



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Facultad de Psicología

TESINA

**ESTRATEGIAS DE REGULACIÓN EMOCIONAL EN
PREESCOLARES COMO COMPLEMENTO EN SU PRÁCTICA
DE FUTBOL**

QUE PRESENTA:

MINERVA TIZAL MORA

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

DIRECTORA:

DRA. FAYNE ESQUIVEL ANCONA



Ciudad Universitaria, CD. MX. 2018



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.

“El pueblo a la universidad, la universidad al pueblo”. David Alfaro Siqueiros (1952-1956)

“Sí este deporte, el fútbol, de tan arraigo en nuestros países latinoamericanos, pudiera convertirse en un estímulo básico de comunicación, de educación, no sólo deportiva, sino de relaciones humanas, de formación de carácter y de conciencia cívica entonces no sólo los deportistas destacados lo amarían, lo amaríamos todos porque haría de nuestros hijos mejores hombres, capaces de construir un mundo mejor”. Esto sólo se lograría si un gran número de personas se preocupan por educar y encaminar a todos los niños inquietos por jugar este deporte y rencaminarlos siguiendo un método que se base en una conciencia de respeto propio y respeto por las demás personas y en un profundo respeto por la vida y por la seguridad de los niños de este país (Jackson, 1973).

Las características psicológicas aportan, no sólo, un buen rendimiento deportivo del jugador, sino también, a su desarrollo como ser humano (Baldi, Florentino y Sabbadini, 2011).

Dedicatorias

Principalmente, quiero dedicar este arduo trabajo a aquellas personas que, con su entusiasmo, dedicación y mucha paciencia estuvieron acompañándome este camino.

Estoy muy orgullosa de tener una muy linda familia, los admiro y amo bastante, por ello les dedico este gran logro, el primero de muchos más:

Luisa: gracias mami por ser un gran ejemplo de la resiliencia y voluntad, por ser mi apoyo siempre, por ser mi pilar en aquellos momentos difíciles y por hacerme “pisar” firmemente mi realidad. Eres muy especial y siempre, en cada momento, incluso en este trabajo, logras un gran impacto en lo que hago; aunque no siempre te lo digo me gustaría que recordaras que siempre estás presente en cada acción mía. Te amo y agradezco infinitamente que existas.

Filip: mi “papillo”, te estoy muy agradecida por ser un buen padre y mostrarme que siempre se puede cambiar para bien, de igual manera, valoro mucho el apoyo que me brindaste en cada momento y las pláticas en las que juntos intercambiamos buenas ideas y risas. Me gustaría bastante seguir aprendiendo de lo que sabes y ser también un buen empleo como tú. Te amo mucho.

Marlene: a ti también te dedico este trabajo, principalmente porque eres muy especial e importante para mí; en segunda porque te amo mucho y la tercera causa es que tú me inspiras para mejorar y superarme, puesto que quisiera ser el mejor ejemplo para ti. Gracias mi “Mar”, por apoyarme para ser mejor persona, mejor profesionista y por ser mi hermana. Te amo y aprecio bastante.

A continuación, quisiera hacer una mención muy especial a:

Dra. Fayne: Dra. tengo mucho que agradecerle, sin embargo, mencionaré algunas de las cosas más significativas, así que, sin más preámbulos le agradezco su apoyo, su confianza, su calidez, las oportunidades, su conocimiento y experiencia, su guía, pero, sobre todo, su paciencia. Todas estas características y habilidades tuyas hicieron posible que yo creciera profesionalmente, además de haber agregado un “plus” a mi persona; gracias Dra. Fayne. Le prometo ser una gran psicóloga y una mejor profesionista.

Angélica: “Angie”, fue de gran ayuda contar con tu amistad, tu conocimiento y apoyo durante este gran esfuerzo, por ello y más te estaré eternamente agradecida. Por otra parte, estoy muy contenta de contar con tu amistad, me siento muy afortunada, y ver que eres una chica ejemplar que se supera cada vez más. Gracias por todo, “Angie”.

Raymundo: tengo bastantes recuerdos de ti apoyándome incondicionalmente y de los cuales quisiera hacerte un gran merecimiento, sin embargo, en este trabajo sólo me enfocaré en agradecerte por su tiempo, astucia, dedicación y cariño que sin ellos este trabajo me hubiera sido más difícil de llevar a cabo. Te amo y agradezco todo momento compartido.

Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM: te estaré infinitamente agradecida por haber sido como mi segunda casa, por aportarme con todo lo necesario y aún más para mi crecimiento profesional y personal. Fue muy grato formar parte de esta Honorable Universidad.

Fue por cada uno de ustedes que concluí con este arduo trabajo y que hoy estoy muy orgullosa de decirles que ¡¡lo logramos!!

A los niños que conoceré y quienes me enseñaron a ser más humana:

Estar rodeada de niños es lo más extraordinario que pudo haberme ocurrido, ya que aprendí a querer, a abrazar, a llorar, a ser más sociable, a conseguir aquello que anhelaba, entre muchas más, pero, sobre todo, gracias a ellos me hice más “humana”, incluso, hasta este momento, definitivo para mi carrera, siguen motivándome a ser más profesional. En fin, los niños serán y seguirán siendo mi motivo de vida y no descansaré hasta haber proporcionado a todos los niños una mejor oportunidad de desarrollo en un mundo en donde aún hay niños “olvidados”.

Agradecimientos

A las personas que a lo largo de mi trayectoria contribuyeron de manera positiva a formar mi carácter y mi personalidad y que gracias a ellas me he superado, cada vez un poco más.

- ⚽ **Fernando Cortés García:** muchísimas gracias profesor por creer en mí, además de motivarme para ser mejor, pero, sobre todo, por ser un gran ejemplo por seguir.
- ⚽ A mi Psicóloga, **Alejandra:** no hay más que agradecerle su profesionalismo ya que en cada sesión habíamos de trabajar muy duro para sacar lo mejor de mí y formar a la persona que soy en el presente.
- ⚽ **Sarasuadi:** por mostrarme lo que es la amistad y acompañarme en mi camino. También a su familia, por su amabilidad y calidez, y aún más por hacer a Sara una chica fuerte.
- ⚽ **Erika Pineda:** por mostrarme el “lado oscuro” que nadie quiere ver y que, como buena profesionista y psicóloga, tú lograste que lo notara en mí; gracias a ello soy la profesionista que he elegido ser.
- ⚽ **Gus:** por orientar mi camino hacia el bienestar.

A la Facultad de Psicología UNAM, por brindarme un sinnúmero de posibilidades para formarme de la mejor manera, ser una profesionista mejor preparada y competente ante la sociedad.

- ⚽ **Mtra. Alma Mireia López Arce Coria:** le estoy agradecida por su tiempo y las palabras de aliento que me brindó, ya que tras varios intentos para mejorar dicho trabajo fue reconfortante saber que eran detalles mínimos que mejorar.
- ⚽ **Mtra. María Susana Eguía Malo:** me fue muy gratificante sus observaciones ya que al tener la experiencia directa de estar en Pumitas, además de un gran conocimiento sobre la psicología usted aportó observaciones fundamentales que hicieron, a este trabajo, más completo.
- ⚽ **Dra. Paulina Arenas Landgrave:** le agradezco su tiempo y su completa disposición a mejorar dicho trabajo, ya que sin su ayuda mi trabajo corría el riesgo de no tener mi autoría ante otras personas.
- ⚽ **Mtra. Hernández Trejo Laura Amada:** te agradezco por los conocimientos que me brindaste, las enseñanzas y aún más, por ser una guía con respecto a lo que se ha de saber sobre los niños. Gracias por tu tiempo.
- ⚽ **Dra. María Becerril:** Mari, gracias por ser cómo eres, por animarme a seguir durante la realización de este trabajo, por tu disposición y ayuda en todo momento que lo requería y por ser un ejemplo de la profesional, docente y persona que me gustaría ser.

A la Institución Curso de verano Pumitas (curso Infantil Deportivo Universitario), Pumitas Fútbol C.U., por brindarme las herramientas y un ambiente agradable para mi crecimiento personal y en particular a:

- ⚽ **Oli:** por su apoyo y cariño en los momentos difíciles de mi profesión.
- ⚽ **Charly:** principalmente por su respaldo cuando más lo requería, por ser un gran mentor, pero, sobre todo, por demostrarme con el ejemplo lo maravilloso que es convivir con los niños.
- ⚽ **Fernando:** gracias por tu amistad y compañía durante un largo tiempo; en el cual me apoyaste y enseñaste cómo ser mejor monitora.
- ⚽ **Carmen,** por su cuidado y nobleza; **Kissy,** por su ejemplo de calidad y excelencia; a **Berna,** por su disposición y sabiduría; a **Muñoz** por la oportunidad y a **Alma,** por brindarme oportunidades de superación.

Me gustaría hacer un muy especial agradecimiento Clínica de Fútbol Infantil de Verano y a quienes forman parte de ella:

- ⚽ **Angélica Uribe** y a su equipo: por el interés y guía con el proyecto.
- ⚽ **Elda y “Chayito”:** (compañeras de antaño) por su apoyo, ejemplo y experiencia.
- ⚽ **Areli:** por brindarme su voto de confianza, su amabilidad y su disposición, pero sobre todo por dar me más “chamba” para que trabaje con los niños.

Y por último, a los monitores y niños que también fueron parte esencial para la investigación. Gracias a su apoyo, interés y disposición se pudo llevar a cabo esta investigación.

ÍNDICE DE CONTENIDO

Resumen	vi
Introducción	vii
Justificación	viii
Capítulo 1. Características del desarrollo en los preescolares	1
El desarrollo psicomotriz.....	1
El desarrollo cognitivo	6
Desarrollo socioemocional	14
La práctica del fútbol y el desarrollo del preescolar.....	19
Capítulo 2. La Regulación Emocional en el desarrollo del preescolar	27
Desarrollo de la Regulación Emocional en el preescolar	27
La autorregulación emocional en la interacción social	32
Capítulo 3. Estrategias de Regulación Emocional de los preescolares para la práctica del fútbol.....	38
La interacción social y de equipo en la práctica del preescolar en el fútbol	40
Las estrategias de autorregulación emocional que promueven un mejor desempeño en la disciplina del fútbol	49
Propuesta de actividades que fomenten conductas de autorregulación emocional en los preescolares que juegan fútbol.....	58
Capítulo 4. Conclusiones.....	92
Comentarios sobre las actividades propuestas	97
Limitaciones y sugerencias.....	98
Referencias	101
Apéndice	108
Anexo	129

Resumen

La Regulación Emocional (RE) promueve el desarrollo socioemocional de los niños, mientras que la práctica del fútbol, además de beneficiar al niño le proporciona un contexto de interacción social y emocional. De esta manera, la práctica del fútbol puede favorecer a que el preescolar desarrolle habilidades socioemocionales al tiempo que mejora su desempeño como jugador.

El presente trabajo tiene esencialmente un enfoque preventivo en la salud psicológica del preescolar, al utilizar la RE de los preescolares para afrontar, generar y modular las emociones en situaciones emocionalmente desbordantes o para mejorar las relaciones sociales que se surjan en la práctica del fútbol.

De ahí que el objetivo principal es estudiar qué estrategias de RE disponen los preescolares para generar conductas socioemocionales asertivas que permitan impulsar su desarrollo socioemocional y una mejoría en la práctica del fútbol.

Para cumplir con ello, se indagó previamente en las características del desarrollo cognitivo, psicomotriz y socioemocional en la etapa preescolar (tres a seis años); en las estrategias de RE que el preescolar posee, ya sean de co-regulación como de autorregulación emocional; y por último se revisó de qué manera los preescolares recurren a las estrategias de RE en la práctica del fútbol.

Por lo tanto, el presente estudio sugiere actividades para generar y modular estrategias de RE, principalmente relacionadas con la empatía, la autoconfianza, el manejo de la frustración y el enojo, que con frecuencia, se presentan en la interacción de los preescolares durante su práctica en el fútbol.

Palabras clave: regulación emocional, estrategias de regulación emocional del preescolar, práctica del fútbol y desarrollo socioemocional.

Introducción

Hoy en día son más los niños y niñas que se encuentran entusiasmados por jugar fútbol, ya que es un juego muy común entre los niños ya sea en parques, escuelas, calles o hasta en el patio de la casa, incluso su motivación los lleva a integrar el fútbol a la cotidianidad de su vida. He ahí una gran oportunidad que no se ha debería dejar pasar, ya que se puede convertir en una posibilidad pedagógica más para transmitir conocimientos y aprendizajes que impacten en el desarrollo, formación y bienestar en cada etapa de crecimiento en los niños (Federación Internacional de Fútbol Asociación [FIFA], s.f.; Benedek, 2006).

Sin embargo, cabe destacar que la práctica del fútbol como deporte tiene una cierta complejidad que varía según las características en cada jugador, aun siendo un juego, se ha de aprender a practicarlo correctamente desde los primeros contactos con el balón (Asín, 1969).

Por lo cual, en esta tesina se pretende tomar la oportunidad para impulsar el desarrollo socioemocional, a la vez que practican el fútbol los preescolares, esto con la finalidad de mejorar su desempeño en el deporte y brindar las estrategias Regulación Emocional (RE) para afrontar situaciones que surjan en el momento que esté jugando el fútbol.

Por ello, el objetivo principal del presente trabajo es estudiar estrategias de RE que generen en los preescolares conductas socioemocionales adecuadas para complementar su desarrollo integral y mejorar su práctica en el fútbol. Para cumplir con el objetivo se sugieren actividades que desarrollen estrategias de Regulación Emocional (RE) en el preescolar con las que puedan generar y aumentar conductas de empatía y autoconfianza; además de reducir, atender y expresar tanto el enojo como la frustración que se llegasen a presentar durante su práctica en el fútbol.

Justificación

De acuerdo a Solovieva y Quintanar (2013) durante la infancia existen dos periodos críticos para el desarrollo psicológico en los niños y en los cuales hay grandes cambios que son decisivos para la formación de la personalidad en el ser humano: en primer lugar, el periodo preescolar y en segundo lugar, el periodo de la adolescencia y el inicio de la juventud. De ahí que la etapa preescolar es considerada como el periodo de la verdadera formación primaria de la personalidad, en donde se desarrollan los “mecanismos” de la personalidad y de la conducta, esto es desde una concepción donde integran y organizan comportamientos sociales, regulan la expresión de sus emociones, reconoce cómo se siente él con respecto a su entorno y aprenden a diferenciarse de las demás personas que lo rodean.

En la etapa preescolar ocurren grandes avances en el desarrollo, ya sea en el ámbito emocional donde la Regulación Emocional (RE) cambia paulatinamente de una co-regulación (externa) dada por el cuidador a una autorregulación (interna) donde el niño regula sus emociones con un fin. También los procesos biológicos y/o físicos se presentan con gran velocidad, puesto que aprenden como controlar sus movimientos en relación con el entorno que se presenta. Los componentes cognitivos como el lenguaje, la memoria y/o la atención voluntaria (características que también son básicas para practicar el fútbol) en los niños se hacen más evidentes. Y por último en el área social los preescolares tienen una mayor diferenciación del él y los demás, asocian de una mejor manera una emoción concreta ante determinadas situaciones y adquieren la capacidad para regular sus emociones sin que éstas resulten desbordantes (Soldevila, Filella, Ribes & Argulló, 2007).

Siendo así, resulta muy conveniente preparar psicológicamente al preescolar que practica el fútbol, enseñándole estrategias adaptativas de RE que lo ayudarán en su desarrollo socioemocional y en la formación de su personalidad (Velásquez & Guillén, 2007).

Asimismo, la práctica del fútbol le puede brindar un contexto propicio de interacción y aprendizajes socioemocionales para su desarrollo personal, ya que es un medio donde el preescolar puede establecer tanto relaciones sociales como afectivas ya sea con sus pares, monitores e incluso compañeros de otros equipos; igualmente su práctica en el fútbol le permite desarrollar habilidades motrices y cognitivas al experimentar situaciones nuevas a las que tiene que adaptarse (Villuendas & Rodríguez, 2011).

De ahí que el niño vaya perfeccionando el conocimiento de sí mismo ante la práctica del fútbol (entorno social), lo que le posibilita la comprensión emocional y pasar de una regulación externa y autorregulación emocional además de tener un aumento en las manifestaciones empáticas (Esquivel, 2010).

Para lograr lo anterior, en el presente trabajo se exponen fundamentos sobre el desarrollo del preescolar, qué es la RE, cómo la utilizan los preescolares en su vida cotidiana y por último, se brinda un panorama general sobre las estrategias de RE del preescolar con respecto a su práctica en el fútbol. Se concluye con actividades adecuadas a las características de esta etapa, principalmente dirigidas a desarrollar estrategias para regular emociones de empatía, autoconfianza, enojo y frustración que se ven reflejados durante la interacción que los preescolares tienen durante la práctica del fútbol.

En el primer capítulo se revisan las características del desarrollo en los preescolares (tres a seis años) en las áreas socioemocional, cognitivo y psicomotriz lo que permite entender de qué manera realizan los preescolares las actividades futbolísticas en su práctica. Este primer capítulo aborda las características del pensamiento de los preescolares, de acuerdo con Jean Piaget; las características motrices que posee y se están desarrollando en esta etapa y

por último, cómo se da el desarrollo socioemocional que resultan ser un periodo crítico en los preescolares.

El segundo capítulo titulado “La Regulación Emocional en el desarrollo del preescolar” se aborda en primer lugar cómo interviene la RE en el desarrollo del preescolar y cómo pasa de una regulación externa a una autorregulación. Posteriormente en este segundo capítulo se aborda sobre la función que tiene la autorregulación emocional en la interacción social.

En el tercer capítulo se integra la información sobre el desarrollo del preescolar y la RE en la práctica del fútbol, en el cual se ofrece una propuesta sobre cómo desarrollar estrategias de RE adaptativas en los preescolares que practican este deporte.

Capítulo 1. Características del desarrollo en los preescolares

El desarrollo psicomotriz

La psicomotricidad en los preescolares posee componentes biológicos y relacionales. Los primeros están vinculados a la maduración paulatina del cerebro y del cuerpo, mientras que los relacionales tienen que ver con aspectos puramente interactivos y que son susceptibles de estimulación y de aprendizaje (Cobos, 1997).

La práctica de la psicomotricidad tiene como meta que los preescolares adquieran el control de los movimientos de su propio cuerpo, esto se logrará mediante la interrelación de dos componentes: el externo (los movimientos) y el interno o simbólico (la representación del cuerpo y de sus posibilidades de acción). En otras palabras, cuando el preescolar realiza una acción propia, a voluntad, lleva a cabo los movimientos adecuados para cumplir con un objetivo. Este conjunto (la representación y los movimientos) le permite al niño establecer una relación con las personas y objetos con los que interactúa, incluso en su práctica del fútbol (Martín, 2011).

Cabe aclarar que la psicomotricidad está compuesta por dos procesos fundamentales que permitirán a los preescolares un desarrollo integral y saludable en su práctica del fútbol: la motricidad y lo psíquico (Cobos, 1997). Estos dos elementos se realizan simultáneamente, sin embargo, para la práctica del fútbol está principalmente enfocada en las características motrices (Ferreira, 2009).

De igual manera, es importante señalar que la maduración física del preescolar viene del aprendizaje motriz que consiste en desarrollar la conciencia

del propio cuerpo en interacción con el contexto. Para que esto suceda el preescolar ha de explorar físicamente su entorno; por ello, es típico que los preescolares estén en constante movimiento como cuando, saltan, corren, trepan, o practican su equilibrio. Éstas y otras actividades más les permiten aprender, de forma innata, sobre cómo dominar su cuerpo y a conocer su entorno (Kurtz, 2003).

En el área motriz Martín (2011) señala que en el cuerpo humano existen tres tipos de actos motores, ya sea en los adultos o en los preescolares que son: el acto motor reflejo, el acto motor voluntario y el acto motor automático y que se describen a continuación:

1.- En el acto motor reflejo el estímulo, mediante analizadores sensitivos, llega a los centros automáticos de regulación motriz, provocando una descarga automática e incontrolada en el aparato muscular. Debido a ello los movimientos se caracterizan por ser bruscos, amplios, irregulares y privados de intencionalidad. Por ejemplo, cuando un niño se cubre la cara, alzando los brazos y cerrando los ojos de un objeto que es lanzado al rostro.

2.- El acto motor voluntario ocurre cuando el estímulo es enviado a la zona *prefrontal* de representación; ésta a su vez, crea la imagen mental, conduce sus impulsos a la zona motora del cerebro y a los centros automáticos de la regulación motriz, lo que produce una respuesta intencionada y precisa en el aparato muscular. En este acto se distinguen tres momentos diferentes:

2.1 La estimación de la solicitud al acto motor en función de la experiencia. Es decir, al preescolar se le pide que no tome la pelota con las manos durante el partido de fútbol, él aprende a no hacerlo ya que puede haber consecuencias negativas para su equipo, como un gol en contra.

2.2 La creación de la imagen motriz del movimiento, debido a la intervención del área motriz cortical. Por ejemplo, el preescolar se imagina que tiene que patear fuertemente la pelota para que llegue a la portería para meter gol, por lo tanto, sus movimientos son dirigidos hacia la portería y realizados con fuerza.

2.3 La ejecución del acto mediante el desplazamiento del cuerpo o de sus segmentos con un objetivo concreto. De esta manera durante el partido el

preescolar debe coordinar sus movimientos como son: correr hasta llegar a la pelota (que está en constante movimiento), una vez alcanzada debe de coordinar los movimientos del brazo, tronco, cadera, pierna y pie, entre otros, para dirigirla hacia dónde la va a patear y por último medir la fuerza con la que quiere patearla, lo que dirigirá la distancia de la pelota para meter gol o acercarla a la otra portería o en caso contrario, patearla lo más lejos de su portería.

3.- El acto motor automático sucede cuando el estímulo llega a las zonas motoras de la corteza cerebral, creando un impulso que, regulado en los centros automáticos, origina una respuesta en el aparato muscular. Esta acción se produce por la repetición de los actos voluntarios que se van convirtiendo en un hábito, de manera que ya no es precisa la representación o imagen mental para su realización. Un ejemplo claro es cuando el preescolar realiza correctamente un gesto técnico del fútbol, como un saque de banda.

En cuanto al otro concepto que complementa a la psicomotricidad, Wallon (1979, citado por Escribá, et. al, 1999) describe que bajo el término “psico” se encuentran los elementos sensitivos. Éste hace referencia al desarrollo psíquico que se forja en el sujeto a través del movimiento y se refiere tanto a la inteligencia como a la vida emocional. Sus puntos esenciales son: soltura motriz e ideación de esa actividad motriz.

Sin lugar a duda las distintas formas de comunicación y de representación que favorece la práctica psicomotriz infantil, en específico dentro de su práctica con el fútbol, sirven de conexión entre su mundo interior y el medio que le rodea al ser elementos que posibilitan las interacciones, la representación y la expresión de pensamientos, sentimientos y vivencias personales del preescolar (Escribá et al., 1999).

Es de esta manera que el progresivo desarrollo de las dos leyes de maduración (el psíquico y el motor) va permitiendo al niño un mayor control del cuerpo. Empezó controlando los brazos y ahora va controlando las piernas (ley céfalo-caudal). Entre los dos y los seis años es capaz de realizar movimientos cada vez más precisos con las piernas como la fuerza del golpeo en la pelota o la dirección que quiere obtener, hasta la finta (regateo) para otro jugador (Martín, 2011).

El desarrollo de la psicomotricidad ocurre gradualmente, ya que una vez que se desarrolla la musculatura de los brazos y hombros la psicomotricidad fina comienza a sobresalir, por lo tanto el preescolar ejercita la musculatura de los dedos para poder realizar correctamente actividades de precisión, como recortar o dibujar (tres a cuatro años), el trazado de curvas y rectas (cuatro a cinco años), la preescritura (cinco a seis años), entre otros, que son fundamentales para la iniciación del aprendizaje escolar (Martín, 2011).

En lo que respecta a las cualidades fisiológicas que pasan en la etapa preescolar, ocurre que los niños crecen más lentamente que en etapas anteriores, aunque su talla y peso siguen aumentando con regularidad. En cuanto al cerebro, las neuronas aumentan sus ramificaciones a través de las dendritas, consiguiendo así un mayor número de conexiones con otras neuronas. Todo ello favorece el desarrollo del cerebro a un ritmo bastante acelerado hasta la edad de cuatro a cinco años. En torno a los cinco y seis años, la elevada maduración del lóbulo frontal permitirá al niño regular y planificar su conducta. De ahí que muchas conductas, que antes eran involuntarias, pasen ya a estar regidas por la corteza cerebral y, por lo tanto, a ser voluntarias. También se controla más la atención, volviéndose ésta más consciente, ya que durante estos años finaliza la mielinización (Martín, 2011).

Los niños de entre tres y cuatro años de edad tienen una mayor autonomía de movimientos, por ello se sienten seguros y creen poder hacerlo todo, sin embargo, en ocasiones no son muy conscientes del peligro que conllevan dichas situaciones por lo que parecen ser torpes y/o temerarios. También en esta etapa el preescolar mejora la manipulación de objetos, como el dominio de la pinza (índice con pulgar) y es capaz de manejar objetos más pequeños con cierta soltura. De los cuatro a los cinco años el niño va mostrando su tendencia lateral (ser zurdo o diestro), también la psicomotricidad fina de manos mejora, adquiriendo mayor fuerza y destrezas, además realizan acrobacias espeluznantes en casi cualquier objeto que puedan trepar. Corren a gran velocidad y les gusta echar carreras entre ellos y con sus padres, maestros o monitores (Garrido, et. al, 2006).

Por último, de los cinco a los seis años predominan las nociones de orientación, situación, tamaño y dirección, además es mucho más seguro de sus posibilidades motrices ya que cada vez necesita menos ayuda para realizar sus actividades de coordinación viso manual y de motricidad fina, siendo cada vez más capaz de adecuar la fuerza y la precisión en sus movimientos (Garrido, et. al, 2006).

En definitiva, la psicomotricidad para un niño es un área muy importante por explorar debido a que trae consigo nuevas experiencias para él ya que en esta etapa aprenden a dominar su cuerpo: a correr libremente, tomar y manipular cualquier objeto voluntad, o a controlar sus propios movimientos (Santrock, 2006).

