

Número Extraordinaria mayo 2022

Eunice Berenice Vélez Ávila
<https://orcid.org/0000-0002-5207-5624>
Jisson Oswaldo Vega Intriago PhD.
<https://orcid.org/0000-0001-5727-8837>
Jimmy Manuel Zambrano Acosta
<https://orcid.org/0000-0001-9620-1963>
Universidad Técnica De Manabí, Portoviejo
Ecuador

FORMACIÓN DE LAS EMOCIONES Y SU INCIDENCIA EN LA INESTABILIDAD MOTRIZ EN LOS NIÑOS DE 4-5 AÑOS EN LA ESCUELA JOSÉ DE VASCONCELLOS

FORMATION OF EMOTIONS AND ITS IMPACT ON MOTOR INSTABILITY IN 4-5 YEAR OLD CHILDREN AT THE JOSÉ DE VASCONCELLOS SCHOOL

Resumen

Este artículo sintetiza el trabajo de investigación desarrollado en la Escuela “José de Vasconcellos”, el cual tuvo como objetivo establecer la incidencia de la formación de emociones en la inestabilidad motriz en 19 niños de 4 a 5. A tal efecto, se diseñó una investigación con método mixto con la aplicación del test TEPSI (Haeusler y Marchant), una encuesta dirigida a 25 padres y madres y entrevistas abiertas a la docente y a la autoridad escolar. Los resultados del test y de la encuesta revelan la existencia de considerables disfunciones en las áreas de desarrollo denominadas Coordinación, Motricidad y Lenguaje, siendo esta última la de niveles disfuncionales más altos, resultados éstos que llevan a concluir sobre la existencia de inestabilidad motriz entre los niños. Por otra parte, se corroboró la aplicación de estrategias didácticas en el aula para la formación de emociones que se consideraron eficientes por su incidencia en la regulación emocional de los niños.

Descriptor: Formación de emociones; Inestabilidad motriz; Estrategias

Abstract

This study is the product of a process of documentary analysis, the purpose of which was to comprehensively discuss the importance of quality educational care in students with special educational needs, which praxiologically will be equitable and inclusive when the teacher enters neuroscience. It was necessary to discuss the theoretical conceptions related to the educational attention of special educational needs, from neuroscience: learning styles, how to learn, brain gymnastics and neurodidactics to learn to learn. Finally, the reflections aim to consider that all students have diverse capacities, interests, rhythms, motivations and experiences to learn to learn, because each human being is unique, but in its totality it interconnects with others through neural processes, which are mirrors reciprocal, which favors curiosity and motivation for knowledge, weaving what has been learned with the meaning of what is being taught.

Keywords: special educational needs, neurosciences, learning, teaching.

Introducción

El nivel de educación inicial es, sin lugar a dudas, la base del desarrollo de los niños y niñas y el cimiento de los niveles posteriores del Sistema Educativo, ya que en él se perfilan los conocimientos, habilidades y destrezas que servirán para el logro de los objetivos pedagógicos. En tal sentido, Pérez (2021), se refiere a la multidimensionalidad e integralidad del desarrollo infantil, el cual conforma un proceso continuo a lo largo de la vida como parte del desarrollo humano.

Esto exige al docente de educación inicial unas cualidades especiales que le permitan gestionar en el aula, como ambiente socializador complementario del hogar, un proceso de desarrollo que abarca los ámbitos físico, motriz, cognitivo, emocional y social, de tal manera que le permita al niño aprender, actuar adecuadamente, afrontar diversos tipos de situaciones, tomar decisiones, relacionarse con los demás y resolver su vida cotidiana desde todas las dimensiones, para lo cual resulta determinante lograr la capacidad de controlar sus propias emociones.

A propósito de las emociones y su manejo operativo por parte del niño y la niña, esto representa un tema de creciente interés en la educación inicial ya que se asocia a una parte específica de la propia práctica pedagógica del maestro y al desarrollo de una importante disfunción en el niño; por un lado, la formación de emociones y, por otro, la inestabilidad motriz.

Al hablar de formación de emociones, como constructo pedagógicamente difundido, se hace referencia a las estrategias y métodos didácticos que puede poner en práctica el maestro de inicial con el objeto de regular o conducir la reactividad emocional del niño, propiciando su adaptación y actuación adecuada ante situaciones diversas, llegando a predecir y prevenir las reacciones emocionales ante determinados estímulos (Esquivel et al., 2013).

Esto de la intervención pedagógica para la regulación de emociones de los alumnos viene a formar parte de los cambios sustanciales experimentados en la educación mundial en general y Latinoamérica en particular, a raíz de la apertura a nuevos horizontes que significó, a finales del siglo XX, la adopción por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) del informe de Jacques Delors (1996) sobre los cuatro pilares de la educación del siglo XXI: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser. A partir de estos preceptos, se impulsaron reformas educativas en las que se procuran otras formas de aprendizaje distintas a la mera adquisición de conocimientos.

Así las cosas, entraron a los currículos aspectos como lo relacionado con las competencias para el hacer en determinadas circunstancias; el desarrollo de empatía para comprender al otro para la sana convivencia; y el cultivo de una personalidad autónoma y responsable en el ser, todo ello aunado a la profundización de los conocimientos, o sea, el conocer.

Retomando la línea argumental, se tiene entonces que el desarrollo socioafectivo y emocional del niño como intencionalidad pedagógica se ubica entre las dimensiones del ser y el convivir, constituyendo un aspecto de urgente abordaje por la necesidad de contar en el futuro con hombres y mujeres estables emocionalmente, equilibrados y comprometidos, con capacidad para hacer frente a todo tipo de adversidades; en pocas palabras, personas socialmente capaces.

En este contexto se debe agregar que el niño y la niña entre 3 y 5 años se encuentra en una etapa etaria ideal para llegar a construir su mundo y dar significado a los afectos en medio de una realidad compleja; además, la acción pedagógica concreta, intencionada y planificada posibilita la dinámica relacional armónica y respetuosa que conlleva al niño a establecer relaciones afectuosas de convivencia, desarrollar el gusto por la comunicación asertiva, valorarse como ser humano y social y reconocer al otro como sujeto; en otras palabras, desarrollar habilidades socioafectivas personales y sociales, tal como lo afirma la Secretaría de Educación de la Alcaldía Mayor de Bogotá (s.f.).

