

# Mis amigos y yo

## ESTRATEGIAS UTILIZADAS POR LA NIÑEZ PREESCOLAR PARA AUTORREGULAR SUS EMOCIONES

*Wanda I. Figueroa Fuentes*

Catedrática Auxiliar

Universidad de Puerto Rico

Recinto de Río Piedras

Facultad de Educación

Programa de Ecología Familiar y Nutrición

wifigueroa@uprrp.edu

### RESUMEN

El propósito de esta investigación consiste en identificar las estrategias que utilizan los niños preescolares para auto-regular sus emociones. Se utiliza la metodología cualitativa, la cual destaca la observación participativa del investigador en el salón de clases por un periodo de cuatro meses. Un total de 65 niños preescolares entre las edades de 3 a 4 años participaron en el estudio. Entre las estrategias de auto-regulación utilizadas por los niños destacan: la aportación de los amigos como ente de control para mantener o restaurar el balance; procesos cognoscitivos, tales como el retirarse de la situación, solicitar ayuda de un adulto, redirigir su atención hacia otros estímulos; el uso del lenguaje para mediar soluciones, y el uso de estrategias sensoriales antes, durante y después de algún suceso estresante. Otro de los hallazgos destaca el rol del educador y del ambiente escolar, que propicie un sentido de aceptación, amor, respeto, justicia y confianza.

**Palabras clave:** niñez, preescolar, auto-regulación, emociones

### ABSTRACT

The purpose of this study is to identify what strategies preschool children use to self-regulate their emotions. It uses a qualitative methodology, in which the researcher employs participative observation in a classroom for a period of four months. A total of 65 preschool children between age three and four participated in this study. Among the self-regulation strategies used by children include: the contribution of friends who serve as a source

of control in order to maintain or regain balance; cognitive processes, such as withdrawing from the situation, asking assistance from an adult, redirect their attention to other stimuli; the use of language to mediate solutions, and the use of sensory strategies before, during and after a stressful event. Another of the findings emphasizes the educator's role and the school environment that foster a sense of acceptance, love, respect, justice and trust.

**Keywords:** children, preschoolers, self-regulation, emotions

La forma en que expresamos las emociones demuestra nuestro sentir y cómo percibimos el mundo exterior. La expresión de las emociones refleja la interpretación que hacemos acerca de una situación o experiencia en particular, y refleja las expectativas que poseemos respecto a cómo diferentes factores interactúan en una situación en específico (Hess & Kirovac, 2000). Estudios revelan que el desarrollo y control de las emociones comprende una integración de factores genéticos, ambientales y culturales. Dicho desarrollo ocurre en un contexto ecológico particular, el cual destaca a cada ser humano como único en el universo. Es por esta razón que la interpretación que establecemos de los sucesos que ocurren en nuestro entorno está íntimamente relacionada con factores externos, tales como las normas o expectativas sociales y culturales vigentes en el ecosistema en el que co-existe la persona. Estos factores, a su vez, ejercen influencia en las decisiones que tomamos cuando establecemos prioridades y consideramos alternativas para auto-regular nuestras emociones.

El aprendizaje y el desarrollo del niño comprenden un proceso de construcción dual en el cual va demostrando un aumento en su capacidad de auto-regulación (Prawat, 1999). Ésta se refiere a la capacidad que tiene la persona de poder enfocarse cognoscitivamente en realizar la meta que desea alcanzar (Blair, 2003). La auto-regulación de la atención, o "atención ejecutiva", comienza a desarrollarse después del primer año de vida y continúa a lo largo de los años escolares (Rothbart & Jones, 1998). A medida que la atención ejecutiva se va desarrollando, influye en el desarrollo de la auto-regulación emocional. Esta última determina cómo responder de forma adaptiva a las demandas en nuestro entorno.

