



**UNIVERSIDAD NACIONAL  
AUTÓNOMA DE MEXICO**

**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES  
ACATLAN**

**“CURSO TALLER PARA PADRES, COMO PROMOTORES  
DE LA AUTORREGULACIÓN DEL COMPORTAMIENTO DE  
SUS HIJOS EN LA PRIMERA INFANCIA: ESTUDIO DE CASO”**

**SEMINARIO TALLER EXTRACURRICULAR  
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE**

**LICENCIADA EN PEDAGOGÍA**

**P R E S E N T A :**

**MARÍA HERLINDA ALVAREZ PÉREZ**

**ASESOR: MTRA. NORA HILDA TREJO DURAN**

**SEPTIEMBRE DE 2006**



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Mi sincero agradecimiento a las profesoras del seminario taller extracurricular por su valiosa dirección en la elaboración de este trabajo

Mtra. Nora Hilda Trejo Durán

Lic. Estela Uribe Franco

Lic. Mariona Tarragona Roig

Lic. Lilia Uribe Olvera

Mtra. María Teresa Alicia Silva y Ortiz

En memoria de mi padre

A mi madre

# Índice

|  |    |
|--|----|
| Introducción .....   | 1  |
| Capítulo 1. Orientación educativa .....                        | 3  |
| 1.1. Antecedentes históricos .....                             | 3  |
| 1.1.2. Surgimiento y desarrollo en México                      |    |
| 1.2. Principios.....   | 7  |
| 1.2.1. Antropológico   |    |
| 1.2.2. Evolutivo o de diagnóstico                              |    |
| 1.2.3. Preventivo  |    |
| 1.2.4. De desarrollo   |    |
| 1,2.5. De intervención social                                  |    |
| 1.3. Conceptualización y función.....                          | 8  |
| 1.4. Modelos de orientación e intervención psicopedagógica.... | 9  |
| 1.4.1. Modelo clínico  |    |
| 1.4.2. Modelo de programas                                     |    |
| 1.4.2.1. De desarrollo personal                                |    |
| 1.4.2.2. Para el desarrollo vocacional                         |    |
| 1.4.2.3. De orientación familiar                               |    |
| 1.4.3. Modelo de consulta                                      |    |
| 1.5. Enfoques teóricos.....                                    | 12 |
| 1.5.1. Rasgo psicogenético                                     |    |
| 1.5.2. Psicodinámico   |    |
| 1.5.3. Rogeriano   |    |
| 1.5.4. Evolutivo   |    |
| 1.5.5. Conductual–cognitivo                                    |    |
| 1.6. Evaluación.....   | 16 |

Capítulo 2. Familia.....19

- 2.1. La función de la orientación en el ámbito familiar
- 2.2. La función de la familia en la primera infancia

Capítulo 3. Constructivismo.....29

- 3.1. Teoría constructivista
- 3.2. Desarrollo cognoscitivo en la primera infancia
  - 3.2.1. Teoría psicogenética
  - 3.2.2. Período sensorio-motriz
  - 3.2.3. Periodo preoperacional
    - 3.2.3.1. Subestadio preconceptual

Capítulo 4. Autorregulación.....36

- 4.1. Conceptos generales
- 4.2. Maduración de las redes de atención
  - 4.2.1. Red de alerta
  - 4.2.2. Red de orientación
  - 4,2,3, Red ejecutiva
- 4.3. Factores supeditados a logros cognoscitivos, lingüísticos y a la evolución física.
  - 4.3.1 Logros cognoscitivos
  - 4.3.2. Logros lingüísticos
  - 4.3.3. Desarrollo físico.
- 4.4. Factores supeditados a las diferencias individuales (temperamento)
  - 4.4.1. Estilos de crianza y temperamento
- 4.5. Factores supeditados a las influencias ambientales
  - 4.5.1. Factores de interacción
  - 4.5.2. El tipo de apego
  - 4.5.3. Factores de crianza
  - 4.5.4. Disciplina y límites.

|                                  |    |
|----------------------------------|----|
| Capítulo 5. Estudio de caso..... | 55 |
|----------------------------------|----|

5.1. Antecedentes

5.1.2. Proceso de orientación el CAMP

Etapa 1. Creación de la infraestructura y selección del personal.

Etapa 2. Inserción de los elementos estructurales del Currículo.

Etapa 3. Asesoría a directivos y coordinación.

Etapa 4. Seguimiento.

5.2. Evaluación sistemática de la planificación de los servicios de orientación en el Centro de Apoyo para el desarrollo de la Mujer Profesional, del Tecnológico de Monterrey, campus Edo. de México.

Fase 1. Características del medio y del contexto.

Fase 2. Objetivo del centro

|   |    |
|---|----|
| Capítulo 6. “Curso taller para padres, como promotores de la autorregulación del comportamiento de sus hijos en la primera infancia: estudio de caso” ..... | 66 |
|---|----|

|                    |    |
|--------------------|----|
| Presentación ..... | 66 |
|--------------------|----|

|                        |    |
|------------------------|----|
| Objetivo general ..... | 68 |
|------------------------|----|

|                           |    |
|---------------------------|----|
| Objetivo específico ..... | 68 |
|---------------------------|----|

|                           |    |
|---------------------------|----|
| Modalidad didáctica ..... | 68 |
|---------------------------|----|

|                                    |    |
|------------------------------------|----|
| Metodología del curso-taller ..... | 68 |
|------------------------------------|----|

|  |    |
|--|----|
| Papel del coordinador del curso-taller ..... | 68 |
|--|----|

|                                 |    |
|---------------------------------|----|
| Papel de los participantes..... | 69 |
|---------------------------------|----|

|   |     |
|---|-----|
| Lugar de exposición.....                            | 69  |
| Evaluación.....                                     | 69  |
| Contenido.....                                      | 70  |
| Sesión 1. Autorregulación.....                      | 70  |
| Sesión 2. Autorregulación y maduración.....         | 71  |
| Sesión 3. Temperamento.....                         | 78  |
| Sesión 4. Vínculo afectivo y autorregulación.....   | 82  |
| Sesión 5. Estilos de crianza y autorregulación..... | 87  |
| Sesión 6. Disciplina y autorregulación.....         | 91  |
| Plan de trabajo general.....                        | 95  |
| Planes por sesión.....                              | 96  |
| Actividades por sesiones.....                       | 102 |
| Conclusiones.....                                   | 138 |
| Glosario.....                                       | 142 |
| Bibliografía.....                                   | 145 |
| Anexos.....   | 147 |

## Introducción

El tema de la presente investigación es la *Autorregulación del comportamiento del niño en la primera infancia*. El motivo de esta selección fue la cotidiana experiencia en el cuidado, atención y promoción del desarrollo integral de los infantes de madres profesionistas que trabajan en el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey, campus Estado de México, y la concepción de un curso taller, dirigido precisamente a los padres de estos infantes, con el fin de orientarlos para que sean los promotores de la autorregulación de sus hijos en sus primeros tres años de vida.

La autorregulación ha sido estudiada sobre todo en la adolescencia y en la edad adulta toca aquí la oportunidad de abordarla desde el nacimiento hasta los tres años de edad.

Este trabajo comprende seis capítulos. El primero de ellos se refiere a los antecedentes históricos, principios, conceptualización, función, modelos de intervención, enfoques teóricos y evaluación de la *orientación educativa*, con el propósito de ubicar el origen y las características en que se fundamenta.

El segundo capítulo se centra en la orientación familiar a partir del enfoque ecológico sistémico, con el fin de argumentar la función de la familia en la primera infancia y su papel como mediadora del comportamiento de acuerdo al tipo de crianza que se establezca en el seno familiar.

En el tercer capítulo se hace referencia al constructivismo y sus varias concepciones psicológicas, tales como la teoría de los esquemas que postula que el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano, realizada principalmente con los esquemas propios, es decir, con lo construido con su relación con el medio; la teoría sociocultural de Vigotsky fundamento para interpretar la adquisición del aprendizaje, no como una actividad individual, sino social; la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, la cual postula que para que un conocimiento sea significativo debe relacionarse con

otros ya adquiridos; y por último, la teoría psicogenética de Jean Piaget para comprender el desarrollo cognoscitivo del infante desde su nacimiento hasta los tres años de edad, a partir de un proceso constructivo interno del sujeto, como consecuencia de la interacción del individuo y su entorno, cuyo grado de aprendizaje dependerá de la madurez cognoscitiva de la persona.

En el cuarto capítulo se hace una revisión del concepto de *autorregulación*, como un proceso que tiene sus orígenes en factores endógenos (la maduración de las redes de atención, el temperamento, la evolución física, de los logros cognitivo-lingüísticos) y exógenos (los ambientales).

El contenido del quinto capítulo es un estudio de caso de la población que se va a intervenir: los padres de los niños del Centro de Apoyo para el desarrollo de la Mujer Profesional del Tecnológico de Monterrey, campus Estado de México.

El sexto, y último capítulo, es la presentación del Curso taller para padres como promotores de la autorregulación del comportamiento sus hijos en la primera infancia, en el Centro de apoyo para el desarrollo de la Mujer Profesional del Tecnológico de Monterrey, campus Estado de México, diseñado también para pedagogos que laboran en circunstancias laborales similares en centros de desarrollo infantil con pequeños de cero a tres años de edad.

# Capítulo 1

**Orientación**

**educativa**

# Capítulo 1

## Orientación educativa

La Orientación Educativa ha estado supeditada a los cambios sociales y educativos desde sus orígenes. En un principio, la orientación tuvo un carácter extraescolar y a lo largo de su evolución pasó, de modelo clínico centrado en el sujeto, a un modelo psicopedagógico y socioeducativo con implicación de toda la comunidad escolar y extraescolar: alumnos, profesores, padres de familia, instituciones laborales, etc.

Actualmente la orientación educativa ha centrado su labor en aspectos preventivos y de desarrollo del individuo.

### 1.1. Antecedentes históricos

A principios del siglo XX, debido al surgimiento de la sociedad industrial y como consecuencia de los movimientos para la reforma social, Frank Parson funda en Boston la primera oficina para ayudar a los jóvenes que buscaban trabajo. Así surge la orientación desde un punto de vista de la actividad profesional institucionalizada. En 1909 Parson publica su obra "Choosing a Vocation" que es considerada como el primer tratado sistemático de orientación.

Dos años más tarde, se comienza a formar orientadores, en 1911 la Universidad de Harvard y en 1913, con el mismo fin, se funda la asociación Nacional Vocational Guidance.

En Europa el punto de partida de la orientación científica se da gracias a las aportaciones de Galton sobre el estudio de las diferencias individuales. Su legado permitió descubrir nuevas vías en el ámbito de la orientación tales como la valoración de la persona y la responsabilidad en la toma de decisiones respecto a la elección profesional.

Con la detonación de la primera guerra mundial y por los avances de la psicología en el campo de la medición y del diagnóstico, favorecieron al desarrollo de los tests, que dio inicio a la “etapa de la psicotecnia”. Dicho movimiento tiene sus raíces en Europa, con las contribuciones de Wundt en el campo de los tests sensoriales, de Kraepelin y sus pruebas mentales, Stern en el diagnóstico de la personalidad. Esta etapa recibe un fuerte impulso debido a las exigencias de selección de los obreros que impone la división científica del trabajo.

El análisis factorial de la inteligencia, que inició Spearman y lo continuó Thurstone, significó un nuevo avance en el estudio de las diferencias y sentó las bases de uno de los métodos que han fundamentado y continúan haciéndolo en el proceso de la orientación educativa en general y de la escolar en particular.

A. Binet con sus tests de inteligencia para medir las capacidades mentales es otra de las figuras clave en Europa. A partir de la revisión que realizó Terman de la Escala de Binet-Simon surge el concepto de cociente intelectual, concepto clave en la orientación escolar.

En la década de los 40 en los Estados Unidos, con la llegada de importantes psicólogos y psiquiatras que huían de la persecución nazi, surge la Orientación Personal, conocida como “Relación de Ayuda”. La base de dicho movimiento la compone la dimensión afectiva de la persona y sus conflictos personales. Es un modelo psicológico e individualizado con fundamentos teóricos diversos: médicos, psicoanalíticos y humanistas.

En 1942, Rogers publica “Counseling and psychotherapy”. A partir de este momento la orientación personal pasa a entenderse como una relación de ayuda entre el orientador y el “cliente”. Dicha relación ha de ser voluntaria para sujetos normales. De acuerdo a Rogers, la elección profesional ha de realizarse en función de lo que el sujeto es capaz de hacer (aptitudes), de lo que desea y quiere (motivación e intereses), y estará dirigida hacia un amplio espectro de posibilidades y de la historia personal y contextual.

En la década de los 50, con la aparición de las técnicas de modificación de conducta, las psicoterapias clínicas y la teoría del espacio vital de Lewin, se inicia la “etapa dinámica o vocacional”. Con esta teoría la orientación personal de los sujetos se dirige hacia la formulación de proyectos de vida, a la búsqueda de la auténtica vocación y hacia la realización personal en el seno de la comunidad.

En las últimas décadas del siglo XX, la orientación en las escuelas centró su trabajo en aspectos preventivos y de desarrollo, actualmente en el siglo XXI, se ha acentuado el carácter proactivo, ecológico y sistemático del proceso orientador.

### **1.1.2. Surgimiento y desarrollo en México.**

Los antecedentes de la orientación en México se remontan a fines del siglo XIX, en donde las experiencias pedagógicas y médicas se enfocaban al mejoramiento del aprendizaje.

En el siglo siguiente, en el año de 1921, se llevan a cabo dos congresos, uno de higiene pedagógico y otro en donde por primera vez se pugna por una integración del niño a nivel biológico, psicológico y social. Tres años después en 1925, la SEP crea el departamento de psicopedagogía e higiene mental. En 1926, con la reestructuración de la enseñanza media y con la separación entre la escuela secundaria y la escuela preparatoria, se organizan, en la Secretaría de Educación Pública, las áreas de investigación psicopedagógica, de clasificación de la información profesional y de métodos de selección escolar.

En 1932, la SEP pone en práctica el proyecto de orientación vocacional y cinco años más tarde, en 1937 la Escuela Nacional de Maestros, inicia la selección de aspirantes a la carrera de profesor, aplicando métodos de selección profesional. En 1939, El Instituto Nacional de Pedagogía inicia sus funciones con su sección de orientación profesional. En la década de los 50, varias instituciones educativas instituyen programas de orientación educativa y vocacional como el Instituto Politécnico Nacional, El Instituto Nacional de Pedagogía y la Universidad Nacional Autónoma de México.

En 1953 se realiza la primera reunión sobre problemas que plantea la Orientación educativa y profesional y se hace hincapié en su carácter de proceso ininterrumpido que debe de tener en diversas etapas educativas.

La UNAM crea el servicio de Psicopedagogía y en 1958 el Departamento de Orientación en la Escuela Nacional Preparatoria y la SEP abre el Departamento de Orientación Escolar y Profesional.

En la década de los 60's, se crea el Sistema Nacional de Orientación Profesional y se forman orientadores a nivel magisterial. Crecen las investigaciones sobre los problemas psicopedagógicos y ambientales con el propósito de explicar las fallas escolares de los alumnos en todos los niveles. Se reforma el plan de estudios de bachillerato a tres años por lo que cobra especial relevancia el papel de la orientación en el apoyo de la toma de decisiones de los estudiantes.

En los 70's se destaca la importancia de la orientación en todos los niveles de la enseñanza por la necesidad de que la evaluación de los conocimientos se hiciera tanto a nivel cuantitativo como cualitativo. Se crea la Dirección General de Orientación Vocacional, con la finalidad de dar orientación escolar, vocacional, profesional y ocupacional a los alumnos de enseñanza media y superior de la UNAM.

En los años 80's se establece un decreto presidencial para favorecer los servicios de la Orientación y se establece la denominación de Orientación Educativa. Se plantean alternativas para dar solución a problemáticas sociales con acciones concretas a través de programas, técnicas y procedimientos ubicados en la realidad nacional. Se busca apoyar a la comunidad escolar, familiar y social.

Actualmente la Orientación Educativa se considera parte integral del Sistema Educativo Nacional, sin embargo como la mayoría de las cosas en Educación se queda únicamente a nivel de teoría, no se lleva a la práctica como debería de ser, pues no se cuenta con la infraestructura adecuada.

## **1.2. Principios**

Los principios que fundamentan la función de la orientación son:

- A) Antropológico
- B) Evolutivo o de diagnóstico
- C) Preventivo
- D) De desarrollo
- E) De intervención social.

### **1.2.1 Antropológico**

Este principio se basa en la conceptualización de la persona como un ser individual, social, libre, único, singular, responsable de sus actos y con la capacidad suficiente para asumir responsabilidades. Un ser que pueda enfrentar dificultades y si es necesario con ayuda las solucione satisfactoriamente.

### **1.2.2. Evolutivo o de diagnóstico**

Considera a la orientación como un proceso de ayuda a nivel individual, grupal, institucional escolar y su contexto familia y sociedad. Realiza un estudio para evaluar las necesidades y a partir de está, lleva a cabo la intervención orientadora.

### **1.2.3. Preventivo**

Actúa en poblaciones de riesgo, sobre los factores que originan el problema. Existen diferentes tipos de prevención: primaria, secundaria y terciaria. La primaria interviene sobre los factores que originan el problema, disminuyendo el riesgo de aparición. La secundaria elimina lo antes posible los problemas que ya han aparecido. La terciaria procura reducir los efectos y secuelas de los problemas.

El principio de prevención va dirigido a toda la comunidad educativa, su principal objetivo es reducir riesgos y desarrollar competencias o habilidades para enfrentar las situaciones difíciles o de crisis.

#### **1.2.4. De desarrollo**

Desde este principio la orientación escolar se percibe como un proceso que ayuda a la persona para favorecer su desarrollo integral en todas las áreas: motora, cognitiva, lenguaje, afectiva y social. Desde esta perspectiva el ser humano al ir madurando va a tener cambios cualitativos cada vez más complejos.

#### **1.2.5. De intervención social**

Este principio se basa en que la intervención ha de plantearse desde una perspectiva interacción (individuo-entorno). Explica la conducta humana desde el contexto en que ésta se genera y se desarrolla.

Desde esta perspectiva el orientador es un investigador y agente de cambio.

### **1.3. Conceptualización y función.**

Son muchas las definiciones de orientación educativa que se han dado a través del tiempo, dependiendo de sus principios y función.

De los años 50's al 70, cuando su peso educativo hace hincapié en la Orientación enfocada en el desarrollo desde una concepción madurativa, se conceptualiza la orientación como "un proceso educativo que consiste en el cálculo de las capacidades, intereses y necesidades del individuo para aconsejarle acerca de sus problemas, asistirle en la formulación de planes para aprovechar al máximo sus facultades y ayudarle a tomar decisiones y realizar las adaptaciones que sirvan para promover sus bienestar en la escuela, en la vida y en la eternidad."

En la década de los 70's, cuando la prevención y desarrollo pasan a ser funciones clave de la orientación, "La Orientación educativa es el proceso de asistencia al individuo para que se oriente en sus estudios y

progrese en la elección de los mismos”. (Martinez Beltran (1980):43) (cit. en Vélez de Madrano (1998):34)

De los años 80's los 90's, se percibe a la orientación como agente de cambio educativo y se sustituye la denominación Orientación Educativa por la de Orientación Psicopedagógica y Orientación e Intervención Psicopedagógica. La intervención psicopedagógica se refiere al proceso a través del cual se ejecuta la orientación. Para Alvarez y Bisquerra, la orientación como intervención psicopedagógica es “un proceso de ayuda continuo y sistemático, dirigido a todas las personas, en todos sus aspectos, poniendo en especial énfasis en la prevención y el desarrollo (personal, social y de la carrera) que se realiza a lo largo de toda la vida, con la implicación de los diferentes agentes educativos (tutores, orientadores, profesores) y sociales (familia, profesionales y paraprofesionales).” (cit. en Vélez de Madrano (1998):34)

Actualmente la Intervención Psicopedagógica, se ve desde una perspectiva ecológica-contextual o sistémica. Desde este enfoque la institución escolar se considera como un Sistema en el que se pueden analizar el funcionamiento de otros subsistemas, la calidad de los procesos y la relación entre los mismos.

#### **1.4. Modelos de orientación e intervención Psicopedagógica.**

Para comprender lo que es un modelo, es importante primero definir el concepto. Un modelo es “el instrumento que permite acercar la teoría a la práctica, contrastar dicha teoría y servir de marco referencial para investigar e intervenir.” (Martínez González (2002):83).

Existen tres modelos básicos de intervención:

- a) Modelo clínico o counseling.
- b) Modelo de programas.
- c) Modelo de consulta.

### **1.4.1. Modelo clínico**

Es un modelo de intervención directa e individualizada. Se basa en la relación personal directa entre el orientador y el orientado a través de la entrevista. Sus fundamentos teóricos son: psicoanalista, de rasgos y factores, conductista. Las etapas de su proceso son:

1. El alumno es el que solicita la ayuda.
2. Se realiza un diagnóstico a partir de la entrevista.
3. Tratamiento en función del diagnóstico.
4. Seguimiento.

### **1.4.2. Modelo de programas**

Va dirigido a todos un grupo, se desarrolla en función de las necesidades del centro–individuos, grupo/clase e implica a todo el equipo de orientación. Su función es preventiva y de desarrollo. El individuo es un agente activo del propio proceso de orientación. Permite una interrelación currículum–orientación y la colaboración con otros profesionales en el diseño y elaboración del programa. Este modelo se basa en la psicología del desarrollo y en enfoques cognitivos.

Los programas se clasifican de acuerdo al objetivo que persigan.

- Programas de Desarrollo Personal.
- Programas centrados en aspectos Vocacionales.
- Programas Preventivos.
- Programas de Orientación Familiar.

#### **1.4.2.1. Los programas de desarrollo personal**

Se basan en los principios de prevención y desarrollo, su objetivo es alcanzar la seguridad personal y el equilibrio afectivo, mejorar las interacciones personales y el aprendizaje de conductas sociales.

#### **1.4.2.2. Los programas para el desarrollo vocacional**

Están orientados al desarrollo y formación profesional y a la orientación vocacional.

### **1.4.2.3. Los programas centrados en la prevención**

Se elaboran para grupos y personas con el fin de prevenir problemas, se fundamentan en los principios de prevención y de intervención actuando sobre el contexto familiar, escolar y entorno social.

### **1.4.2.4. Los programas de orientación familiar**

Se dividen en dos; el centrado en la familia y el orientado hacia la relación familia–escuela–comunidad.

El modelo centrado en la familia formula como objetivos fundamentales:

- La formación de los padres en temas relacionados con la paternidad responsable, prevención de problemas, atención a la diversidad, desarrollo de la carrera y procesos de enseñanza–aprendizaje de los hijos.
- Desarrollar el sentimiento de control y competencia para la gestión de los recursos materiales y humanos del grupo familiar.
- Desarrollar las habilidades necesarias para la construcción de relaciones familiares satisfactorias.

El modelo de programas se estructura de la siguiente manera:

1. Análisis del contexto para detectar necesidades.
2. Formular objetivos
3. Planificar actividades.
4. Realizar actividades.
5. Evaluación del programa.

El modelo centrado en la relación familia–escuela–comunidad pretende:

- Formar a los padres y a los profesionales de la educación en temas como comunicación, toma de decisiones, colaboración interinstitucional.
- Prevenir problemas y atender a las familias con necesidades especiales.
- Coordinar las intervenciones educativas entre las familias, la escuela y la comunidad.

### **1.4.3. Modelo de consulta**

Es un modelo de intervención indirecta individual o grupal, puede ser tanto remedial como preventivo y/o de desarrollo. El fin primordial del modelo es capacitar a los profesores y a los tutores para que estos sean los agentes de la intervención orientadora.

El modelo de consulta se estructura a partir del siguiente proceso:

1. Inicia con la información y clarificación del problema.
2. Se diseña un plan de acción.
3. Se dan sugerencias al consultante para que pueda afrontar la función de consulta.

### **1.5. Enfoques teóricos**

Los enfoques teóricos se refieren al conjunto de teorías científicas en las que se fundamenta la acción orientadora. El enfoque permite sistematizar y hacer comprensibles los conocimientos que le son propios, provee el marco teórico en el que contextualizar investigaciones e intervenciones y proporciona los instrumentos con los que hacer predicciones e intervenciones. (Martínez González (2002):81).

F. Rivas cita los siguientes:

- a) Rasgo psicológico.
- b) Psicodinámico.

- c) Rogeriano.
- d) Evolutivo.
- e) Conductual-cognitivo.

### **1.5.1. Rasgo psicológico**

Establece que cada ser humano posee ciertos aspectos como resultado de la herencia genética y del aprendizaje social, como lo son aptitudes, inteligencia, rasgos de personalidad e intereses. Para determinar dichos aspectos se utilizan pruebas psicométricas.

El objetivo de este enfoque es orientar al sujeto para resolver su problemática al hacerlo consciente de sus posibilidades y limitaciones y ayudarlo a utilizar sus propios recursos.

### **1.5.2. Psicodinámico**

Plantea que la personalidad, el desempeño escolar y laboral está determinado por el inconsciente por lo que el comportamiento actual depende de las vivencias infantiles.

El objetivo de este enfoque es ayudar al individuo al análisis y autoconocimiento de su realidad vivencial, que lo lleven asumir cambios en beneficio de una armonía personal. En un principio el orientador es pasivo, pero poco a poco va adquiriendo un rol interpretativo y activo. Las técnicas utilizadas son pruebas proyectivas, psicodrama, entrevista, entre otras.

### **1.5.3. Rogeriano**

Propone al hombre como un ser consciente de su propia existencia por lo que la autorrealización es la finalidad de la conducta humana.

Su objetivo es que el individuo clarifique su problemática, acepte su situación para que la afronte y la resuelva de manera creativa y responsable.

La técnica más utilizada es la entrevista no directiva de Rogers.

#### **1.5.4. Evolutivo**

Manifiesta que la conducta vocacional se da a través de un proceso de maduración que va acorde con la edad cronológica del individuo.

Su objetivo es analizar la madurez que posee la persona para enfrentar con éxito las tareas vocacionales. El orientador previene y diseña con el orientado el desarrollo vocacional futuro, a partir de las opciones elegidas, incluyendo los reajustes posteriores necesarios.

Las técnicas utilizadas son la entrevista y algunos tests estándar.

#### **1.5.5. Conductual-cognitivo**

Conjunta dos orientaciones psicológicas (conductista-cognitiva) por lo que toma en cuenta tanto aspectos subjetivos como objetivos del comportamiento individual (pensamientos y procesos externos o los condicionamientos contextuales del medio).