En este mismo orden, en relación con las potencialidades de aprendizaje de los estudiantes durante la infancia, la UNESCO (2021) propuso el enfoque Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI), en el cual se admite que la etapa de la vida que crea los cimientos del aprendizaje a lo largo de toda la vida es el período que va desde el nacimiento hasta los ocho años de edad, razón por la cual este enfoque fue incluido dentro de los Objetivos del Desarrollo Sostenible de la Naciones Unidas para 2030 (ODS-2030), concretamente en el objetivo 4.2 dirigido a garantizar una enseñanza preescolar o inicial de calidad.

Desde esta visión, los currículos de educación preescolar o inicial contemplan en sus documentos rectores la obligatoria consideración pedagógica y didáctica de una instrucción integral que incluya la formación y orientación de las emociones en los niños. Pero es el caso que los maestros, en el ámbito escolar, deben lidiar con una serie de factores que juegan en contra de la estabilidad emocional de los niños, y que ponen en peligro su formación armónica e integral. Tales factores pueden estar asociados a la existencia de familias disfuncionales, familias fragmentadas por la ausencia de uno de los padres, serias privaciones por problemas económicos

y sociales, niños víctimas o testigos de maltrato (Colacce y Tenembaun, 2019), factores que por separado o combinados impiden un desarrollo emocional del niño.

Se llega así a la segunda categoría principal de análisis en la investigación desarrollada, la cual no es otra que la llamada inestabilidad motriz, conocida también como inmadurez motriz, la cual está relacionada con las disfunciones en el hogar ya mencionadas y que se asocia al manejo disfuncional de las emociones, tanto para responder a ellas como para manifestarlas.

De acuerdo con Meléndez y Guichay (2017), la inestabilidad motriz es un trastorno que se presenta en niños de 3 a 5 años de edad, y que se suele explicar coloquialmente por expresiones como "no estar quieto", "no prestar atención" o "no fijarse en nada", resultando en una falta de capacidad de atención y desequilibrio psicomotriz en la que el niño permanece constantemente en movimiento, a la par de inestabilidad postural y alteraciones en el tono muscular con notoria falta de flexibilidad que compromete la motricidad fina en acciones como atarse los zapatos, abotonarse la camisa, o trazar debidamente la escritura.

Este tema entra dentro del campo de la psicomotricidad, la cual es materia de interés pedagógico en la educación inicial ecuatoriana. En efecto, en el Ecuador la psicomotricidad ocupa un lugar importante en la educación inicial debido a que desde el comienzo de la formación del niño se presentan diferentes programas para que éste aprenda y desarrolle sus destrezas, al tiempo que mejora su rendimiento académico y social.

La psicomotricidad es definida por Miniland Educational (2022) como la "psicología del movimiento", mediante la cual entran en contacto cuerpo, mente y emociones. Cuando un niño realiza una acción, ésta se encuentra directamente relacionada con un pensamiento y con una emoción. En efecto, según Camargos y Maciel (2016) la psicomotricidad se manifiesta en las actividades motoras de los niños favoreciendo el conocimiento y dominio de su propio cuerpo, y conforma un dominio del desarrollo global y uniforme como base fundamental del aprendizaje por interrelacionarse la psique, los movimientos y las emociones, dominio éste que lleva al individuo a la conciencia de su cuerpo.

El desarrollo psicomotor tiene estrecha relación con la obtención de habilidades en los niños durante su infancia, las cuales involucran tanto al cuerpo como a la mente, debido a que se emplean todas las funciones humanas, en un proceso que se extiende hasta su etapa adulta. En este sentido, es importante concienciar la importancia que tiene la psicomotricidad dentro de la

planificación didáctica educativa como fuente generadora de destrezas y habilidades positivas en el desarrollo integral de los niños. (Sánchez & Samada, 2020).

Ahora bien, el niño con inestabilidad motriz muestra inmadurez para alcanzar el control de su cuerpo; no es capaz de inhibir sus movimientos, así como la emotividad que va ligada a éstos. De igual manera, demuestra torpeza para mantener un esfuerzo de forma constante, al tiempo que permanece muy disperso; esto es, incapaz de concentrarse en alguna tarea. La hiperactividad y las alteraciones en los movimientos de coordinación motriz se hacen presentes como factor dominante, manifiestas en una constante agitación motriz. En general, el niño con inmadurez o inestabilidad motriz suele ser considerado un niño problemático y mal adaptado escolarmente. Esto se debe a que estos niños presentan el conflicto diario en el desarrollo de actividades y ejercicios que desarrollan en las escuelas, requiriendo mayor exactitud y discriminación de la mano y habilidades corporales.

En esta misma línea, es de importancia abordar el concepto de regulación emocional, que para Esquivel et al., (2013) no es más que los procesos extrínsecos e intrínsecos que modifican las reacciones emocionales en características temporales y de intensidad. Dicho de otro modo, es la capacidad de cambiar la reactividad humana, permitiendo adaptarse a situaciones que activen las emociones, esto desde la perspectiva intrínseca del niño. Mientras que desde la arista extrínseca del maestro, la regulación emocional implica la oportunidad pedagógica de conocer las reacciones emocionales de los niños frente a diferentes estímulos mediante conductas de aislamiento o aproximación para controlar la emoción, además conocer las características individuales y las prácticas parentales para la maduración de las capacidades de los infantes.

Ubicados en este punto de la discusión, queda al descubierto la idea que subyace a todos estos argumentos y que representa la tesis de fondo de la investigación realizada: el trabajo didáctico en el aula por parte del docente de educación inicial, guiado por una intencionalidad pedagógica para formar a los niños en la regulación de sus propias emociones, puede incidir de manera positiva para enfrentar el problema de inestabilidad motriz al lograr de los alumnos una respuesta más operativa a la hora de percibir y manifestar emociones, lo cual podría redundar en la superación paulatina de sus limitaciones y en una formación armoniosa tanto en lo personal como en lo social.

En cuanto al correlato empírico, se da cuenta de diecinueve (19) niños con edades de 4 y 5 años de la Escuela “José de Vasconcellos”, sobre los cuales la maestra correspondiente al aula de educación preescolar o inicial ha manifestado percibir ciertos niveles variables de inmadurez en su desarrollo psicomotriz que podrían ser considerados como inestabilidad motriz por la escasa operatividad en el manejo de las emociones y las dificultades de atención que muestran algunos, aunado esto a tendencias a la hiperactividad.