Es importante examinar el desarrollo de las estrategias de auto-regulación y expresión de las emociones dentro de un

marco ecológico. El modelo bioecológico (Bronfenbrenner, 1995; Bronfenbrenner & Morris, 1998) destaca la importancia de las influencias bidireccionales que ocurren entre el niño y los adultos cercanos a este. Bronfenbrenner y Morris (1998) describen los niveles ecológicos en microsistema, mesosistema, exosistema, y macrosistema. La interdependencia e influencia recíproca de los cuatro niveles ejerce un impacto determinante en el desarrollo de la persona (Feldman, 2006).

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

La respuesta del adulto, así como los eventos que ocurren en su entorno, ejercen un efecto en el niño. De igual forma, la respuesta del niño ejerce influencia en la respuesta del adulto. Este efecto bidireccional destaca que, no solamente los padres influyen en el desarrollo global del niño, sino que, también, la conducta del niño influirá en la manera en que los padres respondan a una situación en particular. Saarni (2000) señala que las respuestas emocionales demostradas por la persona en un tiempo y contexto específico demuestran, en cierta manera, cuáles son sus metas presentes y futuras. La respuesta emocional también puede influenciar la calidad de las relaciones interpersonales que se mantiene a varios niveles ecológicos.

El contexto social es determinante en la expresión de las emociones. Rose-Krasnor (1997), en su modelo de competencia social, describe su marco teórico como “el prisma de competencia social”. El mismo comprende tres niveles. El primero —el teórico— destaca la efectividad de la persona en su intercambio con el medio ambiente. Esta efectividad depende del contexto en que ocurra la interacción y de las metas propuestas. Por ejemplo: al despertar en la mañana, el niño busca a su mamá; ésta lo abraza y le ofrece dos alternativas de desayuno. El hijo escoge la que más le gusta; desayuna y luego ve su programa de televisión matinal favorito.

El segundo nivel —el índice— incluye el poder satisfacer las necesidades de la persona; también incluye establecer conexiones interpersonales con otros. Por ejemplo: a media mañana, el niño le pide permiso a su mamá para jugar en el patio con uno de sus amiguitos. La mamá le pide al niño que recoja sus juguetes y luego llamarán a la mamá de su amiguito para preguntarle si puede jugar. Como describe Bronfenbrenner & Morris (1998), la interacción bidireccional entre los niveles ecológicos es necesaria para el desarrollo integral de la persona.

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

En un estudio realizado por Denham et al. (2001), algunos niños preescolares fueron identificados en el grupo de juego positivo. Estos poseían un apego seguro, y demostraron mayores destrezas sociales y menor proporción de conducta externalizada. Los niños con apego seguro demostraban un temperamento fácil y poseían la capacidad para interactuar en grupo de forma positiva. Estos hallazgos concuerdan con Rose-Krasnor (1997), al proponer que se debe considerar la calidad del apego como índice de las competencias sociales. Por otro lado, los niños que fueron identificados en el grupo de juego negativo poseían un apego inseguro, y demostraban pobres destrezas sociales y mayor conducta externalizada de su temperamento.

Es importante señalar que la expresión y el auto-control de las emociones dentro de un marco ecológico y constructivista están influenciados por ciertos factores, tales como: el contexto en que ocurre la experiencia, la historia social, la función cognitiva, las creencias, las actitudes culturales, lo que otras personas importantes nos han modelado, lo que ha sido reforzado, los roles de género y de edad (Saarni, 2000). Un estudio longitudinal realizado con niños preescolares y sus familias nos indica la importancia del uso y modelaje de estrategias de modulación desde temprana edad (Spinrad,

Stifter, Donelan-McCall & Turner, 2004). Las madres que utilizaron tales estrategias con sus niños a los 18 y 30 meses de edad, al llegar a la edad preescolar, sus hijos demostraban niveles altos de afecto positivo y auto-regulación. Las madres que consentían a sus retoños a los 18 meses, limitaban el desarrollo de estrategias apropiadas para auto-regulación posteriormente en la edad preescolar.