También aprenden que cada movimiento crea una emoción: ya sea la felicidad al correr para ganarle o atrapar a un compañero, que el tropezar y caer le duele y eso puede entristecerlo o enfurecer (Palou, 2004). Que puede emocionarse mucho por realizar actividades que antes no sabía hacer: cómo abrocharse su suéter, lavarse los dientes o amarrarse las agujetas por sí solo (Kurtz, 2003).

Todo ello depende de la experiencia que el niño tenga de la interacción entre su cuerpo y su entorno, puesto que, en la práctica del fútbol, además de aprender las destrezas motrices ha de poder adquirir capacidades socioemocionales para un desarrollo integral (Cobos, 1997).

El desarrollo cognitivo

La teoría del desarrollo cognitivo fue definida por Jean Piaget, en ella describe la naturaleza del conocimiento del ser humano. A partir de ello, Piaget (2006) describe que para que la inteligencia se desarrolle ha de interactuar con estructuras puramente biológicas y con la adaptación; que ocurre con el medio ambiente. De igual manera, señala que desde el nacimiento se da el crecimiento de la inteligencia, ya que los bebés adquieren un papel activo debido a las habilidades biológicas (movimiento de su cuerpo o vocalizaciones, por ejemplo) en conjunto con la exploración del entorno.

Piaget define cuatro estadios: etapa sensoriomotora, pre-operacional, operaciones concretas y operaciones formales; los cuales resultan ser periodos críticos en los que el desarrollo cognitivo, ocurre, principalmente, desde el nacimiento hasta la adolescencia, ya que después, en la etapa adulta, resulta ser un proceso ya consolidado. Estos estadios describen cómo perciben los niños el mundo que les rodea (Marchesi, 1989).

A continuación se describirán brevemente los cuatro estadios:

- ⚽ Etapa sensorio-motora: ocurre desde el nacimiento hasta los dos años de edad. En esta etapa construyen el conocimiento mediante la coordinación de experiencias (como la vista y el oído) con la interacción física con objetos (como agarrar, chupar o tomar objetos) ya que los bebés adquieren el conocimiento del mundo de las acciones físicas que realizan dentro de ella. De igual manera la permanencia del objeto es una característica del estadio ya que los bebés llegan a comprender que los objetos siguen existiendo a

pesar de que él o ella no puede ser visto ni oído, por lo tanto, al final del periodo los niños desarrollan un sentido permanente de sí mismos y del objeto (Piaget, 2006).

- ⚽ Etapa pre-operacional: en esta etapa se inicia cuando el niño comienza su aprendizaje del habla, desde los dos años hasta la edad de siete años. En esta edad los niños aún no entienden la lógica concreta y no pueden manipular mentalmente la información. Los juegos de los niños se clasifican por el juego simbólico y la manipulación del símbolo en el cual un pedazo de papel se puede convertir en un plato o en un volante de carro, etcétera (Piaget, 2006).
- ⚽ Etapa de operaciones concretas: este le sigue desde los siete a los 11 años y se caracteriza por el uso adecuado de la lógica, ya que utilizan el razonamiento inductivo que involucra inferencias a partir de observaciones con el fin de hacer una generalización (Pons & Roquet, 2010 y Martín, 2011).
- ⚽ Etapa de operaciones formales: está comienza desde los 11 años hasta la edad adulta en la cual la inteligencia se demuestra a través de la utilización lógica de símbolos relacionados con los conceptos abstractos. En este punto, la persona es capaz de razonar hipotéticamente y deductivamente. Durante este tiempo, las personas desarrollan la capacidad de pensar en conceptos abstractos (Craig & Baucum, 2009).

A partir de la teoría del desarrollo de Jean Piaget diversos autores como Cobos (1997), Kurtz (2003), Craig & Baucum (2009), Marchesi (1989), Pons & Roquet (2010) y Martín (2011) señalan que cada uno de los estadios tiene características, capacidades y adquisiciones propias que no pueden ser adquiridas si no se ha completado el estadio anterior, para ello se requiere de un cierto nivel de equilibrio y organización mental que da por resultado un crecimiento óptimo.

Por lo tanto, para Piaget (2006) se requiere haber pasado por la asimilación (es la incorporación de nuevos conocimientos a otros ya establecidos, sin la modificación de estos), la acomodación (es una modificación hecha por nuevos conocimientos) y el equilibrio (es la integración entre la asimilación y

acomodación) para que se pueda suceder el desarrollo cognitivo, es decir, que cada uno de los estadios requiere de estos tres mecanismos para que el niño pueda pasar de una etapa a otra.

En específico, para el presente trabajo se presentará el segundo estadio descrito por Jean Piaget en 1983 como la etapa pre-operacional que abarca aproximadamente de los dos a los siete años y se divide en: el periodo pre-conceptual (de los dos a los cuatro años) y el periodo intuitivo o de transición (de los cinco a los siete años) (Craig & Baucum, 2009). A pesar de las edades que le asigna Jean Piaget al periodo, se limitará el periodo preescolar sólo a las edades de los tres a los seis años de edad.

Jean Piaget denomina pre-operacional a la segunda etapa del desarrollo de la inteligencia porque los niños no pueden utilizar todavía las operaciones o manipulaciones mentales que exigen el pensamiento lógico. En este periodo los niños empiezan a representar el mundo con palabras, imágenes y dibujos (Martín, 2011).

El primer segmento del estadio es el periodo pre-conceptual que se distingue por un incremento en el uso de símbolos y del juego simbólico (de simulación). De este modo los símbolos permiten al niño pensar en cosas que no están presentes de momento, ahora son las palabras quienes poseen la fuerza de comunicar, aunque las cosas estén ausentes para él. A los niños en este periodo les cuesta trabajo distinguir entre la realidad mental, física y social, debido a que su pensamiento obedece en mucho al animismo (piensa que todo lo que se mueve tiene vida) y materializa a los objetos y a las personas, siente que sus pensamientos y sus sueños son reales para él. El pensamiento en este periodo está estrechamente ligado al egocentrismo que caracteriza a la edad preescolar (Craig & Baucum, 2009).

La representación simbólica es lo que caracteriza al periodo pre-conceptual, ya que concede a los niños la percepción de encontrar semejanzas entre dos objetos cuando son señalados con el mismo nombre, también adquieren conciencia del pasado y se forman expectativas para un futuro, además de poder diferenciarse de la persona a la cual se dirigen (Fein, 1981, citado en Craig & Baucum, 2009).

La representación simbólica también les ayuda a los preescolares a ser más sensibles a los sentimientos y a las opiniones de los demás. Esta sensibilidad es muy importante para transcender del pensamiento egocéntrico a uno más inclusivo y social (Craig & Baucum, 2009). En este sentido Pons y Roquet (2010) concuerdan en que el pensamiento simbólico y pre-conceptual incrementan las posibilidades de la propia acción, donde la realidad se representa por el medio de uso de significantes.

Continuamente al periodo pre-conceptual surge el *pensamiento intuitivo* que inicia aproximadamente a los cinco años de edad. Pons y Roquet (2010) definen que el pensamiento intuitivo implica una coordinación creciente de las relaciones representativas, es decir, en esta etapa el niño comienza a distinguir la realidad mental de la física y a entender la causalidad prescindiendo de normas sociales, de esta manera el pensamiento racional se va perfeccionando en este periodo, aunque todavía el niño recurre al pensamiento mágico para explicar las cosas (Craig & Baucum, 2009).

Volviendo al tema, Piaget establece que el pensamiento en el estadio pre-operatorio es como una serie de rasgos que determinan la manera de razonar en la infancia. Es en este segundo estadio que el pensamiento del preescolar se distingue por ser concreto, egocéntrico, irreversible, centrado (Craig y Baucum, 2009; Kurtz, 2003; Hernández, 2011), sincrético, yuxtapuesto (Pons & Roquet, 2010; Martín, 2011). Características del pensamiento que a continuación se describen:

- ⊗ El Pensamiento *concreto*: El preescolar aun no es capaz de procesar de manera extracta (por ejemplo, no puede contar sin los dedos o un apoyo); le interesa el aquí y el ahora, lo mismo que las cosas físicas que le son fáciles de representar mentalmente.
- ⊗ El pensamiento *irreversible*: Los preescolares perciben los acontecimientos como si ocurrieran en una sola dirección debido a que les cuesta trabajo imaginar que las cosas que cambian puedan volver a su estado original. Por lo que el preescolar aún no es capaz de tener un pensamiento reversible (ocurre alrededor de los siete años) que le permita organizar su pensamiento en estructuras lógicas como es clasificar, establecer seriaciones, medidas y secuencias numéricas.
- ⊗ El *sincretismo*: es la tendencia de los niños y las niñas a percibir la realidad mediante visiones globales y a encontrar parecidos o relaciones entre objetos y sucesos sin hacer ningún análisis previo. De esta manera el razonamiento del preescolar pasa intuitivamente de una premisa a una conclusión.
- ⊗ La *yuxtaposición*: Esta característica está muy relacionada con el sincretismo, por lo que a los preescolares les cuesta trabajo relacionar u ordenar de una manera, por ejemplo, los relatos de los niños muchas veces son fragmentados e inconexos, solo utilizan la conjunción copulativa “y” como enlace entre palabras y segmentos de la narración debido a que se les dificulta realizar conexiones lógicas causales y temporales, es decir las cosas ocurren porque sí, sin llegar a entender una consecuencia lógica (por ejemplo, dicen que el sol sale porque así lo quiere dios).
- ⊗ Pensamiento *egocéntrico*: se centra en su perspectiva personal, de ahí que les sea difícil adoptar el punto de vista de otra persona. Se concentra en sus percepciones y supone que todos las comparten. Con este término se designa la tendencia a ver y entender las cosas a partir de un punto de vista personal.

En esta etapa pre-operacional los niños suponen que los demás piensan y actúan igual que ellos, se esfuerzan por ponerse en el lugar de otros, pero

les es difícil ser empáticos y comprensivos. Morrison (2005) apunta que el egocentrismo se refleja en la manera en cómo hablan los niños.

- ⚽ Pensamiento *centrado*: El preescolar suele centrarse en sólo en un aspecto o una dimensión del objeto o la situación y excluye los otros. Esta limitación, denominada como *centración*, se observa en los problemas relacionados con la inclusión en una clase.

En general, el desarrollo de las funciones cognitivas según Piaget da pie a comprender con mayor detalle las acciones que realizan los preescolares, por lo tanto permite explicar por qué los niños cuestionan cada suceso (pensamiento sincrético), su preferencia a jugar sólo (pensamiento egocéntrico), imaginar que un caballo es un palo de escoba y que su establo se encuentra en su patio (representación simbólica) y más adelante su capacidad de reconocer a una persona debajo de una máscara (periodo de transición) (Morrison, 2005).

En el desarrollo cognitivo también están implicadas otras habilidades como el lenguaje, la atención o la memoria, de las cuales hacen uso los preescolares para llevar a cabo sus juegos y actividades cotidianas, útiles para descubrir su entorno.

Por lo tanto, una de las capacidades que se modifica en los niños de edad preescolar es la atención, ésta es una función cognitiva que los niños pequeños de 18 meses comienzan a desarrollar para dirigirla voluntariamente hacia un objetivo, lo que trae consigo una mayor facilidad de comprensión e interpretación sobre los nuevos conocimientos.

En la etapa preescolar los niños consolidan el poder dirigir de manera más consciente y voluntaria la atención. En el proceso de adquirir el dominio de la atención, se requiere que los adultos (padres, maestros, monitores) funjan en un comienzo como guías, brindándoles estrategias a los preescolares que van asimilando hasta adquirir el control de la atención voluntaria (Hernández, 2011).

Una de las estrategias que usan los adultos para centrar y organizar la atención de los niños son las etiquetas verbales (por ejemplo: antes de comer, lávate las manos, primero haz la tarea y después ves la televisión) que son adquiridas mediante instrucciones o cuando los preescolares imitan la conducta de los adultos, esto les proporciona sus propias etiquetas para organizarse y saber a qué elementos deben atender y así conseguir las metas deseadas. El salto significativo en el dominio de este avance se manifiesta a partir de los cinco o seis años, que es cuando el uso de estas etiquetas se vuelve frecuente y útil. Se puede decir que se convierten en auténticas auto instrucciones para centrarse en lo que están haciendo, convirtiéndose en una manera de autorregulación para planificar los procedimientos y los pasos que van a dar para llegar a realizar tareas completas (Hernández, 2011).

En interacción con el ambiente, el niño preescolar es capaz de realizar juegos novedosos estableciendo relaciones más complejas con los objetos y las personas lo que incrementa su creatividad y motivación para dedicarse a determinadas actividades como el fútbol. Es así, que un pequeño de tres a cuatro años puede dedicar de 30 a 50 minutos a un mismo juego y uno de cinco a seis años hasta 70 a 90 minutos (Polo & Fernández, 2010).

Al concluir la etapa infantil, aunque surge la atención voluntaria (como fenómeno organizador y el uso de las etiquetas verbales para la administración de las auto-instrucciones) todavía persiste la atención de tipo involuntaria y en la mayoría de los casos es predominante respecto a la voluntaria, lo que hace que el niño siga atendiendo a objetos atractivos y novedosos por encima de los que se relacionan con sus tareas lo que puede provocar la interrupción de las mismas. La manera como centra la atención del preescolar se relaciona con su interés y motivación, lo que domina la mayoría de los procesos cognitivos (Polo & Fernández, 2010; Hernández, 2011).

Lo que consolida el proceso de la atención voluntaria es el lenguaje (Morrison, 2005). Cuando el niño es capaz de utilizar el lenguaje para comunicarse, al nombrar oralmente objetos, sucesos y circunstancias va planificando y sistematizando su atención (Craig & Baucum, 2009; Pons & Roquet, 2010). Su propio lenguaje de manera comunicativa lo usa para nombrar oralmente a objetos, sucesos y circunstancias que van a planificar y sistematizar su atención (Hernández, 2011).

En cuanto al lenguaje los preescolares aprenden el vocabulario necesario para comunicar sus necesidades, sus ideas y sus sentimientos. Los niños de menor edad (tres años) usan enunciados de dos o tres palabras, basándose en una gramática limitada y en ocasiones muy personal. Los de seis años expresan oraciones completas con una estructura gramatical esencialmente correcta. A medida que el preescolar aprende la sintaxis y el vocabulario, también asimila los valores sociales culturalmente apropiados (Craig & Baucum, 2009)

En la edad de los cinco hasta los siete años los preescolares pueden desarrollar un discurso de auto orientación, esto ocurre mediante preguntas y discursos que se dicen a sí mismos en voz alta lo que les permite guiar las acciones que realizarán (Shapiro, 2010).

En conclusión, la etapa preescolar que corresponde al segundo estadio (preoperacional) se caracteriza por ser principalmente intuitivo y preoperacional, lo que le permite al niño tener una mayor capacidad de razonamiento para enfrentar situaciones que requieran de una solución, es decir, la habilidad del preescolar para encontrar los medios y resolver problemas durante su práctica en el fútbol es principalmente imaginativa. No obstante, la representación mental, el pensamiento intuitivo y la capacidad de simbolización, también favorecen el proceso de reflexión en el preescolar para hallar una respuesta ante alguna situación en su práctica futbolística (Garrido, Rodríguez, Rodríguez y Sánchez, 2006).

Desarrollo socioemocional

Aunque en la infancia el desarrollo socioemocional ocurre simultáneamente, con motivos prácticos para este trabajo se analizan por separado el desarrollo social y el emocional. No obstante, Abarca (2003 citado por Esquivel, 2010) señala que existen factores y/o dimensiones del desarrollo emocional que se entrelazan con el desarrollo social, dado que las interacciones sociales son inductoras del desarrollo emocional y, a su vez, las competencias emocionales son necesarias para un óptimo desarrollo social. De este modo la comprensión de las emociones de los otros (empatía), la regulación de la expresión emocional y el poder ayudar a regular las emociones de los demás al consolarlos, animarlos o distraerlos son claves para el establecimiento de vínculos y el desarrollo de las habilidades sociales.

Para una mejor comprensión de los conceptos es preciso definir al desarrollo social como un proceso de transformación evolutiva, que gracias a la maduración biológica y a la interrelación con los otros se van adquiriendo capacidades que permiten a los niños desarrollarse como seres sociales e individuales en contextos cada vez más amplios como en la casa, la escuela, la familia extensa, lugares de recreación como la práctica del fútbol y en general, todos aquellos lugares que suelen frecuentar (Villuendas & Rodríguez, 2011).

Dentro de estos contextos sociales se encuentra el entorno del preescolar, éste propicia relaciones afectivas y sensoriales que facilitan el desarrollo de las capacidades básicas adquiridas desde su nacimiento. Es la familia, los compañeros, profesores y/o monitores quienes van creando vínculos afectivos con el menor, lo que va a permitir que éste vaya desplegando cada vez competencias emocionales, cognitivas y psicomotrices de mayor complejidad (Palou, 2004).

Queda claro que la familia es el contexto básico del desarrollo social en el preescolar, es está quien en primera instancia le transmite hábitos, costumbres y

reglas sociales que se da en el día a día con la comunicación y el modelamiento, ya sea transmitido de manera autoritaria o con afecto pero siempre trata de llevar a cabo metas y pautas del comportamiento socializado como son: la disciplina, las reglas, la evitación de riesgos (límites), introyectar normas sociales, entre otras (Cabrera, Guevara & Barrera, 2006, citado en Henao & García, 2009).

Cuando el niño ingresa a la escuela se amplía su mundo y ahora son los pares maestros y/o monitores, las personas cercanas con quienes crea vínculos afectivos que también influirán de manera importante en su desarrollo socioemocional. En resumen, al ampliarse las experiencias del niño aprende todas las complejidades de las relaciones familiares y de las amistades, así como la conducta que la sociedad espera de él (Craig & Baucum, 2009).

Por lo tanto, los ámbitos de relación del niño serán los que le permitirán encontrar herramientas para un desarrollo social y a su vez, aprender a regular sus emociones. En tanto al entorno social, cada cultura permite distintas interpretaciones y expresiones que los niños preescolares adquieren, sin embargo, independientemente de la cultura a la que pertenezcan el desarrollo emocional siempre ocurrirá a la par de la socialización (Palou, 2004).

La adaptación de los preescolares a los contextos sociales le brindan la capacidad de desarrollar y regular las emociones como consecuencia de poder reconocer los deseos y necesidades propios que surgen de la convivencia con los demás (Williams, 2014). Aquí es importante señalar cómo el desarrollo socioemocional es la piedra angular para una conducta adaptativa y funcional dentro del contexto social.

En la etapa preescolar los niños empiezan a comprender y expresar las emociones de una forma socialmente aceptada y adecuada a la situación en la que se encuentren. Por ello que la expresión emocional varía constantemente, ya que aprenden poco a poco a expresar y regular las emociones (aumentarlas o

disminuirlos), a enmascarar los sentimientos y hasta ocultarlos en determinadas ocasiones, estos patrones son culturalmente adquiridos, dependen de los roles y de las situaciones que viven (Villuendas & Rodríguez, 2011).

También le ocurren experiencias emocionales que configuran una base de evaluación *dicotómica* para el niño preescolar, esta base determina en alguna medida la perspectiva de otra persona ante una situación dada (adecuada o no), no hace uso de un análisis objetivo hacia la situación, sino que establece explicaciones con relación a la emoción como tal, es decir, lo que sentirían, mas no lo que realmente sienten con relación a diversas situaciones que influyen en su percepción. Es así como poco a poco adquieren la capacidad de entender diversas reacciones y comprender el porqué de las mismas situaciones, en primera instancia en relación consigo mismo y posteriormente con relación a los demás (Heno & García, 2009).

Éstas y otras características sobre la evolución en el desarrollo socioemocional posibilitan que ante nuevas situaciones y contextos a los que se enfrentan los niños de estas edades adquieran importantes avances en la comprensión, la regulación y expresión de las emociones con su respectiva complejidad (la autorregulación emocional y en la capacidad de respuesta empática) (Villuendas & Rodríguez, 2011). Estos progresos se pueden medir de forma más específica de acuerdo con la competencia emocional del niño que Heno y García (2009) definen en tres aspectos del desarrollo emocional: comprensión emocional, capacidad de regulación emocional y la empatía.

Por otra parte, el desarrollo emocional del niño ocurre desde un comienzo por la atención y esmero de su madre (o el cuidador principal) la cual dependiendo de si cumple o no al cubrir las necesidades básicas desarrollará efectos positivos o negativos en su desarrollo socioemocional (Esquivel, 2010) y de acuerdo con Heno y García (2009, p.787) “la acción parental, es uno de los pilares que permiten la formación y desarrollo de componentes emocionales infantiles”.

Consecuentemente el preescolar desarrolla características emocionales que le sirven para adaptarse al entorno. En efecto, a los tres años de edad empiezan a comprender la emoción que existe en ellos mismos y lo que le ocurre a los demás, sin embargo, a esta edad aún no saben que los adultos pueden ocultar emociones o simular expresiones, es a partir de los cuatro años que se dan cuenta de ello y aprender a hacerlo también con el único fin de la adaptación. Otra de las características que les cuesta trabajo distinguir en estas edades es la dificultad para coordinar sentimientos opuestos sobre las personas, pero no sobre las situaciones, les es complejo aún entender que una persona también puede generar simultáneamente emociones positivas o negativas en él o en ella (Villuendas & Rodríguez, 2011; Henao & García, 2009).

Para el tercer año los niños comienzan a pasar más tiempo con los pares, estas amistades son fundadas por conveniencia propia del preescolar, debido al centrismo y egocentrismo que presentan (Gesell, 1958). No obstante, es hasta los cuatro años de edad que crean vínculos afectivos entre pares, a lo que se podría llamar amistades (Morrison, 2005). Para que la amistad pueda tener su máxima influencia a nivel emocional-afectivo debe cumplir unos requisitos que no se dan en esta etapa preescolar, sino a partir de los ocho años aproximadamente (Thompson & Waters, 2010). Por ejemplo, a nivel cognitivo, el niño ha de haber desarrollado la reciprocidad, la toma de perspectiva social, la comprensión de ambivalencias emocionales y las atribuciones complejas. Esto no ocurre hasta el final de la educación preescolar (Villuendas & Rodríguez, 2011).

Así mismo, a los cinco años de edad comienzan a ser conscientes de que los demás tienen sus propios sentimientos, deseos, miedos y necesidades. Desde ese conocimiento realizan inferencias sobre las emociones de otros, el niño ya es capaz de leer la expresión facial, el tono de voz, los gestos e interpretar acerca qué puede estar sintiendo la otra persona en diversas circunstancias. Por ejemplo, puede decir: “mi hermano está contento porque cree que vamos a ir a la playa”. También en esta edad empiezan a comprender la ambivalencia emocional o la

coexistencia de sentimientos contradictorios, aunque creen que no pueden darse a la vez, sino secuencialmente. Esta capacidad es fundamental para crear relaciones estables, por ejemplo: “yo quiero a mi amigo, pero estoy enojado porque rompió mi juguete”. Antes de esta edad no entienden que existan emociones opuestas en una misma persona o situación (Soldevila, Filella, Ribes & Agulló, 2007; Villuendas & Rodríguez, 2011).

Otra característica importante que tienen los preescolares y que los llevan a responder pro socialmente es la empatía. Ésta se desarrolla cuando el niño es capaz de sentir aflicción por el sufrimiento de otra persona. Desde su perspectiva el niño entiende qué siente el otro y de qué manera podría hacerlo sentir diferente como cuando ve llorar a otro niño y trata de consolarlo considerando sus propios deseos y no las características e intereses de la otra persona (Morrison, 2005; Fein, 1981, citado por Craig & Baucum, 2009).

Cabe destacar que en esta etapa se hacen más evidentes las emociones morales (culpa, vergüenza, horror, lastima y otras más), son éstas una base para el desarrollo de los valores, gracias a ello se puede intervenir directamente en las diferentes fases del crecimiento moral además de que contribuyen a que el menor pueda mostrar mayor empatía, regular mejor su vida emocional y razonar éticamente en etapas posteriores del desarrollo (Esquivel, 2010).

Como es natural, en principio el preescolar expresará y regulará sus emociones para procurar la aprobación de los adultos y/o evitar castigos, en este sentido se cubren dos funciones uno protegerse a sí mismo y dos proteger a los otros, por ejemplo, un niño que trata de ocultar su miedo para que no lo llamen miedoso se protege a sí mismo; mientras que el niño que evita tomar las cosas de su compañero, protege al otro. Es así como la capacidad para expresar las emociones positivamente sobre uno mismo y sobre los demás, se convierte en un aspecto fundamental para el desarrollo social (Esquivel, 2010).

A modo de conclusión, el desarrollo socioemocional es una dimensión global en el ser humano que contribuye a la consecución del bienestar y del equilibrio personal, en los preescolares es vital, ya que a partir de ello adquieren una base para el desarrollo de su personalidad. El preescolar progresivamente socializa con otras personas de su entorno y establece una relación con ellas, también desarrolla conductas en base a las normas, valores y principios que rigen la sociedad, todo ello le permite adaptarse a aquellos contextos de los que forma parte. Simultáneamente al desarrollo socioemocional el menor va construyendo su identidad personal, su auto-concepto y su autoestima, aprende a regular sus emociones y a mostrar conductas empáticas hacia los demás (Villuendas & Rodríguez, 2011; Solovieva & Quintanar, 2013).

La práctica del fútbol y el desarrollo del preescolar

El fútbol como deporte representa una totalidad dinámica en la que cada momento puede generar distintas posibilidades de juego, esto se debe a que está conformado por diversos aspectos interrelacionados entre sí, como los señalan los autores Monteleone y Ortega (2015) que son: los principios del juego colectivo (defensa, ofensa; táctico, ataque, posesión y no posesión del balón, entre otros más), los medios técnicos-tácticos grupales y colectivos (roles, circulación del balón, pase de cara, bloqueo, engaño, cruce, cobertura, fuera de juego y algunos más) que se utilizan para llevar a cabo un objetivo; y por último, están las características del jugador (conceptos, cognición, las emociones, físicos, motores y muchos más) que ha de cumplir para poder jugar fútbol.

Es importante hacer notar que la mayoría de los aspectos futbolísticos se enfocan a la competición, por ello, durante el entrenamiento los monitores colocan ejercicios en los que los aspectos técnicos-tácticos son una prioridad. De ahí que el principal objetivo de la práctica del fútbol sea preparar al jugador con aspectos futbolísticos (técnico-tácticos) para enfrentar y solucionar satisfactoriamente

jugadas del equipo contrario que beneficien su juego y que pudieran pasar durante el juego (Wein, 2013).