Tal situación ha motivado la realización de una serie de procedimientos metodológicos que incluyen la observación directa a los niños con fines de diagnóstico con la aplicación del test TEPSI, la encuesta a los padres y entrevistas abiertas tanto a la maestra como a la autoridad directiva del plantel, por lo que el método seleccionado es de carácter mixto. El estudio se realizó con el objetivo de determinar la incidencia de la formación de las emociones en la inestabilidad motriz presente en los niños de 4-5 años en la escuela José de Vasconcellos.

Argumentación teórica

Las emociones y su manejo deliberado

Desde el punto de vista de Calderón et al., (2014), las emociones son reacciones complejas tanto de la mente como del cuerpo. Se trata de procesos adaptativos con respuestas fisiológicas y de comportamiento, las cuales generan diferentes tipos de reacciones en cada persona. Del mismo modo, las emociones se pueden definir como estados afectivos innatos que se experimentan con reacciones subjetivas, influyendo en la forma de percibir cierta situación soportada por la vivencia de cada emoción.

Por su parte, Gómez y Calleja (2017) se inclinan por postular que las emociones son el resultado de la ejecución de un conjunto de procesos como la activación, conciencia, apreciación y experiencia emocional, en función de la conducta y estímulos que brinda el ambiente con respuestas de acciones funcionales y adaptativas. Así las cosas, las emociones se generan como respuesta a una situación externa o interna, obteniendo la expresión a un acontecimiento, evidenciado en el comportamiento o actitud de la persona.

Agregan los autores citados que las emociones pueden ser divididas en dos tipos: primarias y secundarias, siendo las primarias respuestas universales y neurológicamente innatas que se manifiestan desde el inicio de la vida. Entre estas emociones primarias innatas se pueden

mencionar el asco, el miedo, la alegría, la tristeza y la sorpresa. Tales emociones primarias tienen una función adaptativa y un proceso cognitivo definido, que da una expresión facial distintiva, con diferentes conductas de afrontamiento. Por su parte, las emociones secundarias aparecen con el paso del tiempo, como producto de la articulación de las emociones primarias con lo social y lo moral, y entre ellas destacan el orgullo, la vergüenza, la envidia y la culpa, las cuales se desarrollan con la identidad personal, la generación de normas sociales y la valoración del yo.

Las emociones tienen una gran importancia educativa y para el desarrollo pleno del niño ya que, tal como lo refiere Benavidez y Flores (2019), en el desarrollo infantil los primeros vínculos emocionales se forman en la familia como primer ámbito socializador, y luego en la escuela se consolidan desarrollando un ambiente de confianza y seguridad, en donde los párvulos interactúan con los pares y logran obtener un buen control emocional. Por tal motivo, la adaptación al medio que se logra con el trabajo combinado de la familia y la escuela es crucial por el alcance en la comunicación, expresión y manifestación de los sentimientos.

Se desprende entonces de esto que el trabajo deliberado con las emociones tanto en el hogar como en la escuela resulta esencial porque estas dos instituciones sociales son las intermediarias perfectas en el desarrollo del carácter y la personalidad del niño para lograr expresarse operativamente, comunicarse asertivamente y adaptarse al medio, razón más que suficiente para brindar una educación emocional desde los primeros años de vida, para que conozcan e identifiquen las emociones en cada situación y, especialmente, aprendan a manejarlas de manera adecuada.

La educación emocional en el preescolar

Desde una perspectiva educativa, las emociones se han manejado clásicamente en los distintos niveles con actividades como la atención a las necesidades afectivas en cada etapa evolutiva del niño, desarrollar actividades grupales y contemplar la diversidad, fomentar conciencia en cuanto a las emociones tanto propias como de los pares, afianzar el desarrollo de competencias y evaluar los progresos de los discentes, registrar y valorar los cambios que muestran los niños. Lógicamente, en estas fases y acciones resulta vital el papel que desempeñan el docente y los padres, ya que son ellos los que generan las condiciones necesarias de enseñanza brindar motivación, generar interés, así como lograr habilidades personales y emociones

positivas, que se visualizan en el desempeño y rendimiento académico de los niños (Pérez y Filella, 2019).

Sobre este particular Benavidez y Flores (2019) reafirman que la educación emocional es una actividad social constructiva hacia el niño y los pares, siendo el docente y los padres quienes cumplen un rol fundamental. Durante el proceso de aprendizaje se ponen en práctica las habilidades sociales, comunicativas, emocionales y motoras, que sumadas se traducen en una enseñanza significativa y autónoma para utilizarla en situaciones generales. De esta manera, la actitud, interpretación o percepción que tengan los padres y docentes se relaciona con la adaptación y el desenvolvimiento que tengan los niños en las actividades.

Por su parte, Calderón et al., (2014) y Araque (2015) coinciden al afirmar que la educación emocional tiene como objetivo desarrollar las herramientas para la expresión, exploración, conocimiento y manejo de las emociones por parte de la persona, condición necesaria para la construcción de su personalidad y para interactuar con sus pares, con el objeto de promover las capacidades, habilidades y actitudes requeridas en la toma de conciencia, así como regular de forma apropiada las emociones para elevar la calidad de vida y lograr un bienestar integral en lo personal y lo social.

Sintetizando, se puede decir que la importancia de la educación emocional consiste en desarrollar capacidades socio-emocionales como son la conciencia y regulación emocional, la autonomía, la autoestima, la empatía, las habilidades sociales y el bienestar, tanto en lo afectivo como en lo social, para adaptarse adecuadamente al entorno y construir experiencias de autoconocimiento y convivencia.

Ahora bien, desde lo normativo, la educación ecuatoriana (Ministerio de Educación de Ecuador, 2014) valora curricularmente la educación de las emociones asumiendo la corriente que impulsa los procesos formativos que defienden la idea de que el hombre puede educarse emocionalmente y que su aprendizaje actitudinal es valioso para la socialización que requiere como un humano en formación.

Es así como en el currículo de educación preescolar o inicial se define dos ámbitos de aprendizaje: la vinculación emocional y social para los estudiantes del subnivel inicial I (0 a 3 años) y los ámbitos identidad y autonomía y convivencia para el subnivel inicial II (3 a 5 años) en una visión de desarrollo de un subnivel a otro en el Eje personal y social. Esto significa que la educación asume oficialmente como objetivo curricular la capacidad de socializar e

interrelacionarse, bajo el supuesto de que el desarrollo socioafectivo de los hombres y mujeres sistematizado mediante procesos formativos pedagógicamente deliberados puede ser la solución a importantes problemas juveniles como la depresión, la delincuencia, la drogadicción y la rebeldía, así como a disfunciones sociales como el inadecuado manejo de conflictos, la falta de una comunicación asertiva, la incapacidad para trabajar en equipo y el respeto hacia los demás.