Dentro del contexto social y constructivista, podemos identificar las relaciones de amistades que influyen en el desarrollo de las emociones, así como en su auto-control. Rose-Krasnor (1997) considera el desarrollo de las amistades como índice importante en el desarrollo social. Este proceso ocurre en la persona y es, a su vez, activamente modificado por la cultura y los eventos que ocurren en un tiempo y contexto particular (Prawat, 1999). Por ello, las amistades proveen a los niños una gama amplia de información cónsona con las normas sociales de la cultura (contexto) en la que viven.

El sentido de pertenencia de grupo influye en cómo percibimos una situación y en el valor emocional que adjudicamos a la misma (Hess & Kirovac, 2000). Este sentido de pertenencia se ve afectado cuando los niños demuestran dificultad para auto-regular sus emociones —especialmente el coraje— afectando y limitando así sus oportunidades para establecer relaciones de amistad. El temperamento, la auto-regulación y las destrezas sociales juegan un papel importante cuando los niños sienten coraje y cuando son el foco del coraje de otros. Los niños que manifiestan coraje y forman parte de situaciones conflictivas demuestran pobre habilidad para lidiar con situaciones, poseen un alto nivel de emocionalidad, agresión, baja auto-regulación emocional y una conducta social inapropiada (Murphy & Eisenberg, 1997).

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

En un estudio realizado con preescolares, Zerman & Penza (1997) encontraron que los chicos comienzan a desarrollar una apreciación de la complejidad que existe en la toma de decisión en

cuanto a la expresión o regulación de sus emociones negativas hacia la madre, el padre o las amistades. Los niños percibían que su familia estaría más receptiva a lidiar con sus expresiones de emociones negativas, mas no así con sus amistades. Estos entienden que expresar sus emociones va a tener un resultado, el cual dependerá del contexto social donde se exprese. En general, los niños informaron poseer mayor habilidad para auto-regular sus emociones negativas con sus madres y amistades, que con sus padres.

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

El apoyo emocional que ofrezca la familia durante la realización de las tareas escolares en el hogar resulta trascendental en el desarrollo, no sólo de estrategias metacognitivas, sino también en la habilidad que desarrolle para resolver problemas y su auto-regulación al expresar ideas y procesos mentales en el salón de clases (Dopkins Stright, Neitzel, Garza Sears & Hoke-Sinex, 2001). Estos hallazgos son análogos a los reportados por Melnick & Hinshaw (2000) con una muestra de niños con déficit de atención y trastorno de hiperactividad. Estos concluyeron que las guías o entrenamiento que provea la familia, así como la conducta emocional que modelen a los niños, están altamente asociados con la habilidad que desarrollen estos últimos para regular sus emociones.

De acuerdo con la literatura de resiliencia, en la cual se describe como las fortalezas internas que posee la persona para sobrellevar circunstancias difíciles, las estrategias de auto-regulación emocional se destacan como uno de los factores de protección. La emotividad y la auto-regulación son factores que predicen el ajuste de los niños cuando se exponen a factores de riesgo (Lengua, 2002). Por ello, la emotividad y la auto-regulación se pueden considerar factores de riesgo si el niño presenta dificultad para adaptarse a las demandas de su entorno y a las influencias bidireccionales de los niveles ecológicos, aún cuando éstas representen situaciones

de poco riesgo. También puede considerarse factores de protección cuando el niño demuestra ajustes positivos a las situaciones y demandas en su ambiente.

El propósito de este estudio es describir las estrategias que utiliza la niñez preescolar para auto-regular sus emociones dentro del contexto escolar. Al reconocer e identificar estas estrategias, estamos validando la capacidad que tiene la niñez para establecer y mantener control de su ambiente inmediato. También, se intenta identificar y describir las estrategias que utilizan los educadores para apoyar la auto-regulación de las emociones en la niñez preescolar desde la perspectiva de la cultura puertorriqueña.