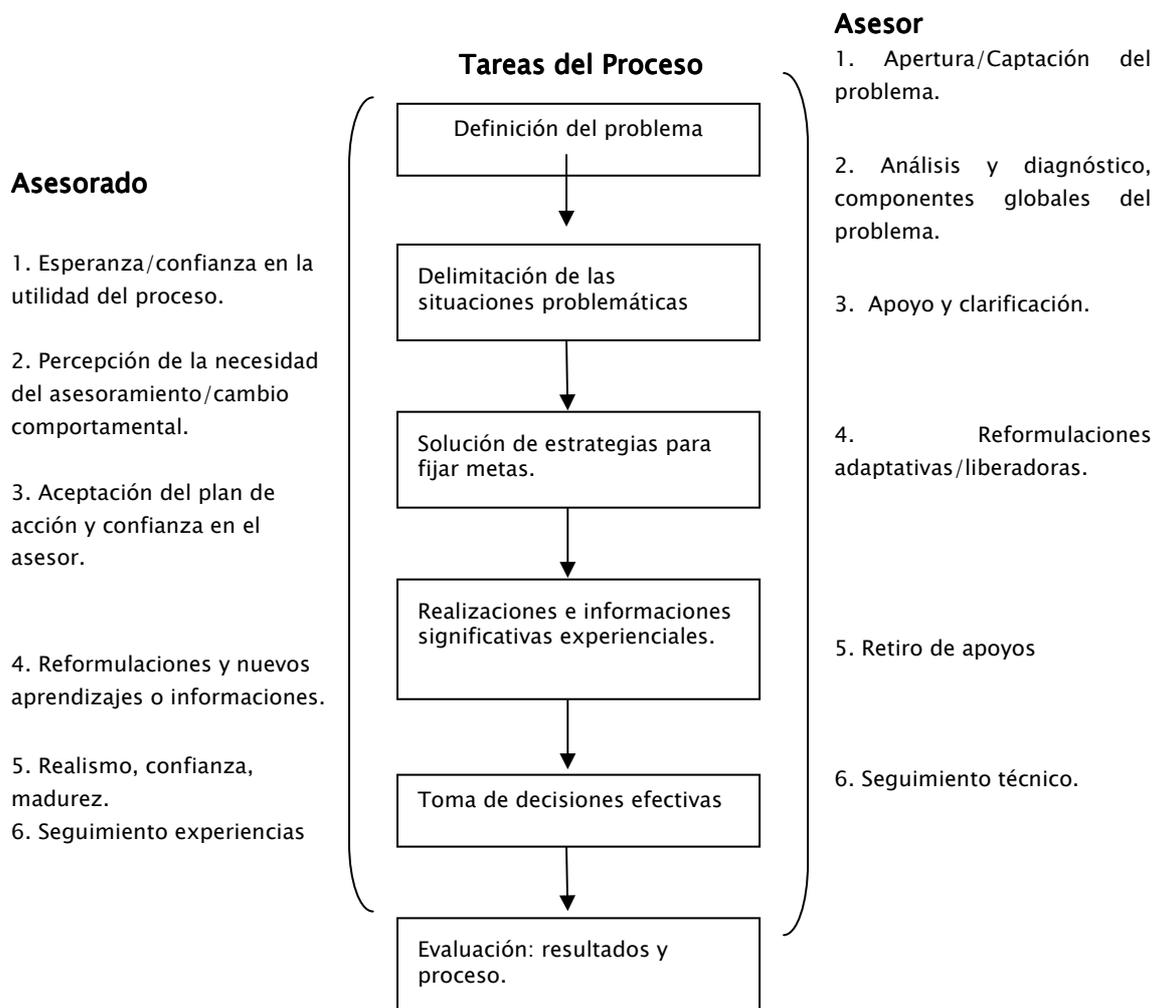
Destaca que la conducta del ser humano debe de ser congruente con su manera de pensar. Parte del autoconocimiento de la persona a partir del análisis de su conducta (problema, antecedentes, consecuentes, evaluación, relaciones con el ambiente, etc.) que la lleve a modificar los estados internos como los son los pensamientos y así controlar su comportamiento.

Su objetivo es analizar el problema en todas sus dimensiones con la finalidad de superarlo mediante los cambios de comportamiento y cognitivos necesarios.

En el proceso técnico de asesoramiento, el asesorado tiene la libertad y la responsabilidad de tomar sus decisiones. El asesor estructura la relación de ayuda, interviene como un experto que proporciona información confiable y relevante.

Las técnicas que utiliza son la entrevista como la de rejilla y auto observación.

El proceso técnico del asesoramiento de acuerdo al enfoque conductual-cognitivo se esquematiza en el siguiente diagrama:



## 1.6. Evaluación

Todo programa de orientación que se desee implementar ha de ser evaluado para ver su calidad y eficacia.

De acuerdo a Pérez Juste, la evaluación es un “proceso sistemático, diseñado intencional y técnicamente, de recogida de información rigurosa –valiosa, válida y fiable– orientado a valorar la calidad y los logros de un programa, como base para la posterior toma de decisiones de mejora tanto del programa como del personal implicado, y, de modo indirecto, del cuerpo social en el que se encuentra inverso”. (Martínez González (2002):118).

Conforme a María Luisa Rodríguez, todo proceso de evaluación debe considerar los siguientes principios:

- Reconocer las metas y objetivos del programa de orientación.
- Establecer criterios de medida válidos y concretos.
- Ver que los criterios se apliquen por profesionales competentes.
- Evaluar a todas las personas que participan en el programa.
- Seguimiento y procesos de retroalimentación.
- Planificar la evaluación.
- Centrarse y dar importancia a lo positivo.

Existen varios modelos de evaluación:

El modelo propuesto por Atkinson responde a dos preguntas claves: qué hace el orientador y cuáles son los efectos de su trabajo. El informe correspondiente al primer cuestionamiento se obtiene a partir de la evaluación de las actividades; los del segundo, a través de la evaluación de los efectos.

El modelo de Toma de decisiones de Alkin contesta a las preguntas: ¿cuál es el problema?, ¿cuál es el programa?, ¿se lleva el programa como se planificó?, ¿se consiguen mejoras por medio de él?, ¿se trata de un buen programa?.

Alkin fundamenta cinco principios básicos:

1. El que toma la decisión determina la naturaleza de lo que ha de ser evaluado.
2. El rol del evaluador es el de asesorar al que toma la decisión.
3. El objetivo fundamental de la evaluación es obtener información.
4. La información deberá ser apropiada a las necesidades del que toma la decisión.
5. La relevancia de la información está en función de la situación y de los tipos de decisión que se necesitan tomar.

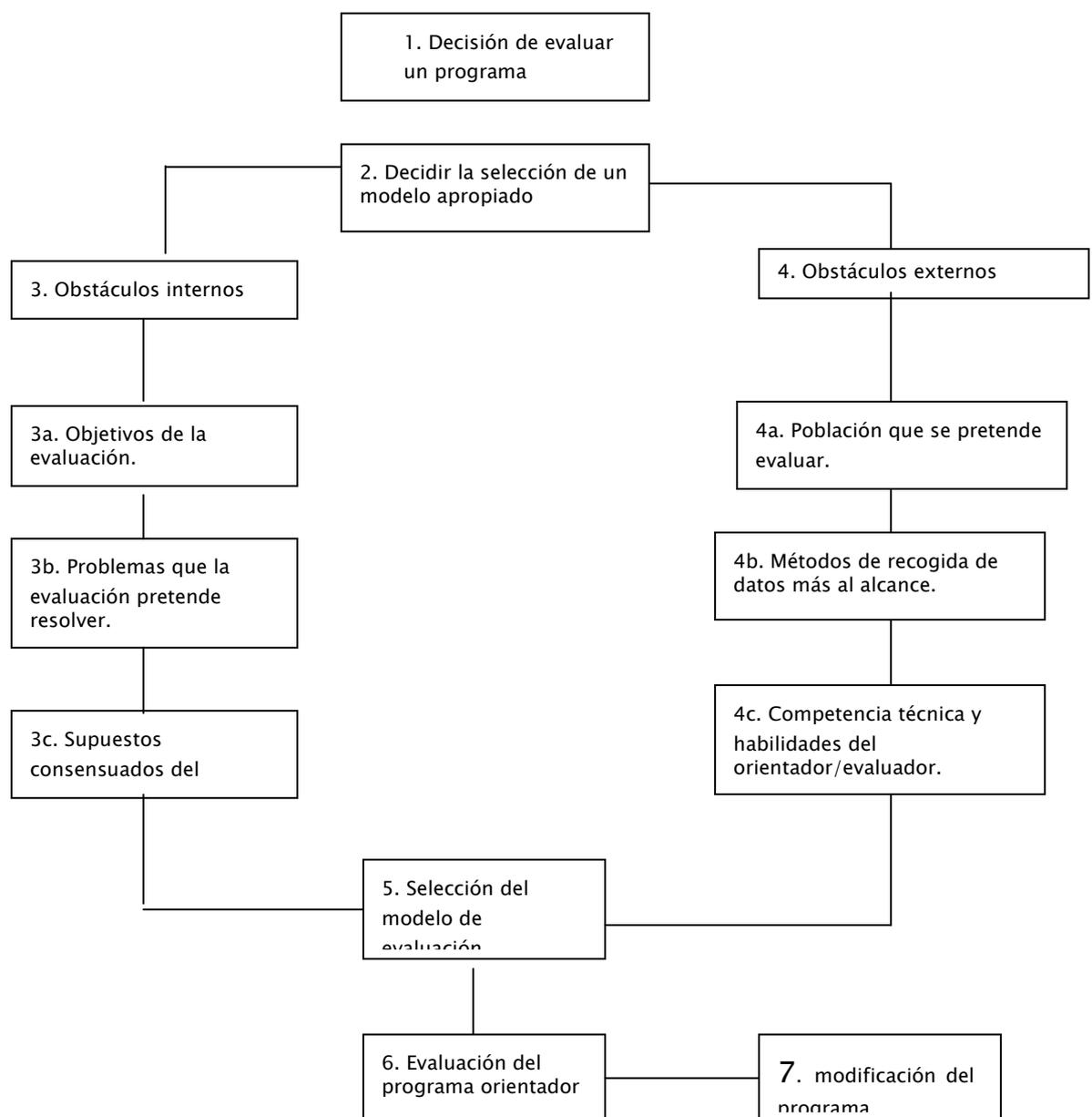
El modelo "Contexto, Entrada, Proceso y Producto. A través de este, se obtiene información continua, en periodos de tiempo concreto y referente a todos los rasgos importantes del programa de orientación.

1. La evaluación de contexto (descriptiva) responde a la pregunta ¿qué se tiene que hacer?, estudia el análisis de necesidades, desarrolla metas y objetivos del programa, concede información respecto a las decisiones de planificación.
2. La evaluación de entrada proporciona información para la toma de decisiones de tipo estructural y de procedimientos con el fin de seleccionar el diseño del programa.
3. La evaluación del proceso y producto informa sobre la ejecución del programa con el fin de realizar las modificaciones pertinentes respecto al diseño. Responde a las preguntas qué y cuánto se está haciendo. La información proporcionada por la evaluación del producto se orienta hacia la toma de decisiones respecto de la aceptación, rectificación o abandono del programa.

El modelo de Pérez Juste estructura el proceso de evaluación en tres momentos bien diferenciados que se interrelacionan entre sí:

- 1) Evaluación inicial o evaluación del programa en sí mismo.
- 2) Evaluación del programa en su desarrollo.
- 3) Evaluación final o evaluación del programa en sus resultados.

Para evaluar la efectividad y utilidad de los diferentes modelos de evaluación, M.H. Daniels propone el siguiente metamodelo: (Ma. Luisa Rodríguez (1991):277)



# Capítulo 2

## Familia

## Capítulo 2

### Familia

La orientación familiar, vista desde una perspectiva ecológica sistémica, deberá analizar la estructura familiar en la cual intervendrá para comprender las interacciones establecidas entre sus miembros, cómo repercuten en cada uno de ellos y la relación ejercida por los integrantes en otros ámbitos: comunidad, escuela, trabajo, etc.; y a partir de ello, determinar su intervención. Por lo tanto, es importante analizar el impacto que tiene la familia en la primera infancia y su repercusión en el desarrollo integral del ser humano.

#### 2.1. La función de la orientación en el ámbito familiar.

De acuerdo al *enfoque ecológico sistémico* el desarrollo humano está ubicado en ámbitos; “un ámbito es una delimitación del espacio caracterizada por actividades, relaciones interpersonales y roles.” (Perinat (1998):233)

El ámbito primordial del niño es la familia, y a éste le sigue la escuela; cada uno de ellos es un **microsistema**. Los ámbitos familia-escuela, en los cuales el niño participa simultáneamente, están vinculados entre sí e integran el **mesosistema**.

Los ámbitos en los que el niño no participa, pero influyen en su desarrollo, como por ejemplo el trabajo de los padres, forman el **exosistema**.

El paso de un microsistema a otro constituye una **transición ecológica**, la cual se caracteriza por un cambio en las actividades, relaciones y roles de las personas que lo componen; por ejemplo, el nacimiento de un nuevo miembro de la familia y la entrada a la escuela o a la guardería.

El **macrosistema**, integrado por las grandes instituciones sociales (entidades económico-jurídico-político-religiosas) que conforman la

legislación y organización de la vida de los ciudadanos, ejerce también su influencia en el desarrollo del niño.

Cada ámbito se compone por diferentes subsistemas. Por ejemplo, al ámbito familiar corresponden los **subsistemas de pareja, de padres e hijos y de hermanos**: los tres guardan una relación jerárquica entre sí, de modo que cuando falla el subsistema de pareja, aparecen efectos negativos en cascada en los otros dos, y así sucesivamente. (Rodrigo, M.J. y Palacios, J. (2000):53)

Las relaciones que se dan entre los subsistemas son bidireccionales y recíprocas. Por ejemplo, los adultos influyen en las respuestas de los niños, pero características de los niños determinadas biológica o socialmente –atributos físicos, personalidad, temperamento y capacidades– también afectan las respuestas de los adultos.

En el **mesosistema**, en donde hay una interrelación entre dos ámbitos, la relación que exista entre los miembros de uno influirá en el tipo de relaciones que se establezca en el otro; es así como “los niños que no se benefician de una rica interacción con sus padres suelen tener problemas para establecer relaciones posteriormente y no digamos para negociar los inevitables altibajos de las relaciones entre compañeros.” (Brazelton (2005): 20).

Desde la perspectiva del *enfoque ecológico sistémico*, la familia es un sistema dinámico cuyos integrantes desempeñan actividades, roles y relaciones entrelazados, con ingerencia mutua, enmarcado por otros ámbitos que tienen influencia en su comportamiento.

Para el *enfoque ecológico sistémico*, la **orientación** deberá analizar la estructura familiar en el cual intervendrá para comprender las interacciones establecidas entre sus miembros, cómo repercuten en cada uno de ellos y la relación ejercida por los integrantes en otros ámbitos; comunidad, escuela, trabajo, etc.; y a partir de ello determinar su intervención.

De acuerdo al modelo de Morral, Oetting y Hurst, y tomando en consideración el *modelo sistémico*, la orientación familiar puede intervenir en tres aspectos:

- a. *Desarrollo*: Fortalecimiento de las familias gracias a la información que se les ofrece por medio de programas estructurados, lo que permite tener una mejor interacción entre sus miembros y con los sistemas con los que se interrelacionan.
- b. *Prevención*: Favorece la interacción familiar y la capacita para dar respuesta a las demandas de la sociedad. Su objetiva es construir una familia sana.
- c. *Modificación*: Programas dirigidos a familias desestructuradas.

## **2.2. La función de la familia en la primera infancia.**

La primera infancia constituye la etapa más crítica y vulnerable en el desarrollo del individuo, pues es en los primeros años donde se construyen las bases para un desarrollo intelectual, emocional y moral (Brazelton (2005):12). La familia desempeña un papel preponderante en este período porque cumple varias de las funciones determinantes en la formación del ser humano:

- Brinda subsistencia y bienestar físico y emocional.
- Favorece el desarrollo cognitivo.
- Es el primer agente socializador.
- Es la mediadora del comportamiento.

En relación con la primera de estas funciones, varios investigadores han puesto de manifiesto la importancia de los cuidados tempranos y las actitudes afectivas de los padres hacia sus hijos durante los primeros años de vida.

Watson, desde una perspectiva conductista, sostenía que la madre al satisfacer las necesidades del niño, le proporciona confort, por lo que el infante va asociando la satisfacción con el rostro de su madre. (Delval (1998):191). Sin embargo, hoy existen estudios que demuestran que esto no es suficiente.

En la década de los cuarenta, René Spitz observó la conducta de niños pequeños cuyo primer año de vida lo habían pasado en instituciones con carencias afectivas; estos niños mostraban poco interés por el mundo que les rodeaba e indiferencia hacia los adultos.

Más tarde, Erik Erikson señaló que durante en el primer año y medio de vida, el bebé debe de aprender a confiar en unos padres que lo cuidan con amor e interés. Contrariamente, si los progenitores no atienden a tiempo las demandas de sus pequeños, los rechazan o no son consistentes en su cuidado, los menores puede ver su entorno y a las personas que lo conforman con desconfianza. El niño necesita adquirir un equilibrio entre la confianza que le permite formar relaciones íntimas y la desconfianza que le permite protegerse. (Maier (1984))

En 1958, John Bowlby estudió diversos casos de privación afectiva durante la infancia y formuló la **Teoría del apego**, en la cual afirma que la relación con los otros es una necesidad primaria y tiene un importante valor para la supervivencia de los seres humanos.

Bowlby define el apego como "... el resultado de un conjunto de pautas de conducta características, en parte preprogramadas, que se desarrollan en el entorno corriente durante los primeros meses de vida y que tienen el efecto de mantener al niño en una proximidad más o menos estrecha con su figura materna." Su función biológica de esta conducta es de protección. (Bowlby (1995):15)

Y es Bowlby también quien considera que los componentes básicos de la relación de apego son tres: el acto de proporcionar cuidados, acto llevado a cabo los padres; el de búsqueda de cuidados, manifestado por el pequeño; y la exploración del entorno, también del infante (cuando el menor se siente seguro, es probable que explore lejos de la figura de apego).

Vargas y Polaino-Lorente definen el apego como la "vinculación afectiva, estable y consistente que se establece entre un niño y sus

cuidadores, como resultado de la interacción entre ambos. Esta vinculación es promovida no sólo por el repertorio de conductas innatas, con las que el niño viene al nacer, sino también por la sensibilidad y actuación de su cuidadores”. (citado por Polaino-Lorente (2003):56)

Mary Ainsworth, colaboradora de Bowlby, llevo a cabo diversos estudios para ver cómo influye la calidad de la relación padres-hijos en la conducta del apego, y estableció tres tipos de apego:

- Seguro. El niño se siente seguro con sus padres cerca, por lo que se atreve a explorar su entorno. Esta conducta se da si el progenitor, especialmente la madre, es accesible y sensible a las señales de su hijo y amorosa cuando el pequeño busca protección y consuelo.
- Ansioso resistente. El menor se siente ansioso, inseguro de si sus padres serán sensibles y lo ayudarán cuando lo necesite. Por esta incertidumbre se aferra a ellos y muestra ansiedad en explorar el mundo. Esta conducta se da cuando la madre es impredecible y no es consistente el tipo de relación que lleva con sus hijos.
- Ansioso elusivo. El infante rara vez llora cuando su madre se va y evita acercarse cuando regresa. Esta conducta se da cuando los progenitores no son sensibles a las necesidades de su hijo y constantemente lo rechazan.

Estudios posteriores realizados por Main, (citado por Bowlby (1995):146-147) observaron otro tipo de conducta de apego:

- Ansioso, desorganizado y desorientado. El infante muestra conductas inconsistentes y contradictorias. Esta conducta se da cuando los pequeños han sufrido maltrato físico y/o descuidados totalmente por sus padres.

Delval (2000) concluye que la persona con apego seguro se siente querida, lo que propicia la confianza en si misma y en los otros, esto le da seguridad para explorar el entorno, para solucionar problemas, para el juego y las relaciones con los iguales.

La función de la familia como favorecedora del desarrollo cognoscitivo del ser humano es motivo de las investigaciones del doctor T. Berry Brazelton (2005), especialista en desarrollo infantil, quien afirma que los padres aprenden los ritmos y las claves de sus hijos, en tanto que los pequeños establecen las expectativas de reacción adecuadas. Estos aspectos serán las bases de una sólida autoestima en el futuro, así como la motivación para el aprendizaje.

En este sentido, Piaget considera que el desarrollo intelectual y el aspecto afectivo van siempre ligados, debido a que este último es el motor de las conductas, lo cual significa que toda conducta, por intelectual que ésta sea, lleva implícitos ciertos móviles finales: necesidades de creer, de afirmarse, de amar, de ser valorizado, de esfuerzo, de interés, etc. De igual forma, no puede haber estados afectivos sin intervención de percepciones o de comprensión. (Piaget (1979):28)

Greespan (citado por Brazelton (2005):27) argumenta que las relaciones y las interacciones emocionales entre padres e hijos enseñan a comunicarse y a pensar. En un principio, el sistema de comunicación del pequeño es gestual, compuesto de claves emocionales tales como sonreír, mirar de manera asertiva, fruncir el ceño, apuntar con el dedo, tomar objetos y devolverlos, negociar, etc., todo lo cual contribuye a que se desarrolle un sistema de resolución de problemas y regulación de interacciones que se mantendrá durante el resto de la vida.

Los estudios de Brazelton determinan que las interacciones afectivas y emocionales recíprocas entre padres e hijos, enseñan al los bebés a tomar la iniciativa, pues los niños hacen algo que provoca que suceda otra cosa, lo que muestra el inicio del pensamiento con finalidad o causalidad, un sentido del Yo, la voluntad, la asertividad y el comienzo del pensamiento lógico -causal; todo ello gracias a las interacciones recíprocas. Brazelton concluye que los ambientes familiares carentes de afecto, influyen negativamente en el desarrollo de las capacidades cognitivas y emocionales durante la infancia.

Finalmente, para Fichtner, parafraseando a Vigotski, “las relaciones sociales se transforman en relaciones psíquicas superiores a partir de la interacción de diálogos rítmicos entre el niño y la madre con actividades recíprocas y complementarias.” (Fichtner (2002):20)

Otra de las funciones fundamentales de la familia es la de ser el primer agente socializador, pues es en el seno familiar donde el infante tiene sus primeras relaciones afectivas e interpersonales; la calidad de estas interacciones determinará no sólo el tipo de relación que posteriormente el pequeño establezca en los diferentes ámbitos, sino también influirá en el desarrollo de sus capacidades cognitivas. En este sentido, “...los padres son agentes socializadores no sólo cuando se proponen unos objetivos concretos y explícitos y unas estrategias calculadas, lo son siempre que interactúan con los hijos. (Quintana (2003):33) Y como las relaciones entre los miembros de la familia son bidireccionales y recíprocas, cada uno de los integrantes son socializadores y socializados, puesto que “...cada uno de ellos ejerce y recibe una acción socializadora en relación con los demás: el esposo sobre la esposa, y viceversa; la madre y el padre sobre los hijos; los hijos sobre los padres; y los hermanos entre sí.

La actividad socializadora de los padres es totalmente orientada por las creencias, valores y metas que prevalecen en su comunidad cultural; los niños “...asumen las normas, creencias, valores como algo “natural”.” (Perinat (1998):239)

En la familia como primer transmisor de pautas culturales y éticas que “la adquisición de creencias, actitudes y valores se genera de forma más fácil y eficazmente cuando se da un vínculo afectivo entre el niño y el modelo de referencia.” (Polaino-Lorente (2003):65)

En este proceso de socialización se destaca también el papel de los padres como mediadores del comportamiento de sus hijos; en este sentido los progenitores requieren de la conjunción de dos componentes: afecto y control (disciplina). (Clemente Estevan (1996):152)

A este respecto, Diana Baumrind (citado por Berk (1998):739) identificó tres estilos de *padres de familia*, dependiendo del nivel de control y de respuesta que cada uno manifieste: *autoritario, democrático y permisivo*,

Los *padres autoritarios* se distinguen por considerar vagamente las peticiones de sus hijos y no responder a sus demandas; muestran escaso afecto y control firme; manifiestan conductas de coerción verbal, física y privaciones; miran con indiferencia iniciativa de sus hijos.

Los *padres democráticos* responden a las demandas y preguntas de sus hijos con atención e interés, al tiempo que expresan afecto, apoyo y ejercen un cierto grado de control; la comunicación que establecen es comprensiva y bidireccional.

Los *padres permisivos* tienen un escaso control, se muestran indiferentes ante la conducta de sus hijos; su comunicación es poco afectiva y unidireccional, pues no consideran la iniciativa y las argumentaciones de sus menores.

Por su parte también Maccoby y Martin propusieron cuatro estilos parentales: (Clemente Estevan (1996): 159-166)

- a) *Autoritativo-recíproco*
- b) *Autoritario-represivo*
- c) *Permisivo-indulgente*
- d) *Permisivo-negligente*

Los *padres autoritativos-recíprocos* muestran grandes expectativas de conducta madura para con sus hijos, y establecimiento de normas familiares; utiliza refuerzos para afianzar sus normas y reglas; llevan a cabo una autoridad firme y razonada. Estos padres se centran en el niño, procuran mantener una comunicación diaria y atenta sobre las necesidades y deberes de sus hijos.

Al examinarse los efectos de este último estilo parental en el éxito escolar, se encontró que los hijos que describían a sus padres como

autoritativos–recíprocos alcanzaron mejores logros académicos y adquirieron un nivel más alto de compromiso y participación en el sistema escolar. Quedó así demostrado que las exigencias familiar firme y consciente, con cordialidad y afecto, promueve que los niños sean autorresponsables, autocontrolados, prosociales, solidarios y altruistas.

Los *padres autoritarios–represivos* tienen una actitud rígida e inflexible, impiden la autonomía de sus hijos, indicándoles las metas y normas que deben seguir, con el uso frecuente de técnicas punitivas. Esta situación no sólo provoca conflictos entre padres e hijos, también genera bajo nivel de autoestima o autoconcepto, así como poca iniciativa y creatividad en los infantes.

Los *padres permisivos–indulgentes* evitan las restricciones, los castigos y no delimitan el papel de autoridad con sus hijos. La rutina que establecen es totalmente anárquica: plantean una comunicación abierta y democrática. Los niños criados en hogares permisivos son altamente sociables, espontáneos, originales y creativos, entablan una adecuada relación con sus iguales. Sin embargo, tienen dificultad en controlar sus impulsos, son desobedientes cuando no obtienen lo que desean, demandan atención de sus padres y mantienen cierta dependencia hacia ellos; muestran poco persistencia en su tareas escolares, y, en comparación con los niños criados en familias autoritativas, su autoestima y autoconfianza es menor.

Los *padres permisivos–negligentes* se caracterizan principalmente por una falta total de exigencias o demanda a sus hijos, una nula responsabilidad paterna y un bajo nivel de afectividad para con sus pequeños. Los efectos a nivel emocional, social y de aprendizaje son negativos, pues los niños criados con este estilo de paternidad presentan escasa autoestima, deficiente rendimiento escolar y bajas capacidades cognitivas y de autonomía.

Baumrind (citado por Clemente Estevan (1996)) ha incluido en sus investigaciones más recientes los conceptos de “responsividad” y “demandas”. La responsividad es entendida como las acciones que de forma intencional fomentan la individualidad, la auto–regulación y la

auto-afirmación del niño, a través de un comportamiento sensible, de apoyo y adaptado a las necesidades y demandas especiales del pequeño. Las demandas serían las peticiones de los padres para que el infante se integre al grupo familiar por medio de las exigencias de madurez, supervisión, esfuerzos disciplinarios, y voluntad de enfrentarse con el menor que desobedece.

# Capítulo 3

## Constructivismo

## Capítulo 3

### Constructivismo

El constructivismo, teoría que explica cómo adquiere el ser humano el conocimiento, se fundamenta en diversas teorías cognoscitivas; una de las principales es la psicogenética de Jean Piaget, la cual postula que el desarrollo cognoscitivo pasa por diversas etapas, desde el nacimiento hasta la adolescencia.

#### 3.1. Teoría constructivista

El constructivismo es la teoría que postula que el individuo es un ser activo que procesa constantemente información y va construyendo su conocimiento con base en la mediación de otros. (Klingler (2003):11)

El enfoque constructivista se basa en las aportaciones de varias corrientes psicológicas asociadas a la psicología cognitiva: la teoría de los esquemas cognitivos, la teoría de la asimilación y el aprendizaje significativo, la psicología sociocultural y la psicología psicogenética, entre otras. (Díaz Barriga (1999)).