Cabe aclarar que la práctica del fútbol que se da en los entrenamientos está dirigida a desarrollar en el jugador el máximo potencial de rendimiento en la competencia, ya sea individual o colectivamente (Monteleone y Ortega, 2015). Por lo tanto, se le exige al jugador tener diferentes capacidades, de las que han de destacar una buena técnica, una buena comprensión táctica del juego, una actitud mental centrada en el rendimiento, y además una excelente condición física (Soares, 2011).

Con respecto a ello, Ferreira (2009) señala que en la práctica del fútbol (entrenamientos y competiciones) los jugadores ejecutan acciones técnico-tácticas como un medio para conseguir una meta. Por lo tanto, para lograr un buen desempeño en cada situación, los futbolistas han de hacer uso de diferentes variables que se presentan en el momento del juego y en el que principalmente intervienen cuatro procesos esenciales:

1. Cognitivos: percepción, memoria, anticipación, atención selectiva.
2. Emocionales: sensaciones agradables y/o acciones que proporcionan placer.
3. Motores: funcionalidad muscular y articular, coordinación muscular.
4. Fisiológicos: fuentes energéticas en las que se basa la acción y son de dominio aeróbico, anaeróbico y mixto.

Así mismo, se ha de tener en cuenta que el sistema del fútbol consiste en analizar situaciones de ataque y defensa, de modo que, en la competición futbolística de los preescolares, de acuerdo a su edad y sus capacidades, siguen de manera consciente o inconsciente un determinado sistema de juego, que en conjunto de sus compañeros buscan solucionar contextos situacionales que se presentan durante el partido para obtener el triunfo (Benedek, 2006).

En este sentido, para la práctica futbolística de los preescolares es fundamental fijar metas que tengan en cuenta las características del desarrollo, su contexto social, sus particularidades psicológicas, el desarrollo muscular y morfológico, psicomotriz, el ritmo de aprendizaje y el nivel de rendimiento deportivo que posee (FIFA, s.f.).

Para que el entrenamiento del preescolar le brinde una preparación más adecuada a la competición, es necesario conocer con rigor las características de la modalidad deportiva en cuestión. A partir de ese conocimiento, el monitor podrá plantear el contenido y la aplicación temporal de las cargas de entrenamiento en función de aquello que exige el juego. En este sentido, han sido numerosas las publicaciones en las que, con las más diversas técnicas, se ha demostrado la exigencia física del jugador en la competición (Soares, 2011).

Con el fin de implementar un entrenamiento adecuado al preescolar se revisarán qué elementos cognitivos (Tabla 1), socioemocionales (Tabla 2) y psicomotrices (Tabla 3) requiere el preescolar en la práctica del fútbol aspecto que permitirán comparar y relacionar las características requeridas de un futbolista (Benedek, 2006; Ferreira, 2009; Monteleone y Ortega, 2015; FIFA, s.f.) con respecto a la edad preescolar (Gesell, 1940; Gesell, 1958; Garrido, Rodríguez, Rodríguez y Sánchez, 2006).

En la **Tabla 1** se muestra la estructura cognitiva, la cual se encarga de captar y procesar los estímulos que el jugador recibe del entorno para identificar las posibilidades de acción. Es necesario reconocer e interpretar la información significativa para poder responder de forma eficiente y eficaz a las variantes contextuales que se presentan continuamente (Pol, 2014).

Tabla 1*Elementos cognitivos para la práctica del fútbol*

Características	Competencias utilizadas durante el juego	En un futbolista	En el preescolar (Piaget)
Toma de decisiones	Utiliza la lógica y exigencias del juego para controlar y ejecutar una acción entre muchos otros actos motores posibles de resolución.	Ocurre la selección de respuesta en relación con la situación del juego	Su pensamiento es centrado, sigue una sola dirección (irreversibilidad). Utiliza el pensamiento intuitivo y de transducción.
Identificación de la información	Determina la posibilidad de que el jugador comprenda la situación del momento y que formule una opción técnica adecuada a la solución.	Es el conocimiento técnico-táctico que ha adquirido y que también conoce por medio de experiencias.	Es por medio de la representación mental, la simbolización, el pensamiento preoperacional y la yuxtaposición.
Creatividad	Desarrollar un plan estratégico técnico en función de las posibilidades reales y mejorables.	Encuentra nuevas soluciones a situaciones cambiantes en función de sus capacidades durante el partido.	Es sumamente creativo e imaginativo con información ya adquirida.
Atención y concentración	Estar en condición de mantenerse concentrado durante largo tiempo, es concentrar la atención y mantenerla.	Evita cometer errores técnicos y tácticos y elabora información correcta en el momento oportuno.	Comienza la atención a voluntad y sostenida, por lo que le cuesta trabajo mantenerla durante mucho tiempo. Utiliza el pensamiento centrado.
Rapidez e Intuición	Identificación del estímulo, reconocer la información del contexto * selección de respuesta, el plan de acción motora * programación de la respuesta: se prepara para llevar a cabo la acción, dar la instrucción motora y lo lleva a cabo.	Es la respuesta psicomotriz rápida, correcta o no, que da en relación con la jugada y la posición del balón.	Es realmente intuitivo para inferir soluciones ante distintas situaciones. Recuerda lo que pasó y anticipa lo que está por venir.
Aprendizaje	Observa, recaba información de los jugadores y organiza la información para llevar a cabo una acción.	Observa y aprende las reacciones del jugador contrario para tomar ventaja en el juego.	Es principalmente vivencial e intuitivo, especialmente el aprendizaje vicario. Además de aprender por ensayo y error.
Memoria	Es la sistematización de acciones motoras que permiten al jugador identificar principales vías de movimiento y la invariabilidad de las decisiones tomadas.	Se ve reflejado cuando explica y demuestra una acción técnica, también permite que las habilidades motoras se mantengan para saber cómo ejecutarlas.	Retiene y evoca información previamente aprendida. Puede responder a una o dos órdenes sin necesidad de recordárselo.

Nota: Adaptado de los autores Ferreira (2009) y Monteleone y Ortega (2015) para los aspectos futbolísticos y de Gesell (1958), Kurtz (2003), Craig & Baucum (2009), en cuanto a los aspectos del preescolar; para la presente tesina.

Mientras que la estructura socioemocional descrita en la **Tabla 2** se encarga de las relaciones que se establecen entre el jugador con las demás personas (en su equipo, contrarios y el entrenador), también está involucrado la identificación personal del jugador, ya sean sus emociones, pensamientos y/o motivaciones (Pol, 2014).

Tabla 2
Elementos socioemocionales para la práctica del fútbol

Características	Competencias utilizadas en la práctica	En un futbolista	En un preescolar
Emocionales	Motivación	Voluntad de triunfar y de mejorar tanto en la cancha como en los entrenamientos.	Le agradan los juegos de competencia dirigidos por adultos (como carreritas).
	Auto-exigencia	Dar lo mejor en la cancha. No sentirse satisfecho con lo logrado, ir al límite de sus posibilidades.	Planifica la acción y respeta las normas del juego, que implican el abandono del egocentrismo.
	Agresividad	Jugar con la intención de un contrario e imponerse a su adversario directo. Afán de combate.	Pelear o discutir por objetos, posiciones o por la posesión del balón, sin necesariamente seguir las reglas. Pensamiento egocéntrico.
	Voluntad	Tener la voluntad para obtener un alto nivel competitivo y ganar.	Se impone una regla y se subordina a cumplirla hasta que termina la actividad.
	Auto-control (Regulación Emocional)	Adaptarse a las circunstancias. Dominar temores y controlar las emociones. Capacidad de resolver situaciones difíciles. Resistencia al estrés y a las provocaciones. Autodominio en los momentos críticos. Estabilidad emocional. Capacidad de reaccionar en función del desarrollo del resultado del partido (los goles).	el juego le permite experimentar emociones placenteras como alegría. También se autorregulan para no romper las reglas.
	Autoconfianza	Voluntad de ganar y de hacer las jugadas en el momento adecuado. Conciencia de su valía personal y autoestima.	Es dada por el monitor o padre de familia cuando el niño hace alguna acción correctamente.

	Perseverancia	Capacidad de repetir los esfuerzos a pesar de los fracasos y errores.	En la capacidad de terminar el juego y de realizar las acciones técnicas requeridas para el juego
	Determinación	Resistencia a la fatiga y superarse a sí mismo.	Ocurre momentáneamente al querer meter gol
Sociales	Respeto	Respeto por los otros jugadores, el reglamento y el árbitro.	Desempeñan diferentes papeles en el grupo de juego.
	Comunicación	No directa, por medio de gestos técnicos y tácticos y la directa es mediante el habla entre los jugadores.	Por lo general ocurre la comunicación directa, cuando un niño se acerca a platicar con otro, discutir o asignar un rol.
	Empatía	Formar lazos afectivos con los integrantes del equipo y que haya una mejor convivencia. Pertenencia al equipo.	Formar lazos afectivos con los integrantes del equipo y que haya una mejor convivencia. Pertenencia al equipo.
	Interacción	Es motriz (ocurre durante el partido) mediante gestos tácticos o técnicos, incluso con la posesión del balón.	Busca compañeros para jugar y disfrutar con ellos o contrapone ideas o alternativas al juego.
	Cooperación	Permite la organización del equipo en favor de mejorar las estrategias tácticas para poner el juego a su favor. Evitar toda actitud individualista.	Aparecen diálogos entre los componentes del grupo, tanto para planificar el juego como una vez iniciado para dar le forma a éste.

Nota: Adaptado de los autores Ferreira (2009), Monteleone y Ortega (2015) y FIFA (s.f.) para los aspectos futbolísticos y de Gesell (1958) y Gesell (1940) en cuanto a los aspectos del preescolar; para la presente tesina.

Y por último, la estructura psicomotriz que se describirá en la **Tabla 3** que se encarga de la ejecución del movimiento de la forma deseada, por lo que se coordina el control motor de la acción, es decir, es la estructura que permite al jugador llevar a la acción cada conocimiento técnico durante el partido (Pol, 2014).

Tabla 3*Elementos psicomotrices para la práctica del fútbol*

Características	Competencias utilizadas en la práctica	En un futbolista	En un preescolar
Coordinación	Es la que le da el soporte físico al desarrollo de la actividad del jugador.	La utiliza para realizar cada acto técnico del fútbol, permite mostrar los gestos técnicos requeridos para el juego.	Está en la etapa de aprender a modular sus movimientos. Por ejemplo, dos movimientos a la vez.
Sincronización espacial y temporal	Es la percepción espacio temporal de las trayectorias y de las velocidades.	Es la distribución equilibrada de los espacios del juego, asegurar los espacios en anchura y profundidad en todo momento del juego.	Aún existen conceptos que requiere aprender, comienza con la coordinación- mano-ojo y otras para llevar a cabo una acción.
Control corporal	Control muscular: (abdominal, estiramiento, relajación).	Y en acciones (desmarque, acoso, cubrir,) y ataque Defensa y también es la técnica del desplazamiento (frenada, aceleración y otras más).	Le cuesta medir la fuerza que tiene, también está en desarrollo de su control corporal.
Fuerza muscular	Es la capacidad muscular que el jugador tiene para llevar a cabo las acciones técnicas.	Por ejemplo, en la intensidad y dirección del golpeo de la pelota, la realización técnica durante el partido y entrenamientos.	Tiene poca fuerza muscular y poca resistencia debido a su etapa de desarrollo.
Capacidad de reacción óptica y auditiva	Es la percepción que corresponde a información sensorial de cada movimiento durante el partido.	Le permite atender a las posibilidades del juego, a las reacciones de los jugadores y al momento de querer responder a un movimiento táctico.	Aun le cuesta reacción rápidamente ya que eso depende de la atención selectiva que tenga.

Nota: Adaptado de los autores Ferreira (2009), Monteleone y Ortega (2015), FIFA (s.f.) y Benedek (2006) para los aspectos futbolísticos y de Gesell (1958), Gesell (1940) y Kurtz (2003) en cuanto a los aspectos del preescolar; para la presente tesina.

Siendo así, es evidente que en la actualidad el fútbol podría asumir un importante papel educativo en el proceso de formación, incluso para los preescolares, ya que de acuerdo con las aptitudes que se requieren para jugar fútbol descritos en la **Figura 1.** por la FIFA (s.f.) el fútbol fomenta el desarrollo de la personalidad y de las cualidades sociales, contribuyendo a ser una formación integral para el niño que lo practique, incluso si no se dedicara a ser un jugador profesional (FIFA, s.f.).



Figura 1: Capacidades de formación en la práctica del fútbol. Esta figura fue tomada de FIFA (s.f.). *Manual de entrenamiento juvenil.*

Capítulo 2. La Regulación Emocional en el desarrollo del preescolar

Desarrollo de la Regulación Emocional en el preescolar

Para entender mejor el desarrollo de la Regulación Emocional es fundamental conocer con anterioridad las emociones ya que son la base que permiten cumplir los objetivos establecidos de la Regulación Emocional (Ato, Gonzáles y Carranza, 2004). Es por ello que se explicará de manera específica qué son las emociones y cómo intervienen en la Regulación Emocional, sin profundizar en ello, ya que la emoción es categorizada y explicada conceptualmente de diferentes maneras de acuerdo con varios autores (Calhoun & Solomón, 1989; Arroyo, 2015; Thompson & Waters, 2010; Bisquerra & Pérez, 2007) y las posiciones teóricas en la psicología.

Fernández, García, Jiménez, Martín y Domínguez (2010) definen ampliamente a la emoción como un proceso que implica una serie de condiciones desencadenantes estas son: 1) estímulos relevantes; 2) experiencias subjetivas o sentimientos (interpretación subjetiva); 3) diversos niveles de procesamiento cognitivo (procesos valorativos); 4) cambios fisiológicos (activación); y 5) patrones expresivos de comunicación y de expresión emocional. Todos ellos, tienen efectos sobre la motivación para llevar a cabo una actividad y su finalidad es adaptativa.

Continuando con el concepto de emoción y para delimitarlo aún más Fernández y colaboradores (2010) y Esquivel (2010) definen a la emoción como una capacidad innata que describe y explica la valoración de las situaciones, causadas por un proceso multidimensional, que se encarga de:

- ⊛ El análisis y valoración de situaciones significativas para el individuo.
- ⊛ De la interpretación subjetiva de la emoción (por ejemplo, algunas personas les dan miedo las arañas, a otras no) en función de la historia personal.

- ⊗ La expresión emocional ante ciertas situaciones (por ejemplo, cierta angustia ante la falta de un compromiso).
- ⊗ La preparación para la acción o movilización de comportamiento (como la reacción de sorpresa cuando otra persona los espanta).
- ⊗ Los cambios en la actividad fisiológica (tipo de respiración según la emoción o las expresiones faciales).

Además, es importante considerar el aspecto biológico que tiene la emoción para la adaptación y supervivencia del ser humano en su entorno. Las emociones a partir de las experiencias vividas se pueden valorar y resignificar, lo que permite anticipar cómo actuar e interpretar una nueva situación, siendo así, se pueden definir metafóricamente como una especie de radar con un sistema de respuesta rápido que orientan la adaptación del organismo ante una determinada situación (Esquivel, 2010).

Las emociones también tienen gran relevancia en la cotidianeidad de las situaciones y actividades que realizan los preescolares, ya que facilitan el aprendizaje, la toma de decisiones y las respuestas conductuales y cognitivas apropiadas a las demandas de su entorno social, familiar y escolar (Gross, 1999, citado en Garnefski y Kraaij, 2010).

Después de haber analizado algunas concepciones sobre la emoción en el presente trabajo se utilizará el desarrollado de Calhoun & Solomón (1989) y Arroyo (2015) por considerar que definen mejor este concepto en el preescolar. Ellos concretan en su totalidad a la emoción como una forma de conducta adaptativa (respuesta fisiológica) que tiene un propósito, o un contenido intelectual que refleja el sentimiento o afecto del niño (enojo, frustración, tristeza, alegría...), esto ocurre debido a una valoración subjetiva de aquello que se expresa de una idea o propósito (por ejemplo: “me enojé porque me quitó mi juguete”).

Cada uno de los niños en edad preescolar experimenta una emoción de forma distinta de otros, esta particularidad con la que reacciona conductual y fisiológicamente depende de su temperamento (es un estilo peculiar de funcionamiento conductual), de las experiencias ya vividas y de la situación concreta que provoca el estímulo ambiental al que le hacen frente. En la etapa del desarrollo del preescolar básicamente manejan las emociones básicas o primarias que son (ira, alegría, asco, tristeza, sorpresa y miedo) que como ya se mencionó tienen un carácter adaptativo donde se insertarán las emociones morales (culpa, empatía, vergüenza entre otras) que se van adquiriendo en el transcurso del desarrollo, por lo tanto, el papel de las emociones en los niños es esencial para su adaptación personal y social futura (Esquivel, 2010).

Es ahí donde radica la importancia de la Regulación Emocional para los preescolares, ya que promueve un funcionamiento más hábil en situaciones que son emocionalmente desbordantes o estresantes. Otra área que favorece la RE es la neurobiológica, en la cual los procesos regulatorios de la emoción están profundamente integrados a sistemas de activación biológicos que generan las emociones del niño. Y, por último, la RE también puede contribuir a la identificación de las características de psicopatología afectiva, dependiendo de los extremos de las respuestas emocionales (Thompson & Waters, 2010).

Bisquerra y Pérez (2007) delimitan la RE como una capacidad para manejar de manera adecuada las emociones con relación a la conducta y a la cognición. Estos autores señalan cinco habilidades de la RE que se explican a continuación:

1. Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento: los estados emocionales y el comportamiento están estrechamente relacionados en el niño es por ello que ambos pueden ser regulados por la cognición (razonamiento, conciencia, pensamientos) que el preescolar genere con respecto a la emoción y de esta manera pueda modificar su conducta.

2. Expresión emocional: Esta habilidad consiste en que el preescolar comprenda, reconozca y exprese sus propias emociones ante nuevas situaciones de manera apropiada.
3. Regulación emocional: Esto es que el niño pueda regular sus emociones, por ejemplo, la ira que subyace a conductas violentas de riesgo. Al regular su vida emocional el niño también es capaz de tolerar la frustración y prevenir estados emocionales como el estrés, la ansiedad y la depresión. Además, el regularse emocionalmente conlleva a poder esperar por la gratificación en aras de mayores recompensas y lograr objetivos a pesar de las dificultades ya sean estos a corto, mediano y largo plazo.
4. Habilidades de afrontamiento: Permiten que el niño pueda afrontar las emociones inadaptadas mediante la utilización de estrategias de autorregulación emocional que reduzcan la intensidad y la duración de los estados emocionales.
5. Competencia para autogenerar emociones positivas: le brinda al preescolar la capacidad para experimentar de forma voluntaria y consciente emociones como la alegría, el amor o la empatía; además de la capacidad para buscar y generar su propio bienestar.

Por su parte Thompson (1994, citado en Thompson & Waters, 2010) aclara que la RE es una competencia que radica en los procesos y estrategias intrínsecas (internas) y extrínsecas (externas) que son las responsables de monitorear, evaluar y modificar las respuestas emocionales, especialmente en las características de intensidad y temporalidad (qué tan rápido empieza, su persistencia y la rapidez con la que termina) y así alcanzar las propias metas.

El concepto de la Regulación Emocional es un tema muy extenso, en este sentido Garnefski y Kraaij (2010) señalan que en general la RE abarca varios procesos regulatorios ya sea de manera fisiológica, conductual y/o cognoscitiva, que va a depender de las estrategias que el preescolar seleccione para afrontar determinadas situaciones. A continuación, se proporcionan algunos aspectos sobre los diferentes procesos regulatorios:

- ⊗ Fisiológico: las emociones son expresadas por un impulso biológico rápido que desencadena reacciones como el incremento en la respiración (o falta de aliento), la sudoración y otras señales de excitación emocional (por ejemplo: cuando el niño se enfada y comienza a respirar fuertemente, presiona sus puños y frunce el ceño).
- ⊗ Conductuales: en la reacción frente al miedo el niño podría tratar de huir, enfrentar o paralizarse frente a una situación que le genere miedo.
- ⊗ Cognoscitivos: es cuando antes de actuar la emoción es regulada por los procesos cognitivos en donde es muy importante la atención y el poder reaccionar de manera adecuada a las situaciones que se enfrenta.

De este modo la RE la podemos entender como un fenómeno psicológico que prepara a los niños a funcionar de manera adaptativa y adecuada para alcanzar metas y cumplir objetivos. Además, como proceso de desarrollo en el preescolar la Regulación Emocional está asociada con el crecimiento de la competencia social, el bienestar emocional y el ajuste de la personalidad (Thompson & Waters, 2010).

A lo largo de la etapa preescolar los niños van aprendiendo a regular sus emociones por lo que cada vez son más hábiles para afrontar las situaciones que se les presentan. De primera instancia, el preescolar se centrará en regular la conducta que le genera su emoción, más tarde con la interacción que se da entre pares aprende a inhibir conductas impulsivas y modular la expresión de sus emociones de manera más asertiva con el fin de ser aceptado (Villuendas & Rodríguez, 2011).

El preescolar se encuentra en una etapa del desarrollo en la que comienza a interiorizar las normas establecidas que practica en los lugares donde interactúa, también se encuentra consolidando los estilos de regulación emocional, sin embargo, cuando se les presenta una situación que supera sus capacidades emocionales buscan ayuda de un adulto para solucionarla (Sroufe, 2000).

A manera de conclusión, la Regulación Emocional en los preescolares es un proceso gradual que en todo momento se está desarrollando, y que es aún más notable cuando el niño actúa de manera eficaz e idónea en contextos altamente emocionales. En un comienzo con la ayuda de la madre/padre, monitor o adultos significativos la RE ocurre de una manera extrínseca, hasta que poco a poco llega a darse de manera auto-dirigida o intrínseca (Buss & Goldsmith, 1998, citado en Arroyo, 2015).

La autorregulación emocional en la interacción social

La funcionalidad e importancia de la autorregulación emocional en los preescolares consiste en discriminar las emociones que ellos expresan y en la influencia que éstas tienen sobre los contextos en los que interactúa socialmente, incluso, con el tiempo llegan a discriminar los diferentes estados emocionales de otros para lograr un mejor ajuste en su desarrollo social y emocional (Velasqu ez & Guill en, 2007).

Para que el niño logre discriminar sus emociones en los diferentes contextos que frecuenta, requiere en un principio de la co-regulación emocional, ya que esto le ayuda a reconocer sus diferentes estados emocionales para que más adelante con la autorregulación obtenga una mayor utilización de estrategias de la RE para aprender, entre otras cosas, a distinguir los estados emocionales de sí mismo en diversos contextos y a largo plazo poderlos ubicar en otras personas (Velasqu ez & Guill en, 2007).

La co-regulación emocional en el niño es una característica propia e inicial en la RE, est  ocurre mediante factores endógenos (maduración de las redes de la atención en el niño, las capacidades motoras y las cognitivo-lingu sticas) y por factores exógenos (función de los padres y monitores a manera de guías) es así como se logra el desarrollo de la autorregulación emocional del preescolar (Thompson & Waters, 2010; Ato et al., 2004).

La labor más importante para que ocurra la co-regulación emocional en el preescolar es la función que cumplen los padres, monitores o profesores como salvaguardas de contención emocional y modelaje (el cuidado que le brinden al preescolar), ya que el niño acude a ellos para ayudarse a manejar los sentimientos de angustia, placer, miedo, tristeza y otras emociones fuertes y con el tiempo, ellos asumen de manera gradual una mayor responsabilidad de auto-control emocional mientras que los padres siguen apoyando el proceso de desarrollo en sus hijos (Thompson & Waters, 2010).

A partir de la co-regulación emocional se crea un vínculo entre el niño y sus padres y/o monitores quienes le proporcionan una base emocional segura, de la cual el preescolar retomará las experiencias para crear relaciones maduras, en caso contrario: un vínculo inadecuado dificulta un adecuado desarrollo emocional y social lo largo de la vida, debido a que son las primeras experiencias que influyen en las actitudes del niño en cuanto a el proceso de aprendizaje, el concepto que tiene de sí mismo y en la capacidad para formar y mantener relaciones sociales y emocionales en un futuro (Esquivel, 2010).

Ahora bien, se tiene claro que un vínculo inadecuado trae experiencias negativas a la vida y al desarrollo del preescolar mientras que un vínculo adecuado le traerá un desarrollo óptimo, esto ocurre debido a las diferencias entre la confianza y la seguridad que existen en la co-regulación emocional. De modo que la receptividad de los niños hacia las acciones de sus padres o monitores entre lo que les dicen y hacen les brinda dicha confianza, especialmente en la experiencia emocional, por esa razón muchos padres tratan de aliviar la ansiedad al generarles situaciones que les generen felicidad para no afectar la experiencia emocional de sus hijos (Thompson & Meyer, 2007, citado en Esquivel, 2010).

Eventualmente y en conjunto con la co-regulación emocional se desarrolla la autorregulación emocional en el preescolar, ésta considera los aspectos emocionales y sus características de cuándo inician, su modulación, la duración

de la respuesta emocional y el cese de dicha respuesta; lo que le brinda al niño la habilidad para modificar sus respuestas y prever efectos directos ante situaciones inmediatas (Ato et al., 2004).

Por tanto, la autorregulación emocional le brinda a los preescolares habilidades para valorar las propias emociones y generar una autoconsciencia emocional a partir de las expectativas personales y de los contextos culturales en los que participa, esto ocurre por la comprensión del niño sobre la emoción y su significado. Por ejemplo, durante los años preescolares los niños pasan de enfocar la emoción en factores externos a situarlos en sus propios sentimientos, esto es que ya son capaces de comprender la asociación que existe entre emociones y deseos, creencias, recuerdos y otras influencias psicológicas (Esquivel, 2010).

Consecuentemente, las habilidades adquiridas por el desarrollo de la autorregulación emocional cambian la relación entre las intenciones del niño y el llevar a cabo la acción, lo que le permite planificar las acciones antes de ejecutarlas, guiándose por imágenes mentales de acciones futuras y posteriormente podrá también utilizar sus propias palabras para lograr autorregularse. Sin embargo, cabe mencionar que para comprender el significado funcional de las emociones y su autorregulación es importante tomar en cuenta las características del temperamento del preescolar además de considerar el contexto donde expresan sus estados emocionales, así como las implicaciones que esto tiene para su ajuste social (Ato et. al., 2004).

Para que el niño logre autorregularse emocionalmente es preciso conocer las características de los cuidadores primarios en tanto a la manera de cómo ejercen la co-regulación emocional, por lo que a continuación se revisan los periodos del desarrollo en el que estas influencias son primordiales.