### ■ Metodología

Este estudio enmarca un diseño descriptivo. El paradigma cualitativo acentúa la importancia de conocer y entender el proceso y el significado que tienen los diferentes eventos en la vida de las personas (Creswell, 1994). La metodología cualitativa destaca la observación participativa del investigador en el salón de clases. Se observa el proceso y las estrategias de auto-regulación de la niñez que surgen como resultado de la interacción con pares y adultos dentro del ámbito preescolar.

#### Participantes

Este estudio fue realizado en el Centro de Desarrollo Preescolar de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras, el cual acoge en su matrícula a niños cuyos padres trabajan en dicha institución. Por lo tanto, existe una diversidad de familias, que incluye empleados docentes y no docentes. La selección de los participantes fue una muestra de conveniencia: al inicio del año académico se invitó a las familias y los niños del centro a participar en el estudio mediante una reunión inicial que organiza cada maestro para su salón.

El Centro de Desarrollo Preescolar contiene cuatro salones. Los niños participantes comprenden las edades entre los tres y cuatro años. Se obtuvo un total de sesenta y cinco (65) asentimientos para la participación.

#### Diseño de la investigación

Para identificar las estrategias de auto-regulación de las emociones en la niñez preescolar se utilizó la metodología de observa-

ción participativa, en la cual el investigador se familiariza con los participantes en su ambiente natural. El investigador observa la conducta de la niñez y es partícipe en el proceso.

#### Recopilación de datos

Cada grupo fue observado por una hora una vez por semana, para un total de 36 sesiones de observación. Las mismas abarcaron un periodo de cuatro meses. Las sesiones que se realizan en un término de tiempo prolongado propician un clima de familiaridad de los niños con el investigador y ofrece la oportunidad de observar consistencia o variedad en las estrategias utilizadas. Los preescolares fueron observados durante el periodo de actividades en grupos pequeños en el salón o durante alguna actividad grupal programada en el área del patio. En cada evento, se tomaron apuntes de lo acontecido para capturar, en varias instancias, las conversaciones inéditas de los niños.

Se diseñó un instrumento para sistematizar las observaciones realizadas por día y por grupo. El instrumento comprende los siguientes componentes: el área del salón en el cual juegan los niños, el nombre de los niños observados, la situación ocurrida y las estrategias utilizadas en ese momento.

#### Análisis de los datos

Luego de haber completado las observaciones en el Centro de Desarrollo Preescolar, se inició el proceso de análisis e interpretación de los datos obtenidos. Todas las observaciones fueron transcritas en un programa computarizado. Las transcripciones fueron examinadas varias veces con el propósito de identificar categorías que enmarcaran las estrategias de auto-regulación utilizadas por la niñez preescolar. Para facilitar el proceso de análisis, los datos pertenecientes a cada categoría fueron identificados por colores. Las categorías utilizadas por la niñez que resaltaron en el análisis fueron las siguientes: estrategia sensorial, estrategia verbal (“executive attention”), proceso cognoscitivo y niños como recurso de otros niños. Una categoría adicional que surge de la interacción bidireccional en el contexto del salón de clases es la utilizada por el adulto como facilitador.

## ■ Resultados

### Niños como recurso de otros niños

La socialización que ocurre entre los niños sirve de puente para el desarrollo de la amistad (Rose-Krasnor, 1997). Los amigos influyen en la forma en la cual los niños manejan sus emociones e interactúan en su medio ambiente. También, influyen y promueven el auto-control.

Una mañana, un grupo de niños se preparaba para ver una película que la maestra les había traído. Mientras esperaban, Alejandro y Pedro comenzaron a jugar de manos. Alejandro decide no continuar jugando de esa forma y trata de ayudar a Pedro a que haga lo mismo. Para lograrlo, Alejandro le da un fuerte abrazo a Pedro. Ambos niños detuvieron el juego de manos y se sentaron tranquilos a ver la película.