La teoría de los esquemas cognitivos señala que la construcción del conocimiento que realiza el ser humano, la lleva a cabo fundamentalmente con los esquemas propios, es decir, con lo construido en su relación con el medio. Un esquema es una representación de una situación concreta o de un concepto que permite manejar ambos internamente y enfrentarse a situaciones iguales o parecidas en la realidad. Los esquemas pueden ser muy simples o muy complejos, o bien muy generales o muy especializados. (Carretero(2005):26). En consecuencia, los individuos utilizan herramientas cada vez más complejas y especializadas al adquirir mayor experiencia con determinados temas.

La teoría de la asimilación y el aprendizaje significativo de Ausubel postula que los conocimientos nuevos se basan en

conocimientos previos existentes en la estructura mental del sujeto, por lo que el aprendizaje es una actividad significativa para la persona que aprende.

La teoría sociocultural de Vigotsky indica que las interacciones sociales afectan en forma fundamental el aprendizaje: los individuos aprenden por medio de las experiencias sociales y culturales. Así, el aprendizaje se concibe como una reconstrucción de los conocimientos socioculturales y se facilita por la mediación e interacción de otros. (Klingler (2003)). La teoría sociocultural introduce el término nivel de desarrollo próximo y lo define como conjunto de actividades que el niño es capaz de realizar con la ayuda, colaboración o guía de un adulto o compañero más experto (Rivière (2002)).

Otra de las teorías de la que también se sirve el constructivismo es la psicogenética, teoría que establece que el ser humano construye su conocimiento en base a su desarrollo cognitivo.

## **3.2. Desarrollo cognitivo en la primera infancia**

### **3.2.1. Teoría psicogenética**

Jean Piaget (1896–1980), científico suizo, es el principal representante de la teoría psicogenética. Piaget se interesó por comprender cómo se desarrolla el conocimiento en el hombre a partir de su nacimiento. Postuló que la lógica del niño se construye progresivamente, siguiendo sus propias leyes, y evoluciona a lo largo de la vida pasando por distintas etapas antes de alcanzar el nivel adulto.

Piaget consideró al conocimiento humano como **adaptación**. Es decir, el individuo selecciona e interpreta activamente información procedente de su medio ambiente para construir su propio conocimiento.

El proceso de adaptación presenta dos aspectos indisolubles que son simultáneos y complementarios: **asimilación** y **acomodación**.

- Asimilación es el proceso de incorporación de los estímulos exteriores a las estructuras mentales.
- Acomodación es el proceso de modificación de las estructuras mentales por la influencia del medio.

El balance entre asimilación y acomodación se llama **equilibrio**; es decir, el individuo busca un ajuste entre el ambiente y sus propias estructuras de pensamiento.

Al ir adaptándose a su medio ambiente, el individuo va madurando, lo que le permite ir construyendo esquemas cognitivos cada vez más complejos, Un **esquema** "...es una sucesión de acciones que tienen una organización y que son susceptibles de repetirse en situaciones semejantes." (Delval (1998):99).

Los primeros esquemas que presenta el recién nacido son acciones reflejas.

Los seres humanos pueden combinar sus esquemas y formar nuevos y más complejos; a este proceso se le llama **organización**. El objetivo de la organización es la adaptación.

Piaget dividió el desarrollo cognitivo en cuatro etapas, que van del nacimiento a la adolescencia:

- Sensoriomotor (0 a 24 meses). El pequeño conoce el mundo a través de sus sentidos y sus movimientos.
- Preoperacional (2 a 7 años). Aparece la representación simbólica; el pensamiento infantil es egocéntrico e irreversible.
- Operaciones concretas (7 a 11/12 años). Se adquiere la capacidad de pensar en forma lógica en situaciones concretas.
- Operaciones formales (12 años en adelante). Se adquiere la capacidad de pensar a nivel abstracto, comprobar y plantear hipótesis.

Piaget llamó periodo sensorio motriz a la etapa comprendida entre los 0 y 24 meses de edad, aproximadamente.

### **3.2.2. Sensorio-motriz.**

Este periodo comprende del nacimiento a los dos años aproximadamente. Se llama sensorio-motriz porque el infante conoce el mundo que le rodea a partir de sus sentidos y acciones motrices. Durante esta etapa, el niño construye cuatro categorías fundamentales: permanencia del objeto, causalidad, espacio y tiempo.

- Permanencia del objeto. "...la creencia según la cual una figura percibida corresponde a 'algo' que seguirá existiendo aun cuando uno deje de percibirlo." (Piaget (1979):25)
- Causalidad. "...relación entre un resultado empírico y una acción cualesquiera que lo ha producido". (Piaget (1979):27). En un principio no hay relación de la causa con la acción que la provoco.
- Espacio. Al comienzo del período, el espacio está centrado en el propio cuerpo, hay un espacio táctil, visual, auditivo, olfativo, gustativo, que no se coordinan entre sí. Al final del periodo tendrá la noción de un espacio general. (Piaget (1981):23)
- Tiempo. Al nacer no hay un orden temporal que englobe a los acontecimientos.

### **Estadios del período sensorio-motriz.**

1. **Ejercicios reflejos (0-1 mes).** Los bebés ejercitan sus reflejos innatos para consolidarlos. Sus esquemas innatos para succionar se modifican y amplían con la experiencia. En esta etapa no existe el concepto de permanencia del objeto.
2. **Reacciones circulares primarias (1 al 4 mes).** Los pequeños repiten una misma acción para conservarla y perfeccionarla. En un primer instante se produce por azar, pero a través del ejercicio la repiten y la repiten hasta perfeccionarla. En esta etapa el niño se centra en su propio cuerpo; por ejemplo, el niño descubre de manera

fortuita que puede mover su pierna de arriba hacia abajo y va a repetir la acción una y otra vez, o se lleva la mano a la boca, esto le causa placer y va a tratar de reproducir esta misma acción una y otra vez. Se da una coordinación sensorial (oído-vista, vista-prensión, etc.) El concepto de permanencia del objeto está ausente. El pequeño sigue con su vista un objeto, pero cuando desaparece, no lo busca.

3. **Reacciones circulares secundarias (4 a 8 meses).** El niño incidentalmente produce un resultado en el medio ambiente que le parece interesante, por lo que va a tratar de reproducirlo varias veces. Los pequeños se valen de acciones, –golpean, jalan, se arquean–, para provocar la continuación de hechos que no tienen conexión. Permanencia del objeto, búsqueda de objetos parcialmente escondidos.
4. **Coordinación de esquemas secundarios (8 a 12 meses).** Los menores adquieren la capacidad de coordinar dos o más acciones para lograr un objetivo simple; por ejemplo, con una mano hacen un lado un obstáculo, para alcanzar un objeto con la otra mano. El niño imita acciones en presencia del modelo. Empieza a anticipar sucesos. Permanencia del objeto, búsqueda de objetos totalmente ocultos que se acaban de esconder, sin embargo, si se ve que se mueve de un lugar a otro para ocultarlo, se mirará en el primer sitio.
5. **Reacciones circulares terciarias (12 a 18 meses).** Se interesan en ver el efecto de sus acciones sobre los objetos, Buscan nuevos medios para resolver los problemas que se les presentan. En la permanencia de objetos, no se es capaz de tener en cuenta desplazamientos invisibles.
6. **Combinaciones mentales (18 a 24 meses).** El niño empieza a representar los objetos por medio de símbolos. Se da la imitación diferida, es decir, se imita en ausencia del modelo acciones observadas con anterioridad. El infante reflexiona previamente antes de resolver un problema, debido a que ya tiene la capacidad de resolverlo a nivel simbólico y no únicamente práctico (Delval (1998):124). Búsqueda de objetos en todos los lugares.

Con la adquisición de la representación se marca el final del periodo sensorio-motriz y el inicio del siguiente: el preoperacional.

### **3.2.3. Preoperacional**

Periodo comprendido entre los 2 y los 7 años de edad, por término medio. Se le llama preoperacional porque el infante no es capaz de realizar operaciones, "... acciones interiorizadas, es decir, ejecutadas no ya materialmente sino interior y simbólicamente, y a acciones que pueden ser combinadas de todas las maneras, en particular que pueden ser invertidas, que son reversibles..."(Piaget (1981):20).

Subestadios del período preoperacional:

1. Preconceptual (2 a 4 años)
2. Intuitivo (4 a 7 años)

De este periodo únicamente se analizará el primer subestadio, que va de los 2 a los 4 años, debido a que son éstas las edades de los infantes objeto de estudio de la presente investigación.

#### **3.2.3.1. Subestadio preconceptual.**

Este subestadio es llamado preconceptual, ya que el infante es incapaz de formar verdaderos conceptos. Es decir, "...no asigna una palabra a una clase de objetos,..."(Beard (1991):47)

Este nivel se distingue por la adquisición del lenguaje. Piaget (citado por Delval (1998):165) considera que el lenguaje, en esta etapa, además de tener una función comunicativa, es egocéntrica, pues en los primeros años gran parte del lenguaje apoya a la acción del niño.

Aparece la función semiótica, entendida como "...conjunto de conductas que implica la evocación representativa de un objeto o de un acontecimiento ausente..."(Piaget (1978):60). Estas conductas son las siguientes:

- 1) **Imitación diferida.** Imitación en ausencia del modelo, acciones observadas con anterioridad.
- 2) **Representación.** Se reproduce, a través del juego, objetos, acciones, situaciones o eventos del medio ambiente físico y social.
- 3) **Dibujo.** Representación gráfica del objeto de la realidad.
- 4) **Imagen mental.** Imitación interiorizada.
- 5) **Lenguaje.** “Evocación verbal de acontecimientos” (Piaget (1978):62).

## **Características del pensamiento**

- **Egocéntrico,** no puede ver las cosas desde otros puntos de vista que no sea el suyo.
- **Animista,** atribuye vida a los objetos inanimados.
- **Irreversible,** no tiene la capacidad de desplazarse mentalmente, para volver después al punto de partida.
- **Centración,** no puede considerar más de un aspecto a la vez.
- **Yuxtaposición,** tiende a fragmentar
- **Artificialismo,** todas las cosas están hechas por el hombre.
- **Transductivo,** el razonamiento va de lo particular a lo particular.

- **Sincretismo**, relacionan situaciones que no tienen nada que ver una con la otra.
- **Incapacidad por distinguir apariencia de realidad**, se tiene problema por distinguir entre lo que las cosas parecen ser y lo que en realidad son.

En resumen durante el subperiodo preconceptual, el niño adquiere la capacidad de representar mentalmente el mundo que le rodea. Surge el lenguaje, el cual se sitúa principalmente en sus acciones. El pensamiento del infante se centra en sí mismo, sin tener la capacidad de ver los puntos de vista de los demás.

# Capítulo 4

## Autorregulación

## Capítulo 4

### Autorregulación

La autorregulación del comportamiento es un proceso que se lleva a cabo desde el nacimiento, y tiene que ver tanto con aspectos madurativos como ambientales. Entre los ambientales se destaca el papel de los padres, quienes, al brindar a sus hijos un clima de afecto y seguridad, les permiten efectos significativos en el desarrollo de la autorregulación cognoscitiva y emocional.

#### 4.1. Conceptos generales

El concepto de autorregulación ha sido definido por varios investigadores, de entre los cuales destacan Ruff y Rothbart para quienes la autorregulación es la capacidad de los individuos para modificar su conducta de acuerdo con las demandas, cognoscitivas, emocionales y sociales planteadas en situaciones específicas. (González (2001):275)

Para Papalia (1999):244) la autorregulación se define como “el control sobre el propio comportamiento para ajustarse a las expectativas sociales.”

La autorregulación es, por tanto, un mecanismo sofisticado de adaptación al entorno social, por lo que es sensible a las influencias ambientales. (Ruff y Rothbart citados por González (2001))

Koop propone tres etapas en el desarrollo de la autorregulación: (<http://www.monografias.com/trabajos25/hiperactividad/hiperactividad.shtm/>)

1. Control inconsciente. Periodo que va del nacimiento al final del primer año de vida, caracterizado fundamentalmente por el desarrollo de mecanismos neurofisiológicos para el control de estímulos provenientes del exterior.

2. Control. Periodo comprendido entre el primer y tercer año de vida, en el cual se observa un creciente reconocimiento de las solicitudes de los adultos que se encargan de su cuidado.
3. Autorregulación. Comienza a desarrollarse a partir de los 3 años y depende de la capacidad de representación. A este respecto Diane E. Papalia indica que a partir de los tres años, los niños desarrollan un nivel significativo de autorregulación que incluye mayor flexibilidad, pensamiento consciente y capacidad de esperar una gratificación.

La evolución de la autorregulación en la infancia depende de factores endógenos y exógenos. Los primeros se refieren a la maduración de las redes de atención, al desarrollo físico, a los logros cognitivos, lingüísticos y a las diferencias individuales (temperamento). Los exógenos son influencias del entorno social tales como el vínculo afectivo en los primeros meses de vida, la interacción entre padres e hijos, el estilo de crianza y los límites. Por lo tanto, los niños van progresivamente incrementando sus capacidades, pasando de controles rígidos, rudimentarios, a mecanismos flexibles de adaptación que les permite ejercer un control consciente, intencional o voluntario sobre sus propias funciones motivacionales. (González (2001))

## **4.2. Maduración de las redes de atención.**

Los mecanismos relacionados con la evolución de las redes de atención tienen un papel importante en el desarrollo de la autorregulación, a nivel de maduración, en la primera infancia. Estas redes de atención son tres: (González (2001)).

- Red de alerta
- Red de orientación
- Red ejecutiva

### **4.2.1. Red de alerta**

La red de alerta es la primera en madurar. En bebés menores de 3 meses se manifiesta, con mayor facilidad, por estímulos externos o

por mecanismos de excitación de bajo nivel y no por fuentes internas o voluntarias. Se considera que este mecanismo puede facilitar la conducta de adaptación, al focalizar la atención sobre estímulos que, a nivel de motivación, son importantes e impiden la distracción. La red de alerta facilita las respuestas de orientación automáticas, creando un vínculo entre el niño y su ambiente.

De acuerdo a Ruff y Rothbart, (citados por González (2001) en este período, la atención se caracteriza como “reactiva”, debido a que la orientación visual hacia estímulos externos es dependiente de las características de los objetos (contraste blanco y negro como los cuadros de un tablero de ajedrez). Jonson, Posner y Rothbar (loc. cit) señalan que en esta etapa los bebés tienen grandes problemas para regular su excitación emocional, por lo que un pequeño que comienza a llorar tendrá dificultad para calmarse por su incapacidad para “desengancharse” y cambiar su atención del estímulo que le provoca malestar. Sin embargo, Kopp (González 2001) destaca que los bebés están provistos de algunos reflejos (cerrar los ojos, girar la cabeza), que les ayudan a autorregularse y así apartarse de estímulos negativos o sobreestimulantes. Por lo tanto, en los primeros meses de vida, el nivel de excitación de los infantes puede sobrepasar a menudo su capacidad de autorregulación, y es entonces cuando se hace necesaria la intervención de los padres, quienes sensibles a las señales de sus hijos aumentan o disminuyen la intensidad de la estimulación en virtud del estado de placer del menor. Rothbar y Posner concluyen que el papel de los padres como reguladores de la excitación emocional de los bebés adquiere mayor importancia en este período. Y es Brazelton ((2005):26) el que afirma “Los aspectos “reguladores” de las relaciones (por ejemplo, la protección ante un estímulo excesivo o insuficiente) ayudan a que los pequeños se mantengan en calma para permanecer atentos a nuevos aprendizajes.”

Las investigaciones llevadas a cabo por Brazelton (2005) muestran que el recién nacido, al intentar conservar el control para ver y oír las claves del entorno, emplea cuatro reflejos del cerebro medio para mantenerse alerta: Babkin, mano-boca, tónico-cervical, rooting y

succión; si no lo logra y pierde el control, usa la voz o el tacto para fortalecer su esfuerzo y regular su estado de alerta.

#### **4.2.2. Red de orientación**

Jonson, Posner y Rothbart aseguran que debido a la red de orientación, a los cuatro meses de edad los niños adquieren la posibilidad de desenganchar la atención de la fuente provocadora como estrategia de autorregulación; lo cual favorece la disminución de la excitación emocional. (González (2001)

A los 6 meses, con el desarrollo de habilidades motoras, el bebé adquiere la posibilidad de aproximarse a estímulos, o evitarlos, con el propósito de regular los niveles de excitación de manera adecuada.

González (2001) puntualiza que, conforme el control de la atención se va haciendo más flexible, las capacidades de autorregulación de los niños se incrementan.

#### **4.2.3. Red ejecutiva**

La red ejecutiva es la responsable de la atención endógena, la cual implica dos aspectos fundamentales: la dirección de la atención voluntaria y la habilidad para inhibir o mantener la atención hacia el estímulo, el acontecimiento o la tarea que se está realizando. Estas capacidades se manifiestan aproximadamente en los últimos meses del primer año de vida.

Así por ejemplo, la atención endógena tiene lugar cuando hay una fijación alternativa rápida a dos estímulos presentados a la vez con un propósito activo de comparación de ambos estímulos. Otro ejemplo sería la disminución de la distracción y, por tanto, el aumento de los periodos de atención sostenida.

Rothbart, Posner y Boylan (citados por González ) indican que la red de atención ejecutiva está implicada en la regulación emocional y conductual, debido a que la red ejecutiva interactúa con estructuras

subcorticales del sistema límbico, especialmente la amígdala y el tálamo, los cuales trabajan conjuntamente en el procesamiento de la información con contenido emocional.

Otro factor a nivel de maduración cerebral que influye en la autorregulación es el incremento de las comunicaciones neuronales entre el hemisferio frontal izquierdo y las regiones parietales. Junto a ello, la mielinización del córtex frontal se produce de forma rápida hasta alrededor de los tres años, y continua hasta la adolescencia temprana. Esto permite que el sistema ejecutivo gobierne la red de orientación y dé lugar a manifestaciones de control flexible sobre la conducta, en respuesta a los cambios en las situaciones. Bajo el dominio del sistema ejecutivo, los niños centrarán su atención de forma intencionada sobre una tarea seleccionada en relación con una meta establecida.

### **4.3. Factores supeditados a logros cognoscitivos, lingüísticos y a la evolución física.**

#### **4.3.1. Logros cognoscitivos**

Markus y Work (citados por González (2001):7) destacan que el autocontrol de la conducta se realiza en vista de la obtención de alguna meta. La meta es lo que la persona está intentando conseguir de forma consciente. Plantear una meta implica establecerla y modificarla si se considera necesario. Schuts (González (2001)) sostiene que la *meta* sería una representación cognitiva de lo que se desea que suceda en el futuro.

Perner (1994) señala que los niños menores de 18 meses no tienen conciencia de dirigir sus acciones hacia una meta, y tampoco son conscientes cuando logran un triunfo o un fracaso; el infante se limitará a repetir la acción (lo que Piaget llama *reacciones circulares* que tienen como finalidad: "...la repetición de una conducta que tiende a conservarse y a perfeccionarse." (Delval (1998): 113); o, si cambia su motivación interna, realizará otra actividad. En esta etapa, los niños ensayan y modifican sus acciones hasta que se produce el efecto placentero, o hasta que se desvanece el interés por la actividad.

La capacidad de reflexionar sobre las metas y las acciones dirigidas a metas se adquiere hacia el segundo año de vida con la aparición de la función simbólica y, gracias a ello, tiene lugar una mejor comprensión de los deseos propios, un mayor control de sí mismos. (Perner (1994) A este respecto, Piaget destaca que el desarrollo de la representación permitirá al niño anticipar estados futuros del yo y del mundo para evaluar las consecuencias de acciones potenciales y tener acceso al contenido informativo necesario para un control voluntario estratégico.

Otro aspecto que se destaca en la concepción del término *autorregulación* es el de resolución de problemas.

Brown y Deloarche investigaron las habilidades precursoras de regulación conductual que presentan los infantes y observaron que los niños llevan a cabo un aprendizaje autoiniciado cuando no existe presión externa para mejorar o cambiar, ni una guía evidente, ni una retroalimentación que no sea la propia satisfacción. (Bruner (1990))

De acuerdo a Judy S. Deloache y Ann L. Brown, (citados por Bruner (1990)) la solución de problemas de los niños pequeños tiene que ver más con la experimentación activa que con la observación pasiva; es decir, llevan a cabo un aprendizaje automotivado y autodirigido, que proviene de situaciones en las que los infantes operan de forma espontánea con un problema, sin ningún tipo de presión externa o instrucción.

Karmiloff-Smith (citado por Bruner (1990) enfatiza que los infantes actúan como pequeños científicos, creando teorías en acción que desafían, amplían y modifican según su voluntad. Los niños no sólo resuelven problemas, sino que también los crean, no sólo intentan solucionar problemas que se les presentan, también buscan nuevos desafíos.

Deloarche y Brown concluyen que los niños pequeños, al enfrentarse con un problema que deben solucionar, cuando están

interesados en el resultado y comprenden el objetivo, incluso los niños de dos años, persiguen de modo activo y sistemático la solución.

### **4.3.2. Logros lingüísticos**

De acuerdo a Vigotski (citado por Prasad) la acción se controla a través de la mediación de un sistema simbólico, siendo el mejor ejemplo el empleo del lenguaje como habla tanto interna como externa. La forma de representación más original, extensa e importante que los seres humanos van a utilizar es el lenguaje. Ángel Rivière (2002), parafraseando a Vygotski, señala: “El lenguaje se convierte, a lo largo del desarrollo, en el instrumento fundamental de la regulación de la acción y el pensamiento.” El niño de cuatro a cinco años habla primero en voz alta para sí mismo (habla egocéntrica), se debilita poco a poco, se convierte en un susurro y termina, por último, en habla interna. El niño de cinco a seis años comienza a resolver problemas complejos con la ayuda de conexiones verbales internas. (Luria (1994):17-18).

El origen de la autorregulación del comportamiento por medio del lenguaje comienza con la capacidad del niño de orientarse por el lenguaje del adulto. Este lenguaje, que frecuentemente se acompaña de gestos o signos indicadores, es la primera forma de autorregulación de la acción que trae considerables modificaciones en la actividad psíquica humana. A este respecto, Vigotsky refiere que los signos permiten la regulación y transformación del medio externo, pero también la regulación de la propia conducta y de la conducta de los otros. Los signos son utensilios que median la relación del hombre con los demás y consigo mismo. Así por ejemplo, el niño interrumpe la succión cuando habla la madre; el bebé es sensible a los aspectos rítmicos de la entrada lingüística, la duración de las vocales, el acento lingüístico, el contorno ascendente o descendente de la entonación o distinción de fonemas sutiles. La atención que prestan los niños más pequeños a los aspectos rítmicos y prosódicos del lenguaje del adulto, en detrimento de los aspectos semánticos, representan un importante paso en la mediación verbal de la conducta. En esta etapa, el lenguaje del adulto es un estimulante de la acción que dará paso a la función de dominio del comportamiento. (Alonso (2000):64)

### 4.3.3. Desarrollo Físico

Otro elemento que favorece a la autorregulación es el desarrollo de las capacidades físicas que impulsa a los pequeños a tratar de hacer todo por ellos mismos, lo que propicia la autonomía o autodeterminación. Esto los lleva a experimentar la sensación de desear conseguir la aprobación de las personas más importantes de su vida – sus padres– y, al mismo tiempo, la necesidad de independizarse de ellos (Papalia (1999):244). A este respecto Erick Erikson (citado por Maier (1984)) señala que entre los 18 meses y los 3 años de edad, el niño sufre una aceleración de la maduración. Sus movimientos y su movilidad pasan a ser fenómenos bien coordinados y asimilados, por lo que el menor quiere explorar su entorno y realizar nuevas proezas. Es así que, en esta etapa, el niño experimenta un impulso interior a demostrar su propia voluntad; sin embargo, su permanente dependencia crea al mismo tiempo un sentido de la duda respecto de su capacidad y su libertad para afirmar su autonomía y existir como unidad independiente. Esta duda se acentúa por dos razones: la primera a causa de cierta vergüenza suscitada por la rebelión instintiva contra su madre –su dependencia anterior–, quien lo complacía mucho, pero la necesita y siente que la está traicionando; la segunda, por el temor de sobrepasar sus propios límites y los del ambiente.

Gran parte de la lucha del infante tiende a concentrarse en el control de esfínteres, que en este periodo se lleva a cabo. La educación del esfínter conduce a una mayor autonomía del niño, así como a su subordinación a la dirección de los adultos en un área de conducta que hasta ese momento se ha desarrollado sin ninguna inhibición. Tales experiencias proporcionan al niño la idea de autorregulación frente a la regulación por otros.

En síntesis, en esta etapa los niños se empeñan en hacer todo por sí mismos (alimentarse, vestirse, etc.); cuando hacen con éxito las cosas, adquieren un sentido de confianza y autocontrol, lo que los lleva a fortalecer su yo. Pero si fallan continuamente y son castigados o reprimidos, aprenden a sentir vergüenza y a dudar de sí mismos.

#### **4.4.1. Factores supeditados a las diferencias individuales (temperamento).**

El temperamento se define como diferencias individuales en las tendencias a expresar y experimentar las emociones y la excitación, así como la capacidad para regular tales tendencias. (Rothbart citado por Ato Lozano (2004):76); por consiguiente, el temperamento puede afectar tanto la intensidad de la emoción experimentada, como la estrategia de autorregulación seleccionada.

Alexandre Thomas y Stella Chess (citados por Berk (1998)) plantean que algunos rasgos del temperamento son innatos y en gran parte heredadas. Sin embargo, en estudios recientes que realizaron los mismos investigadores, encontraron que el temperamento no es fijo e inalterable; las circunstancias ambientales parecen modificar considerablemente los estilos emocionales de los niños.

En opinión de Thomas y Chess, se distinguen tres perfiles de temperamento (Berk (1998))

- Temperamento fácil. El niño con este tipo de temperamento establece rápidamente rutinas regulares en la infancia, es, generalmente, alegre y se adapta fácilmente a experiencias nuevas.
- Temperamento difícil. Es el temperamento del niño que tiene rutinas diarias irregulares, es lento para aceptar experiencias nuevas, y tiende a reaccionar negativa e intensamente.
- Temperamento lento para animarse: Este es el temperamento del niño inactivo que muestra reacciones leves o bajas.

Morales y Bridges (citados por Ato Lozano (2004) basándose en informes maternos, concluyeron que existe una relación entre el temperamento y el tipo de estrategia que escoge el niño para regular su

emoción. Mangelsdorf (Ato Lozano (2004)) encontró que los niños descritos por sus madres como precavidos o cautelosos, tendían a utilizar un tipo de estrategia más pasiva, como la autotranquilización física o la búsqueda de la madre, mientras que los niños descritos como menos cautelosos, tendían a utilizar estrategias más activas, como la autodistracción. Ato Lozano (2004) destacó que los menores descritos con mayor nivel de miedo, mostraban más altos índices de malestar ante una situación extraña. A este respecto Calkins y Jonson (Ato Lozano (2004)) observaron que mayores niveles de ira se asociaron con el uso de agresión como estrategia de autorregulación, mientras que menores niveles de malestar se relacionaron con un afrontamiento constructivo.

#### **4.4.2. Estilos de crianza y temperamento**

Las investigaciones realizadas por Thomas y Chess (citados por Shaffer (2002)) establecen que las características del temperamento tempranas pueden cambiar. Un factor que puede determinar el cambio es el ajuste que se dé entre el perfil de temperamento del niño y los estilos de crianza de los padres. Un buen ajuste entre estos dos elementos será cuando la crianza de los padres se adapte de forma sensible a las características del temperamento del niño. Así por ejemplo, un niño con temperamento difícil, que se excita demasiado y tiene problemas para adaptarse a rutinas nuevas, suele exaltarse menos y se adaptará mejor a largo plazo si los padres no se alteran, son pacientes y le permiten responder al cambio o a la novedad a un ritmo más relajado. Un mal ajuste será en cambio, el estilo de crianza de unos padres irritables, impacientes o exigentes con los niños difíciles, y con tendencia a castigarlos y a reprimirlos, con esta actitud, los niños difíciles tienen más probabilidad de seguirlo siendo y de presentar problemas de conducta más adelante.