Desde el nacimiento ocurren situaciones, principalmente de frustración, que permiten al bebé hacer uso de distintos medios para regular sus emociones, dando oportunidad para adquirir habilidades de autorregulación. Aunque en estas edades los mecanismos centrales de la autorregulación sean los cuidadores principales, el bebé ya cuenta con conductas propias de la autorregulación emocional, como son la manipulación de una parte de cuerpo, vocalizaciones o verbalizaciones, el alejamiento de la escena y el juego con objetos (Reyes & Mora, 2007).

A partir de los 18 meses de edad el niño empieza a autorregular sus estados emocionales mediante estrategias de autorregulación emocional esto es, utiliza objetos transicionales que pueden ser un chupete, algunos peluches o llevar su pulgar a la boca; gradualmente aprende a refugiarse en la fantasía para controlar sus miedos. Estas estrategias brindan soporte y seguridad y en esa edad sirven para atenuar la ansiedad que se produce por la separación del cuidador principal (Céspedes, 2008).

A los dos años de edad los niños suelen ser muy inestables emocionalmente, debido a que puede cambiar su foco de atención de manera muy rápida (otra distracción) y crear una emoción totalmente diferente, ésta es una particularidad que demuestra que aún no hay una correlación de motivos primarios (los más importantes) y los secundarios (motivos menos relevantes). En esta edad las reacciones emocionales se regulan en concordancia con la co-regulación del adulto esto es la regulación básicamente es externa y se establece mediante la crianza (Solovieva & Quintanar, 2013).

Entre los tres años y los cuatro años de edad, la autorregulación emocional ya es más eficiente y el niño empieza a construir una base cognitiva sustentada en lo emocional, debido a que pasan más tiempo interactuando con sus pares, esto permite que los niños utilicen sus habilidades auto-regulatorias en la identificación de los estados emocionales que tiene, por ejemplo: “estoy enojado”, “tengo

miedo”, “mamá, eres mala, ya no te quiero”, entre otras. En estas edades, aunque el niño pueda sentir mucho miedo es capaz de elaborar estrategias para ocultarlo (Céspedes, 2008; Thompson & Waters, 2010).

Si bien el niño menor de cinco años es capaz de identificar sus emociones y auto-regularse mediante el uso de objetos transicionales y/o recurriendo a la fantasía, su necesidad de validar sus emociones es muy grande, y de alguna manera requiere la presencia acogedora, serena y cálida de un adulto significativo (co-regulación) para poder regular sus estados emocionales (Céspedes, 2008).

A los cinco años, el lenguaje se vuelve un recurso mayormente utilizado por los niños para expresar las emociones, el cual también resulta ser mediador y el vehículo para la capacidad reflexiva. A partir del lenguaje los niños pueden verbalizar lo que sienten y al mismo tiempo lo utilizan como un instrumento de elaboración de la emoción lo que les permite recuperar la serenidad cuando se encuentran desbordados emocionalmente. Queda claro que esto ocurre gracias a la co-regulación emocional, cuando el adulto sabe guiarlo mediante la atención de las emociones en el preescolar y hace uso de su propio lenguaje para leer, interpretar y entender la emoción, incluso, en caso necesario, confrontar las emociones inadaptadas en el niño (Céspedes, 2008).

En otro aspecto, en la etapa preescolar es cuando el niño aprende a regular sus emociones en la interacción social, lo que también sucede cuando el niño practica fútbol. La autorregulación emocional de hecho, dota al preescolar de la habilidad para comprender sus propias emociones y sus experiencias vividas. La práctica constante del fútbol puede ayudar a que el niño tenga un mejor balance que le permita auto-regularse y convivir de mejor manera con los pares (Garnefski & Kraaij, 2010). “Bajo este punto de vista, la autorregulación cumple una función estabilizadora de la propia emoción, y a la vez, posibilita la interacción social en contextos cargados de intensidad emocional” (Reyes & Mora, 2007, p. 91).

Por lo tanto, la autorregulación emocional y la interacción entre los compañeros de equipo de preescolares le permite identificar en cada uno de los niños las diferencias individuales como: la intensidad de sus expresiones, los aspectos ante los que reaccionan y sus respuestas emocionales. Es en este punto muy importante recordar la influencia del temperamento en las características auto-regulatorias en el preescolar (Ato et al., 2004).

En conclusión, la autorregulación emocional a una edad tan temprana como la etapa preescolar resulta relevante a la hora de explicar el ajuste social en etapas posteriores, de manera que bajos niveles de autorregulación en la infancia se asocian a una inadecuada competencia social, mientras que una óptima regulación emocional se relaciona con un adecuado funcionamiento social (Ato et al., 2004).

En esta etapa, las estrategias de RE les serán útiles a los preescolares ya sea mediante la co-regulación emocional, que le brindan los adultos encargados de la crianza (monitores, integrantes del equipo y padres); o con la autorregulación que el niño aprenda a utilizar correctamente ante determinadas situaciones. Principalmente, el uso adecuado de la RE le brindará al preescolar un bienestar emocional que le permita evaluar su desempeño, ya sea en la escuela, en los partidos y durante el entrenamiento del fútbol (Esquivel, 2010).

Capítulo 3. Estrategias de Regulación Emocional de los preescolares para la práctica del fútbol

Sin lugar a dudas, se tiene en cuenta que el éxito de la Regulación Emocional se verá reflejado en el abanico de estrategias disponibles que utilice el preescolar y en la habilidad para seleccionarlas, todo ello en función de la demanda que existe ante determinados estresores o emociones intensas que pueden surgir en la práctica del fútbol y finalmente demostrar la destreza adquirida al implementarlas (Esquivel, 2010).

Antes que nada, es necesario aclarar brevemente la relación que hay entre la competencia emocional y la Regulación Emocional para comprender la importancia de las estrategias que adquiere y desarrolla el niño preescolar.

La competencia emocional está conformada por varios conocimientos, capacidades y actitudes sobre las emociones que son dirigidas a la mejora del ser humano, lo que responde a conductas externas; mientras que la Regulación Emocional se distingue por el conjunto de estrategias utilizadas para regular las emociones de manera apropiada y de esta forma tomar consciencia de la relación entre la emoción, la cognición y el comportamiento (Bisquerra, 2017; Esquivel, 2010).

Garnefski y Kraaij (2010) y Bisquerra (2017) concuerdan que la RE y las estrategias de autorregulación y co-regulación emocional contribuyen al mantenimiento del equilibrio entre el bienestar y la salud del preescolar.

Esto ocurre gracias a la retroalimentación que hay entre el valor de referencia de la situación y un sistema de monitoreo emocional, cognitivo y biológico, que se activan cuando se detectan discrepancias entre estos dos, por ejemplo, el niño puede usar la respiración profunda y pausada (sistema de monitoreo de

autorregulación) para disminuir y calmar el enojo y/o frustración al no poder obtener algo (valor de referencia); de esta manera ocurre la retroalimentación.

Para que las estrategias de RE se constituyan en una base emergente con el fin de modificar las emociones en el niño, se requiere poner énfasis en el desarrollo, el monitoreo y la evaluación que hace el preescolar. Dicho de otra manera, cuando el niño es capaz de regular sus emociones puede modificar su respuesta emocional, en un principio centra su atención en alguna situación después la evalúa como satisfactoria o insatisfactoria y por último el niño reacciona y/o lo expresa emocionalmente. Cuando el preescolar es capaz de regular sus emociones en función de sus propósitos en curso y considerar las emociones de otros se puede decir que se autorregula. Es importante mencionar que este proceso corresponde a una regulación cognitiva que ocurre en fracción de segundos (Thompson & Waters, 2010).

Cuando el niño utiliza las estrategias adecuadas para regular sus emociones trae aparejado múltiples beneficios tanto para su desarrollo como para su bienestar y adaptación al entorno social. Sin embargo, es importante recordar que los preescolares generan pocas estrategias por sí mismos y requieren del apoyo que le puedan brindar los adultos mediante las estrategias de co-regulación emocional. Es hasta la época escolar cuando se incrementan y experimentan las propias estrategias desarrolladas en la interacción social (Esquivel, 2010).

El constante monitoreo por parte de los adultos (padres, familiares, monitores y/o profesores) favorece que el niño cada vez pueda recurrir a estrategias de regulación emocional más sofisticadas y eficaces para obtener un mejor desarrollo socioemocional (Ato et al., 2004).

La interacción social y de equipo en la práctica del preescolar en el fútbol

El fútbol, actualmente, atrae a los jugadores por diferentes motivos, pero, sobre todo, por el placer de jugar (FIFA, s.f.). Sin lugar a dudas a los preescolares, tanto niños como a las niñas, les es atractivo un juego con balón, además de ser un juego socialmente conocido y jugado en las calles, escuelas y parques, que incluso induce a la interacción entre familiares, amistades y conocidos (Benedek, 2006).

Como tal, el esquema general del fútbol consiste en ser un juego formado por dos equipos en confrontación directa, que planifican y coordinan sus destrezas físicas y habilidades psicológicas para meter más goles al equipo contrario. Su práctica conlleva a una competencia en donde cada jugador demuestra habilidades técnicas (el dominio del balón) y tácticas (el dominio del balón en equipo) dentro de la cancha, con un instrumento más que esencial, el balón de fútbol (Ferreira, 2009).

Ahora bien, se pretende que la práctica y enseñanza del fútbol para los niños, de los cuatro a los 14 años de edad, sea una base futbolística además de ser una primera etapa de entrenamiento y formación en el fútbol. Esta base comprende la etapa preescolar (cuatro a seis años), la escolar temprana (de siete a nueve años) y los escolares de 10 a 13 años. Cada año de crecimiento en el niño es particular y propio a una etapa del desarrollo, lo que permite guiar el aprendizaje de cuándo los niños pueden adquirir las habilidades y destrezas técnico-tácticas, ya que entre las distintas categorías de edad existen grandes diferencias individuales que son determinadas por la edad cronológica, biológica y psicológica (Benedek, 2006).

Algunos autores como López (2001), Tassara (2004), Benedek (2006) y Ferreira (2009) proponen que la práctica de un deporte trae beneficios al desarrollo de los niños, por lo tanto, el fútbol puede generar mejorías en la etapa de crecimiento del preescolar y aprendizajes que lo lleven a mejorar su psicomotricidad, desarrollar habilidades sociales, aprender a expresar y regular sus emociones entre otras destrezas, que son la base del desarrollo de la personalidad.

Para la práctica en equipo del grupo preescolar existe una dinámica especial para modelar los elementos técnicos-tácticos del fútbol; para ellos se toma en cuenta las características individuales de los niños en aspectos como el psicomotor, la atención y la coordinación motriz (López, 2001; Tassara, 2004). Los monitores que trabajan con los niños pequeños procuran generar dinámicas que propicien el aprendizaje de los elementos básicos del fútbol siempre tomando en cuenta las características y actitudes particulares de cada uno de los integrantes del equipo, esto según lo revisado entre Benedek, (2006) y Ferreira (2009).

Con relación a las particularidades del trabajo del monitor, es preciso aclarar qué características definen a un grupo y a un equipo, además de conocer los rasgos de convivencia que distinguen al grupo preescolar, con el fin de entender qué tipo de interacción ocurre en esta etapa del desarrollo ya que en este estudio se pretende indagar qué ocurre en esta etapa con relación a las estrategias de RE para obtener un efecto positivo en su desarrollo socioemocional y en la práctica del fútbol con los preescolares.

Ahora bien, ¿qué es un grupo?, según Myers (2005), Giesenow (2007) y la Real Academia Española (RAE, 2017), un grupo es un conjunto de integrantes organizados que comparten una actividad en común que ocurre por una relación, continua y estable.

Con relación a la descripción anterior, pareciera ser que la práctica de los preescolares en el fútbol es un conjunto grupal más que un equipo, esto debido a que en los preescolares predomina el juego individual, además de querer ser siempre el primero y/o querer ganar en todo momento individualmente, esto da a entender, de cierta manera, que cada niño es interdependiente de sus compañeros en el juego. Sin embargo, aun en esta edad preescolar los niños aceptarán convivir y jugar con otros niños si, gran parte del tiempo, estos aceptan su propia manera de jugar (Gesell,1958).

Continuando con la controversia de sí los preescolares son un grupo o un equipo Weinberg y Gould (1999, citado por Giesenow, 2007) señalan que la característica clave para distinguir a un grupo de un equipo es conocer cómo se da la interacción entre sus miembros, especialmente con relación al logro de metas compartidas; siendo que los miembros de un equipo tienen que apoyarse y dependen unos de los otros en la búsqueda de metas comunes.

Entonces, se define que un equipo es un grupo de personas organizado que colaboran para lograr un mismo objetivo determinado por todos los integrantes. Por lo tanto, la interacción que ocurre entre un equipo influye en la actividad intelectual, emocional y volitiva de cada uno de ellos por lo que constantemente puede haber una influencia mutua (RAE, 2017; Myers, 2005).

Sin embargo, aún se requiere analizar el concepto de equipo para los preescolares en el ámbito deportivo, de manera que se utilizará la propuesta de Chappuis y Thomas (s.f., citado por Giesenow, 2007) en la cual clasifican a los equipos a partir de la interacción que hay entre sus participantes y la diferenciación más o menos acentuada de los roles que desempeñan y que a continuación se describen:

- ⚽ Equipo de interacción: son aquellos equipos deportivos en los que se piensa habitualmente (fútbol, hockey, básquetbol, entre otros). Estos requieren de una integración, compatibilidad, cooperación, cohesión y la interacción coordinada de todos los integrantes para cumplir con las metas establecidas con anterioridad. Las interacciones entre los miembros resultan ser complejas y la diferenciación de los roles muy grande, esto es debido al dinamismo que se presenta dentro del equipo.

En la práctica del fútbol los preescolares se convierten en un equipo, por el simple hecho de practicar un deporte en conjunto. Siguen metas en común, crean vínculos afectivos con sus compañeros (Palou, 2004; Benedek, 2006), además de compartir un mismo objetivo al colaborar para que el equipo pueda meter el gol a la portería contraria (ataque) y evitar que le metan gol a su portería (defensa) (Ardá & Casal, 2007; Ferreira, 2009). Por el contrario, a las características de un equipo de fútbol, a los preescolares aunque les agrada estar en grupo su actividad es poco social y comúnmente su juego es solitario (Gesell, 1958).

- ⚽ Equipos de coacción: también son llamados como deportes individuales de equipo, por ejemplo los equipos de relevos, de natación y de atletismo, debido a que la interacción en la competencia es muy reducida o inexistente, aunque sí ocurre fuera de la competición, por ello es importante que exista un buen clima a lo largo de la temporada en entrenamientos, sesiones y otras actividades que requieran de una interacción grupal.

Es bajo este concepto donde la descripción de los preescolares encaja con sus características y las de su práctica en el fútbol. De ahí que durante el juego la meta de los niños preescolares es diferente y quizá dos o tres se coordinen para ganar el juego, pero la mayoría participa de manera independiente. Por lo general, en los partidos de fútbol resultan desorganizados y en muchas ocasiones algunos de los integrantes de equipo abandonan la cancha sin perturbar el desarrollo del juego, al menos

que sea el niño que meta goles o sea el portero. Al comenzar los seis años quizá se encuentre a tres niños colaborando en la misma actividad (Gesell,1958).

Sin lugar a dudas, un grupo de preescolares que juegan fútbol pasan a ser un equipo de coerción debido a las características de su desarrollo (egocentrismo, centrismo, juego individual y otras más) y aunque tienen una meta en común para todos, cada niño la realiza de manera interdependiente. La organización del juego en esta edad es un elemento muy importante en el desarrollo socio afectivo y de personalidad de los preescolares (Solovieva & Quintanar, 2013).

La interacción es otro concepto que es importante revisar con el fin de comprender qué es y cómo se da la relación de conjunto en los preescolares y de qué manera ocurre en su práctica del fútbol. RAE (2017) y Myers (2005) definen a la interacción como una acción que se ejerce recíprocamente entre dos o más personas en la que surge una influencia mutua, esto es, el preescolar puede influir en el equipo, el equipo al niño y el monitor al equipo, es por ello que en el equipo se comportan y actúan en forma diferente a cuando actúan de forma individual.

En efecto, durante el entrenamiento y los partidos de fútbol se manifiesta la interacción del preescolar, ambas actividades le proporcionan al niño diferentes características en su desarrollo (Benedek, 2006; Giesenow, 2007). En el entrenamiento el monitor es quien plantea los ejercicios a realizar y los preescolares encuentran más tiempo para interactuar entre ellos, mientras tanto en el partido se refleja el clima y la relación que el monitor propicio en el equipo (Ardá & Casal, 2007; Ferreira, 2009).

En la práctica del fútbol el preescolar lleva a cabo un entrenamiento que consiste en el desarrollo de los contenidos básicos del fútbol técnicos y tácticos y en donde principalmente ocurre la interacción entre pares, con el monitor e incluso con otros equipos, por ello es recomendable que en el entrenamiento sean pocos integrantes para que los niños tengan mayor atención del monitor en la enseñanza

de los aspectos técnicos, motrices y tácticos, además de poder hacer las respectivas correcciones (Benedek, 2006).

Para el entrenamiento con preescolares se emplean más aspectos básicos de la técnica (dominio del balón con relación a su movimiento) que de la táctica (posición de balón en el equipo) del fútbol, además según algunos autores (López, 2001; Tassara, 2004; Benedek, 2006; Ferreira, 2009 y Báez, 2012) las bases del entrenamiento pueden ser las siguientes:

- ⚽ Calentamiento
De todo el cuerpo y específico o de activación (prepara para otro ejercicio más complejo)
- ⚽ Fase Principal: Introducción al fútbol, sin balón
Aquí se desarrollan las capacidades motrices y coordinativas
- ⚽ Juegos con balón
Se realizan habilidades técnicos-tácticos correspondientes al fútbol
- ⚽ Vuelta a la calma
Son estiramientos musculares y respiración profunda o pausada
- ⚽ Partidos

Las diferentes formas de entrenamiento son debido a las particulares y exigencias del juego en cada institución.

A pesar de las características del entrenamiento ya revisadas cabe destacar que el objetivo esencial en la edad preescolar es enseñarles los elementos fundamentales y básicos para jugar fútbol, además de motivarles para el juego. Esto se consigue, sobre todo, por medio de la aplicación de juegos reducidos ya que durante el entrenamiento es primordial que el preescolar lo practique en forma de juego, ya que de esta manera también puede ocurrir el desarrollo de las habilidades socioemocionales, capacidad psicomotriz y cognitiva; por lo tanto, el carácter futbolístico en el entrenamiento como los elementos de la técnica y el reglamento del fútbol tendrían que quedar en segundo término (Benedek, 2006; Gesell, 1958).

En la práctica del fútbol de los preescolares la mayor parte de la interacción sucede durante los entrenamientos, ya que de primera instancia el preescolar saluda al monitor y pasa directamente a hablar con otros niños, llegando a conversar demasiado. En cuanto a su equipo: juega bien y coopera con los niños de su misma edad, ayuda a los niños menores y toma preferencia en relación a un compañero o dos para compartir, jugar y platicar por lo que comienza a nombrarlo como su “amigo” o “mejor amigo” (Gesell, 1940; Gesell,1958).

Sin embargo, no todo es tan armonioso en estas edades, al ser selectivo con un integrante por ende excluye a los demás lo que lleva, en ocasiones, a empujar y pelear con otros niños, también pueden llegar a ser dominantes debido a que cada uno quiere hacer las cosas a su manera. Así mismo, la rivalidad contra un adversario que surge durante el juego incita al niño a competir, resultándole difícil aceptar la derrota, de ahí que mientan, se enojen, agredan o engañen para ganar. Por todo esto y algunas cosas más, es necesario una supervisión constante dentro del equipo, además de brindarle una guía y atención cuando el preescolar lo requiera (Gesell, 1940; Gesell,1958).

Las emociones que manifiestan los niños pueden influir en la dinámica e interacción del equipo de coerción. Por un lado, el preescolar puede ver reflejadas sus emociones ya sea porque su monitor se lo señaló (por ejemplo, le indica que está enojado porque quitaron el balón) y otro lado la influencia en el equipo puede generalizar o contener las emociones del preescolar que surgen ante alguna situación durante su práctica. Es así como los preescolares se percatan de los triunfos, enojos, pérdidas y frustraciones en los otros y en sí mismos. También como parte de la interacción social el preescolar experimenta los primeros “rechazos”, aceptaciones, ridículos, vergüenzas, angustias, alegrías y tristezas provocados por otras personas, ya que disponen de pocas herramientas para conocer y regular todo este mundo emocional (Palou, 2004).

Durante el juego se representan niveles de interacción social que se perciben por conductas específicas que existen entre los jugadores, por ejemplo, entre los preescolares ocurre la cooperación entre los niños para meter gol o evitar que lo metan a su equipo. También se supone una comunicación entre los integrantes del equipo al organizarse en el partido (hacen uso de misiones o tareas específicas de cada jugador y presupone la existencia de una concepción unitaria del equipo para dar lugar a un juego más eficaz) (Ardá & Casal, 2007; Ferreira, 2009).

No obstante a lo anterior, es importante señalar que debido a las características propias del desarrollo del preescolar descritas por autores como: Cobos (1997), Kurtz (2003), Martín (2011), Craig & Baucum (2009) y Pons & Roquet (2010), la centración, la yuxtaposición y la irreversibilidad pueden representar dificultades para desempeñar las tareas futbolísticas. Por ejemplo, durante el partido el niño realizará independientemente las actividades dirigidas a un solo objetivo en particular como: seguir la pelota, patearla con dirección e intención y evitar que entre en la portería del mismo equipo.

En este sentido la interacción entre los preescolares durante el partido de fútbol se da bajo las siguientes descripciones (Gesell, 1940; Gesell, 1958):

- ⚽ Pasan de una actividad a otra.
- ⚽ Están en constante movimiento y la mayoría requiere de un periodo de descanso.
- ⚽ Se distraen fácilmente observando a otros y también bajo su propia actividad u objetivo personal (patear la pelota, meter gol, quitar la pelota al equipo contrario y otras más).
- ⚽ Muestra sus éxitos al monitor o a sus padres cuando cumple su objetivo o alguna hazaña que antes no le salía.
- ⚽ Le desagrade que le den órdenes directas o interrumpen cuando realiza la actividad asignada (meter gol o evitar que sea en su portería pateando la pelota, entre otras más).

- ⚽ Algunos son demasiado bruscos y prepotentes al quitar la pelota, aunque haya un juego cooperativo de dos o más.
- ⚽ hay niños que en el partido recrean elementos imaginativos al jugar fútbol, a pesar de que implique no seguir con las metas del equipo.

En general, existe una dinámica de interacción de diversas habilidades que los preescolares pueden poseer durante su práctica en el fútbol, ya sea un buen dominio del balón, resistencia, capacidades tácticas, creatividad o una gran velocidad. Todo esto puede resultar en la formación de un equipo donde su juego sea óptimo (Benedek, 2006).

Otra cualidad necesaria y propia de la interacción social durante un partido de fútbol es la comunicación no verbal (señas, gestos y/o símbolos) que sustituyen a la palabra y que va a permitir comprender las expresiones gestuales durante el desarrollo del partido, lo que será importante para la interacción del preescolar con sus compañeros durante las diferentes situaciones del juego (Ardá & Casal, 2007; Soldevila, Filella, Ribes & Agulló, 2007).

Otro aspecto de la comunicación no verbal y que genera un vínculo casi imperceptible entre los jugadores es la comunicación motriz. Esta interacción ocurre durante la realización de una tarea o actividad en conjunto, ya que el comportamiento motor de un jugador influye simultáneamente en el comportamiento o respuesta de uno o varios integrantes del equipo, estén colaborando para el mismo equipo o no, ya que incluso, también influye en los adversarios (Parlebás, 1988 citado por Ardá y Casal, 2007). No obstante, se ha de aclarar que esta comunicación en la etapa preescolar es una habilidad psicomotriz que sí está presente pero que aún se encuentra en un proceso de desarrollo gradual.

Los juegos deportivos en equipo, también en los preescolares, presentan una realidad en la cual la comunicación verbal resulta ser poco usada, y más en el fútbol, en donde las grandes distancias, los movimientos rápidos y el factor sorpresa para el otro equipo, es más probable que se utilice como medio auxiliar de la comunicación durante el desarrollo del juego (Ardá & Casal, 2007).

Con respecto a las características cognitivas de los preescolares revisadas anteriormente bajo la perspectiva de algunos autores (Cobos, 1997; Kurtz, 2003; Craig & Baucum, 2009; Pons & Roquet, 2010; Martín, 2011) se podría decir que a los niños les resulta difícil la comunicación entre pares por dos razones: una, a causa del egocentrismo hablarán de lo que se les ocurra, sin ser específicamente sobre el juego; y dos, debido a la centración podrán hacer solo una cosa a la vez, ya sea hablar o jugar y no ambas al mismo tiempo.

En conclusión, los equipos poseen un efecto modelador sobre los preescolares ya que crean conductas y disposiciones entre ellos. En cuanto a la interacción con los demás, el preescolar tiene la posibilidad de ampliar sus habilidades sociales, regular sus emociones, modular su comportamiento y las formas de conducirse y pensar ante algunas situaciones además de comprender a sus semejantes. A razón de esto su madurez social dependerá de la interacción con otros (Gibb, Gibb, & Platts, 1996, citado por Giesenow, 2007).

Las estrategias de autorregulación emocional que promueven un mejor desempeño en la disciplina del fútbol

Cuando se aprende a utilizar la Regulación Emocional de manera adecuada puede ocasionar un aumento en el rendimiento y eficacia en la práctica del fútbol, además de brindar un estado psicológico saludable, ya sean en preescolares, escolares, adolescentes o adultos. Las estrategias de RE serán de gran utilidad para el preescolar en su práctica del fútbol al prevenir ante una exigencia que

sobre pase sus capacidades, ocurra un descenso en su rendimiento, un aumento de estrés psicológico, agresiones, entre otros (Martínez, 2016).

Siendo así, de primera instancia se indagará en cómo se logra un buen desempeño en el fútbol, para después poder saber de qué manera intervenir con las estrategias de RE que el preescolar podría usar en su práctica y mejorar en el fútbol.