Alejandro fue capaz de regular sus emociones y su nivel de actividad, y ayudó a su amigo Pedro a alcanzar el mismo nivel de balance a través del vínculo de amistad que los une.

La amistad promueve en los niños el deseo de pertenecer y de ser aceptado.

Durante el periodo de asamblea, la maestra invita a los niños a sentarse en el suelo para entonar canciones al compás de un disco compacto. Todos los niños cantaban e imitaban los movimientos de las manos que hacía la maestra, excepto Daniel. Aunque estaba en el suelo con el resto de los niños, comenzó a tratar de llamar la atención acostándose y haciendo piruetas en el suelo. Finalmente, se sienta y decide cantar con sus amigos y su maestra.

La conducta neutral de los niños al no prestarle atención a Daniel sirvió de puente para, no solamente regular su atención, sino que también lo ayudó a entender que es divertido participar en las actividades y sentir que es parte del grupo.

A través de la socialización, con amigos los niños aprenden a negociar, resolver diferencias, considerar la perspectiva de otros, compartir y a responder en forma justa. En este proceso de socialización, los niños aprenden a regular sus emociones así como su

nivel de atención. Mientras jugaban en el área de juego dramático, el siguiente dialogo surgió de un grupo de niños.

Luis le dice a Raúl: “Quiero una china (se refiere a una naranja).”

Raul: “No.”

Dora: “¿Quien quiere una china?”

Raúl: “Yo.”

Dora: “No, es para ella (le da la china a María). ¿Quién quiere jamón?”

Raúl: “Yo.”

Dora: “No es su turno. Yo te voy a traer pizza. ¿Quién quiere pizza?”

Raúl: “Yo.”

Dora: (Le da un pedazo de pizza a Raúl). “¿Quién quiere queso?”

Raúl: “Yo.”

Dora le da el pedazo de queso a Sonia, la cual ha estado calladita observando el juego. El pedazo de queso se cae al suelo.

Raúl lo recoge y se lo da a Sonia.

En este dialogo, Dora se convierte en el agente regulador para Raúl. Dora también le muestra a Raúl cómo compartir, esperar y ser empático con otros. El deseo de pertenecer al grupo de juego, ser aceptado y compartir con otros niños puede tener efectos muy positivos en la regulación de las emociones en niños preescolares.

Los amigos proveen, también, una amplia gama de información relacionada a cuáles son las expectativas o reglas que existen en un contexto en particular y cómo éstas juegan un papel importante dentro de una cultura.

En el área de juego dramático, Andrés unió varias piezas de legos formando lo que él conceptualizó como un arma de fuego con la cual pretendía estar disparando a otros niños. José le dice a la maestra: “Andrés está mal, está jugando a pistolas”. Andrés deja caer “el arma” en el suelo y ésta se rompe en pedazos. Luego, continúa jugando con otros juguetes, pero sin representar acciones violentas.

Cuando las expectativas del salón de clases son percibidas como justas, razonables y claras, los niños monitorean la conducta unos de los otros.

## Estrategias cognoscitivas

En esta categoría, se observaron varias estrategias utilizadas por los niños, tales como: retirarse de la situación y observar a otros; buscar y escoger otras opciones de juego; realizar una actividad diferente.

En el área de juego dramático, Eduardo le quita el juguete a Miguel. Miguel resiste por unos segundos, pero luego deja que Eduardo retenga el juguete. Miguel mira a su alrededor y encuentra otro juguete para jugar.

Miguel se mantiene en control y decide que no desea la confrontación. Decide dirigir su interés hacia otras opciones de juego que sean igual de interesantes para él.

Un grupo de niños jugaba con marionetas en el área de juegos manipulativos. El diálogo entre las marionetas se tornó en una estampida de golpes entre los niños. Samuel se detiene, deja de golpear a las otras marionetas y se retira del juego. Cuando regresa, su estilo de juego cambia a uno no violento.