Y porque “Cada niño necesita secuencias muy distintas, ...afirma Brazelton si respetamos las necesidades individuales que cada uno precisa para desarrollar sus aptitudes a su ritmo, contribuiremos a construir un sentido de dominio y placer, en lugar de alimentar la frustración.” (Brazelton (2005):182)

## **4.5. Factores supeditados a las influencias sociales.**

La influencia del contexto social es otro factor que determina la autorregulación del comportamiento. Los psicólogos Brown, Wertsch y Hickmann (citados en Barocio (1991)) señalan que gran parte de las raíces del desarrollo de los procesos autorregulatorios se encuentra en la interacción social. En un principio algunos procesos cognitivos son regulados por otros más expertos y gradualmente el individuo aumenta su control sobre sus propias actividades y procesos, hasta que logra manejar éstos por dominio propio o autorregulación. En la primera infancia, los padres, como las primeras personas significativas del niño, son los encargados de ayudar a regular la conducta de sus hijos.

### **4.5.1. Factores de interacción.**

Según Brazelton (2005) los niños aprenden a controlar o modular su conducta y sus sentimientos durante los primeros meses de vida (entre el primero y cuarto mes); debido a las interacciones recíprocas entre la madre y su hijo.

Entre los dos o tres meses, el bebé y sus padres habrán superado tres niveles de aprendizaje de conocimiento mutuo:

- En la fase 1 (1-3 semanas), la madre aprende a ayudar al bebé a mantenerse en estado de alerta.
- En la fase 2 (3-8 semanas), en este estado de alerta, el bebé comenzará a esbozar sonrisas y vocalizaciones a las que responderá la madre.
- En la fase 3 (8-16 semanas), estas señales se reducirán en “juegos” en los que se emiten vocalizaciones o sonrisas en secuencia de cuatro o más series imitadas por el adulto; juegos en los que se aprende el ritmo y la reciprocidad.

Hacia los cuatro meses, el pequeño ha aprendido a controlar el juego y consigue que su madre juegue con él.

Debido a las interacciones recíprocas, el menor aprende a controlar o modular su conducta y sus sentimientos. Así por ejemplo, el bebé sabe negociar, en cierto sentido, cómo se siente. Si está enojado, expresa una mirada o gesto de enojo; su madre atiende a su señal y recibe retroalimentación inmediata con la que modula su respuesta; adquiere el sentido de que es capaz de regular las respuestas que obtiene de diversos entornos.

Las pautas tempranas de comunicación entre los padres y el menor sientan las bases de la comunicación posterior. Una vez que los pequeños aprenden a regular la conducta, los sentimientos y las emociones, pasan al nivel siguiente de resolución de problemas causados por los sentimientos e intentarán modificar lo que sucede a su alrededor. Si algo les incomoda, hacen cosas para cambiar la situación y el sentimiento. Si el sentimiento es agradable, manipulan su entorno para producir muchos más emociones semejantes. De esta manera, entre los 18 y 20 meses, los niños poseen gran experiencia en el debilitamiento de aquellas condiciones que les causan tristeza o enojo y en el aumento de aquellas otras que les dan felicidad. Al respecto, Sánchez Azcona afirma "...la regulación en la relación inicial madre-hijo se convierte con el tiempo en una autorregulación." (<http://www.unam.mx/rompan/44/rf44b.html>)

A los dos años o dos años y medio, el niño tiene la capacidad de involucrarse en largas cadenas de interacciones recíprocas en las que utiliza distintas emociones, sentimientos y conductas, esto se construye sobre las bases establecidas entre los dos y los cuatro meses. Los pequeños que no poseen esta capacidad se comportan de modo extremo o catastrófico, con fuertes berrinches o dominados por una alegría, enojo o tristeza que pueden desembocar en depresión. Los menores entre los tres o cuatro años comienzan a razonar sobre sus sentimientos y a pensar por qué se sienten contentos, tristes o enojados.

Brazelton (2005) concluye que las relaciones sociales, principalmente la de los padres, son imprescindibles para regular la conducta, las emociones, los sentimientos y el desarrollo. Estas

relaciones sólo pueden existir con un adulto que disponga de tiempo suficiente. “Una madre deprimida o unos padres agotados al final de una jornada laboral tal vez no tengan energía para involucrarse en estas largas pautas de interacción y negociación”.

#### **4.5.2. El tipo de apego.**

Como se señaló en el capítulo 2, la figura de apego da al bebé una percepción de seguridad y protección. Soufre, (citado por Sánchez Azcona), declara que con la evaluación del apego, es posible predecir el comportamiento social del infante en su propio medio. Su declaración se basa en que la internalización de la relación inicial es una estructura de la personalidad que organiza el comportamiento. Para Córdova, (Sánchez Azcona) la primera organización del mundo, en la base misma de su personalidad, se da en función de su cuidador.

Cuando los niños crecen con un apego seguro, pueden necesitar menos del contacto físico, pero el tipo de relación que tuvieron con su madre, se manifiesta en la manera de saludar, compartir el juego y explorar ante la presencia de ella.

Benoit y Parker (Sánchez Azcona) opinan que una madre segura de su apego se convierte en un factor de protección en el desarrollo de su hijo; mientras que la insegura actúa como factor de riesgo para el desarrollo de problemas clínicos futuros de sus infantes. Así, la actitud de la madre es determinante para la clase de apego o de trastornos de apego que tendrá su hijo.

Liberman Y Pawl, citados por Córdova (Sánchez Azcona) clasificaron los trastornos del apego en tres categorías:

1. El desapego. Los infantes no forman ligas emocionales por la falta de presencia de la madre. Los niños que sufren de desapego se caracterizan por un desarrollo insuficiente en las relaciones interpersonales, en el funcionamiento cognoscitivo, en el control de impulsos y regulación de la agresión, el cual se acompaña con la baja capacidad de dominar sus reacciones ante la frustración.

2. El apego ansioso. Se caracteriza por la discriminación emocional hacia una persona y se acompaña de un grado considerable de conflicto respecto a su disponibilidad. La madre es impredecible, no es consistente el tipo de relación que lleva con sus hijos. A estos infantes les es difícil calmarse, su umbral a estímulos amenazantes es bajo, en general manifiestan una actitud de enojo, frente a un problema se muestran frustrados, chillones y negativos. Con fundamento en la seguridad del niño, este tipo de apego, manifiesta distorsiones en tres patrones principales:

- Propensión a los accidentes. El niño explora sin guardar contacto con la madre pero con el propósito de establecer una proximidad con ella. Como consecuencia el menor se aleja demasiado y puede encontrarse en situaciones de peligro. En este caso la exploración predomina sobre el apego y provoca que el infante pierda la seguridad por no mantenerse cerca de la fuente de protección. Los niños con apego ansioso ambivalente no conocen límites y por ello no anticipan las consecuencias de sus acciones.
- Inhibición de la exploración. El niño no tiende a acercarse a manipular objetos; comúnmente se retira de personas poco familiares; es pasivo y presenta una gama pobre de afectos, normalmente no manifiesta sus emociones y tiende a inhibirse, busca estar cerca de su madre, aunque puede retirarse inmediatamente. Es común que las mamás promuevan la dependencia y castiguen o ignoren a su hijo, especialmente cuando intenta nuevas conductas de autonomía. Los pequeños de este grupo consideran a su mamá como fuente de peligro, por la forma impredecible de castigo que utiliza, por lo que buscan mantenerse alejados de ella y de no hacer actividades que las molestan.
- Capacidad de auto-protección precoz. Se da una inversión de los roles materno-infantiles, es decir el hijo está demasiado atento a las necesidades y deseos de la madre. El rol de protección materna se ha internalizado fuera de

tiempo en él, debido a que la madre no es una fuente confiable de protección.

3. El apego interrumpido. Existe un retiro prematuro y prolongado del niño con respecto a su figura de apego. Si la separación ocurre en grados moderados, se promueve el desarrollo; pero si la separación provoca un elevado nivel de angustia, sobrepasando los recursos del pequeño, como consecuencia de la pérdida de la confianza, se promueve la patología personal y relacional.

Córdova asegura que los niños recrean “hacia delante” el tipo de relación que conocen. Los sentimientos de seguridad y control que da la relación con la madre, influyen tanto en la regulación del afecto, como en el establecimiento de otras relaciones sociales, es decir, que hay en el crecimiento del niño una continuidad en el desarrollo socio-emocional.

#### **4.5.3. Factores de crianza.**

Holden y West opinan que los diferentes tipos de crianza (comentados en el capítulo 2) afectan directamente el comportamiento de los niños y de los padres (citados por Covarrubias (2005):64). Así por ejemplo, los padres autoritarios o directivos que restringen la autonomía del niño, no alientan el intercambio verbal, son más controladores y más propensos a reñir con el niño. En la mayoría de los casos, muchos padres autoritarios optan por el premio y el castigo, con el propósito de conseguir que el niño siga las reglas establecidas por los adultos, esto significa que el control permanece en los padres e impiden el proceso de autorregulación afectiva. (Covarrubias (2005))

Por otra parte, los padres permisivos no ponen restricciones ni límites en la conducta del niño. En este tipo de relación, los niños son renuentes a renunciar a los privilegios y poder que los padres les han facilitado: situación que no conduce ni propicia la responsabilidad, autocontrol ni autodisciplina. Eventualmente esto los lleva al rechazo y, constantemente, al fracaso.

Los padres democráticos o asertivos dirigen las actividades del niño de una manera racional, orientada al problema. Usan la razón y el reconocimiento para lograr los objetivos. Los menores son responsables y asertivos socialmente. La relación que establece el niño con sus padres es de respeto; relación que permite la transición de la regulación y guía al otro a la autorregulación.

#### **4.5.4. Disciplina y límites.**

La disciplina es otro factor importante en la autorregulación del comportamiento en la primera infancia; su objetivo es enseñar a controlar impulsos (Brazelton (2005)).

Los padres pueden disciplinar a los hijos de dos maneras por la fuerza de la autoridad y por la inducción. La fuerza de la autoridad incluye castigos y amenazas. Las técnicas inductivas implican fijación de límites y consecuencias lógicas (Papalia (1999)). La disciplina que se ejerce por medio de castigos y amenazas no constituye una alternativa aceptable, puesto que la disciplina implica una enseñanza, no un castigo (Brazelton (2005), "...la persona no puede desarrollarse sino con el aprendizaje progresivo de los límites que dan al mundo sus formas y a la libertad individual su base" (Darcos (2003):4).

De acuerdo con Brazelton (2005) los límites comienzan con el afecto y los cuidados porque el 90 % de la tarea de enseñar a interiorizar límites se basa en el deseo infantil de agradar a las personas de su entorno. La sensación de que alguien se preocupa por el pequeño y lo quiere construye los cimientos de un sentido interior de respeto y admiración, pautas que, una vez interiorizadas, guiarán la conducta.

Cuando la disciplina se considera una enseñanza y se transmite con empatía y afecto, los pequeños se sienten bien obedeciendo porque el sentir la aprobación de otra persona provoca una sensación cálida y agradable; cuando el niño recibe una mirada de desaprobación siente una pérdida porque echa de menos esa mirada positiva que ha recibido cuando su conducta es la esperada. Sin embargo, si nunca ha recibido

miradas de aprobación, no experimentará esa pérdida o decepción que lo motiva a cambiar su conducta desde el interior (Brazelton (2005)).

No obstante, esta época en que se ha incrementado que tanto el padre como la madre trabajen, ha traído como consecuencia que los padres tengan dificultad en fijar límites a sus hijos, pues no se sienten con el derecho de hacerlo por sentirse culpables por pasar poco tiempo con ellos. Brazelton comenta que una rutina al final del día sirve para que los padres asuman su obligación y su derecho. Recomienda a las parejas que trabajan que cuando lleguen a casa sigan una rutina en la que todos los miembros se reúnan y estén juntos: un par de horas. La primera se debe dedicar a fortalecer la relación y la intimidad; y si todo va bien, la siguiente hora se puede dedicar a establecer límites, organizar las tareas de casa y todo lo demás. Entonces pueden ejercer la disciplina, si no, no. (Brazelton (2005))

La psicóloga Paula Spencer (citada por Burguera (2003)) destaca que los niños que tienen pocos límites y que sus padres no les han enseñado a respetar tiempos ni normas, en algunos casos se trata de niños a los que sus padres han rodeado de excesivas atenciones. En otros casos, el problema es que sus necesidades afectivas no han sido bien atendidas y tratan de satisfacerlas por otros medios: haciéndose los chistosos o comportándose mal; pero aunque buscan reacciones de afecto, sólo logran molestar.

La interiorización de límites se va construyendo a través de las diferentes etapas de desarrollo:

- Entre los 9 –18 meses. Antes de que el niño razone con palabras, los límites se establecen mediante gestos y comunicación no verbal. El pequeño debe aprender diferentes niveles de inhibición, al distinguir cuando los gestos de sus progenitores son más serios o tiene un matiz más juguetón. Por ejemplo cuando el bebé gatea hacia la televisión, su mamá mueve la cabeza negativamente, la señala y dice no; el infante hace un gesto, se detiene un momento y después vuelve hacia su objetivo, la televisión. Después de uno o más intercambios de gestos, la

madre le cierra el paso o lo toma en brazos y le dice con una sonrisa: “No, eso no se toca”. O bien, si el pequeño empieza a abrir y cerrar una puerta de la alacena que le puede lastimar un dedo, la voz de la madre suena más seria.

- Entre los 18–30 meses. El niño puede formar una idea, un símbolo, una imagen, pueden decir “no” o decirse a él mismo: “No hagas eso”. En el libro el “Arte de ser padres” se señala que en este periodo, el menor está empezando a interiorizar la prohibición, pero todavía no tiene el suficiente control de sus impulsos.
- Entre los 30 y 48 meses. El niño aprende a conectar ideas, por lo que es capaz de mantener un debate interno (no puedo hacer eso, pero quiero hacerlo) y anticipar lo que sucederá.

“La base de estos niveles es el deseo infantil de agradar, el deseo de ganarse el respeto de los adultos que lo cuidan y, finalmente, la capacidad de interiorizar el respeto y la admiración para dar lugar a un conjunto personal de objetivos y directrices. Una vez establecido, los niños pueden alimentarse así mismos para alcanzar sus objetivos. El amor y los cuidados son, por tanto, la base de una disciplina y un sentido moral duraderos.” (Brazelton (2005): 180)

### **Recomendaciones al establecer límites.**

Para establecer límites se deben de tomar en cuenta los siguientes puntos:

- ✓ Tener en cuenta la etapa de desarrollo de los niños.
- ✓ Fijar límites razonables y firmes a las acciones de los niños.
- ✓ Reconocer los sentimientos de los infantes y permitir su expresión (tanto negativos como positivos).
- ✓ Mostrar comprensión de las emociones de los niños verbalizando sus sentimientos (principalmente entre los 18 y 3 años de edad).

Por ejemplo, un niño de dos años que quiere seguir jugando en la arena y grita “¡No quiero irme!”; cuando se le avisó que es hora de ir a casa; entonces la madre lo toma en brazos y le dice: “Sí, yo sé que estás muy enojado con mamá porque quieres seguir jugando con la arena, yo sé como te sientes, pero ya es hora de ir a casa”. (El arte de ser padre)

- ✓ Propiciar que los niños sean responsables de su propio comportamiento a través de consecuencias naturales y lógicas. Esto se puede promover a partir de los tres años, cuando el menor empieza a anticipar lo que sucederá con sus acciones.
- ✓ Ayudar al niño a visualizar que lo que va hacer le traerá problemas. Por ejemplo, si el niño quiere correr cuando el piso está mojado, pedirle que se fije en el piso, preguntarle cómo está el piso, y que le pudiera pasar si corre cuando el piso está mojado y si llegara a caer, cómo se sentiría.
- ✓ Evitar siempre la humillación.
- ✓ No comparar con nadie a su hijo(a).
- ✓ Aceptar y respetar los rasgos individuales de sus hijos (as).
- ✓ Tener expectativas adecuadas a cada etapa de desarrollo.
- ✓ Si los padres trabajan todo el día, dedicar dos horas a los hijos. La primera hora para fortalecer la relación y la intimidad (contar cuentos, jugar, cantar, etc.) y la otra para establecer límites, organizar las tareas de casa (bañarlos, cenar, lavar dientes, etc.).
- ✓ Dar más y esperar más. Significa emparejar los límites y las expectativas con el cuidado afectivo. Cuando se pierde este equilibrio vital, cuando se espera sin dar y se da sin esperar, los niños se vuelven reacios y pasivos, o maleducados y airados. (Brazelton 2005:189)

- ✓ Establecer límites en equipo estar de acuerdo padre y madre en los límites que fijen a sus hijos y no contradecirse.
- ✓ Ser consistentes. Estar seguros de lo que van a enseñarles a sus hijos(as) y mantener esta decisión, no cediendo a presiones.

El dominio de sí mismo o auto-control no ocurre automáticamente o de repente. Los niños pequeños necesitan que sus padres los guíen y apoyen para que comiencen el proceso de aprender a controlarse

([http://www.aacap.org/publicatgiones/apntsfam/ddd43,htm](http://www.aacap.org/publicatgiones/apntsfam/ddd43.htm))

Al fijar límites, establecer lo que el niño puede hacer, lo permitido, se considera necesario para dar seguridad, siempre con razones coherentes que el infante pueda comprender (Burguera (2003)).

# Capítulo 5

Estudio de caso

## **Capítulo 5**

### **Estudio de caso**

Las características metodológicas de la modalidad de un estudio de caso se basan en un problema específico, del cual se desprende una investigación de una población determinada. Este trabajo se realizó con esta modalidad: la población motivo de la investigación son los padres de los niños del Centro de apoyo para el desarrollo de la Mujer Profesional (CAMP), del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey campus Edo de México, con el propósito de que sean promotores de la autorregulación del comportamiento de sus hijos en la primera infancia.

#### **5.1. Antecedentes**

El Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey tiene como misión formar personas íntegras, éticas, con una visión humanística y competitiva internacionalmente en su campo profesional, que al mismo tiempo sean ciudadanos comprometidos con el desarrollo económico, político, social y cultural de su comunidad y con el uso sostenible de los recursos naturales.

El perfil de los profesores del Tecnológico de Monterrey está orientado a que vivan y reflejen los valores y actitudes establecidos en la misión. Por tal motivo, es vital que los docentes estén en continua capacitación y actualización. Para apoyarlos, el Tecnológico de Monterrey implementó el plan de vida y carrera, así como un programa de bienestar integral, con el propósito de fomentar su desarrollo armonioso como personas y profesionales.

Desde esta perspectiva, el 2 de septiembre de 1997 el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey, campus Estado de México, por iniciativa del Dr. César Morales, del entonces rector de la zona sur, creó el Centro de Apoyo para el desarrollo de la Mujer Profesional (CAMP), con la finalidad de que las madres profesionistas

que laboran en el Instituto, continuaran su preparación y desarrollo profesional sin descuidar su maternidad.

El CAMP es un centro de desarrollo infantil donde se atiende a niños desde los cuarenta y dos días a los tres años de edad, su misión es ofrecer un servicio de atención y desarrollo integral a los niños y niñas de madres profesionistas que laboran en esta institución, a través de un modelo de aprendizaje activo de responsabilidad compartida entre el centro y ellas.

### **5.1.2 Proceso de orientación en el CAMP.**

El método de aprendizaje que se eligió para aplicarlo en el CAMP fue el Currículum de High Scope, un programa válido en términos de desarrollo, el cual promueve el desarrollo infantil en un ambiente que propicia la autonomía, la iniciativa, la reflexión de las acciones, la motivación, la invención, la solución de problemas, la toma de decisiones, el trabajo en equipo, el liderazgo compartido y la creatividad, a partir del aprendizaje activo, es decir aquel en el cual el niño construye un nuevo entendimiento, actuando sobre los objetos e interactuando con las personas, ideas y sucesos (Hohmann y Weikart (2002): 29).

Para adaptar el currículum de High Scope se contó con el apoyo de dos asesoras, quienes diseñaron un proyecto que se desarrolló en cuatro etapas:

Etapa 1. Creación de la infraestructura y selección del personal.

Etapa 2. Inserción de los elementos estructurales del Currículo

Etapa 3. Asesoría a directivos y coordinación.

Etapa 4. Seguimiento.

**Etapa 1: Creación de la infraestructura y selección del personal.**

Objetivo: Diseño y ambientación del CAMP y la selección del personal.

- 1) Distribución de los espacios, ubicación de las áreas y selección del equipo y material acorde a las necesidades del programa y a las características de los pequeños.
- 2) Selección del personal a través de entrevistas individuales.

Duración: un mes.

## **Etapa 2: Inserción de los elementos estructurales del currículum.**

Objetivo: creación de un clima de apoyo para el aprendizaje activo: arreglo del ambiente físico, establecimiento de una rutina diaria consistente, congruente con las necesidades y edades de los niños, promoción de estrategias de interacción y apoyo a la actividad de los pequeños, consolidación de un proceso sistemático de observación para la evaluación y planeación, integración de los padres al programa.

- 1) Taller para el personal del CAMP. Ofrecer un primer acercamiento a los componentes esenciales del Currículum de High Scope. Duración 40 horas, distribuidas en 10 sesiones de 4 horas cada una. Se impartió el mes de agosto de 1997.
- 2) Taller para padres. Ofrecer una visión general del Currículo de High Scope. Duración 6 horas, distribuidas en 3 sesiones de 2 horas cada una. Se llevó a cabo durante el mes de septiembre de 1997.
- 3) Asesoría en servicio. Dirigida al personal del centro a través de un proceso sistemático de observación-retroalimentación respecto a la aplicación de los distintos elementos del currículum. Duración: un año, 7 horas una vez por semana con cada equipo.

4) Talleres mensuales. Se impartieron tres talleres mensualmente, dos dirigidos al personal del CAMP y uno a los padres. Los contenidos de los mismos dependieron de las necesidades e intereses detectados durante la aplicación del programa.

### **Etapa 3: Asesoría a directivos y coordinación.**

Objetivo: proporcionar estrategias a la coordinación para apoyar y retroalimentar la aplicación del programa.

Esta etapa duró 6 meses con el esquema anterior: talleres al personal CAMP y a los padres de familia, asesoría en servicio; se incluyó a la coordinación, con el propósito de darle los elementos teóricos y metodológicos necesarios para mantener la calidad del programa.

### **Etapa 4: Seguimiento.**

Objetivo: dar seguimiento y autonomía a la aplicación del Currículo. Los últimos 6 meses de la aplicación del proyecto, las asesorías se realizaron cada quince días.

Para elevar los estándares de calidad, se programó semestralmente una reunión de retroalimentación con el equipo de trabajo a fin de transmitir las innovaciones derivadas de la investigación continua sobre el Currículo.

El CAMP inició sus actividades con 13 niños; actualmente asisten 35 (10 lactantes, 10 maternas y 15 preescolares).

El CAMP se divide en tres grupos:

- Lactantes, con 1 maestra por cada cuatro niños.
- Maternas, con 2 maestras.
- Preescolares, con 2 maestras.

## **Función del personal.**

- **COORDINADORA DE DESARROLLO. Lic. en psicología.**

Coordinar y dar seguimiento a la óptima atención de las necesidades y desarrollo de los infantes en resguardo del Centro de Apoyo a la Mujer Profesional (CAMP), realizando el proceso de admisión de los infantes de nuevo ingreso. Supervisar la implantación y ejecución del método de enseñanza establecido (Currículum de High Scope), evaluando periódicamente el desarrollo y comportamiento de los infantes; organizando y coordinando talleres de capacitación para padres de familia y maestras del centro; administrando los recursos humanos, financieros y materiales del departamento; monitoreando la relación entre padres de familia y personal del centro.

- **COORDINADORA ADMINISTRATIVA: Lic. en psicología.**

Administrar los recursos materiales, económicos, supervisar el cuidado, la limpieza y el mantenimiento de las instalaciones del centro. Supervisar que el reglamento tanto de madres como de maestras se cumpla, que los procedimientos se lleven al pie de la letra.

- **Maestras**

Atender las necesidades básicas de los niños y apoyar su desarrollo en todas sus áreas. Proporcionar a los padres orientación sobre el desarrollo de sus hijos. Evaluar a los niños de acuerdo a las anécdotas diarias. Aplicar el método establecido.

## **5.2. Evaluación sistemática de la planificación de los servicios de orientación en el Centro de Apoyo para el desarrollo de la Mujer Profesional, del Tecnológico de Monterrey, campus Edo. de México.**

### **FASE 1.**

#### **a) Características del medio y del contexto.**

El CAMP está ubicado dentro de las instalaciones del Instituto Tecnológico de Monterrey campus Estado de México. Su dirección es Carretera Lago de Guadalupe km. 3.5, colonia Margarita Maza de Juárez, municipio Atizapán de Zaragoza.

La zona que da al oriente es de clase baja, con viviendas hechas de tabicón, árida, sin áreas verdes.

En la zona que da al poniente, la colonia Villas de la Hacienda es de clase media, media baja y baja; en esta colonia se localiza la zona comercial del área.

Hacia el norte se encuentra la colonia Bosques del Lago, es una zona residencial, de clase media y media alta.

Al sur se localizan las colonias el Campanario, las Arboledas y el club de golf la Hacienda. Es una zona residencial de clase media, media alta y alta. En esta área se ubican diversas escuelas particulares.

## **a.1) Descripción física**

El CAMP cuenta con tres salas: lactantes, maternas y preescolares.

- Sala lactantes: está dividida en áreas: sensorial, movimiento, música, descanso, cuidados, alimentación.
- Sala maternas: está dividida en áreas: movimiento, construcción, casa, tranquila, arte, música y cuidados.
- Sala preescolar: esta dividida en áreas: arte, representación creativa, construcción, tranquila, descanso y ciencias.

Todas las salas tienen el material adecuado a cada una de las etapas de desarrollo de los niños.

El CAMP tiene dos plantas; en la parte superior se encuentra la recepción, la coordinación, el comedor, el área de exploración médica,

dos baños, uno para hombres y otro para mujeres, y un pasillo donde se localizan los estantes para las maestras del centro. En este nivel están las salas de lactantes y maternal.

Para descender al piso inferior se usa una escalera o una resbaladilla gigante; aquí se localizan un baño para los pequeños, la sala de preescolar y un jardín de dos niveles con columpios y resbaladilla.

## **a.2) Características de la población que habrá de ser intervenida.**

Al CAMP asisten los niños de las madres profesionistas con planta que laboran en el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey campus Estado de México. El 98 % de ellas tienen estudios de maestría y el 2 % de doctorado. Constantemente se capacitan y actualizan.

Sus edades oscilan entre los 32 y 44 años.

Los niños entran al CAMP a los 42 días de nacidos y egresan a los 3 años.

Actualmente hay una población de 35 niños (10 lactantes, 10 maternales y 15 preescolares).

El horario de servicio del CAMP es de 7:45 a 18:00 hrs, de lunes a viernes.

La mayoría de los niños vive en las zonas residenciales aledañas al Tecnológico: Arboledas, Busques del Lago, Villas de la Hacienda.

Las familias de los niños están conformadas por tres o cuatro miembros (mamá, papá, uno o dos hijos). Tienen casa propia, dos autos, muchacha de servicio. Tanto la madre como el padre trabajan.

## **FASE 2**

### **b) Objetivo del centro:**

Ofrecer un servicio de atención y desarrollo integral a los niños y niñas de madres profesionistas que laboran tiempo completo en el Tecnológico de Monterrey, campus Estado de México, a través de un modelo de aprendizaje activo de responsabilidad compartida entre el centro y las madres.