En definitiva, educar las emociones en los primeros años de vida es relevante en lo pedagógico, ya que permite a los niños tener un autoconocimiento de las emociones, al tiempo que comprende las emociones de los demás, propiciando el auto-respeto y el respeto hacia sus pares. Esto no es más que una sana y adecuada regulación de las emociones como fundamento para un desarrollo integral y armónico de la personalidad, que debe traducirse en felicidad.

La regulación de las emociones

Retomando los aportes de Gómez y Calleja (2017), la regulación emocional implica procesos mediante los cuales los individuos modifican las emociones en el comportamiento a los fines de lograr la adaptación al entorno y alcanzar bienestar individual. Vista de este modo, la regulación emocional sería la conducta ideal de toda persona, por lo cual la categoría central de análisis en este estudio, es decir, la inestabilidad motriz, estaría asociada a una disfunción de la regulación emocional, de acuerdo con los argumentos que anteceden y marcan la relación entre los movimientos corporales y las emociones.

Por otra parte, los autores citados ubican cuatro dominios en la regulación emocional, que son: la conciencia de la persona, conciencia social, autogestión y gestión de las relaciones, las cuales se combinan de acuerdo con la intensidad y duración de las emociones para los procesos conductuales, expresivos y subjetivos, esto con el objeto de obtener metas personales y grupales, pero en función de las demandas del contexto.

Por su parte, Reyes (2016); Vargas y Muñoz (2013) amplían las nociones sobre la regulación emocional, reconociendo en los mismos procesos que pueden ser involuntarios o reconocidos. Además, tales procesos pueden ser extrínsecos, cuando otra persona regula la emoción (el docente, por ejemplo) o intrínsecos cuando la persona regula su propia emoción (Reyes, 2016). Más aún, la Regulación emocional se puede dividir en cinco categorías, a saber:

✓ Primera: selección situacional, que consiste en la orientación de las emociones de acuerdo con las experiencias previas;

- ✓ Segunda: modificación situacional, que es cuando el sujeto expone una circunstancia y se altera o controla la emoción;
- ✓ Tercera: Manipulación de la atención, cuando se pueden manejar voluntariamente las emociones para centrarse en situaciones específicas de un evento;
- ✓ Cuarta: renovación cognitiva, que es el arreglo deliberado del significado de un contexto que deriva en arreglar de forma intencionada el significado de un contexto;
- ✓ Quinta: modulación de respuesta, que consiste en cambiar la emoción o expresión (Vargas y Muñoz. 2013).

Estrategias de regulación emocional en el aula

En el ámbito del aula, el docente debe poner en práctica variadas estrategias que le permitan regular las emociones de los alumnos, así como lograr que éstos se auto-regulen emocionalmente. En este sentido, Aguaded y Valencia (2017) sugieren estrategias en las cuales los niños puedan expresar las emociones mediante el lenguaje y el cuerpo; otras se guiarían al uso de imágenes para interpretar emociones; o desarrollar destrezas de los estados emocionales. Del mismo modo, los autores recomiendan realizar actividades nuevas y creativas donde se produzca el trabajo en equipo, centrándose en el respeto con los pares y valorar de manera positiva las opiniones, sentimientos e interacciones de los demás.

Otras estrategias propuestas por los autores consisten en trabajar con diferentes actividades como es la rueda de sentimientos, aprender a expresar sentimientos mediante “la queja constructiva”, con la cual los niños socializan sus propias emociones y conocen las de los compañeros.

Dentro de estas estrategias destacan las del tipo lúdico, muy apropiadas para la edad, porque las mismas llevan al niño a conocer su mundo interno y su contexto, exteriorizando con movimientos y gestos expresiones sensoriales, sonrisa, llanto, acciones y vocalizaciones tempranas, de acuerdo al ambiente en el que se encuentre, logrando adaptación, intercambio lúdico, simbolización, búsqueda, lenguaje y reconocimiento de su propio cuerpo.

El desarrollo motriz

Según el Departamento de Salud del estado de Nueva York (2014), el desarrollo motriz es una progresión de etapas cada vez más complejas (hitos) a través de las cuales los niños logran controlar el uso de sus músculos para la postura erguida, el equilibrio y la movilidad, así

como la manipulación de objetos para la interacción con el entorno. En los niños muy pequeños los patrones de movimiento parecen inicialmente aleatorios y bastante variables. A medida que el niño alcanza los sucesivos hitos del desarrollo motriz, el movimiento se vuelve más decidido y las habilidades motoras se incorporan a las actividades de la vida diaria. Esto incluye sostener y manipular objetos, darse vuelta, sentarse por sí mismo, gatear, caminar, alimentarse, jugar y por último, cuidarse a sí mismo.

Este avance progresivo está ligado a una exitosa integración de varios procesos de desarrollo interrelacionados. Por ejemplo, la falta de logros en algunas habilidades motrices finas puede relacionarse tanto con la cognición como con el control motriz. En general, el desarrollo motriz incluye:

- Habilidades motrices gruesas (habilidades de los grandes músculos como controlar la cabeza, sentarse, pararse y desplazarse)
- Habilidades motrices finas (habilidades de los músculos pequeños como agarrar, soltar y manipular objetos)
- Habilidades orales-motoras (comer, tragar, producir sonidos y hablar)

En relación con el grupo etario que interesa para este estudio, es decir, los niños de 4 y 5 años, se tiene que en esta etapa logran realizar diversas actividades, que incluyen juegos más complejos y distintas manualidades. También interactúan mucho más con sus pares. En concreto, el niño de esta edad salta en un pie y salta sobre pequeños obstáculos, alterna los pies al bajar las escaleras y puede empezar a andar en bicicleta con rueditas, copia figuras geométricas, agarra una pelota, se abrocha, amarra los zapatos y se desviste, escribe su nombre, conoce los colores, canta y dice poesías (de memoria), hace frases de 5 a 6 palabras de mediana complejidad, como “Ana fue al jardín con su gatico” y hace muchas preguntas e imagina cuentos.

También deben manejar dífonos consonánticos (dos consonantes en una sílaba siendo la segunda una “l” o “r”, como planta y profesor). Igualmente debe definir de acuerdo a categorías. Por ejemplo: “¿Qué es un perro?, un animal”. Además, coopera en el juego con otros niños y en competencias entiende reglas. Finalmente, ya a los cinco años el niño debe establecer la lateralidad, o sea, tener conciencia de derecha e izquierda con base en su dominancia lateral.