A fin de que el fútbol le brinde al preescolar un espacio necesario para que desarrolle estrategias de autorregulación emocional, es necesario ver su práctica del fútbol como un proceso educativo y/o pedagógico en equipo, siendo así, la práctica del preescolar en el fútbol se convierte en un proceso de preparación psicoeducativo en donde el objetivo más importante es lograr una mejora en su desarrollo socioemocional y demostrar un buen desempeño, por lo tanto, las capacidades físicas, los recursos de autorregulación emocional, la autovaloración y las conductas prosociales son rasgos que también se enseñarían en este deporte (Moreno, 2015).

De tal manera la práctica del preescolar en el fútbol tendría que ser educativa, centrándose en el desarrollo de la personalidad y no en la capacidad máxima del rendimiento. A su vez, cabe destacar que, desde un punto de vista pedagógico, durante esta etapa están más expuestos a diversas influencias socioemocionales lo que deberán de tener en cuenta durante el entrenamiento (Benedek, 2006).

Moreno (2015) señala que en el entrenamiento la pedagogía está involucrada como un proceso sistemático con una respectiva metodología que busca conseguir el mejor resultado en el preescolar por medio de leyes, principios y métodos que determinen el curso que se llevará a cabo para su preparación. Asimismo, es de vital importancia considerar que el preescolar tiene características psicológicas que requieren de un entrenamiento metodológico de igual manera que la preparación deportiva y pedagógica.

En otras palabras, el fútbol visto desde un enfoque psicopedagógico (Merino, Sabirón & Arraiz, 2015) podría llegar a ser un contexto que le brinde al preescolar la oportunidad para mejorar su desarrollo, es por ello que Garcés de los Fayos (2012) menciona alguno de los beneficios en el deporte:

⚽ Interacción social

Ocurre cuando en un grupo están implicados otras personas como iguales en donde surgen características como: solidaridad, liderazgo, cooperación, comunicación y algunas otras más.

⚽ Conocimiento de sí mismo en varios aspectos (lo que le gusta, lo que quiere, lo que puede hacer) ante diferentes situaciones.

Es una característica positiva que trae consigo beneficios como: seguridad en sí mismo, motivación para realizar un esfuerzo en los entrenamientos y un buen desempeño en su práctica.

⚽ Estimulación de sus habilidades psicomotrices

La práctica del deporte ejerce en el preescolar una mejoría en sus destrezas y habilidades que ya posee, además de facilitar la adquisición de nuevos aprendizajes ya sean motrices, psicológicos, sociales y/o biológicos.

⚽ Modulación de conductas

Cuando el preescolar lleva a cabo su práctica futbolística puede percibir aquellas conductas que son incompatibles con lo que se esperaría de él.

⚽ Transmisión de valores

Estos por lo general son: la responsabilidad, el compromiso y la solidaridad; que en un comienzo se presentan únicamente dirigidos hacia la práctica del deporte, sin embargo, más adelante se convierten en hábitos que se generalizan en otros ámbitos donde el preescolar interactúa.

⚽ Aprendizaje socioemocional y deportivo

Las diferentes habilidades y destrezas que se generan a lo largo del aprendizaje en el deporte son una base de formación que se transmiten en cualquier contexto (personal, emocional, deportivo, social o de salud).

⚽ Expresión y regulación emocional

Quienes practican constantemente este deporte son capaces de regular varias emociones de manera apropiada gracias a un mejor análisis y a responder con mejores soluciones, lo que potencializa sus capacidades socioemocionales.

Por otro lado, la práctica del fútbol al ser un juego que difícilmente se realiza de manera individual, le brinda a los niños habilidades para trabajar en equipo. De ahí que la participación en equipos deportivos sea una experiencia para desarrollar las capacidades socioemocionales que, como cualquier otra habilidad, se puede aprender, mejorar y perfeccionar (Giesenow, 2007), brindándoles a los preescolares un buen rendimiento en su práctica, incluyendo el desarrollo de las estrategias de autorregulación emocional (De Brito, 2012).

Con respecto a la mejora en la práctica del fútbol Benedek (2006) señala que se requieren tener aspectos básicos del rendimiento como: la técnica del balón (el dominio del balón), la táctica en el juego (la interacción en equipo en posesión al balón) y la condición física y psicológica. Para ello, se necesita un trabajo continuo, perseverante y disciplinado que le permitan al niño desenvolver y aplicar la fuerza de voluntad, auto-superación, tolerancia a la frustración, regulación emocional y motivación para el éxito (procesos que están en constante desarrollo).

Para el presente trabajo se hace hincapié en que las emociones también son necesarias para lograr el éxito en un deporte, ya que según Martínez (2016) tanto los entrenadores como los deportistas consideran que la eficacia en el deporte

viene determinada por el aspecto mental y psicológico, entre el 40% y el 90% de las veces, dependiendo del deporte y de la situación o momento determinado.

De Brito (2012) describe que en un equipo de fútbol una parte del rendimiento o eficacia deportiva se debe a las reacciones emocionales que los jugadores presentan en diversas situaciones:

- ⚽ Ajena a la situación del partido y/o al entrenamiento.
- ⚽ Durante el entrenamiento o en el partido (se genera en el momento).
- ⚽ A partir de los resultados que tiene hasta ese momento (motivación o desánimo).
- ⚽ Por influencia de los demás integrantes del equipo.

Estos momentos son decisivos, ya que hacen una diferenciación notable sobre la eficacia en competición y del rendimiento con respecto de otros equipos.

Para alcanzar un nivel óptimo de rendimiento y desempeño en el deporte se requerirá también que se le brinde al preescolar experiencias grupales que faciliten el uso de varias estrategias en RE para un desarrollo socioemocional adecuado. Oriol, Gomila y Filella (2014) afirman que es aún más necesario el uso de toda estrategia en los deportes de equipo, ya que se dan con frecuencia experiencias grupales que requieren de una modelación, regulación y adaptación emocional que sea socialmente aceptable.

También para obtener el máximo rendimiento de un grupo se requiere de la selección de personas con destrezas eficaces y propias del deporte; es decir, que sean capaces de ajustarse a las necesidades del equipo con sus habilidades personales (motrices, cognitivas y psicológicas), que complementarán al equipo durante su entrenamiento y durante el partido (De Brito, 2012).

Queda claro la importancia que tiene el aspecto psicológico y emocional para lograr un máximo nivel deportivo, en donde las variables psicológicas, en muchas ocasiones, trascienden las capacidades físicas y se consolidan como las principales responsables de un rendimiento eficaz, incluso en un equipo podría ser la diferencia entre ganar o perder, siendo así necesario una adecuada regulación emocional que se desarrolle desde la edad preescolar (Martínez, 2016).

Precisamente, para que pueda haber un desempeño óptimo y una eficacia en la práctica del fútbol en el preescolar es esencial saber qué estrategias de RE utilizan, desarrollan, cómo ocurren y cuáles podrían implementar para que mejore su práctica en el fútbol. Para ello Schutte (2010 citado en Plata, 2012) especifica qué estrategias se usan con respecto al proceso de regulación emocional, por lo tanto, las divide en cuatro etapas:

1. Búsqueda de situaciones que les ayuden a sentir las emociones positivas que les gustaría sentir.
2. Cambiar las situaciones para atenuar las emociones negativas.
3. Concentrarse en aspectos de la situación que llevan a emociones positivas.
4. Cambiar la perspectiva que se tiene sobre los eventos.

Además de esto, Schutte (2010 citado en Plata, 2012) también representa tres tipos de modulación emocional al que pudiera recurrir el niño y que se mencionan a continuación:

1. Modulación vivencial: el no atender emociones negativas después de que se han presentado.
2. Modulación conductual: el hablar de eventos asociados a emociones positivas para prolongar esa emoción.
3. Modulación fisiológica: ignorar las señales corporales asociadas con emociones negativas.

Asimismo, se pueden encontrar otro tipo de estrategias de RE para el preescolar, como las que señala Villuendas y Rodríguez (2011). Una supone iniciar una conducta distractora de la emoción negativa que siente, por ejemplo, un

niño que se siente muy triste cuando discuten sus padres se pone a ver la televisión. Otra es la evitación o elección de determinadas situaciones, que corresponde a la huida.

En relación con otros autores (Brenner & Salovey, 1997 y Abarca 2003; citados en Vasconcelos, 2013) agrupan las estrategias en función de las dimensiones: externo-interno que implican cambiar la conducta del preescolar o el ambiente (por ejemplo, hacer ejercicios físicos para reducir la tensión); y social-solitario que conllevan la alteración de la propia vivencia emocional (como sería sustituir los pensamientos negativos por ideas positivas para minimizar la tristeza). A su vez, estos mismos autores distinguen tres tipos de procesos de Regulación Emocional relevantes para la calidad del funcionamiento social: 1) regulación de la emoción, 2) regulación del contexto, y 3) regulación de la conducta iniciada por las emociones.

A partir de los cinco años algunos niños comienzan a hacer uso de la regulación cognitiva lo que exige capacidades intelectuales más avanzadas para analizar la emoción que siente y buscar formas de manejarla (reducir la ansiedad que le provoca alguna situación o relajarse cuando está muy emocionado). Siguiendo un ejemplo, el niño cuando está molesto podría pensar: “no me dejan gritar, mejor me voy a ver la tele” y puede regresar a platicar o jugar a otra cosa cuando se le quite el enojo. No obstante, se necesita tener en cuenta que la distracción cognitiva implica redirigir internamente la atención pensando, recordando o imaginando situaciones que generen emociones positivas (Esquivel, 2010; Villuendas & Rodríguez, 2011).

A medida que los niños crecen mejoran sus habilidades de afrontamiento en situaciones estresantes, percibiéndose capaces de utilizar estrategias dirigidas cognitivamente, no obstante, estas habilidades surgen en niños grandes (a partir de los ocho años de edad) y jóvenes, mas no en la etapa preescolar (Villuendas & Rodríguez, 2011).

Cabe destacar que las autoras Arroyo (2015), Plata (2012) y Vasconcelos (2013) definieron las estrategias de RE que los preescolares emplean para regular sus emociones (**Tabla 4**), ellas señalan las acciones que el preescolar lleva a cabo para modificar las emociones las conductas que surgen ante determinadas situaciones, esto le permite regular sus emociones, su conducta en el juego, actividades cotidianas y sobre todo en la convivencia entre pares y con los adultos.

Tabla 4
Estrategias de RE empleadas por el preescolar

Estrategias de RE del preescolar	Conductas observables
Búsqueda de apoyo	Conductas de búsqueda de consuelo (querer ser cargado, tocar el cabello o la ropa del adulto, reclinarse en el regazo del monitor). Los comportamientos pueden ser distales o proximales.
Distracción verbal externa/redirección externa	Enfoque de la atención en otros objetos o situaciones a partir de las sugerencias, indicaciones o expresiones verbales de los cuidadores.
Distracción verbal autónoma	Afirmaciones o actividades que indican el uso de alternativas cognitivas para lidiar con la frustración. Incluye afirmaciones dirigidas a sí mismo o hablar al monitor.
Enganche con otro objeto/distracción	Actividades de juego exploratorias que implican una atención sostenida en aspectos del ambiente mediante el uso de juguetes u objetos que no sean los estímulos que le generan malestar. Incluye el juego activo o en solitario o con el monitor.
Auto-consuelo	Conductas dirigidas al propio cuerpo y uso de objetos suaves o familiares que pueden ser fuente de consuelo y seguridad. Chupar las manos los dedos o la ropa. Abrazar, chupar o recargarse sobre la pelota. Tenderse en el piso, cubrirse los ojos, mecerse, frotar partes del cuerpo (retorcer las manos, jalarse las orejas, enrollarse el cabello, etc.).
Enfocarse en el objeto generador de la emoción	Conductas que indican que el niño estaba enfocado en el objeto retirado o en su cuidador sin intentos de auto consolarse físicamente (señalar el objeto, mirarlo con atención).
Intentar recuperar el objeto deseado	Intentar ir por el objeto para obtener el juguete al pedir ayuda (aproximarse al objeto o acercarse al cuidador para que le brinde apoyo).
Berrinche	Expresión violenta de ira que comprende comportamientos como gritos, patadas, mordidas, golpes y golpearse al cabeza.

Nota: Adaptado de la tesis de Arroyo (2015), Plata (2012) y Vasconcelos (2013) para la presente tesina.

Los tipos de estrategias de afrontamiento que más utilizan los preescolares son: la búsqueda de apoyo social (ayuda y consuelo), distracción conductual, el distanciamiento, las internalizadas (autoculparse, ansiedad y/o conductas de preocupación) y externalizadas (culpar a los otros, conductas agresivas, entre otras más) (Abarca, citado en Esquivel, 2010).

Thompson y Waters (2010) mencionan que conforme los niños desarrollan estrategias más efectivas para regular sus emociones, los niños adquieren la capacidad de autorregularse estratégicamente incluso durante la interacción con otras personas; también aprenden a cumplir metas. Por ejemplo, aunque los niños podrían llorar inconsolablemente hasta que los padres intervengan, los preescolares buscan la asistencia de sus cuidadores para externalizar sus emociones hablando sobre ellas.

Se tiene en cuenta que el uso de diferentes estrategias de autorregulación emocional es variado, puesto que depende de los objetivos que se tengan ante diversas situaciones. Poco a poco los preescolares aprenden que algunas estrategias son eficaces para ciertas situaciones y que ha de elegir las de acuerdo con el tipo y logro que se desea cumplir, incluso de la emoción que elija (Henao & García, 2009).

En definitiva, la autorregulación emocional a una edad tan temprana como la etapa preescolar resulta relevante a la hora de explicar el ajuste social en etapas posteriores, de manera que bajos niveles de autorregulación en la infancia se asocian a una mala competencia social, mientras que una óptima regulación emocional se relaciona con un adecuado funcionamiento social (Ato et al., 2004).

En conclusión, cuando se aprende a utilizar la Regulación Emocional de manera adecuada puede brindar un estado psicológico saludable a los preescolares; mientras que las estrategias de RE posibilitan al niño cumplir con un objetivo, esto es de gran utilidad durante la práctica del preescolar en el fútbol ya

que previene que haya un descenso en su rendimiento, un aumento de estrés y/o agresión en el jugador (Martínez, 2016).

Propuesta de actividades que fomenten conductas de autorregulación emocional en los preescolares que juegan fútbol

Algunos autores como Ardá & Casal (2007), Ferreira (2009), Giesenow (2007), Oriol, Gomila y Filella (2014) y Tassara (2004) refieren que es común considerar al fútbol como un deporte y una disciplina en equipo, puesto que su práctica consiste en ser un juego de competencia en donde cada jugador ha de desarrollar habilidades técnicas (el dominio del balón) durante el entrenamiento y capacidades tácticas (el dominio del balón en equipo) que los lleven a meter más goles para ganar el juego, con un instrumento más que esencial, el balón de fútbol.

En este deporte, en cualquier edad, los futbolistas experimentan una amplia gama de emociones con mayor intensidad que en otros deportes, esto posiblemente se deba a que en el fútbol hay menos atención a su regulación y expresión emocional, además de no haber un entrenamiento en las emociones a un nivel somático o cognitivo (Cantón & Checa, 2012).


Partiendo de aquellas necesidades del fútbol y de toda la información ya revisada, se propone aportar a la práctica de los preescolares estrategias de Regulación Emocional (RE) acorde a las características de desarrollo en las que se encuentran, sobre todo en el área socioemocional.

Cabe reconocer que los niños en su práctica también están expuestos a presentar algunos conflictos o emociones desbordantes que pueden llegar a afectar la percepción de sí mismos o la relación que tienen con sus compañeros, es por ello que requieren de una Regulación Emocional (RE) que les aporten competencias socioemocionales (Soldevila et al., 2007).

Siendo así, es necesario poner atención a las cualidades psicológicas que surgen durante la práctica del fútbol del preescolar, para ello autores como Velásquez y Guillen (2007) y Cantón y Checa (2010) señalan algunos aspectos conflictivos que se presentan en la práctica del fútbol: la rutina y el esfuerzo, conflictos entre pares, la comparación de logros, la apreciación de los errores, las descalificaciones, los fracasos, la angustia de los resultados y/o la permanente evaluación. Todos estos aspectos llegan a generar en los niños varias emociones y sentimientos, como empatía, frustración, ansiedad, tristeza, temor al fracaso, miedo, ira, aburrimiento, desesperación, satisfacción entre otras emociones que influyen en su desempeño, comportamientos y aprendizajes futbolísticos.

Desde ese punto de vista, se puede destacar como prioridad realizar una intervención que logre desarrollar en el niño capacidades socioemocionales que le permitan mejorar en su práctica del fútbol, esto se lograría a partir de la experiencia de los preescolares en la que generen estrategias que regulen sus comportamientos y su propio estado emocional y social (Soldevila et al., 2007).

Para el presente trabajo se seleccionaron las emociones de enojo, frustración, empatía y autoconfianza, debido a que se presentan particularmente en la práctica del fútbol, además de que están estrechamente ligadas a la interacción del preescolar; por lo tanto, las estrategias de RE propuestas podrán apoyar al desarrollo de habilidades socioemocionales en la práctica del fútbol (Soldevila et al., 2007). Las emociones sobre las que se trabajarán serán:

 **La empatía** es considerada como el punto de partida para desarrollar las habilidades sociales y morales (López & González, 2004). También el uso de la empatía implica tener buenas estrategias de RE, debido a que es necesario ser sensibles al estado emocional de la otra persona para apoyarlo sin que llegue a causar ansiedad alguna en sí mismo (Villuendas & Rodríguez, 2011).

⚽ **El enojo** es una emoción más que necesaria para el ser humano, sin embargo, requiere ser modulada y expresarla correctamente ya que de no ser así podría causar daño a los demás e incluso a sí mismo. Es importante aprender a detectarla y esperar calmarse para pensar de mejor manera antes de emprender cualquier acción, ya que su energía es tan intensa que impide ver con claridad (Llenas, 2014).

⚽ **La autoconfianza** consiste en que el preescolar posea un conocimiento de sus capacidades que puede realizar en su práctica del fútbol, esto facilita un nivel de confianza en sus propias posibilidades garantizando un mejor rendimiento y un aprendizaje eficaz, incluso, el tener autoconfianza mejora la probabilidad de afrontar adversidades ante diferentes situaciones (Martínez, 2016).

⚽ **La frustración** es considerada una emoción en la que los deseos del preescolar no fueron satisfechos, o hubo un impedimento para la realización de ellos. Durante la práctica del fútbol el preescolar se encuentra en diversas ocasiones o situaciones en las que no podrá realizar las actividades, lo que implica volver a intentarlo en repetidas ocasiones hasta que pueda ejecutar la actividad, antes de que lo logre, el preescolar sentirá enojo, podrá realizar rabietas incluso agredir a sus compañeros, de ahí la importancia de tratar dicha emoción. Aunque en este apartado se explicaron brevemente, a continuación, se describirá cada una con respecto a la práctica del preescolar en el fútbol:


⚽ La **empatía** (Williams, 2014) emoción secundaria importante para poder compartir el estado emocional de los otros:

Ocurre como una respuesta emocional propia que se genera a partir de la comprensión de las emociones que expresan los demás, es decir, cuando se puede entender lo que otros sienten. También se da para comprender situaciones y evaluar las respuestas propias de la vida.

La falta de empatía dificulta: las relaciones con los demás ya que pueden surgir conflictos con los compañeros, mostrar apatía hacia ellos y/o agredirlos, además de mostrar poca cooperación y disposición al momento del juego (Gesell, 1940; Williams, 2014).

La práctica del fútbol favorecerá: la conducta prosocial ya que los niños que lo practican tienden a ser menos agresivos, más amigables, muestran más habilidades sociales y progresan mejor en los ámbitos social y escolar, además que les permite en la etapa preescolar enriquecer su auto-conocimiento personal.

En esta edad preescolar la empatía surge como una primera concientización de las emociones y sus espectros, ya que, cuando los niños se dan cuenta de que los otros también tienen sentimientos se vuelven sensibles para descubrir cuáles son esas emociones. A partir de los seis o siete años empieza la etapa de la empatía cognitiva se hace más evidente, es decir, la capacidad de ver las cosas desde la perspectiva del otro está más desarrollado (Carpena, 2003).

 La **autoconfianza** (González, Valdivia, Zagalaz y Romero, 2015) es la percepción que el preescolar tiene sobre su capacidad para realizar satisfactoriamente o no una tarea:


Ocurre cuando el niño se enfrenta a una determinada tarea en donde supone un grado de certeza debido a su habilidad para alcanzar el éxito. La autoconfianza surge de experiencias pasadas de éxito o fracaso en donde utilizó sus capacidades para alcanzar sus objetivos.

Cuando no hay autoconfianza se dificulta: la percepción positiva que hay sobre las propias capacidades para realizar una actividad, cuando esto no sucede el niño percibe dudas sobre sí mismo y de sus habilidades.

En la práctica del fútbol: una regulación en la autoconfianza puede beneficiar al preescolar tanto en su persona como en su práctica en tres diferentes niveles (Bandura, 1977 citado en Gonzáles et al., 2015) que a continuación se describen:

1. El niño es capaz de ejecutar correctamente la actividad deseada y lograr su objetivo. Además, tiene la capacidad de visualizar opciones de tareas para cumplir con la meta.
2. El niño posee motivación y la certeza de que logrará realizar las tareas con éxito.
3. El niño posee un gran número de dominios en los cuales se considera eficaz, lo que le permitirá organizar actos para alcanzar sus metas.

Existen estudios (Gonzáles, et. al, 2015) que confirman como la autoconfianza predice el rendimiento deportivo, puesto que los futbolistas con mayor autoconfianza desarrollan un nivel deportivo óptimo, derivado del aprendizaje de sus errores durante la práctica.

 La **frustración** es una sensación que provoca molestia, tristeza, enojo o decepción que proviene de experimentar deseos no satisfechos (Cordón, 2010):

Ocurre debido a una insatisfacción que surge de afrontar una experiencia en donde el preescolar se encuentra con algún obstáculo que le impide cumplir con algún deseo o meta.

Dificulta: la comprensión de cómo llevar a cabo un esfuerzo con el fin de lograr un objetivo de manera exitosa. Cuando el preescolar se siente frustrado elige aquellas soluciones fáciles y cómodas para él, además de evadir actividades y situaciones que considera no poder realizar debido a que tiene poca tolerancia a los obstáculos y a los fracasos.

En la práctica del fútbol: continuamente el preescolar se enfrenta a situaciones de frustración, aún más en el fútbol ya que se encuentra practicando por ensayo y error, cuando la frustración se presenta de manera inadaptada provoca un descontento que agrava el problema y ocasiona que el niño evite las actividades mismas que necesita aprender, alejándolo aún más de la percepción de confianza en sí mismo. La frustración en algunos casos puede ser adaptativa, ya que permite al niño tener la experiencia de afrontar obstáculos sin ayuda de otros, lo que representa una importante oportunidad de aprendizaje. El niño al superar obstáculos se va formando una estructura de autoconfianza en sus capacidades, sin embargo, si no es capaz de superar los obstáculos la frustración se convierte en una vivencia interior de insatisfacción para cumplir otros objetivos (Oaklander, 2004; Cerdón, 2010).

Otra de las características de la frustración cuando no es adaptativa es que con frecuencia lleva a los preescolares que practican el fútbol a conductas como:

- ⚽ **Enojo o ira**, que es una movilización de energía que da pie a una reacción de irritación, furia o cólera desencadenada por la indignación o vulnerabilidad ante ciertas situaciones (Fernández et al., 2010).

Ocurre: cuando el niño se encuentra ante un estímulo que el organismo interpreta como amenazante para su supervivencia o bien, para eliminar factores que se interponen en la satisfacción de un deseo o necesidad. También surge de la necesidad de diferenciarse o de quitar a otro de su camino (Llenas, 2014).

Dificultades: una regulación no adecuada del enojo lleva a distanciarse del otro, apartándolo de manera defensiva, llegando a expresarse de manera explosiva y descontrolada causando agresiones que perjudiquen a los demás. Igualmente, para el niño es perjudicial ya que no le permite ver con claridad las situaciones y llega a actuar impulsivamente e incluso puede lastimarse (Fernández et al., 2010; Llenas, 2014).

En la práctica del fútbol: cuando el enojo es regulado de manera correcta permitirá al niño una diferenciación entre él y los demás, expresar autonomía, y esclarecer los límites sin necesidad de agredir al otro, regulando la emoción y encontrando maneras constructivas de canalizar su enojo como una energía positiva para él. Las estrategias adecuadas para regular el enojo permiten poner límites a situaciones abusivas y mejorar las relaciones con otros, respetando siempre su individualidad (Llenas, 2014).

Con relación a las cuatro emociones elegidas para la práctica del fútbol y sus características presentadas se seleccionaron 20 actividades (cinco para cada emoción) que permitirán la aplicación de estrategias de RE durante la práctica del preescolar en el fútbol. Cada una de las actividades señala el objetivo principal de la dinámica, el tipo de estrategia de RE que se utiliza para cada emoción que ha de tener en cuenta el monitor, ya que están adecuadas al preescolar para su práctica.

Para seleccionar las actividades con respecto a las estrategias de RE en el preescolar, se tomó en cuenta a Bisquerra y Pérez (2007) con la cinco destrezas que definen sobre la RE; también se tuvo en cuenta a Plata (2012) y Arroyo (2015) con respecto a la definición que hacen sobre las estrategias de RE en el preescolar y por último en gran medida se hace referencia al trabajo que Vasconcelos (2013) presentó para describir cada una de las estrategias de RE que el preescolar presenta.

En general, se pretende que durante el desarrollo de las actividades se cumplan con los siguientes objetivos:

Objetivo general:

- ⚽ Promover las estrategias de RE que generen en el preescolar conductas socioemocionales adecuadas para complementar un desarrollo integral y mejorar su práctica en el fútbol.

Objetivos Específicos

- ⚽ Practicar las estrategias de RE en el preescolar mediante las actividades sugeridas.
- ⚽ Fomentar las estrategias de autorregulación emocional en la práctica del fútbol para los preescolares
- ⚽ Aplicar las actividades dentro de la práctica del preescolar en el fútbol
- ⚽ Efectuar un análisis de la aplicación de las dinámicas con las estrategias de RE para los preescolares que practican el fútbol.
- ⚽ Utilizar las estrategias de RE para generar conductas adecuadas a una mejor convivencia.