Cuando la situación se torna fuera de control —como en la situación descrita—, los niños tienen la capacidad de utilizar sus destrezas cognoscitivas, sociales y emocionales para identificar lo que está ocurriendo y retirarse de ese ambiente o situación. Esta estrategia también es utilizada por los adultos cuando, en ocasiones, le solicitan o remueven al niño del área o situación en conflicto. Para fortalecer el sentido de autocontrol en los niños, es importante explicarles que retirarse o no acercarse a una situación donde hay conflictos es una estrategia muy sabia y que pueden utilizar en el futuro si se encuentran ante una circunstancia similar.

## Estrategia de lenguaje

El uso de “conversación privada” es común en esta edad. Vygotsky describe este evento como un proceso importante en la organización del pensamiento y en el manejo del autocontrol (Feldman, 2006). En esta estrategia, el niño realiza una actividad determinada mientras verbaliza lo que hace o los sentimientos que evoca.

En el área de arte, un grupo de niños utilizan creyones para crear diseños con unas plantillas provistas por la maestra. Carlos habla a sí mismo sobre lo que está dibu-

jando y, a la vez, se mantiene en movimiento mientras está sentado en la silla. Luego, comienza a tararear.

Carlos utiliza la conversación privada, movimiento de su cuerpo y la vibración de sus cuerdas vocales al tararear para mantener su nivel de atención y sus emociones en balance.

Otras estrategias relacionadas al uso del lenguaje incluyen el pedir ayuda antes que la frustración llegue a niveles no manejables. Otra estrategia que ayuda a la niñez a mantener autocontrol de sus emociones incluye verbalizar a otros cuando están realizando algo que les disgusta o que no es de su agrado.

Un grupo de niños juega en el área dramática. Los periódicos estaban regados por el suelo. Andrea comienza a recoger las hojas del periódico y a colocarlas en una canasta. Joel trata de ayudar, pero sus movimientos son muy rápidos y abruptos, y los periódicos no parecen llegar a la canasta. Andrea le dice: “Uno a la vez”. Joel reduce sus movimientos y coloca todos los periódicos en la canasta como le solicitó Andrea.

### Estrategias sensoriales

Las estrategias sensoriales son fuentes de un estímulo sensorial particular o combinado. El niño utiliza este estímulo sensorial como preámbulo a alguna actividad que sea excitante o, en la mayoría de los casos, que cause un nivel de estrés debido a que ocurre sobre el umbral aceptado para su sistema. Algunas de las estrategias sensoriales observadas en la niñez preescolar incluyen: chuparse el dedo en momentos de estrés, asumir una postura en flexión del cuerpo (algunos niños estiraban su camiseta hasta los pies mientras estaban sentados en el suelo), el uso de movimientos amplios del cuerpo antes de comenzar alguna actividad en la mesa o antes de sentarse para la asamblea, morder o succionar un pedacito de tela de su camisa, colocar ambas manos en la mesa mientras ejercen presión en la misma, jugar con su propio cabello o con el de otro niño o niña y mecerse mientras esperan sentados.

Un grupo pequeño de niños está sentado en el suelo mientras forman un rompecabezas grande. Lucas empuja los pies de Valeria con sus zapatos. Valeria le dice: “No Lucas”. Luego, Valeria se chupa su dedo y juega enrollando un pedacito de su cabello.

Valeria utiliza no solamente la estrategia de lenguaje para mantenerse en control, sino también utiliza información sensorial (táctil) en forma muy efectiva.

Durante el periodo de asamblea, los niños se sientan en el suelo para escuchar la maestra narrando un cuento. Algunos niños estiraron su camiseta hasta los pies mientras colocaban sus brazos y piernas dentro de la misma (posición de larva). Otros se mecían hacia los lados mientras asumían la misma “posición de larva”. Otros se acostaron de lado en el suelo mientras escuchaban la narración.