#### **b.1) Futuro deseado**

Ser un centro reconocido por:

- La calidad y calidez en la atención de los niños.
- El personal capacitado en el modelo.
- La fortaleza del modelo administrativo con el que trabaja.
- El impacto en el desarrollo–socio emocional en el niño a través de la aplicación del modelo High–Scope.
- La transferencia de conocimiento y mejores prácticas.

#### **b.2) Requisitos de ingreso**

- Ser mujer profesionista con hijos (as) de 42 días a 3 años de edad.
- Tener contrato de planta.
- Contar con una segunda opción para el cuidado de su hijo(a) en caso de enfermedad o contratiempo (juntas, eventos, viajes).
- Tener la autorización de ingreso y refrenado semestral del Director de División o Dirección.
- Contar con un seguro de gastos médicos mayores vigente para el niño(a).
- Asistir a la sesión de indicción (2hrs.)
- Solicitar la admisión mínimo con cuatro meses de anticipación a su ingreso y entregar los siguientes documentos personales:

- ✓ Copia de acta de nacimiento.
- ✓ Copia de cartilla de vacunación.
- ✓ Copia de póliza de gastos médicos mayores vigente para el niño(a).
- ✓ Carta de autorización del Director de División.
- ✓ Seis fotografías tamaño infantil del niño(a) y dos de cada adulto autorizado.
- ✓ Asistir a la sesión de indicción (2hrs).

### **b.3) Reglamento**

El reglamento consta de los siguientes puntos:

- Asistencia.
- Participación de los padres.
- Permanencia en el CAMP.
- Pertenencias.
- Revisión médica.
- Alimentación de los niños.

### **Asistencia**

El horario de servicio del CAMP es de lunes a viernes. Horario de entrada: 7:45 a 8:30 hrs. (en punto). Horario Salida: 18:00 hrs. (en punto).

En caso de que el/la niño(a) tenga que faltar por alguna razón, será necesario que avisen durante el transcurso del mismo día a la coordinación administrativa o de desarrollo.

### **Pertenencias**

Los padres son responsables de asegurar que diariamente no falte ningún artículo básico y mudas de ropa de la talla y de la temporada dentro de su cajonera (lactantes) o mochila (maternal y preescolar).

Todas las pertenencias de los niños deberán estar marcadas claramente con su nombre, incluyendo los pañales.

## **Revisión médica**

Se restringe la entrada a niños que se encuentren enfermos o bajo tratamiento médico. Salvo casos de alergias, reflujo, reacciones a vacunas y brotes dentales.

Los niños deberán pasar aleatoriamente por la valoración médica integral que le será realizada por uno de los doctores del CEM. El horario de servicio del mismo dentro del CAMP es de lunes a viernes de 7:45 a 8:30 hrs.

## **Permanencia en el CAMP**

Por acuerdo a disposiciones vigentes de la Secretaría de Educación Pública de cursar el primer grado de educación preescolar en escuela incorporada, los niños(as) deberán iniciar éste a partir de los 3 años de edad, la fecha de egreso del menor se determinará con la coordinación de acuerdo al mes de nacimiento del niño, pudiendo permanecer dentro del CAMP como máximo y sin excepción alguna hasta los 3 años 11 meses de edad, cumplidos hasta agosto del año en que deba egresar.

## **Participación de los padres**

Para el CAMP es importante que no se pierda el vínculo padres - hijos, por lo que es deseable que la madre interactúe con su hijo(a) o hijos(as) mínimo 10 y máximo 30 minutos diarios dentro del CAMP, este periodo cubre el total del tiempo de interacción al día.

El horario de interacción lo deberán negociar las madres directamente con sus jefes inmediatos al inicio de cada semestre.

Las madres que tienen su período de lactancia, tendrán un horario de interacción máxima de una hora diaria.

## **Alimentos de los niños**

Los padres son los responsables de traer diariamente los alimentos de sus hijos. El desayuno deberá venir en una bolsa de plástico, separado de la comida para una mejor identificación. En caso de llegar después de la hora indicada para el desayuno/comida, los padres tendrán que quedarse a preparar y suministrar los alimentos a sus hijos.

En el caso de las madres, que pertenecen al rol de comidas organizado por ellas, deberán traer los alimentos de los niños para cada grupo a más tardar a las 8:30 hrs; asegurarse de traer la cantidad suficiente de alimento, listo para servirse, dependiendo del número de niños por grupo, y llevarse sus recipientes a la hora de salida.

# Capítulo 6

Curso taller para padres, como promotores de la autorregulación del comportamiento de sus hijos en la primera infancia: estudio de caso.

## Capítulo 6

Curso taller para padres, como promotores de la autorregulación del comportamiento de sus hijos en la primera infancia: estudio de caso.

### Presentación

El propósito de esta investigación es dar a conocer los factores que influyen en la autorregulación del comportamiento en la primera infancia, investigación realizada durante el “Seminario Taller Extracurricular de Orientación Educativa”.

Este trabajo está dirigido a los padres que tienen sus hijos en el Centro de Apoyo para el desarrollo de la Mujer Profesional (CAMP). El CAMP es un centro de desarrollo infantil donde se atiende a niños desde los cuarenta y dos días a los tres años de edad; su misión es ofrecer un servicio de atención y desarrollo integral a los niños y niñas de madres profesionistas que laboran tiempo completo en el Tecnológico de Monterrey, Campus Estado de México, a través de un modelo de aprendizaje activo de responsabilidad compartida entre el centro y las madres.

Como trabajadoras de tiempo completo, sometidas constantemente a estrés, con poco tiempo de interacción con sus hijos y con sentido de culpa, la compensación será un demasiado consentimiento y una imposibilidad de poner límites a la conducta de los pequeños. De ahí que la presente investigación haya tenido su origen en la necesidad de elaborar un programa para brindar orientación a estas madres profesionistas que sirva de apoyo a la autorregulación del comportamiento de los infantes.

Es en esta etapa, precisamente cuando el niño “necesita una guía sensible y comprensiva, así como un apoyo graduado,” porque el menor descubre su propio cuerpo y cómo controlarlo si lo hacen con éxito adquieren un sentido de confianza y autocontrol, pero si fallan y son castigados aprenden a sentir vergüenza y duda de ellos mismos. Eric Erikson (citado por J. Craig (1997)).

Este proyecto parte de una visión constructivista, la cual postula la construcción del propio conocimiento a partir de conocimientos ya adquiridos y dentro de un contexto social, donde el papel de otro más hábil es esencial como guía, modelador y regulador de la actividad del aprendiz, papel que desempeñan los padres como las primeras personas significativas en la vida del niño y promotores de la autorregulación del comportamiento en la primera infancia.

Este proyecto de intervención psicopedagógica se llevará a cabo a través del modelo de programas, más idóneo para el grupo, de padres de familia del CAMP.

El modelo de programas se basa en dos principios: preventivo y de desarrollo.

El principio de prevención tiene la finalidad de que la intervención psicopedagógica que se brinde a los padres de familia actúe como reductora de problemas futuros, así como mediadora para dotarlos de adecuadas competencias, fundamentalmente para que las madres tomen conciencia de la calidad de interacción que deben proporcionar a sus hijos para propiciar en ellos una autorregulación conductual óptima.

El principio de desarrollo tiene como objetivo que la intervención psicopedagógica que se otorgue a los padres desarrolle las habilidades necesarias que favorezcan las relaciones familiares satisfactorias, habilidades socio-afectivas que favorezcan la calidad de interacción con sus hijos.

## **Objetivo general:**

- ✓ Los padres identificarán que el tipo de relación que establecen con sus hijos en la primera infancia va a influir de forma positiva o negativa en la manera en que sus pequeños respondan a las demandas de su ambiente. A partir de este conocimiento, serán los promotores de la autorregulación del comportamiento de sus niños en la primera infancia.

## **Objetivo específico:**

- ✓ Los padres distinguirán los factores madurativos y ambientales que propician el desarrollo de la autorregulación en la primera infancia.

## **Modalidad didáctica:**

- ✓ El programa consta de un curso-taller, con énfasis en la comprensión de aspectos teóricos y la combinación de actividades individuales y grupales, que inducen a los participantes a procesar y aplicar lo aprendido.

## **Metodología del curso-taller:**

- ✓ Las sesiones se dividirán en cuatro actividades:
  1. Integración. Objetivo: rompimiento del hielo.
  2. Apertura. Objetivo: introducción al tema.
  3. Práctica de ideas centrales. Objetivo: exposición del tema.
  4. Actividad de aplicación. Objetivo: aplicación del curso-taller.

## **Papel del coordinador del curso-taller:**

- ✓ Preparar material, exponer y fungir como mediador del curso taller.

## **Papel del los participantes:**

- ✓ Participación activa y evaluación del curso-taller.

## **Lugar exposición:**

- ✓ En el Tecnológico de Monterrey, campus Estado de México. La sala que se asigne para cada sesión.

## **Evaluación:**

- ✓ Al final de cada sesión se dará a los participantes un cuestionario de evaluación con el propósito de conocer qué percepción tuvieron de la sesión y que tanto puede ser útil a su realidad. El cuestionario consta de cinco preguntas y una escala de calificación que evalúa el grado en que el participante está de acuerdo o en desacuerdo con cada reactivo y un espacio para comentarios. El cuestionario de evaluación se adjunta en el apartado de anexos.

# Contenido

# Sesión 1

## Autorregulación

Conceptos generales.

La autorregulación se define como el control sobre el propio comportamiento para ajustarse a las expectativas sociales (Papalia (1999):244).

La autorregulación es la capacidad de los individuos para modificar su conducta de acuerdo con las demandas cognitivas, emocionales y sociales planteadas en situaciones específicas. (Ruff y Rothbar, citados por González (2001):276

La autorregulación es, por tanto, un mecanismo sofisticado de adaptación al entorno social, por lo que es sensible a las influencias ambientales. (Ruff y Rothbart citados por González (2001):275).

Koop propone tres etapas en el desarrollo de la autorregulación: (<http://www.monografias.com/trabajos25/hiperactividad/hiperactividad.shtm/>)

1. Control inconsciente. Periodo que va del nacimiento al final del primer año de vida, caracterizado fundamentalmente por el desarrollo de mecanismos neurofisiológicos para el control de estímulos provenientes del exterior.
2. Control. Periodo comprendido entre el primer y tercer año de vida en el cual se observa un creciente reconocimiento de las solicitudes de los adultos que se encargan de su cuidado.
3. Autorregulación. Comienza a desarrollarse a partir de los 3 años. Depende de la capacidad de representación. A este respecto Diane E. Papalia indica que a partir de los tres años los niños desarrollan un nivel significativo de autorregulación que incluye mayor flexibilidad, pensamiento consciente y capacidad de esperar una gratificación

## **Sesión 2**

### **Autorregulación y maduración.**

La evolución de la autorregulación en la infancia depende de factores endógenos y exógenos. Los primeros se refieren a la maduración de las redes de atención, al desarrollo físico, a los logros cognitivos, lingüísticos y a las diferencias individuales (temperamento). Los exógenos son influencias del entorno social tales como el vínculo afectivo en los primeros meses de vida, la interacción entre padres e hijos, el estilo de crianza y los límites. Por lo tanto, los niños van progresivamente incrementando sus capacidades, pasando de controles rígidos, rudimentarios, a mecanismos flexibles de adaptación que les permite ejercer un control consciente, intencional o voluntario sobre sus propias funciones motivacionales. (González (2001))

### **Maduración de las redes de atención.**

Los mecanismos relacionados con la evolución de las redes de atención tienen un papel importante en el desarrollo de la autorregulación, a nivel de maduración, en la primera infancia. Estas redes de atención son tres: (González (2001)).

- Red de alerta
- Red de orientación
- Red ejecutiva

### **Red de alerta**

La red de alerta es la primera en madurar. En bebés menores de 3 meses se manifiesta, con mayor facilidad, por estímulos externos o por mecanismos de excitación de bajo nivel y no por fuentes internas o voluntarias. Se considera que este mecanismo puede facilitar la conducta de adaptación, al focalizar la atención sobre estímulos que, a nivel de motivación, son importantes e impiden la distracción. La red de alerta

facilita las respuestas de orientación automáticas, creando un vínculo entre el niño y su ambiente.

De acuerdo a Ruff y Rothbart, (citados por González (2001) en este período, la atención se caracteriza como “reactiva”, debido a que la orientación visual hacia estímulos externos es dependiente de las características de los objetos (contraste blanco y negro como los cuadros de un tablero de ajedrez). Jonson, Posner y Rothbar (loc. cit) señalan que en esta etapa los bebés tienen grandes problemas para regular su excitación emocional, por lo que un pequeño que comienza a llorar tendrá dificultad para calmarse por su incapacidad para “desengancharse” y cambiar su atención del estímulo que le provoca malestar. Sin embargo, Kopp (González 2001) destaca que los bebés están provistos de algunos reflejos (cerrar los ojos, girar la cabeza), que les ayudan a autorregularse y así apartarse de estímulos negativos o sobreestimulantes. Por lo tanto, en los primeros meses de vida, el nivel de excitación de los infantes puede sobrepasar a menudo su capacidad de autorregulación, y es entonces cuando se hace necesaria la intervención de los padres, quienes sensibles a las señales de sus hijos aumentan o disminuyen la intensidad de la estimulación en virtud del estado de placer del menor. Rothbar y Posner concluyen que el papel de los padres como reguladores de la excitación emocional de los bebés adquiere mayor importancia en este período. Y es Brazelton ((2005):26) el que afirma “Los aspectos “reguladores” de las relaciones (por ejemplo, la protección ante un estímulo excesivo o insuficiente) ayudan a que los pequeños se mantengan en calma para permanecer atentos a nuevos aprendizajes.”

Las investigaciones llevadas a cabo por Brazelton (2005) muestran que el recién nacido, al intentar conservar el control para ver y oír las claves del entorno, emplea cuatro reflejos del cerebro medio para mantenerse alerta: Babkin, mano–boca, tónico–cervical, rooting y succión; si no lo logra y pierde el control, usa la voz o el tacto para fortalecer su esfuerzo y regular su estado de alerta.

## **Red de orientación**

Jonson, Posner y Rothbart aseguran que debido a la red de orientación, a los cuatro meses de edad los niños adquieren la posibilidad de desenganchar la atención de la fuente provocadora como estrategia de autorregulación; lo cual favorece la disminución de la excitación emocional. (González (2001)

A los 6 meses, con el desarrollo de habilidades motoras, el bebé adquiere la posibilidad de aproximarse a estímulos, o evitarlos, con el propósito de regular los niveles de excitación de manera adecuada.

González (2001) puntualiza que, conforme el control de la atención se va haciendo más flexible, las capacidades de autorregulación de los niños se incrementan.

## **Red ejecutiva**

La red ejecutiva es la responsable de la atención endógena, la cual implica dos aspectos fundamentales: la dirección de la atención voluntaria y la habilidad para inhibir o mantener la atención hacia el estímulo, el acontecimiento o la tarea que se está realizando. Estas capacidades se manifiestan aproximadamente en los últimos meses del primer año de vida.

Así por ejemplo, la atención endógena tiene lugar cuando hay una fijación alternativa rápida a dos estímulos presentados a la vez con un propósito activo de comparación de ambos estímulos. Otro ejemplo sería la disminución de la distracción y, por tanto, el aumento de los periodos de atención sostenida.

Rothbart, Posner y Boylan (citados por González ) indican que la red de atención ejecutiva está implicada en la regulación emocional y conductual, debido a que la red ejecutiva interactúa con estructuras

subcorticales del sistema límbico, especialmente la amígdala y el tálamo, los cuales trabajan conjuntamente en el procesamiento de la información con contenido emocional.

Otro factor a nivel de maduración cerebral que influye en la autorregulación es el incremento de las comunicaciones neuronales entre el hemisferio frontal izquierdo y las regiones parietales. Junto a ello, la mielinización del córtex frontal se produce de forma rápida hasta alrededor de los tres años, y continua hasta la adolescencia temprana. Esto permite que el sistema ejecutivo gobierne la red de orientación y dé lugar a manifestaciones de control flexible sobre la conducta, en respuesta a los cambios en las situaciones. Bajo el dominio del sistema ejecutivo, los niños centrarán su atención de forma intencionada sobre una tarea seleccionada en relación con una meta establecida.

## **Factores supeditados a logros cognoscitivos, lingüísticos y a la evolución física.**

### **Logros cognoscitivos**

Markus y Work (citados por González (2001):7) destacan que el autocontrol de la conducta se realiza en vista de la obtención de alguna meta. La meta es lo que la persona está intentando conseguir de forma consciente. Plantear una meta implica establecerla y modificarla si se considera necesario. Schuts (loc. cit.) sostiene que la *meta* sería una representación cognitiva de lo que se desea que suceda en el futuro.

Perner (1994) señala que los niños menores de 18 meses no tienen conciencia de dirigir sus acciones hacia una meta, y tampoco son conscientes cuando logran un triunfo o un fracaso; el infante se limitará a repetir la acción (lo que Piaget llama *reacciones circulares* que tienen como finalidad: "...la repetición de una conducta que tiende a conservarse y a perfeccionarse." (Delval (1998): 113); o, si cambia su motivación interna, realizará otra actividad. En esta etapa, los niños ensayan y modifican sus acciones hasta que se produce el efecto placentero, o hasta que se desvanece el interés por la actividad.

La capacidad de reflexionar sobre las metas y las acciones dirigidas a metas se adquiere hacia el segundo año de vida con la aparición de la función simbólica y, gracias a ello, tiene lugar una mejor comprensión de los deseos propios, un mayor control de sí mismos. (Perner (loc. cit.)) A este respecto, Piaget destaca que el desarrollo de la representación permitirá al niño anticipar estados futuros del yo y del mundo para evaluar las consecuencias de acciones potenciales y tener acceso al contenido informativo necesario para un control voluntario estratégico.

Otro aspecto que se destaca en la concepción del término *autorregulación* es el de resolución de problemas.

Brown y Deloarche investigaron las habilidades precursoras de regulación conductual que presentan los infantes y observaron que los niños llevan a cabo un aprendizaje autoiniciado cuando no existe presión externa para mejorar o cambiar, ni una guía evidente, ni una retroalimentación que no sea la propia satisfacción. (Bruner (1990))

De acuerdo a Judy S. Deloache y Ann L. Brown, (citados por Bruner (1990)) la solución de problemas de los niños pequeños tiene que ver más con la experimentación activa que con la observación pasiva; es decir, llevan a cabo un aprendizaje automotivado y autodirigido, que proviene de situaciones en las que los infantes operan de forma espontánea con un problema, sin ningún tipo de presión externa o instrucción.

Karmiloff-Smith (citado por Bruner (1990)) enfatiza que los infantes actúan como pequeños científicos, creando teorías en acción que desafían, amplían y modifican según su voluntad. Los niños no sólo resuelven problemas, sino que también los crean, no sólo intentan solucionar problemas que se les presentan, también buscan nuevos desafíos.

Deloarche y Brown concluyen que los niños pequeños, al enfrentarse con un problema que deben solucionar, cuando están interesados en el resultado y comprenden el objetivo, incluso los niños de dos años, persiguen de modo activo y sistemático la solución.

## **Logros lingüísticos**

De acuerdo a Vigotski (citado por Prasad) la acción se controla a través de la mediación de un sistema simbólico, siendo el mejor ejemplo el empleo del lenguaje como habla tanto interna como externa. La forma de representación más original, extensa e importante que los seres humanos van a utilizar es el lenguaje. Ángel Rivière (2002), parafraseando a Vygotski, señala: “El lenguaje se convierte, a lo largo del desarrollo, en el instrumento fundamental de la regulación de la acción y el pensamiento.” El niño de cuatro a cinco años habla primero en voz alta para sí mismo (habla egocéntrica), se debilita poco a poco, se convierte en un susurro y termina, por último, en habla interna. El niño de cinco a seis años comienza a resolver problemas complejos con la ayuda de conexiones verbales internas. (Luria (1994):17-18).

El origen de la autorregulación del comportamiento por medio del lenguaje comienza con la capacidad del niño de orientarse por el lenguaje del adulto. Este lenguaje, que frecuentemente se acompaña de gestos o signos indicadores, es la primera forma de autorregulación de la acción que trae considerables modificaciones en la actividad psíquica humana. A este respecto, Vigotsky refiere que los signos permiten la regulación y transformación del medio externo, pero también la regulación de la propia conducta y de la conducta de los otros. Los signos son utensilios que median la relación del hombre con los demás y consigo mismo. Así por ejemplo, el niño interrumpe la succión cuando habla la madre; el bebé es sensible a los aspectos rítmicos de la entrada lingüística, la duración de las vocales, el acento lingüístico, el contorno ascendente o descendente de la entonación o distinción de fonemas sutiles. La atención que prestan los niños más pequeños a los aspectos rítmicos y prosódicos del lenguaje del adulto, en detrimento de los aspectos semánticos, representan un importante paso en la mediación verbal de la conducta. En esta etapa, el lenguaje del adulto es un estimulante de la acción que dará paso a la función de dominio del comportamiento. (Alonso (2000):64)

## **Desarrollo Físico**

Otro elemento que favorece a la autorregulación es el desarrollo de las capacidades físicas que impulsa a los pequeños a tratar de hacer todo

por ellos mismos, lo que propicia la autonomía o autodeterminación. Esto los lleva a experimentar la sensación de desear conseguir la aprobación de las personas más importantes de su vida –sus padres– y, al mismo tiempo, la necesidad de independizarse de ellos (Papalia (1999):244). A este respecto Erick Erikson (citado por Maier (1984)) señala que entre los 18 meses y los 3 años de edad, el niño sufre una aceleración de la maduración. Sus movimientos y su movilidad pasan a ser fenómenos bien coordinados y asimilados, por lo que el menor quiere explorar su entorno y realizar nuevas proezas. Es así que, en esta etapa, el niño experimenta un impulso interior a demostrar su propia voluntad; sin embargo, su permanente dependencia crea al mismo tiempo un sentido de la duda respecto de su capacidad y su libertad para afirmar su autonomía y existir como unidad independiente. Esta duda se acentúa por dos razones: la primera a causa de cierta vergüenza suscitada por la rebelión instintiva contra su madre –su dependencia anterior–, quien lo complacía mucho, pero la necesita y siente que la está traicionando; la segunda, por el temor de sobrepasar sus propios límites y los del ambiente.

Gran parte de la lucha del infante tiende a concentrarse en el control de esfínteres, que en este periodo se lleva a cabo. La educación del esfínter conduce a una mayor autonomía del niño, así como a su subordinación a la dirección de los adultos en un área de conducta que hasta ese momento se ha desarrollado sin ninguna inhibición. Tales experiencias proporcionan al niño la idea de autorregulación frente a la regulación por otros.

En síntesis, en esta etapa los niños se empeñan en hacer todo por sí mismos (alimentarse, vestirse, etc.); cuando hacen con éxito las cosas, adquieren un sentido de confianza y autocontrol, lo que los lleva a fortalecer su yo. Pero si fallan continuamente y son castigados o reprimidos, aprenden a sentir vergüenza y a dudar de sí mismos.

## **Sesión 3**

### **Temperamento**

#### **INTRODUCCIÓN**

Cada niño al nacer presenta un modo personal de responder emocionalmente a situaciones del entorno. Mientras algunos niños suelen sonreír frecuentemente y llorar muy pocas veces, otros actúan de forma contraria. Estas diferencias, que aparecen desde el nacimiento, demuestran que cada niño tiene distinto temperamento o estilos característicos e individuales de aproximarse a las situaciones y a las demás personas.

Las características de temperamento pueden influir tanto en la intensidad de la emoción experimentada, como en la estrategia de afrontamiento utilizada ante una situación determinada, contribuyendo a la larga al desarrollo de un estilo de autorregulación característico de cada individuo.

Una alta expresión emocional negativa, junto con una baja regulación emocional, se asociará con problemas de conducta que se externen como la agresividad y la baja competencia social. Por el contrario, una baja regulación de la emoción, junto con un alto control del comportamiento y una alta intensidad emocional negativa, se asociará a problemas de conducta de tipo interno, tales como el miedo o la timidez.

#### **Conceptos generales**

El temperamento "...hace referencia a los fenómenos característicos de un individuo en el plano emocional, entendiendo su forma de reaccionar a los estímulos emocionales, la intensidad y velocidad con que se producen las respuestas del individuo y la cualidad del estado de ánimo prevalente, así como su intensidad y

forma de fluctuar,” (Diccionario de psicología y pedagogía (2001):669)

Rothbart (citado por Atos Lozano (2004):76) lo define como diferencias individuales en las tendencias a expresar y experimentar las emociones y la excitación, así como la capacidad para regular tales tendencias. Por consiguiente, el temperamento puede afectar tanto la intensidad de la emoción experimentada, como la estrategia de autorregulación seleccionada.

Alexandre Thomas y Stella Chess (citados por Berk (1998)) plantean que algunos rasgos del temperamento son innatos y en gran parte heredadas. Sin embargo, en estudios recientes que realizaron los mismos investigadores, encontraron que el temperamento no es fijo e inalterable, las circunstancias ambientales parecen modificar considerablemente los estilos emocionales de los niños. Perinat (1998) señala que rasgos temperamentales de inestabilidad en un primer año de vida pueden ser debidos a problemas de inmadurez que luego el propio organismo va resolviendo.

### **Atributos del temperamento**

El temperamento está conformado por cinco atributos:(Shaffer (2002):122)

- El nivel de actividad: el ritmo o vigor que se imprime a las actividades.
- La irritabilidad/emocionalidad negativa: la facilidad o intensidad en que afectan los hechos negativos.
- La capacidad de tranquilizarse: la facilidad de calmarse ante algún conflicto.
- El temor: el recelo ante un estímulo intenso o poco habitual.
- La sociabilidad: la receptividad a estímulos sociales.

## Perfiles de temperamento

Thomas y Chess, señalan tres perfiles de temperamento (Berk (1998):537)

- Temperamento fácil: El niño establece rápidamente rutinas regulares en la infancia, es generalmente alegre y se adapta fácilmente a experiencias nuevas.
- Temperamento difícil: El niño tiene rutinas diarias irregulares, es lento para aceptar experiencias nuevas y tiende a reaccionar negativa e intensamente.
- Temperamento lento para animarse: El niño es inactivo, muestra reacciones leves o bajas.
- Temperamento mixto. El niño presenta características temperamentales combinadas.

Morales y Bridges (citados por Ato Lozano (2004:77)) basándose en informes maternos, concluyeron que existe una relación entre el temperamento y el tipo de estrategia que escoge el niño para regular su emoción. Mangelsdorf (ibid., 76) encontró que los niños descritos por sus madres como precavidos o cautelosos, tendían a utilizar un tipo de estrategia más pasiva, como la autotranquilización física o la búsqueda de la madre, mientras que los niños descritos como menos cautelosos tendían a utilizar estrategias más activas, como la autodistracción. Ato Lozano (2004) destacó que los menores descritos con mayor nivel de miedo, mostraban más altos índices de malestar ante una situación extraña. Calkins y Jonson (loc. cit) observaron que mayores niveles de ira se asociaron con el uso de agresión como estrategia de autorregulación, mientras que menores niveles de malestar se relacionaron con un afrontamiento constructivo.

## **Estilos de crianza y temperamento**

Según la teoría de Kagan, el temperamento de un niño refleja un sistema de circuitos emocionales innatos específicos en el cerebro, un esquema de expresión emocional presente y futura, y de su comportamiento.

Investigaciones realizadas por Thomas y Chess (citados por Shaffer (2002)) demostraron que las características tempranas del temperamento pueden cambiar. Un factor que puede determinar el cambio es el ajuste que se dé entre el perfil de temperamento del niño y los estilos de crianza de los padres. Un buen ajuste entre estos dos elementos sería cuando la crianza de los padres se adapte de forma sensible a las características del temperamento del niño. Así por ejemplo, un niño con temperamento difícil, que se excita demasiado y tiene problemas para adaptarse a rutinas nuevas, suele exaltarse menos y se adaptará mejor a largo plazo si los padres no se alteran, son pacientes y le permiten responder al cambio o a la novedad a un ritmo más relajado. En cambio, un “mal ajuste” tiene lugar cuando los padres se irritan, son impacientes o exigentes con los niños difíciles y tienden a castigarlos y reprimirlos. Con esta actitud, los niños difíciles tienen más probabilidades de seguir siéndolo y de presentar problemas de conducta más adelante.