Inestabilidad motriz

La inestabilidad motriz, llamada también inmadurez motriz, es definida por Manrique y Guichay (2017) como un trastorno que se manifiesta en el niño de 3 a 5 años con el movimiento incesante, la falta de atención y la escasa concentración en las tareas, dando como resultado la falta de capacidad de atención y el desequilibrio psicomotriz. Se hace notoria también la inestabilidad postural y, en algunos casos, alteraciones en el tono muscular, presentando de esta manera falta de flexibilidad o cierto grado de rigidez, demostrando dificultad en motricidad fina manifiesta en la escritura, abrocharse la camisa amarrar los cordones del calzado.

Agregan los autores que los casos de inmadurez motriz refieren la dificultad que presenta el niño para moverse de un espacio a otro, en el área corporal y del grafismo ya que en este ultimo domina el movimiento a través del dibujo y constituye una actividad motora espontánea, que gradualmente se vuelve más coordinada y compleja. El niño siente el placer del movimiento al garabatear y dibujar, del mismo modo que con el juego, y esto supone un determinado nivel de maduración psicomotriz, intelectual y afectivo.

De igual manera, al niño con inestabilidad motriz se le dificulta inhibir o controlar sus movimientos, así como la emotividad que está ligada a tales movimientos. Por otro lado, no tiene la habilidad de mantener un esfuerzo de manera constante y siempre está retraído. El niño es presa de una constante agitación motriz hasta manifestarse la hiperactividad y las alteraciones en los movimientos de coordinación motriz.

En la escuela, el niño con esta limitación es etiquetado como desadaptado escolarmente y problemático. Ante las tareas encomendadas muestra torpeza, lentitud y descoordinación en sus movimientos, siendo esto fuente de conflictos diarios en el desarrollo de las actividades y ejercicios escolares.

Las fallas en las actividades escolares producen en el niño otras atracciones o inclinaciones como la tendencia a “ser líderes”, ser graciosos, hablar constantemente por lo que dificultan la tarea de otros niños y de la clase en general. En casos más severos, esta inestabilidad dentro del marco escolar despierta en el niño cierta agresividad, producto de la gran actividad impulsiva y la imposibilidad de compartir con otros niños de la clase. Desde el punto de vista motor, al estar el niño siempre agitado, presenta a menudo tics, tartamudez y otros trastornos del lenguaje. Su coordinación motriz está perturbada y su relación con los objetos sufre su falta de control tónico-motor.

Afectivamente, nos encontramos ante un niño hiper-emotivo, que por lo general se opone a todo, rechaza constantemente y por lo general tiene episodios de cólera. Todas estas características de gran impulsividad para actuar, frecuentemente van acompañadas de agresividad que puede volverse sobre sí mismo. Dentro del trastorno motor, podemos encontrar otra patología, como es el caso de los niños inestables. Con una capacidad intelectual de inteligencia fronteriza o normal baja, tienen una actuación escolar muy problemática. Eventualmente, el niño inestable motriz podría mostrar una conducta llamada pre-delicuencial, y derivar en delincuencia juvenil durante la adolescencia; y en el marco de las funciones intelectuales, el niño inestable tiene una atención lenta y débil.

El maestro de educación inicial y de los primeros años de primaria está facultado para detectar indicios claros sobre la existencia de casos de inestabilidad motriz, pero conviene que el diagnóstico diferencial sea llevado a cabo por un equipo multidisciplinario, ya que tienen que intervenir: neurólogo, psicomotriz, kinesiólogo, psicólogo y psicopedagogo. El docente podrá sugerir a los padres realizar una visita al pediatra, con un informe detallado de las características y comportamiento del niño dando su diagnóstico presuntivo; será el pediatra quien disponga cómo iniciar el diagnóstico y el seguimiento.

En cuanto al tratamiento, si el niño ya ha sido considerado como caso clínico, debe recibir atención terapéutica a nivel motor, en cuyo caso el docente deberá solicitar informe a los profesionales que atienden al niño para conocer la magnitud del problema y solicitar orientación sobre las estrategias de trabajo en cuanto a tiempos, modalidad, exigencias, etc.

Como ya se adelantó, el niño inestable presenta complicaciones para el manejo del cuaderno y el cumplimiento a término de las tareas escritas, entonces el profesor podrá colaborar manejando con marcas la cantidad de las tareas y controlando los tiempos. Puede ser muy útil también el uso de “carteles-letreros-rótulos” para centrar la atención del niño solo en la resolución de una tarea específica a la vez.

El tratamiento específico de acuerdo con la severidad de los casos, puede requerir de medicación cuando neurológicamente sea preciso. En lo psicomotriz, los niños deben ser tratados periódicamente con la reeducación psicomotriz, con ejercicios de estructura de ritmo, desplazamiento en el espacio, conocimiento progresivo del cuerpo y en sus articulaciones que son la base del desarrollo de la coordinación y permitirán el control de movimientos y de los gestos. A nivel motor son primordiales los ejercicios de distensión y relajación. En lo afectivo, se

precisa de terapias para organizar la personalidad atendiendo las desviaciones y desequilibrios emocionales que generan el conflicto. En el aula, el maestro de inicial resulta clave a la hora de detectar posibles manifestaciones de inestabilidad motriz, y poniendo en práctica estrategias de regulación emocional que coadyuven en el control y manejo operativo de emociones por parte de los niños.

Aspectos metodológicos

En lo metodológico, el trabajo desarrollado reunió características tanto del enfoque cuantitativo como del cualitativo; es decir, se utilizó un método mixto que permitió recolectar datos mediante instrumentos estandarizados como la guía de observación y el cuestionario utilizados en las técnicas de observación directa aplicada a los niños y encuesta a los padres y madres de familia. Por otro lado, se utilizó la técnica de entrevista abierta o en profundidad, con guía de entrevista semiestructurada, para obtener información de la maestra y de la autoridad de la escuela.

Es preciso acotar que como guía de observación de niños se utilizó una versión del Test de desarrollo Psicomotor 2-5 Años (TEPSI), diseñado por Haeusler y Marchant, citados por Paucar (2022), con sus tres sub-test: Coordinación, Lenguaje y Motricidad.