Es importante señalar que las actividades que conforman la propuesta del presente trabajo fueron retomadas de los siguientes autores:

- ⚽ Cornejo. (1997): cambiando el día.
- ⚽ Baum (2003): Blúber Bláber.
- ⚽ Carpena (2003): ¿Cómo me siento cuando hago algo bien?
- ⚽ Oaklander (2004): Manipulación de la arcilla.
- ⚽ Giraldo (2005): círculo de aplausos, el pulpo y sartén de palomitas.
- ⚽ Garaigordobil (2007): La gallina con sus pollitos, el lenguaje del cuerpo, ¿verdad (ovejas) o mentira (lobos)?, el río mágico, el aprendiz de mago y los robots.

- ⚽ Asociación Mundial de Educadores Infantiles [AMEI], (2008): cuento motivador: “Conejín”.
- ⚽ Bunge, Gomar y Mandil (2009): el robot y el muñeco de trapo y respiración diafragmática.
- ⚽ Shapiro (2010): La técnica de la tortuga, crear imágenes y diagrama de realización paso por paso.
- ⚽ López (2012): el reloj de las emociones (el círculo de las emociones).

Sin embargo, para el presente trabajo fue necesario modificar todas estas actividades. La primera adaptación se hizo mediante algunas investigaciones consultadas (Benedek, 2006; Gesell, 1940; Gesell, 1958; Ferreira, 2009; FIFA, s.f.; Garrido, et. al, 2006) por lo que se agregaron elementos y características de la edad preescolar y algunas variantes del juego, de manera que se adaptarán a los objetivos de la práctica del fútbol. La segunda adaptación se realizó después de que las actividades se aplicaron en un taller piloto con 30 preescolares que se denominó: “Estrategias de regulación emocional para la práctica del fútbol”. La carta descriptiva de cómo se llevó a cabo el taller podrá revisarse en el anexo 1, página 129; esto con el único fin de corroborar que las dinámicas presentadas se adecuaran para utilizarse en la práctica del fútbol por el preescolar, sin que estas actividades se probaran en una investigación formal, lo que se realizará más adelante con el apoyo de la Institución Pumitas C.U. Fútbol.

En otro tema, para lograr el objetivo general de promover las estrategias de RE en los preescolares que juegan fútbol se propone que las siguientes actividades las apliquen los monitores durante el entrenamiento, además de enseñar los elementos técnicos-tácticos y fomentan el desarrollo integral de los niños.

A continuación, se presentan las actividades propuestas:

ENOJO

Actividades propuestas:

1.-La técnica de la tortuga

Objetivo Reducir el enojo y sus características fisiológicas con ayuda de instrucciones proporcionadas por el monitor.

Estrategias de RE que se utilizan con esta técnica Distracción

Participantes
A partir de uno

Tiempo
3 minutos máximo

Materiales
Ninguno

Indicación de la actividad:

Imagina que eres una tortuga que se mete en su caparazón. Debes tener los brazos a los costados del cuerpo, los pies juntos y bajar la barbilla hasta el cuello. Haz esto mientras cuentas lentamente hasta diez, respirando profundamente en cada número.

Nota: Se requiere que el monitor realice el ejemplo de la respiración y de ser necesario realizar la respiración a la par de niño, con el fin de apoyarle para una correcta realización del ejercicio.

Variante Que los niños rueden con la posición de la tortuga (anteriormente mostrada) en un área delimitada, según lo considere el monitor, incluso, cuando realicen la posición correctamente hacer carreritas de tortugas, de un extremo a otro.

Otra variante está en la manera de cómo se le sugiere la actividad al niño, podría ser como un soldadito o cómo un cohete que tiene mucha presión y que cuando llega al espacio se libera el enojo para ver la Tierra.

2.- El robot y el muñeco de trapo

Objetivo Disminuir el enojo y sus características fisiológicas mediante la relajación y tensión de los músculos en el cuerpo.

Estrategias de RE que se utilizan con esta técnica Distracción, enfocarse en sí mismo y en qué le genera malestar.

Participantes
A partir de uno

Tiempo
10 minutos

Materiales
Ninguno

Descripción de la actividad:

Consiste en tensar los músculos de todo el cuerpo por segmentos durante 10 segundos, como los de un robot, seguidamente se aflojan todos los músculos, lo más posible que se pueda, como si fueran un muñeco de trapo.

Se tensarán los músculos de todo el cuerpo segmento por segmento de la siguiente manera:

1.- Se tensa toda la cara (ojos, boca, nariz y cachetes) como un robot se cuenta durante 10 segundos y se destensan lentamente todos los músculos hasta ser un muñeco de trapo. El mismo procedimiento se realiza con los siguientes segmentos del cuerpo:

2.- los brazos y las manos

3.- las piernas y los pies

Y finalmente cuando eres un robot, tensas tu cuerpo y cuando te relajas todo eres un muñeco de trapo.

Variante Se delimita un área en el cual tenga una salida y una meta para que los niños se sitúen en la línea de salida y cuando el monitor lo indique los niños caminarán como robots hasta la meta, a la señal de muñecos de trapo los niños relajarán los músculos, por lo tanto, no podrán caminar porque son muñecos de trapo (se relajan). El monitor estará atento de dar la señal de muñeco de trapo en poco tiempo para que los niños no se sobren esfuercen al ser robots.

3.-Blúber, bláber

Objetivo Reducir la emoción del enojo además de identificar los cambios fisiológicos que ocurren cuando se presenta dicha emoción.

Estrategias de RE que se utilizan con esta técnica Berrinche y auto-consuelo.

Participantes
A partir de uno

Tiempo
6 a 8 minutos

Materiales
Ninguno

Descripción de la actividad:

El monitor deberá de delimitar previamente un área en donde los preescolares puedan moverse libremente sin obstáculos. Seguidamente se les indicará a los niños que caminarán de un lado a otro por toda el área repitiendo en voz alta “Blúber, bláber” al mismo tiempo que golpean fuertemente con los pies, después de un breve tiempo (1 minuto aproximadamente) se les pedirá que en vez de “pegar” con los pies agitarán sus manos, como si estuvieran enojados, tiempo después se les indicará que golpeen fuertemente los pies al piso a la vez que agitan los brazos. En todo momento estarán diciendo “Blúber, bláber”, unas veces más fuerte y otras más bajo, según lo indique el monitor; cabe destacar que con la intensidad con la que repitan las palabras será la misma intensidad con la que realizarán las actividades los preescolares.

Variante Al comienzo de la actividad se les pedirá a los niños que sean estatuas y preguntarles: ¿cómo se sienten?, sí ¿están enojados?, ¿cómo respiran cuando no están enojados?, ¿cómo están o sienten sus brazos, piernas o cara? Continuamente de que los preescolares hayan comentado cómo se sienten (estado de relajación) el monitor indicará que dejarán de ser estatuas y se convertirán en Hulk (personaje de los Avengers) y se les preguntará: ¿qué se necesita para convertirnos en Hulk? (enojarse) y después se les comentará que tenemos una fórmula que nos convertirá en Hulk y que incluso, Hulk la lleva a cabo. Seguidamente se realiza el ejercicio de “Blúber, bláber”. Y se finalizará con un resumen de qué cambios hubo cuando fueron estatuas y cuando fueron Hulk.

4.- Sartén de palomitas

Objetivo: Relajación y disminución del enojo mediante la imaginación.

Estrategias de RE que se utilizan con esta técnica Distracción, enfocarse en sí mismo y en qué le genera malestar.

Participantes
A partir de uno

Tiempo
10 minutos

Materiales
Ninguno

Descripción de la actividad:

Se le pide a los niños que se coloquen de cunclillas y que imaginen que son palomitas de maíz metidos en una sartén, seguidamente el monitor les dice que encenderá el fuego y que los maíces comenzarán a calentarse mucho hasta que estén listos para explotar y ser palomitas, en el momento que estén listos saltarán muy alto diciendo “poc”. Cuando todos los niños estén saltando, el monitor verterá sobre ellos un caramelo imaginario que les convertirá en palomitas pegajosas. De esta manera, cuando entren en contacto con otro compañero, se quedarán pegados, hasta que, finalmente, se forme una gran bola de palomitas pegajosas.

Variante La variante está en la función del caramelo, ya que en vez de que los niños vuelvan a pegarse con otro compañero, cuando el monitor les vierta el “caramelo” los niños se relajarán y cuando estén listos de nuevo serán palomitas de maíz que se calentarán y explotarán cuantas veces lo requieran.

5.- Respiración diafragmática

Objetivo: Reducir el enojo y sus características fisiológicas.

Estrategias de RE que se utilizan con esta técnica Enganche con otro objeto o distracción.

<i>Participantes</i>	<i>Tiempo</i>	<i>Materiales</i>
A partir de uno	8 minutos	16 globos inflados

Indicación de la actividad:

Haz que tu cuerpo se ponga “blandito”, como si fuese un muñeco de trapo. Los brazos tienen que estar colgando, como si el viento pudiera moverlos. Ahora coloca tus manos en tu estómago y respira profundamente por la nariz, llevando el aire a la panza. Imagínate que ésta es como un globo que se infla ¿sientes cómo se llena la panza y tus manos suben? Ahora, sacaremos el aire por la boca lentamente y sentirás que tus manos bajan y tu panza se desinfla.

Después de que los niños practiquen esta actividad tres veces continuas (como mínimo) se le entregará un globo inflado a cada niño, de preferencia al que ya le salga la actividad. Cuando tengan su globo llevarán a cabo dos actividades:

1. Aventar el globo y soplar (con la pancita) para evitar que caiga.
2. Colocar el globo en el piso y soplar fuertemente para que el globo avance, sin meter las manos.

Variante También se pueden realizar carreritas de globos con la respiración diafragmática (respiración con la panza). Para ello se delimitará una zona en donde no haya obstáculos y se asignará una línea de salida y otra de llegada. Los niños se colocarán en la línea de salida y a la señal del monitor saldrán soplando su globo, ya sea en el piso (actividad 2) o aventarlo para que no se caiga (actividad 1), hasta que lleguen a la meta designada. El monitor puede hacer varias combinaciones para que dure más el juego, por ejemplo: hacer la actividad 1 y cuando lleguen a la meta regresan realizando la actividad 2.

⚽ FRUSTRACIÓN

Actividades propuestas:

1.- El lenguaje del cuerpo

Objetivo: Identificar y expresar las emociones de frustración mediante el lenguaje corporal.

Estrategias de RE

que se utilizan con esta técnica Distracción verbal y enganche con otro objeto.

Participantes
de uno en adelante

Tiempo
5 a 10 minutos

Materiales
Ninguno

Descripción de la actividad:

Se reúne al equipo acomodándolos en posición circular y se les explica que ellos hablarán solo con el cuerpo para expresar lo que quieren decir y que para hacerlo tendrán que estar atentos para seguir las instrucciones:

- ⚽ Decir no, con la cabeza.
- ⚽ Decir no, con los pies.
- ⚽ Estoy contento, con las piernas.
- ⚽ Estoy molesto, con los brazos.
- ⚽ Huele mal, con la nariz...

Una vez que los niños comprendieron la actividad el monitor puede aplicarla en un caso donde el niño sienta frustración, puesto que le cuesta trabajo expresar sus emociones verbalmente y aún más regular su enojo. En dicho caso la actividad sería de la siguiente manera:

1. El monitor reconocerá la emoción que el niño tiene: *“veo que estás frustrado porque no te sale la actividad, ¿qué te parece si te enseño un juego para que se te baje la frustración y puedas intentarlo de nuevo hasta que te salga?”*.
2. Explicarle al niño las instrucciones de la actividad: *“este juego se trata de expresar lo que sientes con el cuerpo y te voy ayudar a disminuir tu frustración por medio de instrucciones, para ello pon mucha atención”*.
3. Llevar a cabo la actividad por medio de instrucciones para disminuir la

emoción: *“di, estoy enojado, con los pies; estoy muy molesto porque no me sale, con los brazos; estoy furioso con todo el cuerpo”.*

4. Permitir que el niño se exprese y/o brindarle al niño una explicación de la situación que le frustró: Después de algunos ejemplos se le puede dar la oportunidad al niño para que diga sus propias frases y las exprese con movimientos. En caso de que el niño no quiera hablar los ejemplos que el monitor le brinde le ayudará a darle las palabras adecuadas a su emoción.

Está en los movimientos que puedan expresar de una emoción.

Variante

Otra variante sería utilizar materiales a los que les expresen sus emociones, por ejemplo, dile a la pelota que te sientes enojado, con las manos.

2.- Manipulación de la arcilla (play-doh o plastilina)

Objetivo: Permite la expresión y disminución del enojo mediante la manipulación de la arcilla.

Estrategias de RE que se utilizan con esta técnica Auto-consuelo

Participantes
A partir de uno

Tiempo
5 a 10 minutos

Materiales
Arcilla, play-doh o plastilina

Descripción de la actividad:

Se sienta al niño o se le pide que esté en una posición cómoda para él, después se le da la arcilla y seguidamente el monitor le da una serie de instrucciones a realizar como las siguientes:

Respira profundamente por la nariz y lentamente saca el aire por la boca (si es necesario que escuchen la respiración del monitor para seguirlo). Siente con tus dedos y manos la arcilla, ellas son cada vez más sensibles y pueden sentirla mejor, reconoce tu arcilla.

Ahora sigan mis instrucciones:

1. *Siente el trozo de arcilla: ¿cómo es ahora?, ¿es suave?, ¿áspero?, ¿duro? o ¿blando? Agárralo y suéltalo es: ¿liviano? o ¿pesado?*
2. *Ahora pellízcalo, usa ambas manos; primero despacio y después más rápido, dale pellizcos grandes y pequeños durante un rato.*
3. *Aprieta tu arcilla fuertemente, después alísala usa los dedos, los puños o como se te ocurra hacerlo.*
4. *Ahora siente los lugares lizos, haz una pelota con ella, golpéala hasta que se aplane y después apriétala de nuevo hasta hacer una pelota.*
5. *Pártela en pedazos grandes y ahora pequeños, hazlo de nuevo, ahora más fuerte y si quieres haz un gran ruido con ella.*
6. *Hazle muchos hoyos, los que quieras y atraviésala hasta que se rompa.*
7. *Ahora aplánala con los nudillos o con tu palma o toda la mano o quizá se te ocurra aplastarla con otra parte del cuerpo.*
8. *Arranca un pedazo y haz una viborita, ella se hace delgada y larga cuando la amasan, ahora colócala alrededor tu mano o de un dedo*
9. *Por último, toma un pedazo, amásalo entre tus palmas y haz una bolita, siente la bolita, ahora vuelve a amasar toda la arcilla.*
10. *Ahora sí, dejamos la arcilla porque ya conocen muy bien cómo es su arcilla.*

Variante También está la opción de realizar la actividad ya sea con los ojos cerrados o mirando su plastilina.

Se le puede prestar al niño cuando sienta alguna emoción fuerte, debido a que la manipulación de la plastilina le ayudará a sentirse mejor dependiendo de la instrucción que le dé el monitor: para sentirte mejor, puedes golpearla y decirle cosas hasta sacar tu enojo, entre otras indicaciones más.

3.- Crear imágenes


Objetivo: Brindar al preescolar un apoyo imaginario que le permita afrontar la situación que le genera frustración

Estrategias de RE Distracción verbal autónoma y externa, enganche con otro objeto, que se utilizan con intentar recuperar el objeto deseado.
esta técnica

<i>Participantes</i>	<i>Tiempo</i>	<i>Materiales</i>
desde una persona	5 minutos	Ninguno

Descripción de la actividad:

Cuando el niño presenta la frustración el monitor le indica que le apoyará con un truco mágico que le ayude a “desaparecer” ese gran enojo para que realice o concluya la actividad. Para ello, el monitor ha de elegir una imagen adecuada a la edad y acorde al conflicto que el niño enfrenta en esa ocasión particular y detallar la escena y la imagen para que el preescolar cree una imagen lo más real posible. He aquí algunas imágenes como ejemplo para regular su emoción:

 *Frustración ante un ejercicio futbolístico (técnico o táctico) difícil para el preescolar, por ejemplo: el niño se frustra porque en un partido no logra alcanzar la pelota para patearla.*

Primeramente, se le da una introducción de relajamiento de tres repeticiones por medio de la respiración, en la cual se le pide que se siente o que esté parado cómodamente y que respire profundamente metiendo todo el aire que pueda por la nariz y después sacarlo lentamente por la boca. El monitor le apoyará al niño al regular su respiración por medio de un conteo de tres tiempos.

Seguidamente el monitor le dará al niño una imagen que le ayude con la resolución de su frustración: *“qué te parece si te doy un lazo “mágico” que te ayude a jalar la pelota. Imagina que tienes un lazo amarrado a tu cintura que te ayudará a llevarte hacia la pelota, para que funcione deberás de correr y ver a la pelota, pero si te detienes el lazo pierde su poder y no podrá ayudarte. Recuerda que el lazo poco a poco tiene su poder y entre más corras más poder tiene”.*

Al finalizar se le explica al niño que ese lazo mágico (imagen) estará cada vez que él lo requiera y en cada partido que lo necesite.

Variantes Para correr más rápido: El niño ha de alcanzar a un contrario quitarle la pelota por lo que se imagina un par de cohetes a propulsión que lo impulsen a correr más rápido.

Pegarle fuertemente a la pelota: El niño se imagina que sus tenis tienen súper fuerza que se activa al tocar la pelota, por lo tanto, cuando este cerca de ella la golpeará súper fuerte.

4.- Cambiando el día

Objetivo: Identificar posibles opciones para disminuir y afrontar la frustración

Estrategias de RE Distracción verbal externa y enfocarse en el objeto generador de que se utilizan con la emoción (malestar).
esta técnica

<i>Participantes</i>	<i>Tiempo</i>	<i>Materiales</i>
De uno en adelante	5 Minutos	Ninguno

Indicación de la actividad:

Vamos a hablar de todo lo que te ha pasado hoy, de cómo te has sentido, de lo horrible que ha sido. Ahora que ya lo has contado vamos a cambiarlo a peor, mucho peor, ¿qué cosas peores aún te podrían haber pasado que las que hayas tenido hoy? Y ahora las vamos a cambiar a peor aún más, mucho peor, que sea pésimo ¿cómo sería?

Ahora vamos a respirar algunas veces y luego vamos a cerrar los ojos con fuerza y empezar a soplar muy fuerte, para hacer que este día tan malo se vaya con el aire, así muy bien. Ahora tómallo con tu mano y tira todo, todo al piso. ¿Cómo te sientes ahora?

Este juego sirve para cuando el niño venga con un mal día, ya sea porque le fue mal en algún momento, o simplemente porque es un día donde no se ha sentido bien.

Variante Sería que el monitor le ayudara a ver las cosas de manera positiva. Para ello tendrá que realizar la misma actividad y cambiar lo negativo por lo mejor que le podría pasar al niño y en la segunda parte de la actividad en vez que sople el problema puede abrazar las ventajas que tendrá de ellos.

5.- Diagrama de realización paso por paso

Objetivo: Re-dirigir y facilitar la actividad que le provoca frustración.

Estrategias de RE Distracción verbal autónoma, intentar recuperar el objeto que se utilizan deseado.
con esta técnica

<i>Participantes</i>	<i>Tiempo</i>	<i>Materiales</i>
de uno en adelante	5 minutos	Ninguno

Descripción de la actividad:

Se trata de subdividir las tareas que provocan cierta frustración. El monitor deberá planear con anterioridad en cómo subdividir la actividad que realizó el niño. En este caso se pondrá el ejemplo de un niño que no logra hacer un saque de banda, esto será mediante los siguientes pasos:

a) Divida la tarea en subpasos secuenciales lógicos, por ejemplo:

Para hacer un saque de banda se debe: tomar la pelota, estar en la línea de saque, hacer la posición de saque, acomodar la posición de la pelota, el lanzamiento y la dirección a la que saldrá.

b) Planee cada subpaso y en qué momento será realizado.

1. *Toma la pelota y colócate en la línea de saque.*
Después se hace la posición del saque para ello:
2. *dobla poquito tus rodillas*
3. *inclínate hacia atrás*
4. *coloca la pelota detrás de tu cabeza*
5. *lanza la pelota donde lo decidas, lo más lejos que puedas, que pase por arriba de sus cabezas.*

c) Realizar el ejercicio como parte de ejemplificación. Después, se ha de verificar que el niño haya entendido los pasos a seguir (guiándose por el conteo) haciendo el ejercicio a la par del niño.

d) Hacer que el niño repita los pasos verificando si son correctas, en caso contrario, se ha de realizar el ejercicio al mismo tiempo que el niño.

d) Haga que el niño verifique cada subpaso hasta que logre la tarea completa.

Variante

Las variantes están en cómo subdividir las actividades para realizar, también se verá en cómo realice el paso "c". El monitor puede hacer uso de esta dinámica en tantos ejercicios como lo desee.

AUTOCONFIANZA

Actividades propuestas:

1.- La gallina con sus pollitos

Objetivo: Generar autoconfianza al encontrar a todos sus compañeros debido a sus propias capacidades: la escucha, la percepción, vista y el reconocimiento de sus compañeros.

Estrategias de RE que se utilizan con esta técnica Enganche con otro objeto y distracción.

<i>Participantes</i>	<i>Tiempo</i>	<i>Materiales</i>
De uno en adelante	10 a 15 Minutos	paliacates

Descripción de la actividad:

Se reúne al equipo y se elige a un niño (al azar) para cubrirle los ojos con el paliacate, él será la gallina que buscará a sus pollitos perdidos (escondidos). Los demás niños serán pollitos que deberán de buscar una esquina o un espacio alejado de la gallina. El juego consiste en que la gallina encuentre con los ojos vendados a todos sus pollitos, para ello la gallina llamará a los pollitos diciendo “coc-coc” a lo que los pollitos, sin moverse de lugar, responderán con un “pio-pio” de esta manera la gallina se acercará más a sus pollitos, cuando los encuentre los pollitos le darán un abrazo a la gallina y se repetirá de nuevo el juego (con otro niño para que interprete la gallina).

Variante La gallina solamente se cubrirá los ojos mientras cuenta hasta un número designado, en este tiempo todos los pollitos deberán esconderse para no ser vistos, cuando termine de contar la gallina llamará a los pollitos diciendo “coc-coc” y los pollitos responderán “pio-pio” sin salir de su escondite. La gallina deberá de encontrar a todos los pollitos y cuando los encuentre a todos, éstos le dan un abrazo y se realiza una nueva ronda.

También se puede agregar un gallo y una gallina que busquen a los pollitos y de ser necesario dividir al grupo en dos, para que un grupo lo busque la gallina y el otro grupo lo busque el gallo.

2.- ¿Verdad (ovejas) o mentira (lobos)?

Objetivo: Generar autoconfianza en las características del preescolar mediante afirmaciones positivas.

Estrategias de RE
que se utilizan con Enganche con otro objeto y distracción.
esta técnica

<i>Participantes</i>	<i>Tiempo</i>	<i>Materiales</i>
De uno en adelante	10 a15 Minutos	Ninguno

Descripción de la actividad:

El monitor hará algunas preguntas a los niños y ellos deberán de responder si es mentira o verdad seguidamente de que el monitor diga: “a la una, a las dos y a las tres...” y en caso de ser necesario decir la frase correcta. Por ejemplo: “¿Daniel pateó la pelota con las manos?... a la una, a las dos y a las ¡tres!”; a lo que los niños tendrán que responder correctamente: “¡mentira!, pateó la pelota con los pies”. Para fomentar la confianza se puede hacer preguntas cerradas en donde tengan una respuesta afirmativa ya sea para el grupo o un solo niño, por ejemplo: “¿es verdad que para meter gol pusiste atención y te concentraste al patear la pelota?... a la una, a las dos y a las ¡tres!”.

Cuando el monitor se cerciore que los niños hayan entendido las instrucciones comenzarán a jugar ¿verdad (ovejas) y mentira (lobos)? Para ello se dividirá al equipo en dos grupos (los lobos y ovejas) ambos equipos harán una fila frente a frente a una distancia de un metro aproximadamente, seguidamente el monitor hará una pregunta, si la respuesta es verdad correrán las ovejas a atrapar a los lobos, pero si es mentira los lobos atraparán a las ovejas.

Variantes Para jugar ¿verdad (ovejas) o mentira (lobos)? se hará una línea en donde los niños se coloquen horizontalmente (viendo hacia el monitor) después se hará una pregunta a los niños y para responderla tendrán que saltar hacia adelante si es verdad o saltar atrás de ser mentira. El monitor puede hacer unos comentarios con respecto de la respuesta con el fin de hacer reflexionar al equipo.

Se puede tomar la actividad de ¿mentira o verdad? para motivar, dirigir, conocer o investigar cualidades del equipo (de acuerdo con la frase que utilice), por ejemplo, para dirigir al equipo: “¿Las cigarras (nombre del equipo) arrancan pasto durante el partido?... a la una, a las dos y a las ¡tres!”.

3.- ¿Cómo me siento cuando hago algo bien?

Objetivo: Concientizar al niño de sus emociones (felicidad, entusiasmo, alegría) mediante frases, preguntas y validarlas (reafirmarlas).

Estrategias de RE

que se utilizan Búsqueda de apoyo y auto-consuelo.
con esta técnica

Participantes

Individual

Tiempo

5 minutos

Materiales

Ninguno

Descripción de la actividad:

Los preescolares tienen características particulares de acuerdo a su etapa del desarrollo, por lo que en ocasiones los niños demandarán la atención del monitor para demostrarle con gran felicidad y alegría lo que saben hacer bien y de lo que se siente orgullosos. La actividad trata de intervenir en estos momentos y hacer reflexionar al niño de la siguiente manera:

Monitor -*¡lo has hecho muy bien!, ¿cómo te sientes?, ¿te sientes orgulloso de ti mismo?, dime cómo te sientes-* en esta última instrucción se dirigirá al niño hacia una afirmación de sí mismo, como, por ejemplo: monitor -*Di, me siento orgulloso-*, y el niño contestará-*sí, me siento orgulloso-*. De esta manera se le brindará al preescolar diferente vocabulario para que identifique sus estados emocionales y adquiera herramientas de autorregulación emocional.

Otro ejemplo podría ser: "*¡estoy muy contento porque lo has hecho tú solo!, (se le sugiere una nueva palabra) ¿a qué estás satisfecho por haberte esforzado en pegarle a la pelota?, Dime ¿cómo te sientes?*" a lo que se guía al niño a que afirme su conducta: "*Me siento muy satisfecho*".

Variante

Las variantes se encuentran en el vocabulario, en la emoción que el preescolar presente y en el momento que el monitor elija tomar en cuenta para hacer significativa la experiencia del niño.