## **Conclusiones**

- El temperamento, a pesar de tener rasgos innatos y heredados, puede cambiar por circunstancias ambientales que modifican o mantienen considerablemente los estilos emocionales de los niños.
- El temperamento puede afectar tanto la intensidad de la emoción experimentada, como la estrategia de autorregulación seleccionada.

## **Sesión 4**

### **Vínculo afectivo y autorregulación.**

#### **Introducción**

El vínculo socio-emocional que los niños establezcan con sus padres en los primeros meses de nacidos van a manifestarse a lo largo de toda se vida, sobre todo en la manera de responder al las demandas de su ambiente. “Los niños que sufren de desapego se caracterizan por un desarrollo insuficiente en las relaciones interpersonales, en el funcionamiento cognoscitivo, en el control de impulsos y regulación de la agresión, el cual se acompaña con la baja capacidad de dominar sus reacciones ante la frustración” (Sánchez Azcona <http://www.unam.mx/rompan/44/rf44b.html>)

#### **Apego**

En 1958, John Bowlby, al haber estudiado diversos casos de privación afectiva durante la infancia, formulo la teoría del apego, la cual señala que la relación con los otros es una necesidad primaria y tiene un importante valor para la supervivencia de los seres humanos.

Bowlby, define el apego como: “... el resultado de un conjunto de pautas de conducta características, en parte preprogramadas, que se desarrollan en el entorno corriente durante los primeros meses de vida y que tienen el efecto de mantener al niño en una proximidad más o menos estrecha con su figura materna.” Su función biológica de esta conducta es de protección. (Bowlby (1995):15)

De acuerdo a este mismo autor, los componentes básicos de la relación de apego son tres: el acto de proporcionar cuidados, que lo llevan a cabo los padres; el de búsqueda de cuidados que lo manifiesta el pequeño y la exploración del entorno (cuando el menor se siente seguro, es probable que explore lejos de la figura de apego).

Vargas y Polaino-Lorente definen el apego como la “vinculación afectiva, estable y consistente que se establece entre un niño y sus cuidadores, como resultado de la interacción entre ambos. Esta vinculación es promovida no sólo por el repertorio de conductas innatas, con las que el niño viene al nacer, sino también por la sensibilidad y actuación de su cuidadores”. (citado por Polaino-Lorente (2003):56)

Mary Ainsworth, colaboradora de Bowlby, llevo a cabo diversos estudios para ver como influye la calidad de la relación padres-hijos en la conducta del apego. Ainsworth observó que se dan tres tipos de apego:

- Seguro, el niño se siente seguro con sus padres cerca, por lo que se atreve a explorar su entorno. Esta conducta se da si el progenitor, especialmente la madre, es accesible y sensible a las señales de su hijo, y amorosa cuando el pequeño busca protección y consuelo.
- Evitación, el niño rara vez llora cuando la mamá se va y la evita o la ignora cuando regresa. Se mantiene alejado de ella, inclusive cuando la necesita. Esta conducta se da cuando el niño al buscar cuidados recibe desaires e indiferencia.
- Ambivalente, el menor tiende a resistir la interacción y el contacto con su madre aunque presenta también conductas de búsqueda de la proximidad y el contacto. Esta conducta se da cuando el niño experimenta un cuidado inconstante.

Estudios posteriores realizados por Main, (citado por Bowlby (1995):146-147) observaron otro tipo de conducta de apego:

- Ansioso, desorganizado y desorientado, el infante muestra conductas inconsistentes y contradictorias. Esta conducta se da cuando los pequeños han sufrido maltrato físico y/o descuidados totalmente por sus padres.

Delval concluye que la persona con apego seguro se siente querida lo que propicia la confianza en si misma y en los otros, esto le da

seguridad para explorar el entorno, para solucionar problemas, para el juego y las relaciones con los iguales.

### **Relación entre apego y autorregulación.**

Soufre, (cit. en Sánchez Azcona art. cit.), declaró que con la evaluación del apego, es posible predecir el comportamiento social del infante en su propio medio. Su declaración se basa en que la internalización de la relación inicial es una estructura de la personalidad que organiza el comportamiento. Por su parte Córdova (cit. en ibid) señala que la primera organización del mundo, en la base misma de su personalidad, se da en función de su cuidador. Por ello la regulación en la relación inicial madre-hijo se convierte con el tiempo en una autorregulación.

Córdova asegura que los niños recrean “hacia delante” el tipo de relación que conocen. Los sentimientos de seguridad y control que da la relación con la madre, influyen tanto en la regulación del afecto, como en el establecimiento de otras relaciones sociales, es decir, que hay en el crecimiento del niño una continuidad en el desarrollo socio-emocional. (<http://rompan>

Así por ejemplo, los niños con apego ambivalente se muestran irritables e incompetentes en su interacción con pares, así que frecuentemente ignoran a sus compañeros, se muestran negativos hacia sus madres, padecen pobreza exploratoria, les es difícil calmarse, su umbral a estímulos amenazantes es bajo y, en general, manifiestan una actitud de enojo. Frente a una situación estandarizada de resolución de problemas, se comportan frustrados, chillones y negativos.

Cuando los niños crecen con un apego seguro, pueden necesitar menos del contacto físico, el tipo de relación que tuvieron con su madre, se manifiesta en la manera de saludar, compartir el juego y tienen más posibilidad de ser independientes en el preescolar y consultar a sus profesores sólo cuando los necesiten. (Papalia (1999))

Benoit y Parker (loc. cit) propusieron que una madre segura de su apego se convierte en un factor de protección en el desarrollo de su hijo, mientras que la inseguras actúan como factores de riesgo para el desarrollo de problemas clínicos futuros de sus infantes. Así, la actitud de la madre es determinante para la clase de apego o de trastornos de apego que tendrá su hijo.

Liberman Y Pawl, citados por Córdova (en Sánchez Azcona (2006)) clasificaron los trastornos del apego en tres categorías:

1. El desapego. Los infantes no forman ligas emocionales por la falta de presencia de la madre. Los niños que sufren de desapego se caracterizan por un desarrollo insuficiente en las relaciones interpersonales, en el funcionamiento cognoscitivo, en el control de impulsos y regulación de la agresión, el cual se acompaña con la baja capacidad de dominar sus reacciones ante la frustración.
2. El apego ansioso. Se caracteriza por la discriminación emocional hacia una persona y se acompaña de un grado considerable de conflicto respecto a su disponibilidad. La madre es impredecible, no es consistente el tipo de relación que llevan con sus hijos. Estos infantes les es difícil calmarse, su umbral a estímulos amenazantes es bajo, en general manifiestan una actitud de enojo, frente a un problema se muestran frustrados, chillones y negativos. (Sánchez Azcona (2006):5)
3. El apego interrumpido. Los autores lo describen como “un retiro prematuro y prolongado del niño con respecto a su figura de apego. Si la separación ocurre en grados moderados, se promueve el desarrollo; pero si la separación provoca un elevado nivel de angustia, sobrepasando los recursos del pequeño, como consecuencia de la pérdida de la confianza, se promueve la patología personal y relacional.

Córdova (loc. cit: 3) añade que algunas investigaciones demuestran que el apego está más en función de la capacidad de respuesta que del cuidado. La diferencia entre los niños capaces de regular su humor,

emociones y conductas y los que no, para quienes la menor frustración es percibida como catastrófica y su temperamento es fuerte y explosivo, reside en la respuesta recibida por parte de sus padres a sus señales en los primeros meses de vida. Si la contestación de los padres es inmediata y responden con un gesto que indica te he entendido o bien “Enseguida te doy tu leche, la estoy preparando”, sea cual fuera la respuesta, se atiende a la señal y el niño recibe retroalimentación inmediata con la que modular su respuesta. (Brazelton (2005))

## **Conclusiones**

- El apego perdura a través del tiempo y éste va a influir en la autorregulación del comportamiento del menor en el futuro.

## **Sesión 5**

### **Estilos de crianza y autorregulación**

#### **Introducción**

Los padres constituyen las personas más significativas en la vida del niño. Al aportarle un clima de afecto y seguridad, el tipo y calidad de interacción tendrá efectos positivos en el desarrollo de la autorregulación de su comportamiento. En un principio la conducta del pequeño es regulada por los padres, gradualmente el niño aumenta su control sobre su propia conducta hasta que logra la autorregulación. "...las habilidades cognitivas y afectivas que posee un sujeto más desarrollado, pueden ser enseñadas a un "aprendiz", quien las internaliza con la ayuda de otro durante el proceso de interacción conjunta."(Covarrubias 63).

#### **Estilos de crianza**

Para regular el comportamiento de los hijos, los padres requieren de la conjunción de dos componentes: afecto y control (disciplina) los cuales representan un factor fundamental para lograr la socialización de los niños. (Clemente Estevan (1996):152).

Diana Baumrind (cit. en Berk (1998):739) identificó tres estilos de padres de familia: autoritario, democrático y permisivo, dependiendo del nivel de control y de respuesta que manifiestan los padres.

#### **Padres autoritarios**

Se distinguen por considerar vagamente las peticiones de sus hijos y no responder a sus demandas, muestran escaso afecto y control firme. Manifiestan conductas de coerción verbal, física y privaciones, además de ser indiferentes hacia la iniciativa de sus hijos.

Según Corkille (citado por op. cit.) los métodos de control que este estilo de padres utiliza son:

- a) Retiro del amor. Usan exclamaciones como: “mamá no te quiere si haces x” o “a papá no le gustan los niños que lloran”. Estos comentarios manipulan y dañan la autoestima del pequeño.
- b) Negación de la comida. Algunos padres usan este recurso para forzar reglas “veta a la cama sin cenar.”
- c) Negar privilegios. Esto se refiere a quitar aquellos objetos apreciados para el niño como una forma de control.
- d) Optan por el premio y el castigo para conseguir que el niño siga las reglas establecidas por los adultos.

### **Padres democráticos**

Responden a las demandas y preguntas de sus hijos con atención e interés, al tiempo que expresan afecto, apoyo y ejercen un cierto grado de control. La comunicación que establecen es comprensiva y bidireccional.

### **Padres permisivos**

Tienen un escaso control, son indiferentes a la conducta de sus hijos, por lo tanto no establecen límites, su comunicación es poco afectiva y unidireccional, ya que no consideran la iniciativa y argumentaciones de los menores.

Baumrind ha incluido en sus últimas investigaciones, los conceptos de “responsividad” y “demandas”. La responsividad es entendida como las acciones que de forma intencional fomentan la individualidad, la auto-regulación y la auto-afirmación del niño, a través de un comportamiento sensible, de apoyo y adaptado a las necesidades y demandas especiales del pequeño. La demanda serían las peticiones de los padres para que el infante se integre al grupo familiar por medio de las exigencias de madurez, supervisión, esfuerzos disciplinarios, y voluntad de enfrentarse con el menor que desobedece.

## **Autorregulación y tipo de crianza**

Holden y West opinan que los diferentes tipos de crianza afectan directamente el comportamiento de los niños y de los padres (citados por Covarrubias (2005):64). Por lo que pueden promover o entorpecer el proceso de autorregulación. Así por ejemplo, los padres autoritarios o directivos que restringen la autonomía del niño, no alientan el intercambio verbal, son más controladores y más propensos a reñir con el niño. En la mayoría de los casos, muchos padres autoritarios optan por el premio y el castigo, con el propósito de conseguir que el niño siga las reglas establecidas por los adultos, esto implica que el control permanece en los padres impidiendo el proceso de autorregulación afectiva. (loc. cit.)

Por su parte los padres permisivos no ponen restricciones ni límites en la conducta del niño. En este tipo de relación, los niños son renuentes a renunciar a los privilegios y poder que los padres les han facilitado, situación que no conduce ni propicia la responsabilidad, autocontrol ni autodisciplina y eventualmente esto los lleva al rechazo y constantemente al fracaso.

Los padres democráticos o asertivos dirigen las actividades del niño de una manera racional orientada al problema. Usan la razón y el reconocimiento para lograr los objetivos. Los menores son responsables y asertivos socialmente. Las relaciones que establece el niño con sus padres es de respeto, permitiendo la transición de la regulación y guía del otro a la autorregulación. Por lo tanto la exigencia familiar firme y consciente con cordialidad y afecto, promueve que los niños sean autorresponsables, autocontrolados, prosociales, solidarios y altruistas.

De los diferentes estilos de relación padre-hijo desde la perspectiva de Vygotski, aquellos padres cuyo estilo de relación es autoritaria o permisiva no promueven la zona de desarrollo próxima (ZDP), ya que los primeros están más al pendiente de lo que no pueden hacer los niños, de sus errores, que de lo que potencialmente podrían hacer, y en los segundos, no hay una claridad ni sobre las capacidades del infante ni de sus limitaciones, por lo tanto no promueven un estilo que implique regulación y mucho menos propician la formación de estrategias de

autorregulación. Los padres democráticos promueven la ZDP, al propiciar habilidades y estrategias de regulación que no estén centradas en el error.

## **Conclusiones**

- El estilo de crianza ejercida por la familia, va a favorecer o entorpecer el proceso de autorregulación de los hijos.
- En un principio, los padres ayudan a regular el comportamiento de sus hijos con amor, respeto y cierto grado de control, poco a poco esta guía se va convirtiendo en autorregulación.

## Sesión 6

Disciplina y autorregulación.

La disciplina es otro factor importante en la autorregulación del comportamiento en la primera infancia; su objetivo es enseñar a controlar impulsos (Brazelton (2005)).

Los padres pueden disciplinar a los hijos de dos maneras por la fuerza de la autoridad y por la inducción. La fuerza de la autoridad incluye castigos y amenazas. Las técnicas inductivas implican fijación de límites y consecuencias lógicas (Papalia (1999)). La disciplina que se ejerce por medio de castigos y amenazas no constituye una alternativa aceptable, puesto que la disciplina implica una enseñanza, no un castigo. (Brazelton (2005) "...la persona no puede desarrollarse sino con el aprendizaje progresivo de los límites que dan al mundo sus formas y a la libertad individual su base." (Darcas (2003):4).

De acuerdo a Brazelton (2005) los límites comienzan con el afecto y los cuidados porque el 90 % de la tarea de enseñar a interiorizar límites se basa en el deseo infantil de agradar a las personas de su entorno. La sensación de que alguien se preocupa por el pequeño y lo quiere construye los cimientos de un sentido interior de respeto y admiración, pautas que, una vez interiorizadas, guiarán la conducta.

Cuando la disciplina se considera una enseñanza y se transmite con empatía y afecto, los pequeños se sienten bien obedeciendo porque al sentir la aprobación de otra persona provoca una sensación cálida y agradable; cuando el niño recibe una mirada de desaprobación siente una pérdida porque echa de menos esa mirada positiva que ha recibido cuando su conducta es la esperada. Sin embargo, si nunca ha recibido miradas de aprobación, no experimentará esa pérdida o decepción que lo motiva a cambiar su conducta desde el interior (Brazelton).

No obstante, en esta época en que se ha incrementado que tanto el padre como la madre trabajen, ha traído como consecuencia que los

padres tengan dificultad en fijar límites a sus hijos, pues no se sienten con el derecho de hacerlo por sentirse culpables por pasar poco tiempo con ellos.

La psicóloga Paula Spencer (citada en la revista *Aceprensa* (diciembre 2003) destaca que los niños que tienen pocos límites y que sus padres no les han enseñado a respetar tiempos ni normas, en algunos casos se trata de niños a los que sus padres han rodeado de excesivas atenciones. En otros casos, el problema es que sus necesidades afectivas no han sido bien atendidas, y tratan de satisfacerlas por otros medios, haciéndose los chistosos o comportándose mal. Pero aunque buscan reacciones de afecto, solo logran molestar.

La interiorización de límites se va construyendo a través de las diferentes etapas de desarrollo:

- Entre los 9 –18 meses. Antes de que el niño razone con palabras, los límites se establecen mediante gestos y comunicación no verbal. El pequeño debe aprender diferentes niveles de inhibición, al distinguir cuando los gestos de sus progenitores son más serios o tiene un matiz más juguetón. Por ejemplo cuando el bebé gatea hacia la televisión, su mamá mueve la cabeza negativamente, la señala y dice no; el infante hace un gesto, se detiene un momento y después vuelve hacia su objetivo, la televisión. Después de uno o más intercambios de gestos, la madre le cierra el paso o lo toma en brazos y le dice con una sonrisa: “No, eso no se toca”. O bien, si el pequeño empieza a abrir y cerrar una puerta de la alacena que le puede lastimar un dedo, la voz de la madre suena más seria.
- Entre los 18–30 meses. El niño puede formar una idea, un símbolo, una imagen, pueden decir “no” o decirse a él mismo: “No hagas eso”. En el libro *el “Arte de ser padres”* se señala que en este periodo, el menor está empezando a interiorizar la prohibición, pero todavía no tiene el suficiente control de sus impulsos.

- Entre los 30 y 48 meses. El niño aprende a conectar ideas, por lo que es capaz de mantener un debate interno (no puedo hacer eso, pero quiero hacerlo) y anticipar lo que sucederá.

“La base de estos niveles es el deseo infantil de agradar, el deseo de ganarse el respeto de los adultos que lo cuidan y, finalmente, la capacidad de interiorizar el respeto y la admiración para dar lugar a un conjunto personal de objetivos y directrices. Una vez establecido, los niños pueden alimentarse así mismos para alcanzar sus objetivos. El amor y los cuidados son, por tanto, la base de una disciplina y un sentido moral duraderos.” (Brazelton (2005): 180)

### **Recomendaciones al establecer límites.**

Para el establecer límites se deben de tomar en cuenta los siguientes puntos:

- ✓ Fijar límites razonables y firmes a las acciones de los niños.
- ✓ Reconocer los sentimientos de los infantes y permitir expresarlos tanto los negativos como los positivos.
- ✓ Mostrar comprensión a las emociones de los niños verbalizando sus sentimientos. Por ejemplo un niño de dos años que quiere seguir jugando en la arena y grita: ¡No, quiero irme! Cuando se le aviso que es hora de ir a casa. La madre lo toma en brazos y le dice: “si, yo se que estás muy enojado con mamá porque quieres seguir jugando con la arena, yo se como te sientes, pero ya es hora de ir a casa”. (El arte de ser padre)
- ✓ Propiciar que los niños sean responsables de su propio comportamiento a través de consecuencias naturales y lógicas. Esto se puede promover a partir de los tres años, cuando el menor empieza a anticipar lo que sucederá con sus acciones.
- ✓ Ayudar al niño a visualizar que lo que va hacer le traerá problemas. Por ejemplo: si el niño quiere correr cuando el piso está mojado,

pedirle que se fije en el piso, preguntarle cómo está el piso y que le puede pasar si corre cuando el piso está mojado y se llega a caer cómo se va a sentir.

- ✓ Evitar siempre la humillación.
- ✓ Expectativas adecuadas a cada etapa de desarrollo.
- ✓ Si los padres trabajan todo el día, dedicar dos horas a los hijos. La primera hora para fortalecer la relación y la intimidad (contar cuentos, jugar, cantar, etc.) y la otra para establecer límites, organizar las tareas de casa (bañarlos, cenar, lavar dientes, etc.). (Brazelton).
- ✓ Establecer límites en equipo (estar de acuerdo padre y madre en los límites que fijen a sus hijos) no contradecirse.

El dominio de sí mismo o auto-control no ocurre automáticamente o de repente. Los niños pequeños necesitan que sus padres los guíen y apoyen para que comiencen el proceso de aprender a controlarse (<http://www.aacap.org/publicatgiones/apntsfam/ddd43,htm>)

Al fijar límites, establecer lo que puede hacer, lo permitido, se considera necesario para dar seguridad, dando siempre razones coherentes que el infante pueda comprender (Burguera (2003).

Los niños desean agradar por varias razones: porque aman a sus padres y quieren su aprobación y respeto, o porque tienen miedo. A menudo se debe a una combinación de miedo y deseo de agradar. También aprenden al tratar de parecerse a la persona de su entorno.

Planes por  
sesión.

## Plan de trabajo general

### Curso-taller: Autorregulación del comportamiento.

No. de horas: 6

Año: 2006

| <b>Objetivo general:</b><br>Los participantes identificarán que actitudes de los padres propician la autorregulación del comportamiento de los hijos en la primera infancia. |  |               |
|--|--|---------------|
| <b>Tema</b>  | <b>Objetivos</b>   | <b>Tiempo</b> |
| Autorregulación  | Los participantes identificarán qué es la autorregulación y las etapas del proceso de autorregulación.   | 1 hora        |
| Autorregulación y maduración.  | Los participantes distinguirán los factores madurativos que propician la autorregulación.  | 1 hora        |
| Temperamento   | Los participantes distinguirán que relación hay entre temperamento y autorregulación.  | 1 hora        |
| Vínculo afectivo en el primer año de vida.   | Los participantes reconocerán la importancia del vínculo afectivo en el primer año de vida para que se de la autorregulación del comportamiento. | 1 hora        |
| Los padres como mediadores del comportamiento.   | Los participantes identificarán la relación que hay entre el tipo de crianza y la autorregulación del comportamiento.                            | 1 hora        |
| Disciplina   | Los participantes analizarán el equilibrio que debe existir entre límites y afecto para que se de la autorregulación.                            | 1 hora        |

### Plan de trabajo de la sesión 1

**Objetivo general:** Los participantes identificarán qué es la autorregulación y las etapas del proceso de autorregulación.

| No. | Actividades  | Objetivos   | Tiempo     | Procedimiento   | Material  | Evaluación               |
|-----|--|---|------------|---|---|--------------------------|
| 1   | Saludo/bienvenida                                    | Dar la bienvenida a los participantes.  | 1 minuto   | Saludar a los participantes y mencionar el tema a tratar.   | Ninguno   |                          |
| 2   | Presentación de la agenda                            | Dar a conocer los puntos a tratar.  | 1 minuto   | Mostrar la agenda invitar a leerla.   | Presentación de la agenda en power point.                           |                          |
| 3   | Actividad de integración<br>“Hola yo soy...”         | Relajarse y recordar que les gusta a sus hijos jugar con ellas.               | 5 minutos  | Pedir a los participantes que se presenten como si fueran sus hijos y digan a que les gusta jugar con su mamá.                          | Ninguno   | Participación del grupo. |
| 4   | Actividad de apertura<br>“¿Qué deseas para tu hijo?” | Sensibilizar al tema.   | 5 minutos  | Dar a cada participante revistas viejas y una cartulina, pedir que realicen un colage sobre que cualidades desean que tengan sus hijos. | Una cartulina para cada participante, tijeras, plumones y revistas. | Participación del grupo. |
| 5   | Ideas centrales                                      | Exposición del tema   | 20 minutos | Exposición del tema en Power Point.   | Lap top, diapositivas.  | Participación del grupo. |
| 6   | Actividad de aplicación<br>“Cómo se regula mi hijo”  | Identificar cómo se regula mi hijo y que conducta presenta cuando no lo hace. | 10 minutos | Invitar a los participantes a que expongan sus comentarios.   | Hojas blancas y plumones.   | Participación del grupo. |
| 7   | Conclusiones sobre la actividad de aplicación.       | Comentar los resultados obtenidos   | 5 minutos  | Invitar a que expongan sus conclusiones.  |   | Participación del grupo. |

## Plan de trabajo de la sesión 2

**Objetivo: Los participantes distinguirán los factores madurativos que propician la autorregulación.**

| No. | Actividades                                    | Objetivos  | Tiempo     | Procedimiento  | Material   | Evaluación                |
|-----|--|--|------------|--|--|---------------------------|
| 1   | Saludo/bienvenida                              | Dar la bienvenida a los participantes.               | 1 minuto   | Saludar a los participantes y mencionar el tema a tratar.                                  | Ninguno  | Saludo/bienvenida         |
| 2   | Presentación de la agenda                      | Dar a conocer los puntos a tratar.                   | 1 minuto   | Mostrar la agenda invitar a leerla.  | Presentación de la agenda en power point.  | Presentación de la agenda |
| 3   | Actividad integración "Solapines"              | Romper el hielo y propiciar la integración del grupo | 10 minutos | Elaborar un fistol para sus hijos que contenga una frase que los identifique.              | Tijeras, resistol, hojas de colores, plumones, revistas viejas, cinta adhesiva.  | Participación del grupo.  |
| 4   | Actividad de apertura "paso a paso"            |  | 5 minutos  | Recortar y armar la figura humana y ordenar las tarjetas de acuerdo como va la maduración. | Una hoja con partes de la figura humana, perforadora, broches, tarjetas con las capacidades físicas, cognoscitivas, etc. | Participación del grupo.  |
| 5   | Ideas centrales                                | Exposición del tema                                  | 20 minutos | Exposición del tema en Power Point.  | Lap top, diapositivas.   | Participación del grupo.  |
| 6   | Actividad de aplicación "Apoyándolo a crecer"  |  | 10 minutos | Buscar la anécdota de su hijo, cómo apoya a su hijo de acuerdo a la anécdota.              | Anécdotas de sus hijos   | Participación del grupo.  |
| 7   | Conclusiones sobre la actividad de aplicación. | Comentar los resultados obtenidos                    | 5 minutos  | Invitar a que expongan sus comentarios.  |  | Participación del grupo.  |

### Plan de trabajo de la sesión 3

**Objetivo: Los participantes distinguirán que relación hay entre temperamento y autorregulación.**

| No. | Actividades                                      | Objetivo   | Tiempo     | Procedimiento   | Material  | Evaluación                |
|-----|--|--|------------|---|---|---------------------------|
| 1   | Saludo/bienvenida                                | Dar la bienvenida a los participantes.                       | 1 minuto   | Saludar a los participantes y mencionar el tema a tratar.                           | Ninguno   | Saludo/bienvenida         |
| 2   | Presentación de la agenda                        | Dar a conocer los puntos a tratar.                           | 1 minuto   | Mostrar la agenda invitar a leerla.   | Presentación de la agenda en power point.                         | Presentación de la agenda |
| 3   | Actividad de integración "Letras desorganizadas" | Los participantes se integren al grupo y rompan el hielo.    | 5 minutos  | Dar a los participantes palabras con letras desorganizadas.<br>Ordenarlas           | Lista de palabras Desorganizadas.                                 | Participación del grupo.  |
| 4   | Actividad de apertura "Así es mi hijo"           | Introducir al tema   | 5 minutos  | Dibujar a sus hijos y describan las características de su temperamento              | Hojas blancas<br>Plumones   | Participación del grupo.  |
| 5   | Ideas centrales                                  | Exposición del tema  | 20 minutos | Exposición del tema en Power Point.   | Lap top,<br>diapositivas.   | Participación del grupo.  |
| 6   | Actividad de aplicación "Perfil de mi hijo"      | Los padres ubiquen a sus hijos en un perfil de temperamento. | 5 minutos  | Dar a los participantes una hoja con un perfil de temperamento. Ubicar a sus hijos. | Una hoja con los perfiles de temperamento para cada participante. | Participación del grupo.  |
| 7   | Conclusiones sobre la actividad de aplicación.   | Comentar los resultados obtenidos                            | 5 minutos  | Invitar a que expongan sus comentarios.   |   | Participación del grupo.  |

## Plan de trabajo de la sesión 4

**Objetivo:** Los participantes reconocerán la importancia del vínculo afectivo en el primer año de vida para que se de la autorregulación del comportamiento.