Los niños utilizan estas y otras estrategias para ayudar a mantener su atención mientras establecen un estado de equilibrio que les permite regular sus emociones.

Educadores – agente de equilibrio

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

Los niños desarrollan apegos seguros con personas que consideran importantes para ellos. Estos adultos sirven como recurso para ayudar al niño a manejar diferentes situaciones, que comprenden el control de emociones fuertes (von Salisch & Saarni, 2001). Los educadores que establecen una relación de confianza, aceptación y cariño con los niños representan un recurso importante en el manejo de sus emociones.

Rubén estaba dibujando con una tiza en un papel que habían colocado en una de las paredes del salón. Otro niño se acerca y dibuja sobre el dibujo que él estaba haciendo. Rubén comienza a llorar diciendo: “Me dañó mi dibujo”. La maestra le pide a Rubén que se acerque. La maestra, entonces, le da un abrazo y lo invita a pintar en la mesa. La maestra había colocado un disco compacto de música clásica, el cual se escuchaba suavemente en el salón. Rubén se detiene frente a la mesa y comienza a pintar siguiendo el ritmo de la música. Rubén le dice a la maestra: “Mira maestra, estoy pintando”. La maestra lo mira, se sonríe y le arroja un beso.

Otras estrategias utilizadas por educadoras preescolares para ayudar a regular las emociones de los niños incluyen: el uso de contacto físico (sienta al niño en su falda) y verbal para ayudar al niño entender sus emociones. Uso de respiración profunda siguiendo instrucciones verbales del educador, seguido por cantar. Los recordatorios verbales ayudan a los niños a entender que hay reglas establecidas y que existe la expectativa de que cada niño debe hacer lo posible por cumplirlas. En una ocasión en que un grupo de niños jugaba en la mesa de agua, la maestra les recuerda: “estamos aquí para ayudarnos unos a otros, cuando lo hacemos así todos estamos contentos”. Otra estrategia utilizada por las educadoras es el reconocimiento verbal por haber realizado una tarea. De esa forma, provee refuerzo positivo, apoya y reconoce la habilidad del niño para mantener autocontrol. También destaca la conducta a modelar por otros niños.

## ■ Conclusión

La auto-regulación de las emociones es un proceso que comprende las fortalezas intrínsecas de la niñez y la influencia positiva en diferentes niveles ecológicos. La influencia del hogar (microsistema), así como la influencia de la escuela (mesosistema), son contextos determinantes en el fortalecimiento de estrategias de regulación de las emociones para la niñez preescolar. El vínculo de apego, sentirse amado, aceptado y respetado que establecen los padres o cuidadores primarios comienza desde la concepción. Estas conductas y expresiones de emoción por parte de los adultos cercanos e importantes para el niño ejercen una influencia determinante en el manejo y control de sus emociones.

Reconocer las fortalezas de auto-regulación de las emociones y el potencial que posee cada niño de desarrollarlas nos permite observar, entender y apoyar los esfuerzos que realizan los niños para encontrar un mayor balance en su vida. Aquellos que provienen de ambientes menos estables o que son más sensibles al estilo de vida cargado de las familias de hoy necesitan sentir que el ambiente escolar les provee un espacio seguro para expresar y manejar sus emociones. De la misma forma, el contexto del salón debe mantener cierto orden o reglas razonables que permitan una convivencia social pacífica y justa.

El desarrollo de amistades es una estrategia muy poderosa y efectiva para los niños. La amistad exige control, consistencia y determinación, factores importantes en el manejo del auto-control. A través de la socialización, los amigos o pequeños maestros, establecen cierto orden para mantener una mejor convivencia en el salón de clases. Este orden puede ser manifestado a través del lenguaje, gestos o movimientos, los cuales permiten a la niñez conocer qué es o no es aceptado.