4.- Cuento motivador: Conejín

Objetivos: Representar las dificultades que el preescolar tiene al fallar en ocasiones y motivar al niño a reconocer que con la práctica las habilidades mejorarán.

Estrategias de RE

que se utilizan con esta técnica Enganche con otro objeto y redirección externa.

Participantes

De uno en adelante

Tiempo

10 a 15 minutos

Materiales

Cuento motivador: Conejín

Descripción de la actividad:

Se reúne al equipo y se le pide que se sienten formando un círculo, seguidamente se comienza con la introducción al cuento:

Monitor: “¿alguna vez han fallado cuando realizan algún ejercicio? O cuándo no les sale alguna actividad en el entrenamiento ¿se enojan o dicen que no pueden? Porque yo conozco un conejito que le pasaba casi lo mismo, ¿quieren saber qué hizo?...”



Figura 2: “Conejín” intentando saltar. Tomada de Asociación Mundial de Educadores Infantiles [AMEI], (2008). Programa de inteligencia emocional.

Cuento motivador: “Conejín”

Había una vez una familia de conejos que les gustaba comer muchas zanahorias, tomar el sol, reír y jugar, pero lo que más les encantaba hacer era saltar. Todos los conejos salían a su patio para saltar, pero el más pequeño de los conejos, que se llamaba “Conejín”, se escondía. Sus hermanos lo llamaban para que saliera a saltar con ellos – “Conejín” vamos a saltar, es muy divertido, ven- y aunque sus hermanitos lo llamaban, “Conejín” no quería salir.

Monitor: *“¿Ustedes saben por qué “Conejín” no quería saltar?”*

“Conejín” no quería saltar porque no sabía como hacerlo, cuando lo intentaba a veces se pegaba y otras veces se caía, -no puedo- decía “Conejín,” eso lo hacía enojar mucho, tanto que hacía muecas y se ponía a llorar. Sus hermanitos intentaban convencerlo de que siguiera saltando pero “Conejín” no decía ninguna palabra y se quedaba cruzado de brazos.

Un día “Conejo Blanco”, el hermano mayor de todos los conejos, se dio cuenta de que “Conejín” no sabía saltar y se acercó a él diciéndole – Veo que te enojas mucho cuando no te sale algún salto, ¿qué te parece si te enseño a saltar?- “Conejín” se puso muy contento; al inicio de sus clases se agarraba fuerte al “Conejo Blanco” y decía que no podía porque tenía las patitas muy pequeñas, “Conejo blanco”, le dijo – con práctica, tú también puedes saltar- primero le enseño a levantar una patita, después levantaba la otra y luego levantaba las dos al mismo tiempo y poco a poco comenzó a dar pequeños saltitos. Cuando se caía “Conejín” se enojaba pero el “Conejo Blanco” le daba un abrazo muy fuerte, un consejo que le animaba a continuar y le hacía repetir muchas veces -¡yo puedo saltar y quiero saltar ¡-.

“Conejín” lo intentó muchas veces, en ocasiones saltaba mucho, en otras no saltaba nada y en otras se caía, pero él continuaba haciendo lo que “Conejo Blanco” le enseñó (**Figura 2**). Mucho tiempo después, cuando los conejos salían a jugar y a brincar, ¿saben quién era el primero en salir a saltar? ¡Claro!, era “Conejín”! la práctica y el creer que de verdad podía saltar lo hizo saltar muy alto. Ahora salta igual o hasta mejor que los demás conejitos y (Monitor: *“¿cómo creen que se siente “Conejín”?”*) eso lo hace muy, muy feliz.

Al finalizar el cuento el monitor puede mencionar brevemente un resumen sobre el mensaje del cuento y hacer preguntas que correspondan a las dificultades que ha notado en el equipo, por ejemplo:

“¿quién reconoció qué hizo “Conejín para saltar y no enojarse?, ¿cuántas veces intentó “Conejín” saltar y no podía?”.

Variante Las variantes serían en cuanto a las preguntas y reflexiones que el monitor realice para tratar las necesidades del equipo o de algunos niños en específico. Por ejemplo: ¿qué le dirían o qué le enseñarían si ustedes fueran el “Conejo Blanco”?

5.- Círculo de aplausos

Objetivo: Propiciar la autoconfianza al identificar una actividad que elija realizar el niño.

Estrategias de RE Búsqueda de apoyo, auto-consuelo, dirección verbal externa, que se utilizan enfocarse en el objeto generador de la emoción.
con esta técnica

<i>Participantes</i>	<i>Tiempo</i>	<i>Materiales</i>
Desde tres jugadores	10 a 15 Minutos	Ninguno

Indicación de la actividad:

Se reúne a todo el equipo y se les pide que se coloquen formando un círculo, ya sea de pie o sentados. Las instrucciones podrían ser de la siguiente manera: *“Todos tenemos habilidades que podemos hacer para apoyar en el equipo. Para conocer su súper habilidad en el fútbol tendrán que pasar uno por uno al centro y todos los demás le aplaudiremos para que nos muestre su súper habilidad, cuando nos la muestre le aplaudiremos muy fuerte y después pasará otro de ustedes. Todos tienen que pasar a mostrarnos su súper habilidad para jugar fútbol”.*

Se trata de acudir al centro del coro y recibir un fuerte aplauso del resto de los participantes, pero a cambio, el que está en el centro debe responderles con algún gesto, que también será nuevamente aplaudido. Se recomienda que el monitor también participe, ya sea al comienzo o al finalizar la dinámica.

Variante Los niños pueden pasar y realizar alguna habilidad, truco o contar un chiste, según la característica que el niño decida que es una gran habilidad que lo distingue. Por otra parte, también se puede dirigir que el tipo de habilidades se demostrarán, según el tema que elija el monitor.

EMPATÍA

Actividades propuestas:

1.- Los Robots

Objetivo: Realizar actividades de cooperación, ayuda y apoyo que generen empatía entre los compañeros del equipo.

Estrategias de RE
que se utilizan búsqueda de apoyo.
con esta técnica

<i>Participantes</i>	<i>Tiempo</i>	<i>Materiales</i>
A partir de cinco	10 a 15 Minutos	Conos, macetas, platos y estacas

Descripción de la actividad:

Previamente al juego, el monitor delimitará un área en el cual disperse el material.

Para jugar, se elegirá a un niño que será el mecánico, también entre el equipo elegirán un sonido para pedir ayuda al mecánico, por ejemplo, “bit-bit”. Los demás integrantes del equipo serán los robots que caminarán (como robots) dentro del área teniendo cuidado de no chocar con otro robot o tocar algún material. Cuando los robots choquen con algún obstáculo (el material u otro robot), quedarán descompuestos (inmóviles) y emitirán el sonido “bit-bit” para solicitar la ayuda del mecánico. El mecánico se desplazará al lugar donde se encuentra el robot y lo moverá cambiando su posición, de tal modo que lo desbloquee y le permita seguir desplazándose. El rol del mecánico será rotativo en el transcurso del juego para que todos los jugadores puedan experimentar la conducta de ayudar y ser ayudado.

Al finalizar se pueden hacer preguntas con el fin hacer reflexionar a los niños sobre las actividades, esto podría ser bajo las siguientes preguntas: ¿cómo se sintieron al ser ayudados?, ¿qué les ha gustado más, ser robot o mecánico?, ¿cómo se sintieron los mecánicos al ayudar a sus compañeros?

Variante La variante está en que los robots caminen por toda el área al ritmo de un sonido (palmadas, música o canción popular) que el monitor regule. Por ejemplo, el monitor aplaudirá y los robots caminarán al ritmo de sus palmadas; si el monitor aplaude rápido, los robots caminarán como robots rápidamente. Las reglas serán las mismas, solamente que en esta ocasión la dificultad para no chocar con otros robots o tocar un material será ligeramente mayor.

2.- El río mágico

Objetivo: Generar empatía hacia la emoción de otra persona, al observar y brindar ayuda. También se propicia la cooperación al conseguir que todos los compañeros estén descongelados.

Estrategias de RE que se utilizan con esta técnica Búsqueda de apoyo, redirección externa, distracción verbal autónoma, enganche con otro objeto, enfocarse en el objeto generador de la emoción e intentar recuperar el objeto deseado.

Participantes

Tres o más

Tiempo

10 minutos

Materiales

Aros y material para delimitar un área

Descripción de la actividad:

Primero se definirá el espacio que representará el río mágico, para ello se delimita un área rectangular, dentro se colocan aros a cierta distancia unos de otros, los cuales simbolizarán las piedras.

El juego consiste en desplazarse por el río saltando de una piedra a otra, sin caer fuera del aro, ya que, si pasa, el niño se quedará congelado y no podrá moverse hasta que un compañero lo rescate y lo jale a un aro, para ello, tendrá que darle la mano y subirlo a una roca, cuando ambos estén en la roca se darán un abrazo y dirán gracias y por nada, lo que permitirá seguir con el juego.

Por último, el monitor puede hacer uso de preguntas para que el niño reflexione sobre ayudar a su compañero o ser ayudado, por ejemplo, ¿ayudaron a sus compañeros congelados?, ¿cómo se sintieron al ayudar a uno de sus compañeros?, ¿alguna vez los congelaron y nadie los ayudo a descongelarlos?, ¿cómo se sintieron en esa ocasión? Entre otras más que le sean de apoyo al monitor.

Variante

La variante está en que los niños caminen por toda el área al ritmo de un sonido (palmadas, música o canción popular) que el monitor regule. Por ejemplo, el monitor aplaudirá y los preescolares caminarán al ritmo de sus palmadas. Las reglas serán las mismas, solamente que en esta ocasión la dificultad está en que cuando el monitor deje de aplaudir ningún integrante del equipo deberá estar “congelado” o perderá todo el equipo.

3.- El pulpo

Objetivo: Identificar la emoción de la empatía por medio de la realización de cooperación en equipo.

Estrategias de RE Enganche con otro objeto, enfocarse en el objeto generador de la que se utilizan emoción, recuperación del objeto deseado.
con esta técnica

<i>Participantes</i>	<i>Tiempo</i>	<i>Materiales</i>
Tres jugadores o más	5 minutos	Un aro

Descripción de la actividad:

Se divide al equipo en grupos de cuatro a cinco jugadores. Uno de ellos se sitúa en el centro y tomará el aro (será la cabeza del pulpo) y el resto del grupo se colocará alrededor de la cabeza y se agarrarán del aro con una mano (los tentáculos). El niño que está en el centro dirige los movimientos del pulpo mientras que los tentáculos deberán seguir todos los movimientos de la cabeza, sin perder el contacto. El pulpo tendrá que realizar algunas indicaciones como las siguientes:

- ⚽ *El pulpo está muy feliz por eso se dará un enorme abrazo*
- ⚽ *El pulpo caminará por todo el espacio para reconocer su casa*
- ⚽ *el pulpo está muy cansado, así que se sentará a descansar*
- ⚽ *el pulpo llevará una pelota con el monitor*
- ⚽ *el pulpo pateará una pelota el monitor...*

El monitor podrá utilizar las variantes como según lo convenga. De igual manera el rol de la cabeza del pulpo será rotativo. Para finalizar la actividad se puede hacer unas preguntas con el fin de llevar a la reflexión del trabajo en equipo, por ejemplo, ¿cómo se sintieron cuando sus compañeros cuando hacían bien las actividades?, ¿qué pasaría si el pulpo no tiene tentáculos?, entre otras más.

Variantes: La variante está en cómo el niño que está en el centro dirige los movimientos del pulpo, simplemente con un movimiento de ojos o cabeza. También el monitor puede colocar obstáculos para que el pulpo pueda librar en conjunto.

4.- El aprendiz de mago

Objetivo: Identificar qué quieren y piensan los demás niños, además de generar un clima grupal agradable mediante la cooperación.

Estrategias de RE Búsqueda de apoyo, enganche con otro objeto, redirección que se utilizan externa, intentar recuperar el objeto deseado y enfocarse en el con esta técnica objeto generador de la emoción.

<i>Participantes</i>	<i>Tiempo</i>	<i>Materiales</i>
A partir de tres	15 minutos	Un sombrero y una varita

Descripción de la actividad:

Se realizará una formación de media luna. En la primera fase del juego el monitor representará al mago, que con su sombrero y su varita mágica les concederá un deseo, lo que ellos quieran. Después, el mago selecciona a un niño y le dice: “¿cuál es tu deseo?” y el niño dice: “yo quiero...”. Entonces todo el grupo trata de representar de forma espontánea lo que su compañero ha deseado. Por ejemplo, si desea dormir mucho, todo el grupo hace como si estuvieran durmiendo. Si desea un tren, todos se convierten en un tren. Después se les agrega un deseo en su práctica del fútbol. Para facilitar la representación con el grupo el mago pregunta: ¿cómo podemos hacer para representar lo que quiere hace Pedrito...? y entre todos se asigna un rol. También se puede elegir a un niño para que sea el mago, en este caso es recomendable que el rol sea rotativo.

Variante Se elige a un niño para que sea el mago, él camina en toda el área con el sombrero y la varita mientras que todos los demás niños dicen en alto: “*abracadabra, pata de cabra, te convierto en...*”; en ese momento todos los jugadores se detienen y el mago toca a alguien en la cabeza y le dice en qué se debe convertir (en caballo, en el “chicharito”, en un monstruo, en alguien muy feliz, etc.). El encantado representará el rol que le dio el mago y después de haberlo realizado pasará a ser el mago; y comenzará una nueva ronda para el equipo.

5.- El círculo de las emociones

Objetivo: Asociar las emociones a situaciones vividas, además de reconocer las propias emociones y la de los demás.

Estrategias de RE Enfocarse en el objeto generador de la emoción y distracción que se utilizan verbal externa.
con esta técnica

<i>Participantes</i>	<i>Tiempo</i>	<i>Materiales</i>
De uno en adelante	10 a 15 Minutos	9 estacas, 4 resortes, 6 aros de diferentes colores

Descripción de la actividad:

Previamente a la actividad, se construye el círculo de las emociones de la siguiente manera: se colocarán las ocho estacas de pie para formar un círculo y en el centro se coloca la última estaca; después se pondrán los resortes de manera recta, cada resorte se amarrará de una estaca del círculo después se estirará hacia la estaca del centro, lo rodeará y finalmente se amarrará a la estaca contraria de la elegida al inicio. De tal manera que quede un círculo con ocho divisiones, éstas serán las casas de las emociones. Por último, se colocan los seis aros de colores y a cada aro se le asigna una emoción (alegría, tristeza, enojo, desagrado, miedo y sorpresa).

Se reunirá al equipo para explicarles las instrucciones. En un comienzo se les menciona que cada color pertenece a una emoción, por ejemplo, el amarillo es de alegría, el azul es tristeza y así sucesivamente; incluso pueden saltar de una casa (división) a otra representando la emoción que corresponde. Una vez que el monitor se cerciore de que los niños han relacionado correctamente los colores con cada emoción procederá a contarles una breve historia de animalitos en la que los niños tendrán que adivinar y correr a la casa de dicha emoción para representar lo que siente el personaje principal. El monitor también podrá inventar historias a partir de sucesos que pasaron en el equipo, sin embargo, a continuación, se sugieren breves historias para la representación de cada emoción:

- ⚽ Una hormiga estaba jugando fútbol, era la más rápida de todas y cuando por fin llegó a la portería pateó muy fuerte la pelota, él estaba muy seguro de que sería un gol, de pronto el portero agarró la pelota y él se sintió muy...(triste) porque no fue gol.
- ⚽ Había una vez un escarabajo que cuando practicaba fútbol cuidaba su pelota, pero cuando la pateó un mosquito tomó su pelota sin querer, entonces el escarabajo se sintió muy... (enojado o furioso).
- ⚽ Había una vez una hormiga que siempre corría tras la pelota para patearla muy fuerte, pero no la alcanzaba, hasta que un día corrió muy rápido y cuando por fin la alcanzó la pateó tan fuerte que metió un gol, entonces el puma se sintió muy...(feliz, alegre, contento).
- ⚽ Era una vez un gusanito que estaba tan emocionado por jugar con sus amigos que no se fijó dónde estarían y cuando llegó vio a otros gusanos entonces él se quedó muy... (sorprendido).
- ⚽ Había una vez un oso que era monitor, el oso ponía muchos juegos y ejercicios para los ositos, pero ellos no le hacían caso y eso le...(disgustaba) mucho.
- ⚽ Era una vez una mariposa que le gustaba ser portera hasta que un día le pegaron con una pelota en la nariz, le dolió tanto que ya no quería ser portera, decía que tenía mucho...(miedo).

Variantes: Los niños tendrán que recorrer saltando toda la casa de las emociones y representar la emoción que corresponda, una vez que los niños identificaron las emociones el monitor les agregará una instrucción más, ya que los niños tendrán que recorrer el círculo de las emociones al ritmo de las palmas que el monitor regule, por ejemplo si el monitor aplaude rápidamente los niños tendrán que recorrer el círculo rápidamente, sin dejar de expresar la emoción que corresponde a cada casa en la que se encuentre.

También puede indicar una emoción y ellos deberán pasar rápidamente de la casa en la que están a la que el monitor les indicó antes de que cuente hasta cinco, o el número que él considere. Perdiendo aquel niño que no llegue en durante el conteo esperado.

Cabe aclarar que las actividades propuestas en este trabajo se aplicaron a manera de un taller, sin embargo, también se pueden llevar a cabo sin esta modalidad, por lo tanto, el monitor podrá utilizarlas según lo considere conveniente, ya sea de manera grupal o individual. Se ha de advertir que hay actividades que se pueden aplicar en el momento que el niño expresa la emoción (frustración, enojo, autoconfianza y empatía), lo que le permite aprender a autorregularla; mientras que otras, por medio del juego, fomentan las estrategias de RE durante su práctica. Por ello, también se propone aplicar los juegos en las siguientes situaciones:

En el entrenamiento:

- ⚽ Los robots
- ⚽ El río mágico
- ⚽ El círculo de las emociones
- ⚽ El pulpo
- ⚽ Cuento motivador: “Conejín”
- ⚽ Blúber, bláber
- ⚽ Sartén de palomitas
- ⚽ Respiración diafragmática para el “relajamiento”

En el partido:

- ⚽ *¿Cómo me siento cuando hago algo bien?*
- ⚽ *El río mágico*
Se podría recordarle la dinámica cuando un compañero se cae durante el juego. El niño podría ayudarlo a levantar a su compañero.
- ⚽ *El robot y el muñeco de trapo*
Esta técnica de relajación podría quedar al niño que es portero y se tensa mucho durante el juego, ya sea porque le metieron un gol o porque tiene el deber de parar todos “tiros”.
- ⚽ *La técnica de la tortuga* para los niños que están muy enojados.
- ⚽ *Respiración diafragmática*, sin globos para no distraer a los niños.
- ⚽ *Diagrama de realización paso por paso*, en un saque de banda, en caso de que el niño aún no sepa la posición.
- ⚽ *Manipulación de la arcilla*
- ⚽ *Crear imágenes*

Antes del partido:

- ⚽ *El lenguaje del cuerpo*. Podría quedar como la base de un calentamiento puesto que han de mover las partes del cuerpo, incluso el monitor podría usar frases para motivar al equipo.

Durante medio tiempo:

- ⚽ Círculo de aplausos
- ⚽ ¿verdad o mentira?
- ⚽ Respiración diafragmática sin globos
- ⚽ Diagrama de realización paso por paso
- ⚽ El aprendiz de mago

Al finalizar el partido:

- ⚽ Respiración diafragmática, con globos si se quiere.
- ⚽ Círculo de aplausos
- ⚽ El robot y el muñeco de trapo
- ⚽ Manipulación de la arcilla

Así mismo se deberá tener presente que para obtener los beneficios de las estrategias de RE como lograr una mejoría en la RE en el preescolar y en su práctica del fútbol, para ello López (2012) recomienda que se debe de aplicar como un mínimo de siete actividades coordinadas entre sí y en función de los objetivos del monitor y/o del contexto y de ser posible deben de ser sesiones seguidas. También Esquivel (2010) señala que además se deberá tener en cuenta las características personales del preescolar, como las diferencias individuales de cada niño (temperamento, habilidades, educación en casa, las estrategias de co-regulación emocional, entre otras más) y/o del monitor, ya que básicamente él fungirá como guía en el presente trabajo para que niño desarrolle las estrategias de RE.

La tarea es que los preescolares contengan, modifiquen y reorienten los impulsos desadaptativos aun cuando no se encuentren bajo la supervisión adulta ya que han de interiorizar por sí mismos las normas establecidas en los lugares donde se desarrollan, inhibiendo sus impulsos también deben protegerse de los estímulos que los agobian a su alrededor (Sroufe, 2000). Se espera que el niño en su práctica del fútbol maneje la frustración, muestre empatía hacia sus compañeros, regule su emoción de enojo o ira sin agredir y lastimar a los demás y mejore su autoconfianza para realizar las actividades; todo ello debido a las estrategias de RE que le permitirán reaccionar de manera más adaptativa y asertiva durante su práctica en el fútbol.

Capítulo 4. Conclusiones

Después de indagar sobre las estrategias de RE de los preescolares y su práctica en el fútbol y con base en la información obtenida, se puede afirmar que las estrategias de RE en el fútbol no solo apoyan a la práctica del preescolar, sino que, en conjunto, le pueden brindar un contexto importante para la formación completa de su personalidad (Benedek, 2006). Esto se debe a tres principales fundamentos encontrados en la investigación documental realizada para el presente trabajo:

1. La Regulación Emocional funge como una habilidad para iniciar, motivar y organizar conductas adaptativas y de prevención con respecto a altos niveles de estrés, emociones desbordantes y conductas inadaptables. De manera que las estrategias de RE seleccionan y dirigen la modulación de emociones con respecto al cumplimiento de metas, con el fin de generar un equilibrio y bienestar psicológico; esto de acuerdo con varios autores como: Soldevila et al., (2007), Esquivel (2010), Garnefski y Kraaij (2010), Thompson & Waters (2010), Bisquerra (2017), entre otros más que se consultaron.
2. Varios autores (Palou, 2004; Ardá & Casal, 2007; Giesenow, 2007; Ferreira, 2009; Garcés de los Fayos, 2012) coinciden en que el fútbol, al ser un deporte en equipo, le ofrece al preescolar un entorno social en donde se encuentra en interacción con otros y por lo tanto, puede haber un cambio de actitudes y conductas adaptativas para un mejor desarrollo social. De igual manera el preescolar experimentará una gran variedad de emociones con mucha intensidad durante su práctica en el fútbol, esto debido a la interacción que representan los integrantes del equipo, así como la dinámica de competición durante el juego (Cantón & Checa, 2012).

3. La edad preescolar es una etapa crítica del desarrollo psicológico ya que comienzan a formar la base de su personalidad, lo que da pie a grandes aprendizajes emocionales, esto de acuerdo con Soldevila et al. (2007) y Solovieva y Quintanar (2013). Ambas características hacen que se requieran estrategias de RE emocional para que el preescolar aprenda a reconocer, modular y expresar de manera correcta y aceptable socialmente sus emociones, con el fin de generar una mejor convivencia y un bienestar psicológico personal que le ayude a lo largo de su vida.

Por otra parte, durante el desarrollo del trabajo se encontró que era necesario una variante en la práctica del fútbol del preescolar para investigar sobre los posibles efectos que tendrían las estrategias de RE, para ello, se eligió la interacción social como meta, para dirigir dichas estrategias ya que “múltiples metas podrían gobernar los esfuerzos regulatorios de la emoción” (Thompson y Waters, 2010, p. 130). Aún más cuando se trata sobre el fútbol, ya que resulta ser un juego muy complejo debido a las grandes posibilidades que se dan entre sus variables (jugadores) y su condición de sistema (juego) que determina una multiplicidad de estudio (Ferreira, 2009).

Es así como dentro de las variantes en la práctica del fútbol y las características del preescolar se toma una sola, la interacción social del preescolar en su práctica del fútbol; es aquí en donde se verá reflejado la utilidad de las estrategias de RE y por ende, mejoraría también la práctica del fútbol en el preescolar.

Ahora bien, la interacción puede orientarse por medio de dos respuestas: la primera son las estratégicas (estrategias de RE) que prevén las consecuencias a largo plazo, planifica las acciones y promueven el autocontrol; mientras la segunda corresponde a las respuestas emocionales (sin modulación alguna) que provocan resultados inesperados y el deterioro de las relaciones, además de generar

malestar entre los implicados (Caballo, 1991, citado en Velásquez & Guillén, 2007).

De ahí que la interacción es una variante en la que intervienen las estrategias de RE en las emociones de la empatía, frustración, enojo y autoconfianza; que también tienen un fin en común: mejorar la práctica del preescolar y desarrollar conductas socioemocionales.

Es por ello que el fútbol es una oportunidad en donde, por ser un juego en equipo, le brinda al preescolar experiencias grupales y emocionales que hacen todavía más recomendable el uso de varias estrategias de RE para un desarrollo socioemocional adecuado (Oriol, Gomila & Filella, 2014) y que a su vez, le brindan al preescolar una mayor modulación de sus emociones para responder adecuadamente durante la interacción entre sus compañeros, monitor y contrincantes de otros equipos (Garnefski & Kraaij, 2010; Oriol et al., 2014; Martínez, 2016).

Algunos aspectos relevantes que se ha de tratar en el presente trabajo y que no se pueden dejar pasar en dicha discusión, debido a que permitirán darle sustento y soporte al presente trabajo, incluso se busca ser parte de investigaciones futuras.

En primera, durante la presente investigación se encontró que el fútbol, en particular, se experimentan una amplia variedad de emociones que resultan ser desbordantes y/o con mayor intensidad y que si no se saben regular asertivamente podrían llegar a causar conflictos entre los mismos jugadores, lo que llevaría a una desventaja en el equipo (Cantón & Checa, 2012).

Ahora bien, la pregunta que se ha de agregar y responder en este sentido es:

- ⚽ ¿por qué motivo en la práctica del fútbol no hay un entrenamiento en donde incluyan las habilidades socioemocionales?

Es más que obvio que la respuesta puede tener varias direcciones, dependiendo de la manera en la que se trate el tema, sin embargo, en esta ocasión se tomará la variable que se ha presentado durante toda la investigación y es que la razón por la cual las habilidades socioemocionales no se les incluye en el entrenamiento como una competencia más para el jugador es debido a que:

En el fútbol el proceso de enseñanza en los entrenamientos son dirigidos exclusivamente a objetivos y contenidos técnicos-tácticos, ya que la táctica provee las tareas específicas de cada jugador para que durante el partido el equipo pueda desarrollar un juego unitario que permita estrategias eficaces a su favor. Mientras que la técnica le brinda al jugador la posibilidad de saber qué movimientos llevar a cabo para resolver la problemática que elegir la respuesta motriz adecuada en cada situación del partido. Es de ahí, que los demás contenidos (la técnica, la preparación condicional, la preparación psicológica, etc.) con igual importancia pasan a ser secundarios porque han de surgir a partir de los primeros (Ardá y Casal, 2007).