| No. | Actividades   | Objetivo  | Tiempo     | Procedimiento   | Material                                     | Evaluación                |
|-----|---|---|------------|---|--|---------------------------|
| 1   | Saludo/bienvenida   | Dar la bienvenida a los participantes.                                  | 1 minuto   | Saludar a los participantes y mencionar el tema a tratar.                             | Ninguno                                      | Saludo/bienvenida         |
| 2   | Presentación de la agenda                                       | Dar a conocer los puntos a tratar.                                      | 1 minuto   | Mostrar la agenda invitar a leerla.   | Presentación de la agenda en power point.    | Presentación de la agenda |
| 3   | Actividad de integración<br>"Recuerdos de mi infancia"          | Integrarse al grupo recordando anécdotas significativas de la infancia. | 5 minutos  | Recordar una persona significativa, que valores tenía, cómo era la relación con ella. | Recuerdos de cada participante               | Participación del grupo.  |
| 4   | Actividad de apertura<br>"Así te imagine, así eres y así serás" | Reflexionar sobre como se imaginan a sus hijos en el futuro.            | 5 minutos  | Dibujar cómo se imaginaban a su hijo, cómo es y cómo será.                            | 15 cartulinas cortados a la mitad, plumones. | Participación del grupo.  |
| 5   | Ideas centrales   | Exposición del tema   | 20 minutos | Exposición del tema en Power Point.   | Lap top, diapositivas.                       | Participación del grupo.  |
| 6   | Actividad de aplicación<br>"Un regalo para mi hijo"             | Realizar un juguete   | 10 minutos | Pedir a los participantes realicen un juguete para sus hijos.                         | Material reciclable.                         | Participación del grupo.  |
| 7   | Muestra de regalos  | Mostrar los regalos   | 3 minutos  | Pedir que muestren su regalo los que lo deseen.                                       | Los regalos                                  | Participación del grupo.  |

## Plan de trabajo de la sesión 5

**Objetivo: Los participantes identificarán la relación que hay entre el tipo de crianza y la autorregulación del comportamiento.**

| No. | Actividades                                    | Objetivo  | Tiempo     | Procedimiento   | Material                                    | Evaluación                |
|-----|--|---|------------|---|---|---------------------------|
| 1   | Saludo/bienvenida                              | Dar la bienvenida a los participantes.                    | 1 minuto   | Saludar a los participantes y mencionar el tema a tratar. | Ninguno                                     | Saludo/bienvenida         |
| 2   | Presentación de la agenda                      | Dar a conocer los puntos a tratar.                        | 1 minuto   | Mostrar la agenda invitar a leerla.                       | Presentación de la agenda en power point.   | Presentación de la agenda |
| 3   | Actividad de integración "Este es mi hijo"     | Romper el hielo e integrarse como equipo.                 | 5 minutos  | Encontrar a su hijo entre un colage de partes de la cara. | Pantalla, computadora, cañón.               | Participación del grupo.  |
| 4   | Actividad de apertura "Qué haría sí..."        | Analizar cómo resolver los problemas que se les presente. | 5 minutos  | Los participantes analizan las situaciones.               | Cuestionario con cinco preguntas<br>Lápices | Participación del grupo.  |
| 5   | Ideas centrales                                | Exposición del tema                                       | 20 minutos | Exposición del tema en Power Point.                       | Lap top, diapositivas.                      | Participación del grupo.  |
| 6   | Actividad de aplicación "Como en la vida real" | Identificar que tipo de crianza observan.                 | 5 minutos  | Identificar que tipo de crianza observan en la película.  | Televisión, DVD.                            | Participación del grupo.  |
| 7   | Conclusiones sobre la actividad de aplicación. | Comentar los resultados obtenidos                         | 5 minutos  | exposición comentarios.                                   |   | Participación del grupo.  |

## Plan de trabajo de la sesión 6

**Objetivo:** Los participantes analizarán el equilibrio que debe asistir entre límites y afecto para que se de la autorregulación.

| No. | Actividades   | Objetivo                                       | Tiempo     | Procedimiento   | Material                                  | Evaluación                     |
|-----|---|--|------------|---|---|--------------------------------|
| 1   | Saludo/bienvenida   | Dar la bienvenida a los participantes.         | 1 minuto   | Saludar a los participantes y mencionar el tema a tratar.   | Ninguno                                   | Saludo/bienvenida              |
| 2   | Presentación de la agenda   | Dar a conocer los puntos a tratar.             | 1 minuto   | Mostrar la agenda invitar a leerla.                         | Presentación de la agenda en power point. | Presentación de la agenda      |
| 3   | Actividad de integración<br>"Recordar los límites en mi infancia" | Recordar los límites de su infancia            | 5 minutos  | Cerrar los ojos y recordar los límites                      | Ninguno                                   | Participación del grupo        |
| 4   | Actividad de apertura<br>"El caos"                                | Reflexionar qué pasaría si no hubiera límites. | 5 minutos  | Leer la historia y preguntar que pasaría si fuera real.     | Texto de la historia del caos.            | Participación de la vida real. |
| 5   | Ideas centrales   | Exposición del tema                            | 20 minutos | Exposición del tema en Power Point.                         | Lap top, diapositivas.                    | Participación del grupo.       |
| 6   | Actividad de aplicación<br>"Límites adecuados"                    | Reflexionar sobre los límites adecuados.       | 5 minutos  | Identificar los límites adecuados a la etapa de desarrollo. | Hojas blancas Plumones                    | Participación del grupo.       |
| 7   | Conclusiones sobre la actividad de aplicación.                    | Comentar los resultados obtenidos              | 5 minutos  | exposición comentarios.                                     |   | Participación del grupo.       |

**Actividades  
por sesión.**

# Sesión 1

## Autorregulación

### Objetivo particular:

- ✓ Los participantes identificarán qué es la autorregulación y las etapas del proceso de autorregulación.

### Objetivos específicos:

- ✓ Los participantes construirán una definición de autorregulación.
- ✓ Los participantes identificarán en que etapa de desarrollo de autorregulación se encuentran sus hijos.

# Actividad 1

- ✓ **Presentación de la agenda**

## **Objetivo:**

- ✓ Dar a conocer los puntos a tratar

## **Procedimiento:**

- ✓ Mostrar la agenda e invitar a leerla.

## **Material:**

- ✓ Presentación de la agenda

## **Tiempo estimado:**

- ✓ 1 minuto

## **Evaluación:**

- ✓ Atención de los participantes

## Actividad 2

### Actividad de integración:

- ✓ “Hola yo soy...”

### Objetivo:

- ✓ Que los participantes se relajen y se integren al grupo y a la sesión.

### Procedimiento:

- ✓ Pedir a los participantes que se presenten como si fueran sus hijos y digan a que les gusta jugar con su mamá.

### Material:

- ✓ Ninguno.

### Tiempo estimado:

- ✓ 5 minutos

### Evaluación:

- ✓ La participación del grupo.

# Actividad 3

## Actividad de apertura:

- ✓ “Qué deseo para mi hijo”

## Objetivo:

- ✓ Que los participantes identifiquen que cualidades desean tengan sus hijos cuando sean mayores.

## Procedimiento:

- ✓ Dar a cada participante revistas viejas y una cartulina, pedir que realicen un colage sobre que cualidades desean que tengan sus hijos.

## Material:

- ✓ 32 cartulinas
- ✓ 32 tijeras
- ✓ 32 pritts
- ✓ Revistas viejas.

## Tiempo estimado:

- ✓ 10 minutos

## Evaluación:

- ✓ La participación del grupo.

# Actividad 4

## Ideas centrales

### Objetivo:

- ✓ Exposición del tema

### Procedimiento:

- ✓ Exponer el tema

### Material:

- ✓ Lap top
- ✓ Cañon
- ✓ Diapositivas en power point

### Tiempo estimado:

- ✓ 20 minutos

### Evaluación:

- ✓ Participación del grupo

# Actividad 5

## Actividad de aplicación:

- ✓ “Cómo se regula mi hijo”

## Objetivo:

- ✓ Los participantes identificarán en que momento autorregulan su comportamiento sus hijos, cómo lo hacen y en que ocasiones no lo hacen y que conducta presentan.

## Procedimiento:

- ✓ Pedir a los participantes que reflexionen sobre cuando autorregulan su comportamiento sus hijos y en que ocasiones no lo hacen y que conducta presentan.

## Material:

- ✓ Hojas blancas
- ✓ Lápices.

## Tiempo estimado:

- ✓ 10 minutos.

## Evaluación:

- ✓ La participación de los participantes.

# Sesión 2

## Autorregulación y maduración

### Objetivo particular:

- ✓ Los participantes distinguirán los factores madurativos que propician la autorregulación.

### Objetivos específicos:

- ✓ Los participantes identificarán como influyen la maduración de las redes de atención en el desarrollo de la autorregulación.
- ✓ Los participantes identificarán como influyen la evolución física y los logros cognoscitivos y lingüísticos en el desarrollo de la autorregulación.

## Actividad 6

- ✓ **Presentación de la agenda**

### **Objetivo:**

- ✓ Dar a conocer los puntos a tratar

### **Procedimiento:**

- ✓ Mostrar la agenda e invitar a leerla.

### **Material:**

- ✓ Presentación de la agenda

### **Tiempo estimado:**

- ✓ 1 minuto

### **Evaluación:**

- ✓ Atención de los participantes

# Actividad 7

## Actividad de integración:

- ✓ “Solapines”

## Objetivo:

- ✓ Romper el hielo y propiciar la integración del grupo.

## Procedimiento:

- ✓ Se les comunica a los participantes que elaborarán un fistol para sus niños que contenga una frase que los identifique. Al terminar se los muestran al resto de grupo y explican lo que hicieron.

## Material:

- ✓ tijeras
- ✓ resistol
- ✓ hojas de colores
- ✓ revistas viejas
- ✓ plumones
- ✓ cinta adhesiva

## Tiempo estimado:

- ✓ 5 minutos

## Evaluación:

- ✓ Participación del grupo.

# Actividad 8

## Actividad de apertura:

- ✓ “paso a paso”

## Objetivo:

- ✓ Introducir al tema. Que los participantes ubiquen que aspectos a nivel de maduración física y cognoscitiva maduran antes que otros.

## Procedimiento:

- ✓ Se pide al grupo crear equipos de 3 integrantes, se les reparte a cada equipo un sobre que contiene partes de la figura humana y tarjetas.
- ✓ Se les pide a los equipos que armen su muñeco, que acomoden sus tarjetas de acuerdo a como va evolucionando la maduración de los niños.
- ✓ Al terminar cada equipo muestra su muñeco y explica como acomodo las tarjetas.

## Material:

- ✓ partes de la figura humana elaboradas en cartulina (cabeza, brazos, tronco, piernas)
- ✓ perforadoras
- ✓ broches
- ✓ tarjetas con capacidades cognitivas y físicas

## Tiempo estimado:

- ✓ 5 minutos

## Evaluación:

- ✓ La participación de los participantes.

# Actividad 9

## Ideas centrales

## Objetivo:

- ✓ Exposición del tema

## Procedimiento:

- ✓ Exponer el tema

## Material:

- ✓ Lap top,
- ✓ Cañon,
- ✓ Diapositivas en power point

## Tiempo estimado:

- ✓ 20 minutos

## Evaluación:

- ✓ Participación del grupo

# Actividad 10

## Actividad de aplicación:

- ✓ “La encontré”

## Objetivo:

- ✓ Los participantes concretizarán en la realidad lo que se vio en la sesión.

## Procedimiento:

- ✓ Pedir a los participantes que busquen la anécdota de su hijo entre las anécdotas que están pegadas en la pared.
- ✓ Reflexionar sobre como apoyarían a su hijo, de acuerdo a la anécdota.
- ✓ Comentar los resultados.

## Material:

- ✓ Tarjetas con las anécdotas de los niños.

## Tiempo estimado:

- ✓ 5 minutos.

## Evaluación:

- ✓ Participación del grupo. Conclusiones a las que llegaron

# Sesión 3

## Temperamento

### Objetivo general:

- ✓ Los participantes distinguirán que relación hay entre temperamento y autorregulación de la conducta.

### Objetivos particulares:

- ✓ Los participantes identificarán los estilos de temperamento.
- ✓ Los participantes identificarán la relación que existe entre los estilos de crianza, temperamento y autorregulación.

# Actividad 11

- ✓ **Presentación de la agenda**

## **Objetivo:**

- ✓ Dar a conocer los puntos a tratar

## **Procedimiento:**

- ✓ Mostrar la agenda e invitar a leerla.

## **Material:**

- ✓ Presentación de la agenda

## **Tiempo estimado:**

- ✓ 1 minuto

## **Evaluación:**

- ✓ Atención de los participantes

# Actividad 12

## Actividad de integración:

- ✓ “Letras desorganizadas”

## Objetivo:

- ✓ Que los participantes se integren en grupo y romper el hielo.

## Procedimiento:

- ✓ Dar a los participantes palabras con las letras desordenadas
- ✓ Los participantes deberán ordenar las palabras con sentido.
- ✓ Decir las palabras encontradas.

## Material:

- ✓ Listado de palabras desordenadas (que tengan que ver con el temperamento)
- ✓ Lápices

## Tiempo estimado:

- ✓ 5 minutos

## Evaluación:

- ✓ Participación y entusiasmo del grupo.

# Actividad 13

## Actividad de apertura:

- ✓ “Así es mi hijo”

## Objetivo:

- ✓ Que los participantes se introduzcan al tema.

## Procedimiento:

- ✓ Pedir a los participantes que dibujen a sus hijos y que describan las características de su temperamento.

## Material:

- ✓ hojas blancas
- ✓ plumones

## Tiempo estimado:

- ✓ 5 minutos

## Evaluación

- ✓ Participación del grupo.

# Actividad 14

## Ideas centrales

### Objetivo:

- ✓ Exposición del tema

### Procedimiento:

- ✓ Exponer el tema

### Material:

- ✓ Lap top,
- ✓ Cañón,
- ✓ Diapositivas en power point

### Tiempo estimado:

- ✓ 20 minutos

### Evaluación:

- ✓ Participación del grupo

# Actividad 15

## Actividad de aplicación:

- ✓ “Perfil de mi hijo”

## Objetivo:

- ✓ Que los participantes ubiquen a su hijo en un perfil de temperamento.

## Procedimiento:

- ✓ Dar cada participante una hoja con los perfiles de temperamento.
- ✓ Ubicar el temperamento de su hijo en base a las preguntas.
- ✓ Analizar cómo apoyan a su hijo de acuerdo a las características de su temperamento.

## Material:

- ✓ Una hoja con los perfiles de temperamento para cada participante
- ✓ Lápices

## Tiempo estimado:

- ✓ 5 minutos

## Evaluación:

- ✓ Participación del grupo

# Sesión 4

## Vínculo afectivo y autorregulación

### Objetivo general:

- ✓ Los participantes reconocerán la importancia de las relaciones afectivas estables en el primer año de vida para que se de la autorregulación del comportamiento.

### Objetivos específicos:

- ✓ Los participantes identificarán la relación que existe entre el tipo de apego y la autorregulación.
- ✓ Los participantes identificarán el papel que juega la comunicación entre los padres e hijos en el primer año de vida para que se de la autorregulación.

## Actividad 16

- ✓ **Presentación de la agenda**

### **Objetivo:**

- ✓ Dar a conocer los puntos a tratar

### **Procedimiento:**

- ✓ Mostrar la agenda e invitar a leerla.

### **Material:**

- ✓ Presentación de la agenda

### **Tiempo estimado:**

- ✓ 1 minuto

### **Evaluación:**

- ✓ Atención de los participantes

# Actividad 17

## Actividad de integración:

- ✓ “Recuerdos de mi infancia”

## Objetivo:

- ✓ Que los participantes se integren al grupo recordando anécdotas significativas de su infancia.

## Procedimiento:

- ✓ Pedir a los participantes que recuerden a una persona significativa en su vida, que valores tenía, cómo era la relación con ella.
- ✓ Expresar los comentarios.

## Material:

- ✓ Los recuerdos de cada participante.

## Tiempo estimado:

- ✓ 5 minutos

## Evaluación:

- ✓ Participación del grupo.

# Actividad 18

## Actividad de apertura:

- ✓ “Qué deseo para mi hijo”

## Objetivo:

- ✓ Que los participantes reflexionen sobre como deseen que sean sus hijos en el futuro.

## Procedimiento:

- ✓ Dar a los participantes una hoja con diversas características de personalidad y comportamiento. Pedir a los padres que encierren en un círculo cinco características que consideren más importantes.

## Material:

- ✓ Hojas con las características
- ✓ Lápices.

## Tiempo estimado:

- ✓ 5 minutos

## Evaluación:

- ✓ La participación del grupo.

# Actividad 19

## Ideas centrales

### Objetivo:

- ✓ Exposición del tema

### Procedimiento:

- ✓ Exponer el tema

### Material:

- ✓ Lap top,
- ✓ Cañón,
- ✓ Diapositivas en power point

### Tiempo estimado:

- ✓ 20 minutos

### Evaluación:

- ✓ Participación del grupo

# Actividad 20

## Actividad de aplicación:

- ✓ “Un regalo para mi hijo”

## Objetivo:

- ✓ Los participantes apliquen lo aprendido al realizar un regalo para sus hijos.

## Procedimiento:

- ✓ Pedir a los participantes que realicen un juguete para sus hijos con el material reciclable que se les proporcione.
- ✓ Al terminar mostrar su juguete y comentar porque eligieron realizar ese juguete.

## Material:

- ✓ Retazos de tela
- ✓ Papeles diversos (cartulina, china, celofán, crepe)
- ✓ Listones y estambres de diversos colores.
- ✓ Guata, botones, agujas, tijeras, pegamento blanco.
- ✓ Revistas, envases vacíos.

## Tiempo estimado:

- ✓ 10 minutos

## Evaluación:

- ✓ Participación del grupo

# Sesión 5

## Crianza y autorregulación

### Objetivo general:

- ✓ Los participantes identificarán el papel que juega el tipo de crianza en la autorregulación del comportamiento.

### Objetivo específico:

- ✓ Los participantes identificarán los tipos de crianza familiar.

## Actividad 21

- ✓ **Presentación de la agenda**

### **Objetivo:**

- ✓ Dar a conocer los puntos a tratar

### **Procedimiento:**

- ✓ Mostrar la agenda e invitar a leerla.

### **Material:**

- ✓ Presentación de la agenda

### **Tiempo estimado:**

- ✓ 1 minuto

### **Evaluación:**

- ✓ Atención de los participantes

# Actividad 22

## Actividad de integración:

- ✓ “Este es mi hijo”

## Objetivo:

- ✓ Que los participantes rompan el hielo y se integren como grupo.

## Procedimiento:

- ✓ Enseñar en la pantalla un colage con fotografías con partes de las caras de los niños numeradas.
- ✓ Pedir a los padres que identifiquen que número es su hijo.

## Material:

- ✓ Pantalla
- ✓ Computadora automática
- ✓ Imágenes de fotografías incompletas de los niños numeradas

## Tiempo estimado:

- ✓ 5 minutos

## Evaluación:

- ✓ Participación del grupo

# Actividad 23

## Actividad de apertura:

- ✓ “Qué haría sí...”

## Objetivo:

- ✓ Que los participantes analicen cómo resolverían los problemas que se les presentan.

## Procedimiento:

- ✓ Dar a cada participante un cuestionario con cinco situaciones problemáticas.
- ✓ Pedir que las contesten cómo resolverían estos conflictos.
- ✓ Pedir a los participantes que comenten sus respuestas.

## Material:

- ✓ Cuestionario con cinco preguntas.
- ✓ Lápices

## Tiempo estimado:

- ✓ 5 minutos

## Evaluación:

- ✓ Participación del grupo

# Actividad 24

## Ideas centrales

### Objetivo:

- ✓ Exposición del tema

### Procedimiento:

- ✓ Exponer el tema

### Material:

- ✓ Lap top,
- ✓ Cañón,
- ✓ Diapositivas en power point

### Tiempo estimado:

- ✓ 20 minutos

### Evaluación:

- ✓ Participación del grupo

# Actividad 25

## Actividad de aplicación:

- ✓ “Como en la vida real”

## Objetivo:

- ✓ Que los participantes identifiquen que tipo de crianza observan.

## Procedimiento:

- ✓ Presentar a los participantes la escena de una película
- ✓ Identificar que tipo de crianza que observaron.
- ✓ Expresar comentarios.

## Material:

- ✓ Televisión
- ✓ DVD
- ✓ Escena de la película

## Tiempo estimado:

- ✓ 5 minutos

## Evaluación:

- ✓ Participación del grupo

# Sesión 6

## Disciplina

### Objetivo general:

- ✓ Los participantes analizarán el equilibrio que debe de existir entre los límites y la afectividad.

### Objetivo específico:

- ✓ Los participantes identificarán por qué son importantes los límites para que se de la autorregulación.
- ✓ Los participantes identificarán como se establecen los límites en las distintas etapas del desarrollo.

## Actividad 26

- ✓ **Presentación de la agenda**

### **Objetivo:**

- ✓ Dar a conocer los puntos a tratar

### **Procedimiento:**

- ✓ Mostrar la agenda e invitar a leerla.

### **Material:**

- ✓ Presentación de la agenda

### **Tiempo estimado:**

- ✓ 1 minuto

### **Evaluación:**

- ✓ Atención de los participantes

# Actividad 27

## Actividad de integración:

- ✓ “Recordar los límites en mi infancia”

## Objetivo:

- ✓ Que los participantes recuerden los límites que les pusieron sus padres en la infancia y de esta manera se integren a la sesión.

## Procedimiento:

- ✓ Pedir a los participantes que cierren los ojos y recuerden los límites que les pusieron en la infancia, quién se los impuso y cómo.
- ✓ Pedir a los participantes quién quiere compartir su anécdota.

## Material:

- ✓ Ninguno

## Tiempo estimado:

- ✓ 3 minutos

## Evaluación:

- ✓ Participación del grupo

# Actividad 28

## Actividad de apertura:

- ✓ “El caos”

## Objetivo:

- ✓ Que los participantes reflexionen que pasaría si no hubiera límites ni reglas y se introduzcan al tema.

## Material:

- ✓ Lectura de historia “El caos”

## Procedimiento:

- ✓ Preguntar quién quiere leer la historia.
- ✓ Preguntar que pasaría si eso fuera una historia de la vida real.
- ✓ Preguntar cómo se sentirían.

## Evaluación:

- ✓ Participación del grupo

# Actividad 29

## Ideas centrales

### Objetivo:

- ✓ Exposición del tema

### Procedimiento:

- ✓ Exponer el tema

### Material:

- ✓ Lap top,
- ✓ Cañón,
- ✓ Diapositivas en power point

### Tiempo estimado:

- ✓ 20 minutos

### Evaluación:

- ✓ Participación del grupo

# Actividad 30

## Actividad de aplicación:

- ✓ "Límites adecuados a mi hijo"

## Objetivo:

- ✓ Reflexionar sobre cuáles son los límites adecuados a la etapa de desarrollo de sus hijos.

## Procedimiento:

- ✓ Dividir en equipos de acuerdo a la etapa de desarrollo de sus hijos.
- ✓ Identificar que límites son adecuados para sus hijos de acuerdo a su etapa de desarrollo.
- ✓ Escribir los límites en una hoja.

## Material:

- ✓ Hojas blancas
- ✓ Plumones

## Tiempo estimado:

- ✓ 5 minutos

## Evaluación:

Participación de los equipos

# Conclusión

## Conclusiones

Mi quehacer laboral dentro de la educación a lo largo de más de 20 años de experiencia con niños pequeños, me ha permitido constatar el papel fundamental que desempeña la familia durante los primeros años de vida: brinda al menor un clima afectivo de equilibrio emocional. De ahí que en la primera infancia, de 0 a 3 años de edad, la orientación deba estar dirigida a la familia, vista ésta desde una perspectiva ecológica sistémica, la cual toma en cuenta las actividades, los roles y las relaciones interpersonales que se dan dentro del seno familiar, así como los entornos en donde no participan los pequeños, pero que de forma indirecta los afecta significativamente; por ejemplo, la actividad laboral de los padres.

A partir de la convivencia con las madres profesionistas del Centro de Apoyo para el desarrollo de la Mujer Profesional del Tecnológico de Monterrey, campus Estado de México y mi contribución al desarrollo integral de sus hijos -niños entre los 42 días de nacidos a los tres años de edad- me he percatado que el trabajo de estas madres les genera fuertes tensiones emocionales que influyen en la actitud con que ellas afrontan diariamente la relación con sus hijos y en la disminución del tiempo de interacción que dedican a sus pequeños; situación que me llevó a investigar cómo esta actitud se refleja en el desarrollo de la autorregulación del comportamiento de sus pequeños a niveles cognoscitivo y emocional.

Para autorregularse, los niños deben, primero, adquirir confianza en el mundo que les rodea, a partir de la respuesta afectiva y sensible que reciban de sus padres, sobre todo en los primeros meses de vida, para formar un apego seguro; así como aprender a controlar o modular su conducta y sus sentimientos, debido a las interacciones recíprocas que se dan entre madre e hijo entre el primero y cuarto mes de nacido.

Otro aspecto que condiciona la interacción padres-hijo de manera bidireccional es el temperamento, es decir de acuerdo al tipo de temperamento del pequeño, será la estrategia que demuestre si se autorregula o no su comportamiento. Un infante con temperamento

difícil puede crear estrés en los adultos, sobre todo en padres que trabajan tiempo completo, y por lo tanto afectar la relación padres-hijo. Si los progenitores son pacientes y su estilo de crianza se adapta de forma sensible al temperamento del menor, pueden modificarlo.

El estilo de crianza afecta directamente el comportamiento de los niños y por tanto el proceso de autorregulación. Desde una perspectiva Vygotskiana, los padres autoritarios y permisivos no promueven la zona de desarrollo próxima, porque los primeros están más pendientes de los errores de sus hijos, que de lo que potencialmente podrían hacer; y los segundos, no promueven un estilo que implique regulación y mucho menos la formación de estrategias de autorregulación, porque no tienen claras las capacidades del niño ni sus limitaciones.

Los padres asertivos o democráticos promueven la zona de desarrollo próxima al apoyar y propiciar habilidades y estrategias de regulación; no están centrados en el error, sino en lo que pueden lograr a través de su mediación. El resultado es la transición del menor de la regulación a la autorregulación.

La implantación de límites está relacionada con el control de impulsos y, por consecuencia, con la autorregulación. Los padres agobiados por su quehacer laboral, desarrollan un sentido de culpabilidad por el poco tiempo dedicado a sus pequeños y tienen dificultad para imponer límites porque no se sienten con el derecho de hacerlo. Retomando lo citado por Brazelton, quien propone que para salvar esa situación, una rutina al final del día para que los padres asuman su obligación y su derecho, la cual consiste en dedicar dos horas a los niños, repartidas así: la primera para fortalecer la relación y la intimidad con juegos, cuentacuentos, canciones, etc.; y la segunda, para establecer límites y organizar las tareas de casa, tales como la cena, el baño, el lavado de los dientes, etc. Los límites se deben establecer con empatía y afecto. Implantar lo que el niño puede hacer le da seguridad, siempre con razones coherentes que el pequeño pueda comprender y tomando en cuenta a etapa de desarrollo en que se encuentre.

La autorregulación también está supeditada a factores endógenos como la maduración de las redes de atención, el desarrollo físico, los logros cognoscitivos y lingüísticos; a partir de los cuales los pequeños van adquiriendo más habilidades para ir regulando su comportamiento con la mediación de las personas más significativas para ellos, sus padres. Así por ejemplo, a nivel cognoscitivo, a los dos años de edad aparece la función simbólica, gracias a la cual el niño tiene una mejor comprensión de sus propios deseos y mejora también el control de sí mismo. A partir de ese momento el pequeño puede anticipar estados futuros del yo y del mundo para evaluar las consecuencias de acciones potenciales y tener acceso al contenido informativo necesario para un control voluntario: al enfrentarse con un problema que debe solucionar, si está interesado en el resultado y comprende el objetivo, perseguirá, de modo activo y sistemático, la solución, pero si tiene dificultad y sus padres son sensibles a sus necesidades, estarán ahí para apoyarlo de manera constructiva en la solución de su problema.