Los educadores ejercen una función importante al promover en el salón de clases un ambiente de orden, amor y respeto. Al promover y fortalecer lazos de amistad entre los niños, el educador cultiva oportunidades para crear actitudes y conductas que desarrollen mayor control y balance de las emociones en la niñez.

## REFERENCIAS

- Blair, C. (2003). *Self-regulation and school readiness*. ERIC Digest. ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. Champaign, IL. (ED482879 2003-12-00). Obtenido de: <http://www.eric.ed.gov>
- Bronfenbrenner, U. (1995). Developmental ecology through space and time: A future perspective. In Moen, P., Elder, G. H., & Lüscher, K. (Ed.). *Examining lives in Context* (pp. 619-647). Washington, DC: American Psychological Association.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In Lerner, R. M. (Ed.). *Handbook of human development* (pp. 993-1028). New York: Wiley.
- Creswell, J. W. (1994). *Research design-qualitative & quantitative approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Denham, S., Mason, T., Caverly, S., Schmidt, M., Hackney, R., Caswell, C., & DeMulder, E. (2001). Preschoolers at play: co-socialisers of emotional and social competence. *International Journal of Behavioral Development*, 25 (4), 290-301.
- Dopkins Stright, D., Neitzel, C., Garza Sears, K., & Hoke-Sinex, L. (2001). Instruction begins in the home: Relations between parental instruction and children's self-regulation in the classroom. *Journal of Educational Psychology*, 93 (3), 456-466.
- Feldman, R. S. (2006). *Development across the life span*. 4ta Ed. Upper Saddle River, NJ: Pearson/Prentice Hall.

- Hess, U., & Kirovac, G. (2000). Emotion expression in groups. In Lewis, M., & Haviland Jones, J. M. (Ed.). *Handbook of emotions*. Chapter 24. 2<sup>nd</sup> edition., New York, NY: The Guildord Press.
- Lengua, L. J. (2002). The Contribution of emotionality and self-regulation to the understanding of children's response to multiple risk. *Child Development*, 73 (1), 144-161.
- Melnick, S. M., & Hinshaw, S. P. (2000). Emotion regulation and parenting in AD/HD and comparison boys: linkages with social behaviors and peer preference. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28 (1), 73-86.
- Murphy, B. C., & Eisenberg, N. (1997). Young children's emotionality, regulation and social functioning and their responses when they are targets of a peer's anger. *Social Development*, 6 (1), 18-36.
- Prawat, R. S. (1999). Social constructivism and the process-content distinction as viewed by Vygotsky and the pragmatists. *Mind, Culture and Activity*, 6 (4), 255-273.
- Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: a theoretical review. *Social Development*, 6 (1), 111-135.
- Rothbart, M. K., & Jones, L. B. (1998). Temperament, self-regulation, and education. *School Psychology Review*, 27 (4), 479-492.
- Saarni, C. (2000). The social context of emotional development. In M. Lewis & J. M. Haviland-Jones (Ed.). *Handbook of emotions* (pp. 306-322). New York, NY: The Guilford Press.
- Spinrad, T. L., Stifter, C. A., Donelan-McCall, N., & Turner, L. (2004). Mothers' regulation strategies in response to toddlers' affect: Links to later emotion self-regulation. *Social Development*, 13 (1), 40-55.
- von Salisch, M., & Saarni, C. (2001). Introduction to the Special Section: Emotional Development in Interpersonal Relationships. In *International Journal of Behavioral Development*, 25 (4), 289.
- Winsler, A., De Leon, J. R., Carlton, M., Barry, M. J., Jenkins, T., & Carter, K. L. (1997). Components of self regulation in the preschool years: Developmental stability, validity, and relationship to classroom behavior. Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development. Washington, D.C.
- Zerman, J., & Penza, S. (1997). Preschoolers as functionalists: The impact of social context on emotion regulation. *Child Study Journal*, 27 (1), 290-301.