
6. Hace alborotos que molestan a los demás.				
7. Tiene arranques de enojo o berrinches.				
8. Quiere toda la atención.				
9. Es ansioso/a o tenso/a.				
10. No comparte.				
11. Es agresivo/a físicamente (pega, pateo, empuja).				
12. Evita jugar con otros niños.				
13. Grita cuando está enojado/a.				
14. Le quita cosas a otros niños.				
16. Desobedece las reglas.				
17. Tiene dificultades para hacer amigos.				
18. Todo tiene que ser a su manera.				
19. Es miedoso/a o asustadizo/a.				
20. Es muy activo/a, no puede quedarse quieto/a.				
21. Intenta vengarse de los demás.				
23. Se queja de dolores, lastimaduras o enfermedades.				
24. Se resiste a ir a la escuela.				
25. Es inquieto/a.				
26. Dice groserías a otros niños.				
27. Es difícil de consolar cuando está molesto/a.				
28. Se aleja de la compañía de los demás.				
29. Intimida a otros niños.				
30. Parece triste o deprimido/a.				
31. Tiene un comportamiento impredecible.				
32. Tiene celos de otros niños.				
33. Actúa como si tuviera menos años.				
34. Destruye las cosas que pertenecen a otros.				
36. Es demasiado sensible a las críticas o castigos.				
37. Es quejoso/a.				
38. Otros niños se aprovechan de él/ella.				
39. Perturba las actividades que se están desarrollando.				
40. Dice mentiras.				
41. Es provocado/a fácilmente, tiene poca paciencia.				
42. Molesta a otros niños.				

Anexo 5. Cuadro concentrado de escalas de Merrel

Escala de Habilidades Sociales. Merrell, 2003																																		
AL	2	3	4	5	6	7	8	9	11	13	14	15	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	TOTAL			
1																																		
2																																		
3																																		
4																																		
5																																		
6																																		
7																																		
8																																		
9																																		
10																																		
11																																		
12																																		
13																																		
14																																		
15																																		
16																																		
17																																		
18																																		
19																																		
20																																		
TOT																																		

Actividades a desarrollar:

1.- Nivel de habilidades sociales por grupo: 20 alumnos x 34 ítems x 3
(máxima puntuación x ítem ÷ 3 (niveles de habilidades que deseamos conocer)

Entonces la escala resultante es: 0 – 680 = BAJO / 681 – 1360 = MEDIO /
1361 – 2040 = ALTO

Escala de Problemas de Conducta Merrell, 2003																																																		
AL	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4	TOT													
										0	1	2	3	4	6	7	8	9	0	1	3	4	5	6	7	8	9	0	1	2	3	4	6	7	8	9	0	1	2	AL										
1																																																		
2																																																		
3																																																		
4																																																		
5																																																		
6																																																		
7																																																		
8																																																		
9																																																		
10																																																		
11																																																		
12																																																		
13																																																		
14																																																		
15																																																		
16																																																		
17																																																		
18																																																		
19																																																		
20																																																		
T																																																		
O																																																		
T																																																		

Actividades a desarrollar:

1.- Nivel de problemas de conducta por grupo: 20 alumnos x 39 ítems x 3
(máxima puntuación x ítem ÷ 3 (niveles de problemas que deseamos conocer)

Entonces la escala resultante es: 0 – 780 = BAJO / 781 – 1560 = MEDIO
/ 1561 – 2340 = ALTO