La maduración de la primera red de atención es la de alerta, periodo comprendido entre los tres primeros meses de la vida, en el que el niño focaliza su atención en un estímulo de su ambiente, pero si éste le provoca malestar, tendrá dificultad para “desengancharse” pues a esta edad los niños no regulan su excitación emocional, entonces se hace necesaria la intervención de los padres, quienes, sensibles a las señales de sus hijos, aumentan o disminuyen la intensidad de la estimulación en virtud del estado de placer del menor.

Entre los dieciocho meses y tres años de edad, con el desarrollo de las capacidades físicas que impulsa a los pequeños a demostrar su propia voluntad, los infantes necesitan una guía sensible y comprensiva, así como un apoyo graduado, porque el menor descubre su propio cuerpo y cómo controlarlo; si lo hace con éxito, adquiere confianza y autocontrol, pero si falla y es castigado, aprende a sentir vergüenza y a dudar de sí mismo.

Los progenitores son imprescindibles para autorregular la conducta, las emociones, los sentimientos y el desarrollo. Estas relaciones podrán promoverse en las madres del Centro de Apoyo para

el desarrollo de la Mujer Profesional del Tecnológico de Monterrey, campus Estado de México, a partir de un curso taller para padres, como promotores de la autorregulación del comportamiento de sus hijos en la primera infancia.

Este estudio no se agota aquí; probablemente habrán nuevas líneas de investigación que se abrirán para continuarlo, porque siempre será de utilidad para futuras generaciones

## Glosario

**Aprendizaje.** Reestructuración de los conocimientos y conductas presentes en el aprendiz. Cambiar los conocimientos y las conductas anteriores.

**Amígdala.** Masa nodular de sustancia gris cortical en el vértice del lóbulo temporal. Rige las emociones y lo relacionado con la autopreservación.

**Reflejo de Babkin.** Es la extensión de los dedos del pie al excitar la planta de éste con algún instrumento puntiagudo.

**Cerebro medio.** Mesencéfalo; subdivisión cerebral derivada de la vesícula cerebral media del cerebro embrionario, de la que se desarrollan la protuberancia anular y los cuerpos cuadrigéminos.

**Cortex frontal.** Superficie exterior del lóbulo frontal,

**Endógeno.** Originado dentro del organismo, independientemente de los factores externos; opuesto a exógeno.

**Exógeno.** Que se forma en el exterior.

**Estructuras subcorticales.** Disposición de órganos y tejidos situados debajo de la corteza del cerebro.

**Fonemas.** Cada uno de los sonidos simples en que se descompone el lenguaje hablado.

**Función simbólica:** Se habla de la función simbólica del pensamiento cuando se hace referencia a su función semántica, que se interpreta como la capacidad humana para manipular símbolos de diversas índoles y establecer relaciones significativas, lo que le ofrece la posibilidad de representar mentalmente la realidad, aun en ausencia de los objetos-estímulo.

**Heredado.** Biológicamente, designa al rasgo recibido de los progenitores y susceptible de ser transmitido a los sucesores por medio de la herencia.

**Innato.** Cualidad o carácter que se encuentra presente desde el nacimiento, ya sea hereditario o adquirido durante la evolución embrional, no atribuible directamente al ambiente.

**Lingüística.** Estudio comparativo y filosófico de las lenguas. Investigación del lenguaje desde todos los puntos de vista posibles.

**Lóbulo frontal.** Parte de la corteza cerebral que rige el movimiento voluntario, también es importante en la atención, la conducta propositiva y las experiencias emocionales convenientes.

**Mielinización.** Formación o adquisición de mielina por las fibras nerviosas en su período de desarrollo.

**Pronscéfalo.** Parte superior del cerebro que contiene el tálamo, el hipotálamo y la corteza cerebral.

**Prosodia.** Tratado de la recta pronunciación y acentuación.

**Reflejos.** Reacción motriz desencadenada por el sistema nervioso sin intervención de la voluntad, como respuesta a una estimulación de las terminaciones nerviosas sensitivas.

**Regulación.** Se refiere al mantenimiento en equilibrio de un proceso dentro de las normas, a pesar de las perturbaciones que vengan del exterior.

**Semántica.** Estudio de la significación de las palabras.

**Sistema límbico.** Red de estructuras que intervienen en el aprendizaje y en la conducta emocional.

**Tálamo.** Región del procencéfalo que transmite y traduce los mensajes provenientes de los receptores sensoriales, menos el olfato.

**Tónico cervical.** Combinación de cabeza vuelta hacia un lado y brazo extendido del lado hacia el cual gira la cabeza, el otro brazo lo flexiona, dejando descansar la mano sobre o cerca de la región céfalotorácica

# Bibliografía

## Bibliografía

- Barocio, Q. R., García, B.C. y Rojas, D.S. *Desarrollo Humano*.
- Beard, Mr. (1981). *Psicología evolutiva de Piaget*. Argentina Kapelusz
- Berk, L.E. (1998). *Desarrollo del niño y del adolescente*. Madrid. Prentice Hall.
- Bizquera A. R. (1998). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Praxis.
- Bowlby, J. (1995). *Una base segura. Aplicaciones clínicas de una teoría de apego*. España: Paidós.
- Brazelton, T. B. y Greenpans, S.I. (2005). *Las necesidades básicas en la infancia. Lo que cada niño o niña precisa para vivir, crecer y aprender*. España: Graó.
- Brazelton, T. B. (1993). *La relación más temprana. Padres, bebés y el drama del apego inicial*. España: Paidós.
- Bruner, J. y Haste, H. (1990). *Elaboración del sentido. La construcción del mundo por el niño*. España: Paidós.
- Burguera, M.A. (2003). *Cómo poner en su sitio a los "pequeños tiranos"*. En Aceprensa. Análisis. Año XXXIV.17 diciembre, 172/3. 1-4.
- Carretero, M. (2005). *Constructivismo y educación*. México: Progreso.
- Clemente, E. y Hernández B. (1996). *Contextos de desarrollo psicológico y educación*. Granada: Ediciones Aljibe.
- Delval, J. (1997). *Creecer y pensar. La construcción del conocimiento en la escuela*. España: Paidós.
- Delval, J. (2000). *El desarrollo humano*. México: Siglo XXI.

- Diamondstone, J. M. (2001). *Talleres para padres y maestros. Diseño, conducción y evaluación*. México: Trillas.
- Díaz, B. F. y Hernández R. G. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: Mc Graw Hill.
- Diccionario de psicología y pedagogía. (2001). Colombia: Euroméxico.
- Dinkmeyer, D. y Mckay, D.G. (1981). *Libro de los padres (Peces) Padres eficaces con entrenamiento sistemático*. American guidance service.
- Fichtner, B. (2002). *Enseñar y aprender. Un diálogo con el futuro: la aproximación de Vigotski*. España: Octaedro.
- Gallegos, O. (1998). *Educación Infantil*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Klingler, C. y Vadillo, G. (2003). *Psicología Cognitiva*. México: Mc Graw Hill.
- Luria, A.R. y Yudovich, F. IA. (1994). *Lenguaje y desarrollo intelectual en el niño*. Madrid: Siglo XXI.
- Maier, H. (1984). *Tres teorías sobre el desarrollo del niño*. Piaget, Erikson y Sears. Edit. Amorrortu.
- Martínez González, M., Quntana Díaz. J. y Téllez Muñoz, J.A. (2002). *La Orientación escolar. Fundamentos y desarrollo*. Madrid: Dykinson.
- Panza G. M., Pérez J. y Morán O. (2005). *Operatividad de la didáctica*. México: Gernika.
- Papalia, D. (1999). *Psicología del desarrollo*. México: Mc. Graw Hill.
- Pérez, P.I. (2000). *Habilidades sociales: educar hacia la autorregulación. Conceptualización, evaluación e intervención*. Barcelona: Horsori.

- Perinat, A. (1998). *Psicología del desarrollo. Un enfoque sistémico*. Barcelona: eldhasa.
- Perner, J. (1994). *Comprender la mente representacional. Cognición y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Piaget, J.; Inhelder, B. (1978). *Psicología del niño*. Madrid: Ediciones Morata.
- Piaget, J. (1971). *Problemas de psicología genética*. México: Seix Barral.
- Polaino-Lorente, A. y Cabanyes Truffino, J. y Del Pozo Armenta, A. (2003). *Fundamentos de psicología de la personalidad*. España: Rialp.
- Prasad Das, J. , Binod C., K. y Parrilla k. (1998). *Planificación cognitiva*. España: Paidós.
- Quintana, J.M. (coordinador). (2003). *Pedagogía Familiar*. Madrid: Nancea.
- Rivas, F. (1998). *Psicología vocacional: Enfoques del asesoramiento*. Madrid: Morata.
- Rivière, A. (2002). *La psicología de Vygotski*. Madrid: Machado libros.
- Rodrigo, M.J. y Palacios, J. (2000). *La familia como contexto y la familia en contexto*. España: Alianza.
- Rodríguez M., Ma. Luisa. (1991). *Orientación educativa*. Barcelona: CEAC
- Shaffer, R. D. (2002). *Desarrollo social y de la personalidad*. España: Thomson.
- Sin nombre. *El arte de ser padres*. Aguilar.

Van Dalen, D.B., y Meyer, W.J. (1979). *Manual de investigación educativa*. México: Paidós.

Vélez de Medrano, C. (1998). *Orientación e intervención psicopedagógica. Conceptos, modelos, programas y evaluación*. Málaga: Aljibe.

### Fuentes electrónicas:

Alonso, L. (2000). *El papel del lenguaje interior en la regulación del comportamiento*. Educere, Investigación, Año 3, N° 9, junio. En <http://www.saber.ula.ve/db/ssaber/Edocs/pubelectronicas/educere/vo/4num9/articulo9-4-9.pdf>

Ato Lozano, E., González Salinas, C. y Carranza Carnicero, A. (2004). *Aspectos evolutivos de la autorregulación emocional en la infancia*. Anales de Psicología, vol. 20, n°1 (junio), 69–79. Universidad de Murcia España. En: [http://www.um.es/analesp/v20/v20\\_1/07-20\\_1.pdf](http://www.um.es/analesp/v20/v20_1/07-20_1.pdf)2004.

Covarrubias, T., Gómez, H. y Estrevel R. (2005). *Los estilos de interacción paterna-materna y el desarrollo de la autorregulación afectiva en el niño: Una perspectiva histórico cultural*. Vol. 22. N° 1. Revista cubana de psicología. 62–67. En [www.dect.uh.cu/Revista/p22005/vol%20220/20N°1/Ps22105-8doc\\_](http://www.dect.uh.cu/Revista/p22005/vol%20220/20N%1/Ps22105-8doc_)

González, C. y Carranza, J. (2001). *Mecanismos atencionales y desarrollo de la autorregulación en la infancia*. En Anales de Psicología, vol.17, n°2 (diciembre),275–286. Universidad de Murcia, España. En: [dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=24473920012005UniversidaddeLaRioja](http://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=24473920012005UniversidaddeLaRioja).

González Fernández, A. (2001). *Autorregulación del aprendizaje: Una difícil tarea*. En: <http://morente.filos.ucm.es/publicaciones/iberpsicologia/iberpsi10/gonzalez/gonzalez.htm>

Sánchez Azcona, P.Y. *El apego afectivo*. En: <http://www.unam.mx/rompan/44/rf44b.htm/>

(<http://www.monografias.com/trabajos25/hiperactividad/hiperactividad.shtm/>)  
(<http://www.aacap.org/publicatgiones/apntsfam/ddd43.htm>)

# Anexos

# Sesión 1

Actividad 4.

¿Cómo se autorregula mi hijo?

---

---

---

¿Cuándo se autorregula mi hijo?

---

---

---

En que ocasiones no se autorregula mi hijo.

---

---

---

## Sesión 2

### Actividad 1

“Solapines”

Elabora un fistol para tu hijo que contenga una palabra o frase que lo identifique.

Ejemplo:



## Sesión 2

### Actividad 2

“Paso a paso”

Recorta las partes del cuerpo y forma la figura humana, luego acomoda las tarjetas de acuerdo a como va madurando el niño.

Red de atención de alerta

Lenguaje egocéntrico

Red de atención de orientación

Juego simbólico

Marcha establecida

Imitación

## Sesión 2

### Actividad 4

“La encontré”

¿Cuál crees que sea la anécdota de tu hijo?

- Durante el periodo de elección, \_\_\_\_\_sonríe al ver a Herlinda desaparecer y aparecer de repente.
- \_\_\_\_\_avienta una pelota y gatea tras ella, al alcanzarla la vuelve a lanzar y gatear tras ella.
- Al decirle \_\_\_\_\_“qué bonita muñeca”, agita sus manos, sus pies y sonríe.
- \_\_\_\_\_Toma dos exprimidores de limones y dice: “dos”
- \_\_\_\_\_al escuchar la música, se va al área de música, toma una trompeta, se la pone en la boca y marcha.
- En periodo de elección, \_\_\_\_\_toma dos charolas y se las reparte a sus compañeros.
- En período al aire libre, \_\_\_\_\_ toma los aros, los acomoda en el piso y los salta de uno en uno.
- Durante la planeación, al preguntarle a\_\_\_\_\_ en qué área va planear, dice: “con los bloques y voy hacer un castillo grande”

- En período de elección\_\_\_\_\_le muestra un dibujo a María y le dice: “mira dibuje una manzana.
  
- Al ver al hermanito de Luis Patricio, \_\_\_\_\_lo acaricia y dice “qué bonito”.
  
- \_\_\_\_\_ toma el carrito del supermercado y dice: “yo soy la mamá”.
  
- \_\_\_\_\_se acerca a Herlinda, le sonrío y la abraza.
  
- Al llegar\_\_\_\_\_me dice: “no le traje galletas a Lili, se me olvidaron.
  
- Al llamarlo por su nombre, \_\_\_\_\_me dice: “no me llamo\_\_\_\_\_soy el hombre araña.
  
- \_\_\_\_\_se acerca a Roberto y le da un beso.
  
- Al cantar la canción del oso y el osito, \_\_\_\_\_señala al oso de peluche.
  
- \_\_\_\_\_se pone de pie sin ayuda y hace un solito.
  
- Al platicar con\_\_\_\_\_sonríe y dice: “ah, ah”.

## Sesión 3

### Actividad 1

“Letras desorganizadas”

Ordena las siguientes letras y forma palabras con sentido.

- Iditom
- Lonetaret
- Otenlatnire
- Odrnitvirtoe
- etodixvoretr

## Sesión 4

### Actividad 2

## ¿Qué deseas para tu hijo?

Encierra en un círculo cinco características que consideras más importantes.

Ser sociable

Ser feliz

Ser seguro de sí mismo

Ser sensible a las necesidades de otros.

Ser independiente.

Poseer inteligencia emocional

Poder hacer elecciones

Estar interesados en el cuidado del medio ambiente

Actuar de acuerdo a sus principios y valores.

Cuidar su salud mental y física

Equilibrar tanto el tiempo que dedica a su trabajo como a su familia.

Entregado a su trabajo.

## PERFILES DE TEPERAMENTO

| <b>Fácil</b>  | <b>Difícil</b>  | <b>Difícil de entusiasmar</b>  |
|---|---|--|
| <p>La disposición de su ánimo va de leve a moderado por lo general positiva.</p> <p>Responde bien ante la novedad y el cambio.</p> <p>Desarrolla con rapidez horarios de sueño y alimentación.</p> <p>Tomar nuevos alimentos con facilidad.</p> <p>Sonríe ante extraños</p> <p>Se adapta con facilidad ante nuevas situaciones.</p> <p>Acepta la mayoría de las frustraciones con poco fastidio.</p> <p>Se adapta con rapidez a nuevas rutinas y a las reglas de juegos nuevos.</p> | <p>Su disposición anímica es intensa con frecuencia, negativa.</p> <p>Bajo nivel de respuesta ante la novedad y el cambio.</p> <p>Duerme y come con irregularidad.</p> <p>Acepta nuevos alimentos con lentitud.</p> <p>Es suspicaz ante los extraños.</p> <p>Se adapta con lentitud ante nuevas situaciones.</p> <p>Reacción ante la frustración con pataletas.</p> <p>Se ajusta con lentitud a nuevas rutinas. Llora fuerte y con frecuencia también ríe fuerte.</p> | <p>Tiene reacciones moderadamente intensas, tanto positiva como negativas.</p> <p>Responde con lentitud ante la novedad y el cambio.</p> <p>Duerme y come con más regularidad que el niño difícil pero menos que el fácil.</p> <p>Demuestra una respuesta inicial moderadamente negativa ante nuevos estímulos (como un primer encuentro con una persona, lugar o situación).</p> <p>Gradualmente desarrolla nexos hacia nuevos estímulos después de exposiciones repetidas y sin presión.</p> |

## Sesión 5

### Actividad 2

“Qué haría si...”

#### ESCENARIO UNO

Es después del desayuno. La familia ha planeado comer pollo, pasta y ensalada. Pamela y Elisa están en la cocina y cuando Pamela va a ver, ella se encuentra con que no hay suficiente pasta y ensalada. Pamela no le dice nada a Elisa y cuando se acerca la hora de la comida, ella se prepara para ir a la tienda. Pamela necesita llevarse a Elisa, por lo que va a donde ella se encuentra jugando entretenidamente con una muñeca y le dice: “Vamos rápido, tenemos que ir a la tienda ahora”. Elisa hace berrinche.

Contesta las siguientes preguntas

¿Qué tipo de crianza se presenta?\_\_\_\_\_

¿Hay respeto al niño?\_\_\_\_\_

¿Ofrece oportunidades para que el niño contribuya?\_\_\_\_\_

¿Se modela una conducta apropiada para los niños?\_\_\_\_\_

## ESCENARIO DOS

Es después del desayuno. La familia ha planeado comer pollo, pasta y ensalada. Pamela está en la cocina y va a ver, ella se encuentra con que no hay suficiente pasta y ensalada. Pamela va a donde se encuentra Elisa jugando entretenida con sus muñecas y le dice lo que ha pasado y le pregunta sobre qué pueden hacer al respecto. Ellas deciden que necesitarán ir a la tienda y planear un tiempo para ir, en el cual se ponen de acuerdo ambas.

Contesta las siguientes preguntas

¿Qué tipo de crianza se presenta?\_\_\_\_\_

¿Hay respeto al niño?\_\_\_\_\_

¿Ofrece oportunidades para que el niño contribuya?\_\_\_\_\_

¿Se modela una conducta apropiada para los niños?\_\_\_\_\_

## Sesión 6

### Actividad 2

#### “El caos”

Por la mañana, la familia Gamboa se preparan para salir a sus actividades. Durante el desayuno, Carlos y Gonzalo, de dos y tres años de edad respectivamente, se lanzan hojuelas de cereal en presencia de sus padres que también se encuentran con ellos desayunando. La señora Gamboa les dice a los niños que es hora de lavarse los dientes, Gonzalo contesta que no quiere lavarse sus dientes y en seguida Carlos dice lo mismo, a lo que contesta la señora Gamboa, está bien, vamos porque ya es tarde, en ese momento Carlos dice que quiere llevarse un chocolate “Nusita” que está sobre la mesa, la señora Gamboa le dice que “no” porque no es hora de comer chocolate, Carlos comienza a gritar y a llorar, su madre le da el chocolate e inmediatamente Carlos deja de llorar. En el coche, Carlos abre su chocolate y se lo come con su dedo, al terminárselo, tira la envoltura en el piso del auto y se limpia las manos en su silla portabebé y en la ventana. Al llegar a la escuela y bajar a los niños, la señora Gamboa se da cuenta que Carlos trae la cara y el uniforme llena de chocolate, por lo que se enoja, le grita y le limpia la cara rápidamente pero sin poder hacer nada con su uniforme.

Contesta las siguientes preguntas:

1. ¿Consideras que los padres actuaron correctamente ante el comportamiento de sus hijos?\_\_\_\_\_sí/no
2. ¿Qué actitud consideras que debió tener la madre y/o el padre ante el comportamiento de sus hijos?

# **Autoregulación**

# Agenda

- **Actividad de integración:**  
“Hola soy”
- **Actividad de apertura**  
“Qué deseas para tu hijo”
- **Ideas centrales**  
Definición  
Etapas de desarrollo de autorregulación
- **Actividad de aplicación**  
“Cómo se regula mi hijo”
- **Conclusiones**

# Autorregulación

Capacidad para modificar la conducta de acuerdo con demandas cognoscitivas, emocionales y sociales.

# Etapas de autorregulación

- 1. Control inconsciente.
- 2. Control.
- 3. Autorregulación.

# Conclusión

- La autorregulación es un proceso que se va desarrollando desde el momento del nacimiento.

# **Autoregulación y maduración**

# Agenda

- **Actividad de integración**  
“Solapines”
- **Actividad de apertura**  
“Paso a paso”
- **Ideas centrales**  
Maduración de las redes de atención  
Logros cognoscitivos y lingüísticos  
Desarrollo físico
- **Actividad de aplicación**  
“Apoyándolo a crecer”
- **Conclusiones**

# Autorregulación

- Factores endógenos: maduración
- Factores exógenos: influencias sociales

# Maduración de las redes de atención

- Red de alerta: Bebés menores de tres meses
- Red de orientación: A los cuatro meses de edad.
- Red ejecutiva. Se manifiesta en los últimos meses del primer año de vida.

# Logros cognoscitivos

- Aparición de la función simbólica
- Solución de problemas: aprendizaje automotivado y autodirigido.

# Logros lingüísticos

- Orientación por el lenguaje del adulto.
- Habla egocéntrica
- Habla interna

# Desarrollo físico

- Autonomía y autodeterminación
  
- Confianza y autocontrol

# Conclusión

- Con el desarrollo y maduración de diversas capacidades, el niño va adquiriendo mayor autocontrol y autorregulación.

# Temperamento

# Agenda

- **Actividad de integración**  
“Letras desorganizadas”
- **Actividad de apertura**  
“Así es mi hijo”
- **Ideas centrales**  
Definición  
Rasgos de temperamento  
Atributos del temperamento  
Perfiles del temperamento  
Relación entre temperamento y autorregulación  
Estilos de crianza y temperamento
- **Actividad de aplicación**  
“Perfil de mi hijo”
- **Conclusiones**

# Temperamento:

- Diferencias individuales
- Expresar y experimentar las emociones
- Capacidad para regularlas

# Influencias

- Innatas
- Genéticas
- Ambientales

# Atributos del temperamento

- Nivel de actividad
- Irritabilidad/emoción negativa
- Capacidad de tranquilizarse
- Temor
- Sociabilidad

# Perfiles

- Fácil
- Difícil
- Lento

# Estilos de crianza y temperamento

- Características del temperamento puede cambiar.
- Ajuste entre el perfil de temperamento del niño y el estilo de crianza de los padres.

# Conclusiones

- El temperamento a pesar de tener rasgos innatos y heredados, puede cambiar por circunstancias ambientales.
- El temperamento puede afectar tanto la intensidad de la emoción experimentada, como la estrategia de autorregulación seleccionada.

# Vínculo afectivo y autorregulación

# Agenda

- **Actividad de integración**  
“Recuerdos de mi infancia”
- **Actividad de apertura**  
“Así te imagine, así eres y así serás”
- **Ideas centrales**  
Factores de interacción  
Definición de apego  
Tipos de apego  
Trastornos de apego
- **Actividad de aplicación**  
“Un regalo para mi hijo”
- **Conclusiones**

## Apego

- Vinculación afectiva, estable y consistente entre el niño y sus cuidadores, como resultado de la interacción entre ambos.

## Tipo de apego

- Seguro
- Ansioso y resistente
- Ansioso elusivo
- Ansioso, desorganizado y desorientado

# Trastornos de apego

- Desapego (falta de la presencia de la madre)
- Apego ansioso (propensión de accidentes, inhibición de exploración y auto-protección).
- Apego interrumpido (pérdida de confianza, promueve patología personal y relacional).

## Conclusión

- Los sentimientos de seguridad y control que da la relación con la madre, influye tanto en la regulación del afecto, como en la autorregulación del comportamiento.

# **Crianza y autorregulación**

# Agenda

- **Actividad de integración**  
“Este es mi hijo”
- **Actividad de apertura**  
“Qué haría sí”
- **Ideas centrales**  
Tipos de crianza  
Crianza y autorregulación
- **Actividad de aplicación**  
“Como en la vida real”
- **Conclusiones**

## Tipos de crianza

- Padres autoritarios
- Padres permisivos
- Padres democráticos

## Tipo de crianza y comportamiento

- Padres permisivos. No propician la responsabilidad, autocontrol ni autodisciplina
- Padres autoritarios. Restringe la autonomía e impide el proceso de autorregulación.
- Padres democráticos. Los menores son responsables y asertivos socialmente, permite la transición de la regulación y guía de otro a la autorregulación.

## Conclusión

- Los tipos de crianza afectan directamente el comportamiento del niño y de los padres.

# **Disciplina y autorregulación**

# Agenda

- **Actividad de integración**  
“Límites en mi infancia”
- **Actividad de apertura**  
“El caos”
- **Ideas centrales**  
Disciplina  
Tipos de disciplina  
Límites de acuerdo a las etapas de desarrollo
- **Actividad de aplicación**  
“Límites adecuados”
- **Conclusiones**

# Disciplina

- **Objetivo: enseñar a controlar impulsos**

## Tipos de disciplina

- Fuerza de la autoridad.
- Técnicas inductivas

# Construcción de límites de acuerdo a las etapas del desarrollo

- Entre los 9–18 meses. Gestos y comunicación verbal.
- Entre los 18–30 meses. Empieza interiorizar la prohibición, no tiene control de impulsos.
- Entre los 30–48 meses. Anticipa lo que sucederá.

## **Conclusión**

- Los niños pequeños necesitan que sus padres los guíen y apoyen para que comiencen el proceso de aprender a controlarse.

## Evaluación

Nombre de la sesión: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

Por favor evalúe la calidad de la sesión, indicando su grado de acuerdo o desacuerdo con los siguientes puntos:

1. La información estuvo bien organizada y presentada.

\_\_\_\_\_ en total acuerdo  
\_\_\_\_\_ de acuerdo  
\_\_\_\_\_ ni acuerdo ni desacuerdo  
\_\_\_\_\_ en total desacuerdo

2. Las ideas presentadas fueron útiles y aplicables a mi realidad.

\_\_\_\_\_ en total acuerdo  
\_\_\_\_\_ de acuerdo  
\_\_\_\_\_ ni acuerdo ni desacuerdo  
\_\_\_\_\_ en total desacuerdo

3. Hubo muchas oportunidades para hacer preguntas, participar y aplicar conceptos.

\_\_\_\_\_ en total acuerdo  
\_\_\_\_\_ de acuerdo  
\_\_\_\_\_ ni acuerdo ni desacuerdo  
\_\_\_\_\_ en total desacuerdo

4. Los participantes fueron motivados a compartir sus ideas y aprender uno de otro.

\_\_\_\_\_ en total acuerdo  
\_\_\_\_\_ de acuerdo  
\_\_\_\_\_ ni en acuerdo ni en desacuerdo  
\_\_\_\_\_ en desacuerdo  
\_\_\_\_\_ en total desacuerdo

5. Fueron efectivas las técnicas y actividades para preparar al grupo.

\_\_\_\_\_ en total acuerdo  
\_\_\_\_\_ de acuerdo  
\_\_\_\_\_ ni en acuerdo ni en desacuerdo  
\_\_\_\_\_ en desacuerdo  
\_\_\_\_\_ en total desacuerdo

Comentarios: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_