El proceso de análisis combinó la estadística descriptiva para los datos cuantitativos con la reducción de datos para la identificación de categorías en las entrevistas abiertas para lo cual se recurrió a la técnica de la triangulación concomitante, asumida desde la visión de Creswell (2010), quien define este tipo de triangulación como aquella en la cual los datos cuantitativos y cualitativos son recolectados concomitantemente, es decir, de manera simultánea, y luego son confrontados con el objetivo de determinar convergencias, discrepancias y combinaciones. Por otro lado, siguiendo la nomenclatura creada por este autor, el proceso cumplido se denota como “CUANT + CUALI”, lo que indica que existe una confluencia de datos recolectado, unos cuantitativamente y otros cualitativamente; que en el proceso predominó el enfoque cuantitativo; y el signo “+” señala que la recolección se hizo de manera simultánea.

Resultados

Diagnóstico

De la aplicación del test TEPSI se obtuvo información sobre la situación de los 19 niños y niñas que conformaron la muestra en relación con el desarrollo psicomotor en los dominios

Coordinación, Lenguaje y Motricidad. Los resultados fueron sintetizados en tablas por dominios.

En este caso, el procedimiento consistió en el registro en el test de la conducta o actuación de cada niño, a solicitud de la investigadora quien fungió como evaluadora. Luego estos registros fueron tabulados, procesados y analizados.

Para analizar estadísticamente los datos sobre el desarrollo psicomotor, se tabularon los datos de los subtests para los dominios Coordinación, Lenguaje y Motricidad, en términos de frecuencia y porcentaje y discriminados por sexo. Es preciso acotar que este test clasifica a los niños en tres estadios, de acuerdo con los resultados: Retraso, riesgo y normal.

Dominio Coordinación

Tabla 1

Resultados del subtest de coordinación

Sexo		<i>f Niños</i>	<i>f Niñas</i>	<i>% Niños</i>	<i>% Niñas</i>	<i>F</i>	<i>%</i>
Rangos	Retraso	01	01	11,1%	10%	02	10,5%
	Riesgo	03	03	33,3%	30%	06	31,6%
	Normal	05	06	55,6%	60%	11	57,9%
	Total	09	10	100%	100%	19	100%

Fuente. Base de datos del subtest Coordinación

Se puede observar en la tabla 1 que en el área de desarrollo Coordinación, dos alumnos, un niña y un niño, mostraron retraso en este dominio, para un porcentaje de 10.5%; tres niños e igual cantidad de niñas se ubicaron en el rango de riesgo para 31,6%, mientras que el restante 57,9% (5 niños y 6 niñas) fue calificado como normal de acuerdo con los resultados del test.

Dominio Lenguaje

Tabla 2

Resultados del subtest de Lenguaje

Sexo		<i>f Niños</i>	<i>f Niñas</i>	<i>% Niños</i>	<i>% Niñas</i>	<i>F</i>	<i>%</i>
Rangos	Retraso	03	03	33,3%	30%	06	31,6%
	Riesgo	03	02	33,3%	20%	05	26,3%
	Normal	03	05	33,3%	50%	08	42,1%
	Total	09	10	100%	100%	19	100%

Fuente. Base de datos del subtest Lenguaje

En el dominio Lenguaje destaca un importante 31,6 % de alumnos que mostraron atraso, distribuidos en tres niñas y tres niños. También resultó notorio que el 26,3% se ubica en el renglón de riesgo (3 niños y 2 niñas), mientras que el 42,1% se ubicó en el rango normal.

Dominio Motricidad

Tabla 3

Resultados del subtest de Motricidad

Sexo		<i>f Niños</i>	<i>f Niñas</i>	<i>% Niños</i>	<i>% Niñas</i>	<i>F</i>	<i>%</i>
Rangos	Retraso	02	03	22,2%	30%	05	26,3%
	Riesgo	02	02	22,2%	20%	04	21,0%
	Normal	05	05	55,6%	50%	10	52,7%
	Total	09	10	100%	100%	19	100%

Fuente. Base de datos del subtest Motricidad

Finalmente, en el área Motricidad, 2 niños y tres niñas quedaron ubicados en el rango “retraso”, para un 26,3%; dos niños e igual número de niñas, que representan el 21%, fueron calificados en Riesgo por los resultados del test y el 52,7% restante, es decir, cinco niñas y cinco niños, se ubicaron en el rango “normal”.

Resultados de la encuesta a padres

Fueron encuestados un total de veinticinco (25) padres y madres con el objeto de conocer sus apreciaciones en relación con algunos indicios de inestabilidad motriz en sus hijos. Para ello se les aplicó un instrumento estandarizado de diez ítems con escala tipo Likert, debidamente validado y considerado confiable de acuerdo con los resultados de prueba Alpha aplicada.

Algunos de los ítems más importantes se muestran a continuación:

Ítem 1: Al (a la) niño (a) le cuesta permanecer quieto por un corto tiempo

Tabla 4, Movimientos del niño

Alternativas	frecuencia	Porcentaje
Muy de acuerdo	03	12%
De acuerdo	03	12%
Indeciso	04	16%
En desacuerdo	03	12%
Muy en desacuerdo	12	48%
Totales	25	100%

Como muestra la tabla 4, el 24%, los padres reconocen estar muy de acuerdo o de acuerdo con el enunciado según el cual sus hijos tienen dificultades para mantenerse quietos durante un período corto de tiempo, lo que es un síntoma inequívoco de algún nivel de inestabilidad motriz. Un 16% se mostró indeciso ante este planteamiento, mientras que el restante 60% se decantó por la alternativa que indican desacuerdo.

Item 4: El (la) niño (a) se inflige castigo a sí mismo (a) cuando no logra lo que quiere

Tabla 5. Auto-castigo

Alternativas	Frecuencia	Porcentaje
Muy de acuerdo	02	8,0%
De acuerdo	01	4,0%
Indeciso	03	12,0%
En desacuerdo	04	16,0%
Muy en desacuerdo	15	60,0%
Totales	25	100%

La gran mayoría de la muestra (76%) niega que sus hijos se castiguen a sí mismos cuando no logran lo que quieren, 12% se declaró indeciso mientras que otro 12% se inclinó por las alternativas que indican acuerdo, lo que sugiere que hay casos de autocastigo entre los niños estudiados.

Item 5: El (la) niño (a) se comporta igual que cualquier otro miembro de la familia

Tabla 6. Comportamiento del niño

Alternativas	Frecuencia	Porcentaje
Muy de acuerdo	08	32%
De acuerdo	04	16%
Indeciso	05	20%
En desacuerdo	05	20%
Muy en desacuerdo	03	12%
Totales	25	100%

Un 48% de los padres se muestra de acuerdo con que sus hijos tienen un comportamiento similar al de cualquier otro miembro de la familia, pero un 32% tiende a negar

este enunciado, mientras que el 20% se declara indeciso.

Ítem 6: El (la) niño (a) se mantiene concentrado(a) durante un largo período de tiempo

Tabla 7. Concentración del niño

Alternativas	Frecuencia	Porcentaje
Muy de acuerdo	03	12%
De acuerdo	05	20%
Indeciso	05	20%
En desacuerdo	08	32%
Muy en desacuerdo	04	16%
Totales	25	100%

El ítem 6 reveló que un 48% de los padres no está de acuerdo con el enunciado que declara que sus hijos permanecen concentrados durante un periodo largo de tiempo. Por su parte, 32% se mostró de acuerdo y 20% indicaron estar indecisos.

Ítem 7: El (la) niño (a) se controla si se le asigna una tarea determinada

Tabla 8. Concentración del niño

Alternativas	Frecuencia	Porcentaje
Muy de acuerdo	04	16%
De acuerdo	06	24%
Indeciso	04	16%
En desacuerdo	07	28%
Muy en desacuerdo	04	16%
Totales	25	100%

En el ítem 7, que plantea que el niño se mantiene controlado al asignársele alguna tarea específica, la tendencia al desacuerdo se ubicó en 44%, sumando los porcentaje de las dos ultima alternativas, 16% se mantuvo indeciso y el 40% se inclinó por mostrar acuerdo.

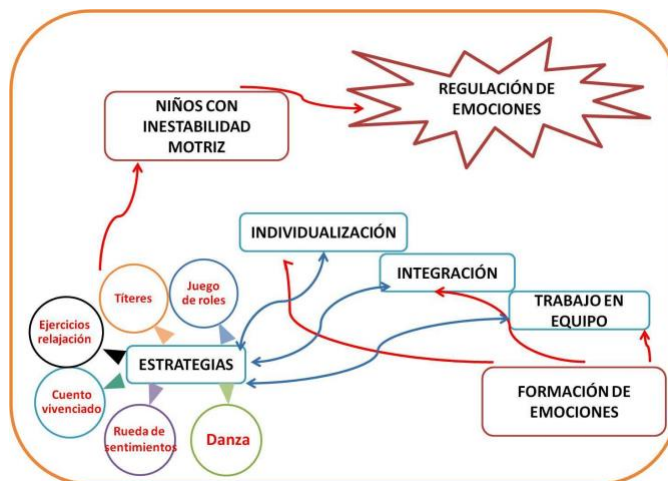
Resultados de las entrevistas abiertas

Se aplicaron entrevistas abiertas tanto a la docente del aula inicial como al directivo que ostenta la autoridad dentro de la escuela José de Vasconcellos. Se utilizaron sendos guiones de

entrevista con preguntas orientadoras. A los efectos de este artículo, se sintetiza el resultado de las entrevistas en redes semánticas como se muestra a continuación:

Figura 1

Red semántica 1



Fuente: Entrevista abierta a docente de aula

La figura 1 sintetiza de manera gráfica el contenido de la entrevista a la docente del aula de educación inicial, responsable de la atención de los diecinueve (19) niños de 4 y 5 años analizados en el estudio realizado en la Escuela “José de Vasconcellos”. En la conversación la maestra refiere que ella ha percibido en sus alumnos posibles problemas como movimientos descontrolados e incesantes, fallas de concentración en las tareas, dispersión o falta de atención, escasa flexibilidad en los movimientos, imprecisión en la motricidad fina y otros que, aunque no medie en estos casos un diagnóstico por parte de personal especializado, se develan como claros indicios de problemas psicomotrices en sus alumnos, todo esto en función de su formación profesional y su experiencia docente.

Ante esta situación, la maestra asegura haber implementado algunas estrategias en su rutina diaria, entre las cuales menciona el juego de roles, la rueda de los sentimientos, prácticas de danza folclórica, el cuento vivenciado, los juegos de mesa y de ronda, la relajación, dramatizaciones con títeres, que a su manera de ver resultan efectivos para lograr la regulación de emociones en los dos sentidos que refieren los tratadistas del tema; es decir, la regulación extrínseca referida a la acción pedagógica deliberada para que los niños reconozcan, exterioricen y aprendan a compartir sus emociones con sus pares; y la intrínseca relacionada con el

autocontrol de emociones que puede alcanzar cada niño.

Adicionalmente, la maestra señala que estas actividades las desarrolla tratando de cumplir tres condiciones especiales que son el trabajo en equipo, la integración de los niños que presentan evidencias de problemas psicomotores y la atención individualizada. De este modo, la maestra manifiesta su satisfacción porque ha logrado, en una medida aceptable, que los niños con indicios de inestabilidad motriz alcancen la deseada regulación de sus emociones, con lo cual mejoran sus relaciones interpersonales, se integren a las tareas de aprendizaje, optimicen su desempeño académico y eleven su desempeño personal y social.

Figura 2

Red semántica 2



Fuente: Entrevista abierta a autoridad escolar

La red semántica de la figura 2 resume el resultado de la entrevista abierta realizada a la autoridad de la Escuela “José de Vasconcellos”, en relación con la situación de los niños con indicios de inestabilidad motriz y las acciones pedagógicas para el manejo de emociones.

En primer término, refiere el directivo que, oportunamente, recibió la información de la maestra del aula sobre las posibles condiciones psicomotrices de un grupo de niños, y sobre los síntomas de inestabilidad motriz que detectaba, situación que fue constatada mediante una supervisión realizada al aula. Adicionalmente, la presunción de disfunciones se hizo más clara

con la revisión del rendimiento académico y el reporte sobre la conducta de estos niños.

En tal sentido, el directivo discutió con la maestra las posibles estrategias didácticas para un efectivo abordaje pedagógico de la situación. Al mismo tiempo, realizó las consultas pertinentes con las autoridades educativas a quienes atañe la materia, acordando un posible abordaje de parte de terapeutas, tanto para orientar a la escuela sobre las acciones a tomar como para hacer las debidas evaluaciones y aplicar, de ser preciso, los tiramientos terapéuticos a que haya lugar.

Finalmente, al ser abordado sobre el particular, el directivo declaró que, en posteriores y sucesivas visitas de supervisión al aula, pudo constatar la pertinencia de las estrategias didácticas desarrolladas por la docente, al hacerse notoria la incidencia de las mismas en la regulación de las emociones por parte de los niños, y el consecuente mejoramiento en su desempeño académico y comportamiento social.

Una vez analizada toda la información tanto de tipo cuantitativo proveniente del Test TEPSI y de la encuesta aplicada como de tipo cualitativo resultante de las entrevista en profundidad, se ejecutó la triangulación concomitante (Creswell, 2010), a través de la cual se logró conciliar datos de distinta naturaleza (CUANT + CUALI) recabados de manera simultánea. Por medio de esta triangulación concomitante de datos de origen cuantitativo con los de naturaleza cualitativa se develaron relaciones coincidentes y complementarias que corroboraron de manera mutua los resultados, mientras que no se detectaron discrepancias dignas de reportar.

Conclusiones

De acuerdo con la información obtenida mediante la aplicación de las técnicas e instrumentos previstos y en función de los objetivos que guiaron el estudio, es posible reportar las siguientes conclusiones:

En primer lugar, con la aplicación del Test de Desarrollo Psicomotor 2-5 Años (TEPSI), diseñado por Haeusler y Marchant (citados por Paucar, 2022), fue posible detectar la existencia de disfunciones en el desarrollo psicomotriz de algunos niños. En este sentido, el área de desarrollo que mostró mayores inconvenientes fue la del lenguaje, en la cual el 57,6% de los niños fueron clasificados entre los rangos de retraso y riesgo; mientras que en el área de Motricidad el porcentaje con algún nivel de disfunción se ubicó en 47,3% y en el área de desarrollo “Coordinación” las disfunciones alcanzaron el 42,1%. Estos resultados permiten

concluir que existe un considerable nivel de inestabilidad motriz en la muestra analizada.

Estos resultados fueron corroborados por los padres encuestados, quienes reconocieron dificultades en sus hijos entre las cuales destaca el movimiento incontrolado, la falta de atención, la escasa concentración y la tendencia al autocastigo.

En otro orden de ideas, se pudo constatar la aplicación de estrategias por parte de la docente tendientes a la formación de emociones; es decir, a la intervención pedagógica deliberada para lograr el manejo operativo de las emociones por parte de los niños, con los consecuentes efectos positivos en términos de rendimiento escolar y de relaciones personales y sociales armónicas. En este orden, se concluye que la acción didáctica que pone en práctica la docente incide favorablemente en la regulación de las emociones de los niños y en la estabilidad motriz de los mismos.

Referencias

- Aguaded, M., y Valencia, J. (2017). Estrategias para potenciar la inteligencia emocional en educación infantil: aplicación del modelo de Mayer y Salovey. *Revista Tendencias Pedagógicas*, 30, 175-190. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=616481>
- Benavidez, V., y Flores, R. (2019). La importancia de las emociones para la neurodidáctica. *Wimblu, Revista Estudios de Psicología UCR*, 14(1), 25-53. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/wimblu/article/view/35935/36685>
- Calderón, M., González, G., Salazar, P., y Washburn, S. (2014). El papel docente ante las emociones de niñas y niños de tercer grado. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 14(1), 1-23. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44729876009>
- Camargos, E., y Marciel, R. (2016). La importancia de la psicomotricidad en la educación de los niños. *Revista científica multidisciplinaria base de conocimiento*, 8(1), pp. 254-275. <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacion-es/psicomotor-en-laeducacion-y-el-nino>
- Colacce, M., Tenembaun, V. (2019). Las dimensiones del bienestar infantil y la focalización de los programas dirigidos a la primera infancia. Libros de la CEPAL. Comisión Económica para América Latina (CEPAL). Disponible: <https://www.cepal.org/es/publicaciones/>
- Departamento de Salud del Estado de Nueva York (2014) Trastornos de la motricidad, Guía rápida de consulta para padres y profesionales. Disponible: <https://www.health.ny.gov/publications/5308.pdf>. [Consulta: 2022, febrero 26]
- Esquivel, M., García, B., Montero, M., Y Valencia, A. (2013). Regulación materna y esfuerzo de control emocional en niños pequeños. *Revista International Journal of Psychological Research*, 6(1), 30-40. <https://www.redalyc.org/pdf/2990/299028095005.pdf>

- Gómez, O., Y Calleja, N. (2017). Regulación emocional: definición, red nomológica y medición. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 8(1), 96-117. <https://www.medigraphic.com/pdfs/revmexinvpsi/mip-2016/mip161g.pdf>
- La psicomotricidad como motor del desarrollo integral del niño (24 de febrero de 2022). Miniland Educational. <https://spain.minilandeducational.com/school/la-psicomotricidad-como-motor-del-desarrollo-integral-del-nino>
- Manrique M. y Guichay J. (2017) La inmadurez motriz y su incidencia en el proceso de aprendizaje en niños de 4 a 5 años de la Escuela de educación Básica Dolores Veintimilla de Galindo. Trabajo de grado de Licenciatura no publicado. Universidad de Guayaquil. Ecuador.
- Ministerio de Educación de Ecuador (2014) Currículo de Educación Inicial. Acuerdo ministerial 0042-14- Documento en línea. Disponible: <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/CURRICULO-DE-EDUCACION-INICIAL.pdf>
- Pérez, M. (2002) Programa de Estimulación Oportuna “Un Lugar para Crecer y Aprender Jugando” PLAN CAIF- INAME. La protección del desarrollo temprano de los sectores pobres del Uruguay: una tarea impostergable. Disponible: http://www.iin.oea.org/seminario_contexto_familia/conferencia_psic_mercedes_perez_caif.pdf
- Pérez, N., y Filella, G. (2019). Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescentes. *Praxis & Saber*, 10(24), 23-44. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.8941>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2021). La Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI). Disponible: <https://es.unesco.org/themes/atencion-educacion-primera-infancia>
- Paucar, J (2022) Desarrollo psicomotor en niños y niñas de tres, cuatro y cinco años de la institución educativa inicial número 207 José Antonio Encinas Puno. Trabajo de grado no publicado. Universidad Nacional del Altiplano. Cuno, Perú
- Reyes, M. (2016). Regulación emocional en la práctica clínica: una guía para terapeutas. México D. F., México: Editorial El Manual Moderno. <https://elibro.net/es/ereader/uazuay/39752?page=31>.
- Secretaría de Educación de Alcaldía Mayor de Bogotá (s.f.). Desarrollo socioafectivo. Educar en y para el afecto. Reorganización curricular por ciclos. Bogotá: Autor
- Vargas, M., y Muñoz, M. (2013). La regulación emocional: precisiones y avances conceptuales desde la perspectiva conductual. *Revista Psicología USP*, 24(2), 225-240. <https://www.redalyc.org/pdf/3051/305128932003.pdf>.