Otra respuesta es que el objetivo del ámbito de formación para los jugadores es desarrollar el máximo rendimiento, por lo tanto, para que se logre dicho objetivo depende de las condiciones de entrenamiento y competición (no de las habilidades socioemocionales), además de ser una actividad deportiva continua, dirigida a la consolidación y desarrollo de las cualidades físicas, así como la formación técnico-táctica correspondiente a las exigencias del deporte en cuestión (Benedek, 2006).

Por último, se da por hecho que las habilidades socioemocionales se desarrollarán por sí solas durante la práctica del fútbol, debido a las características de este deporte que brindan experiencias socioemocionales descritas por algunos

autores (Garnefski & Kraaij, 2010; Oriol et al., 2014; Martínez, 2016). Sin embargo, esto no es del todo cierto, ya que el monitor o entrenador es quien, mediante su responsabilidad educacional, su personalidad (paciencia, empatía, conocimiento, entre otros), opiniones constructivas y otros aspectos más contribuye decisivamente en el desarrollo de la personalidad del preescolar. De modo que los ejercicios o los juegos de práctica no constituyen realmente los aspectos más importantes, sino la dirección técnica del entrenador, quien debe reconocer el momento oportuno para identificar el origen del «estado mental» de acuerdo con el fracaso de la actividad o a una disminución de estos aspectos (FIFA, s.f.).

Por otra parte, los entrenadores tienen claro que el fútbol se juega con la cabeza y no con los pies (Ferreira, 2009, p. 155) por ello, que se le debe de dar igual de importancia a los elementos que conforman al jugador con un ser humano (Benedek, 2006) aunque los profesionales del fútbol siempre están en constante búsqueda para aventajar el marcador y obtener la victoria (Ferreira, 2009) pareciera que bajo la premisa anterior no se están centrando en lo importante que son las capacidades psicológicas del jugador. En la etapa preescolar es donde realmente se puede intervenir eficazmente en su formación en desarrollar la base para estas capacidades ya que según la FIFA (s.f.) el fútbol puede ser una herramienta para todo aquel que lo practique, y no solamente para los profesionales, ya que podría contribuir a la formación de una personalidad saludable.

Otro motivo de preocupación es que en la práctica del fútbol para el preescolar se desarrollan solamente los elementos psicomotrices siendo que debería estar como prioridad el aspecto psicológico en cuanto a desarrollar las habilidades socioemocionales, ahora bien, estas competencias y contenidos siguen basadas en la práctica y mejora del deporte en sí, no en las características del desarrollo del niño o no para un mejor desarrollo. La práctica del fútbol para el preescolar está dirigido principalmente a desarrollar sus movimientos motrices, aprendizajes técnicos (Báez, 2012), por lo tanto, que se da por entendido que la actividad

psicomotriz le dará todas las características para un desarrollo adecuado y saludable.

Comentarios sobre las actividades propuestas

El objetivo principal de este trabajo fue estudiar las estrategias de Regulación Emocional que llevaran a fomentar un desarrollo integral en el preescolar y mejoren su práctica del fútbol.

Específicamente se proponen estrategias que desarrollen empatía y autoconfianza y que ayuden al niño a controlar la frustración y el enojo.

Las dinámicas de regulación emocional (RE) propuestas en la práctica del fútbol para los preescolares se probaron primero durante los entrenamientos en el curso de verano de fútbol. Durante cuatro días seguidos las actividades se realizaron con tres grupos de 10 niños cada uno. Las dinámicas para fomentar empatía y autoconfianza, así como el control del enojo específicamente se tocaron con cinco actividades mientras que las cinco dinámicas dirigidas a manejar la frustración únicamente se aplicaron a los niños que evidentemente presentaban dicha emoción.

De la aplicación se obtuvo una bitácora con relación de las 20 actividades propuestas (ver apéndice 1) en el registro realizado se pudo observar que la mayoría de las actividades fueron adecuadas porque los niños lo realizaban con interés y gusto y podían poner atención a las instrucciones. Sin embargo, hubo actividades donde los niños prestaban más atención a los materiales que a la dinámica.

La actividad que no funcionó con los preescolares fue cambiando mi día, ya que los niños se sentían agobiados con la fantasía guiada de un día desastroso.

De hecho, los niños preescolares cuentan con estrategias de regulación emocional que les permiten realizar juegos, mostrar atención y concentración, así como realizar y disfrutar de los mismos, lo que se facilitó con las dinámicas círculo de aplausos, sartén de palomitas, cuento motivador: Conejín, blúber bláber, ¿cómo me siento cuando hago algo bien?, respiración diafragmática, diagrama de realización paso por paso y crear imágenes.

Las dinámicas el pulpo, el aprendiz de mago, la gallina con sus pollitos, los robots, cambiando el día, el robot y el muñeco de trapo, la técnica de la tortuga resultaron poco adecuadas para la edad preescolar, debido a que cuando se realizaron se presentaron las siguientes dificultades:

- ⚽ Descontrol en el equipo
- ⚽ Algunos niños mostraron actitudes de apatía y agresión que demandaban la atención del monitor por lo que descuidaba al resto de los integrantes del grupo.
- ⚽ Algunos equipos se distraían y no cooperaban en la actividad.

Es importante mencionar que durante la aplicación del taller piloto se presentaron algunos problemas como pocos días para la realización, no se contó con apoyo en la aplicación de las dinámicas y hubo poco tiempo para la reflexión con los niños. Estas dificultades impidieron conocer si algunas de las habilidades propuestas favorecen las estrategias de regulación emocional apropiadas del preescolar.

Limitaciones y sugerencias

En otro tema, este trabajo es un estudio que también está en riesgo de no tener los efectos deseados, ya que según señala la FIFA (s.f.) el proceso formativo a través del fútbol es siempre una acción delicada, incluso cuando el monitor ponga mucho empeño en ello; esto debido a que el formador nunca tendrá la certeza de que su enseñanza produzca el resultado deseado. De igual manera, el preescolar puede no generalizar las estrategias de RE emocional porque no hay una práctica

continua o el entorno (familiar, escolar, parental, entre otros más) en el que se ve rodeado le dificulta llevar a cabo las estrategias de RE correctamente.

En otro tema, resulta ser de gran importancia la relación parental con respecto a la práctica del fútbol de los preescolares ya que según lo señalan Henao y García (2009) la percepción que tienen los niños es influenciada por la acción comunicativa que los padres y madres establecen en ellos, por lo tanto, el preescolar a pesar de su propio estado emocional adquirirá un tipo de interpretación sobre la cual verá reflejado las intenciones de sus padres, ya sea de manera positiva o negativa para él; esto sucederá, incluso, independientemente de las características psicológicas que tenga el preescolar. Con base a lo dicho, esta relación que tienen los preescolares con sus padres en la práctica del fútbol suele ser un elemento que se puede convertir en una ventaja o en una dificultad para lograr los objetivos de dicho trabajo, y aún más en esta etapa preescolar y por ello mismo se sugiere ver esta relación como un tema muy extenso a tratar en futuras investigaciones.

Por otra parte, durante el entrenamiento, dependiendo del ciclo y del tipo de sesión, el monitor puede no concederle la continuidad y/o prioridad a los aspectos emocionales, esto es con el fin de querer potenciar el desempeño mediante ejercicios futbolísticos, ya sea técnicos o tácticos. Ya que fútbol puede contribuir al desarrollo de la personalidad de los preescolares, pero deberá igualmente abordar los problemas actuales del mundo futbolístico.

En dicho caso, una sugerencia que se ha de tomar muy en cuenta es que no se le debe de enseñar el fútbol cubriendo las necesidades como jugadores profesionales o jugadores adultos ya que puede que el preescolar lo perciba como un aprendizaje difícil y vera su práctica como una asignatura más en sus estudios, cuando en realidad, lo debe aprender como un juego propio de su edad infantil (Benedek, 2006). Ya que no se trata de atiborrar de conocimientos técnicos al futuro futbolista, como algunos padres ven al preescolar, puesto que a esta edad

es conveniente que aprendan los fundamentos elementales del juego con el fin de que cuando lleguen a la edad (16 años) de comenzar sus actividades en competiciones oficiales, estén preparados para perfeccionarse en su técnica, aprender las tácticas y adentrarse en las estrategias que el fútbol moderno exige (Asín, 1969).

En definitiva, la práctica del fútbol por sí sola trae consigo un sinfín de destrezas, aprendizajes y ventajas que son útiles para la formación de la personalidad ya que el juego tiene: reglas fijas que pueden fomentar el cumplimiento de las reglas en otras situaciones de manera inconsciente; también se requiere de autodisciplina y autodominio tanto en el juego como para el entrenamiento; en fin, la formación en el fútbol ofrece puntos de arranque en abundancia. Además, ofrecen la suficiente libertad para actuar activamente, pensar autónomamente y encontrar soluciones creativas ante los problemas que puedan surgir durante el partido, incluso, el fútbol, por ser un juego de equipo se ha de tener la capacidad de comunicación y cooperación. Si se fomentará y/o tendría en cuenta estas cualidades como prioridad tanto en los jugadores como en los monitores incluso se podría desarrollar un sentido colectivo, el compañerismo, la ayuda mutua y la subordinación de los intereses personales a la colectividad. Los deportistas son responsables uno del otro. El individuo es formado por el equipo. Tiene una función instructiva de la personalidad, que influye tanto en cualidades positivas como negativas del carácter, y necesita la mano del entrenador que la dirige (Benedek, 2006).

Para finalizar, se ha de tener en claro que el deporte en general, y el fútbol en particular, asume en la actualidad un importante papel educativo en el proceso de formación de los niños. El fútbol no sólo debe brindar la oportunidad de desarrollar las aptitudes propias del juego, sino que ha de fomentar el desarrollo de la personalidad y de las cualidades sociales, por lo que la enseñanza de los preescolares que practican fútbol deberá constituir una formación integral (FIFA, s.f.).

Referencias

- Ardá, S. T. y Casal, S. C. A. (2007). *Metodología de la enseñanza del fútbol*. España: Paidotribo.
- Arroyo, S. M. R. (2015). *Estrategias de Regulación Emocional en Preescolares de 37 a 49 meses de edad*. (Tesis Licenciatura). Universidad Nacional de México: Facultad de Psicología C.U. México, Ciudad de México.
- Asín, G. (1969). *Fútbol infantil*. Barcelona: Síntesis.
- Asociación Mundial de Educadores Infantiles [AMEI]. (2008). *Programa de inteligencia emocional*. México: Trillas.
- Ato, L. E., González, S. C. y Carranza, C. J. A. (2004). Aspectos evolutivos de la autorregulación emocional en la infancia. *Anales de psicología*, volumen 20 (1), pp. 69-79. Recuperado de <http://revistas.um.es/analesps/article/viewFile/27581/26751>
- Báez, M. F. (2012). *Fútbol a su medida*. España: INDE.
- Baum, H. (2003). *! Estoy furioso!: cómo tratar la cólera y la agresividad*. España: Oniro.
- Benedek, E. (2006). *Fútbol Infantil*. Barcelona, España: Paidotribo.
- Bisquerra, A. R. y Pérez, E. N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX*. volumen 1(10), pp. 61-82. Recuperado de <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:EducacionXXI-2007numero10-823/Documento.pdf>
- Bisquerra, A. R. (2017). Rafael Bisquerra. Recuperado de: <http://www.rafaelbisquerra.com/es/competencias-emocionales/regulacion-emocional.html>
- Bunge, E., Gomar, M. y Mandil, J. (2009). *Terapia cognitiva con niños y adolescentes: aportes técnicos*. Buenos Aires: Librería Akaida.
- Calhoun, Ch. y Solomón, C. R. (1989). *¿Qué es una emoción?, lecturas clásicas de psicología filosófica*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Cantón, Ch. E. y Checa, E. I. (2012). Los estados emocionales y su relación con las atribuciones y las expectativas de autoeficiencia en el deporte. *Psicología del Deporte: Universidad de Barcelona*, volumen 21 (1), pp. 171-176.
Recuperado de <http://www.rpd-online.com/article/view/1043/840>
- Carpena, C. A. (2003). *Educación socioemocional en la etapa de primaria*. España: EUMO-OCTAEDRO.
- Céspedes, C. A. (2008). *Educación de las emociones*. Barcelona, España: B, grupo Z.
- Cobos, A. P. (1997). *El desarrollo psicomotor y sus alteraciones*. Madrid, España: Pirámide.
- Cordón, L. C. (2010). Quiero que mi hijo sea feliz: el papel de la frustración en el bienestar emocional del niño. En Aguilar, G. (Ed.). *Problemas de la conducta y emociones en el niño normal* (pp. 13-32). México: Trillas.
- Cornejo, P. L. Z. (1997). *Manual de terapia infantil gestáltica*. España: Desclée de Brouwer.
- Craig, G. J. y Baucum, D. (2009). *Desarrollo Psicológico*. México: Pearson Educación.
- De Brito, C. M. S. (2012). Personalidad e Inteligencia Emocional en el Deportista de Fútbol: Validación de dos instrumentos (Tesis Doctoral). Recuperado de http://dehesa.unex.es/bitstream/handle/10662/495/TDUEX_2013_Costa_SM.pdf?sequence=1
- Escribá, F-M. A., Arnaiz, S. P., Benito, M. J., Berruezo y A., P. P., Gómez, P. D., González-H. L. Ma. E. et. al (1999). *Psicomotricidad, Fundamentos teóricos aplicables en la práctica*. Madrid, España: Gymnos.
- Esquivel y A. F. (2010). *Psicoterapia infantil con juego: casos clínicos*. México: Manual Moderno.
- Fernández, A. E. G., García, R. B., Jiménez, S. M. P., Martín, D. M.D. y Domínguez, S. F. J. (2010). *Psicología de la emoción*. Madrid, España: Universitaria Ramón Areces.
- Ferreira, C. J. F. (2009). *Tratado general de Fútbol, guía práctica de ejercicios de entrenamiento*. Badalona, España: Paidotribo.

- Federación Internacional de Fútbol Asociación [FIFA]. (s.f). *Manual de entrenamiento juvenil*. Recuperado de https://resources.fifa.com/mm/document/footballdevelopment/generic/02/86/63/17/fifa_youthfootball_s_spanish.pdf
- Garaigordobil, L. M. (2007). *Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 4 a 6 años*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Garnefski, N. y Kraaij, V. (2010). Regulación cognoscitiva de la emoción: el estado del arte. En Sánchez, A. R. (Ed.), *Regulación emocional, una travesía de la cultura a las relaciones personales* (p. 1-34). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Garrido, E., Rodríguez, R. A., Rodríguez, R. R. y Sánchez, R. A. (2006). *El niño y la niña de tres a seis años: Guía para padres y educadores*. Rioja: gobierno de la Rioja, Consejería de Educación, Cultura y Deporte.
- Garcés de los Fayos, E. J. (2012). Claves para el entrenamiento psicológico de los jóvenes deportistas. *Cultura, ciencia y deporte: revista de ciencias de la actividad física y del deporte de la Universidad Católica de San Antonio*, volumen 7 (21), pp. 12-14. Recuperado de <http://ccd.ucam.edu/index.php/revista/article/view/205/192>
- Gesell, A. (1940). *El niño de 1 a 5 años*. Argentina: Paidós.
- Gesell, A. (1958). *El niño de 5 a 10 años*. Argentina: Paidós.
- Giesenow, C. (2007). *Psicología de los equipos deportivos, claves para formar equipos exitosos*. Buenos Aires, Argentina: Claridad.
- Giraldo, J. (2005). *Juegos cooperativos: para que todos ganen*. Barcelona, España: Océano.
- González, C. G., Valdivia, M. P., Zagalaz, Ma. L. y Romero, S. (2015). La autoconfianza y el control del estrés en futbolistas: revisión de estudios. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, volumen 10 (1), pp. 95-101. Recuperado de https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/32817/La_autoconfianza_y_el_control_del_estr%C3%A9s_en_futbolistas.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Henao, L. G. C. y García, V. Ma. C. (2009). Interacción familiar y desarrollo emocional en niños y niñas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, volumen 7 (2), pp.785-802. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v7n2/v7n2a09.pdf>
- Hernández, L. L. P. (2011). *Desarrollo cognitivo y motor*. Madrid, España: Paraninfo.
- Kurtz, L. A. (2003). *Cómo desarrollar la psicomotricidad de los niños: Estrategias para padres y educadores*. Móstoles, Madrid: Paidós.
- Llenas, S. A. (2014). *Diario de las emociones*. México: Ediciones Culturales Paidós.
- López, L. J. (2001). *Fútbol: 80 fichas de entrenamiento para pre-benjamines*. Cádiz, España: Wanceulen Editorial Deportiva.
- López de B, M. E. y González, M. M. F. (2004). *Inteligencia emocional: pasos para elevar el potencial infantil*. Colombia: Gamma.
- López, C. E. (2012). *Educación emocional: programa para 3-6 años*. Madrid, España: Wolters Kluwer.
- Marchesi, U. A. (1989). Desarrollo de los procesos cognitivos. En Sánchez, C. S. (Ed.), *Enciclopedia de la educación preescolar* (pp. 255-268). México: Santillana.
- Martín, D. D. (2011). *Psicomotricidad e intervención educativa*. Madrid, España: Pirámide.
- Martínez, F. J. (2016). *Inteligencia emocional y rendimiento deportivo en el fútbol femenino de alta competición* (Tesis Doctoral). Recuperado de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/18817/1/Tesis11113-160915.pdf>
- Merino, O. A., Sabirón, S. F., Arraiz, P. A. (2015). Análisis del escenario de competición en el fútbol prebenjamín: un estudio de caso. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, volumen (28), pp. 26-32. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5145829>
- Monteleone, M. y Ortega, J. M. A. (2015). *Fútbol: la construcción de un modelo de juego*. Barcelona: Paidotribo.

- Moreno, B. F. J. (2015), *Psicología del deporte: conceptos, aplicaciones e investigación*, volumen, (7) pp. 13-23. Recuperado de http://www.reddeca.com/docs/psicologia_del_deporte.pdf#page=13
- Morrison, G. S. (2005). *Educación Preescolar*. Madrid, España: Pearson Educación.
- Myers, G. D. (2005). *Psicología social*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Oaklander, V. (2004). *Ventanas a nuestros niños: terapia gestáltica para niños y adolescentes*. Santiago de Chile: Cuatro vientos.
- Oriol, G. X., Gomila, M. A. y Filella, G. G. (2014). Regulación emocional de los resultados adversos en competición: Estrategias funcionales en deportes colectivos, *Cuadernos de Psicología del Deporte*, volumen 14 (1), pp. 63-72 Recuperado de: http://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:dnQCZ2ZDH00J:scholar.google.com/+regulaci%C3%B3n+emocional+estrategias+&hl=es&as_sdt=0,5
- Palou, V. S. (2004). *Sentir y crecer. El crecimiento emocional en la infancia*. España: GRAÓ.
- Piaget, J. (2006). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Barcelona, España: Crítica.
- Plata, L. S. (2012). *Estrategias de regulación emocional con juego en infantes de 31 a 36 meses de edad*. (Tesis de Licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de México: Facultad de Psicología C.U. Ciudad de México.
- Pol, R. (2014). *La preparación ¿física? en el fútbol: el proceso de entrenamiento desde las ciencias de la complejidad*. México: Trillas.
- Polo, S. T. y Fernández, J. C. (2010). Procesos cognitivos básicos y desarrollo de la inteligencia. En Muñoz, G. A. (Ed.), *Psicología del desarrollo en la etapa de educación infantil (pp. 79-100)*. Madrid: Pirámide.
- Pons, S. E. y Roquet, J. D.P. (2010). *Desarrollo Cognitivo y motor*. Barcelona: Altamar.
- Real Academia Española [RAE]. (2017). *Diccionario de la Lengua Española*. Recuperado de <http://www.rae.es/>

- Reyes, Ma. E y Mora, C. M. (2007). Regulación emocional de la ira y diferencias de género en la edad preescolar. *Psicología, Cultura y Sociedad. Psicodebate*, volumen (8), pp. 87-110. Recuperado de <http://www.palermo.edu/cienciassociales/publicaciones/pdf/Psico8/8Psico%2007.pdf>
- Roffé, M. (2007). *Psicología del jugador de fútbol: con la cabeza hecha pelota*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Sánchez, M. y Collado, J. A. (2016). Factores determinantes en la enseñanza-aprendizaje del deporte desde la perspectiva emocional. *E-balonmano.com: Revista de ciencias del Deporte*, volumen 12 (2), pp. 119-128. Recuperado de <http://www.e-balonmano.com/ojs/index.php/revista/index>
- Santrock, W. J. (2006). Desarrollo socioemocional en la niñez temprana. *Psicología del desarrollo, el ciclo vital*. México: Mc Graw Hill.
- Shapiro, L. E. (2010). *Inteligencia emocional para niños*. Recuperado de http://www.mvna.com.ar/libros/La_Inteligencia_Emocional_Ninios.pdf
- Soares, J. (2011). *El entrenamiento del futbolista: resistencia-fuerza-velocidad*. México: Paidotribo.
- Soldevila, A., Filella, G., Ribes, R. y Agulló, M. J. (2007). Una propuesta de contenidos para desarrollar la conciencia y la regulación emocional en la educación Primaria. *Cultura y Educación*, volumen 19 (1), pp. 47-59.
DOI:10.1174/113564007780191278
- Solovieva, Y. y Quintanar, R. L. (2013). *Antología del desarrollo psicológico del niño en edad preescolar*. México: Trillas.
- Sroufe, A. L. (2000). *Desarrollo emocional. La organización emocional en los primeros años*. México: Oxford University Press.
- Tassara, O. H. (2004). *El entrenamiento del niño futbolista*. México: Limusa, Noriega Editores.
- Thompson, R. A. y Waters, F. S. (2010). El desarrollo de la Regulación Emocional: influencias parentales. En Sánchez, A. R (Ed.), *Regulación emocional, una travesía de la cultura de las relaciones personales*, (125-157). México: Universidad Nacional Autónoma de México.

- Vasconcelos, V. M. (2013). *Estrategias de regulación emocional en infantes de 18 meses: Estudio piloto*. (Tesis de Licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de México: Facultad de Psicología C.U. México, Ciudad de México.
- Velásquez, V. Ma. T. y Guillén, R. N. (2007). Regulación Emocional en nadadores en proceso de formación deportiva, categoría infantil. *Avances de la Psicología Latinoamericana*, volumen 25 (2), pp. 112-125. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/apl/v25n2/v25n2a8.pdf>
- Villuendas, O. L. y Rodríguez, M. N. (2011). *Desarrollo socioafectivo*. Madrid, España: Paraninfo.
- Wein, H. (2013). *Fútbol a la medida del niño: desarrollar la inteligencia del juego para jugadores hasta catorce años*. México: Trillas.
- Williams, de F. S. (2014). *Las emociones en la escuela: propuestas de educación emocional para el aula*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

Apéndice

Apéndice 1

Bitácora de aplicación de las dinámicas del taller: Estrategias de regulación emocional para la práctica del fútbol. En el curso de verano, Clínica de Fútbol Infantil de Verano, Pumitas C.U.

Aplicación de las estrategias de RE mediante dinámicas con la categoría preescolar (4-5) de curso de verano, Clínica de Fútbol Infantil de Verano, Pumitas C.U.

Índice

Martes 25 de Julio.....	110
Equipo 2: ¿verdad (ovejas) o mentira (lobos)?.....	110
Equipo 1: Blúber, bláber.....	111
Equipo 3: Los robots.....	112
Diagrama de realización paso por paso.....	113
¿Cómo me siento cuándo hago algo bien?.....	113
Miércoles 26 de Julio.....	114
Manipulación de la arcilla.....	115
Cambiando el día.....	115
Crear imágenes.....	116
Equipo 3: Rio mágico.....	117
Equipo 1: Sartén de palomitas.....	117
Equipo 2: Círculo de aplausos.....	119
Jueves 27 de Julio.....	120
El lenguaje del cuerpo.....	120
Equipo 1: respiración diafragmática.....	121
Equipo 2: cuento motivador: “Conejín”.....	121
Equipo 3: círculo de emociones.....	122
Viernes 28 de Julio.....	123
Equipo 1: la técnica de la tortuga.....	123
el robot y el muñeco de trapo.....	124
Equipo 3: el aprendiz de mago.....	125
el pulpo.....	127
Equipo 2: la gallina con sus pollitos.....	127

Bitácora

Martes 25 de Julio

Equipo 2: ¿verdad (ovejas) o mentira (lobos)?

De primera instancia los niños llegaron a la estación muy dispersos y cada uno comenzó a distraerse con diferentes actividades, por ello, se les reunió de manera casi inmediata para explicarles la actividad. Al comenzar la primera parte de la dinámica (verdad o mentira) los niños respondieron rápida y correctamente e incluso se notaban ansiosos de contestar otra pregunta.

Después de tres preguntas se les explicó la siguiente parte de la actividad (verdad son las ovejas y mentira son los lobos) para después dividir al grupo, al mismo tiempo se les incitó a que cada equipo hiciera su respectivo sonido. Al realizar el ejemplo, algunos niños respondieron correctamente mientras que otros no, seguidamente se les dio la respuesta correcta (mentira) y después de ello las ovejas tenían que atrapar a sus compañeros lobos, pero la mayoría de los niños se equivocaron de rol por lo que todos corrieron hacia direcciones opuestas y pocos corrieron a atrapar. La confusión de la respuesta y de su respectivo rol ocasionó que hubiese discusiones entre los niños ya que cuando uno de ellos atrapaba a otro éste argumentaba que él atrapaba, se soltaba y seguía corriendo.

Al notar lo ocurrido se detuvo el juego para volver a explicar las reglas y aclarar el rol de cada niño. Para ello, se les pidió de nuevo que hicieran el sonido de su respectivo rol (ovejas o lobos) y seguidamente se les hizo una pregunta en la que ellos respondieran verdad o mentira. Al responder, pocos niños se equivocaron, así que se les dio la respuesta correcta e inmediatamente todos los niños volvieron a correr indiscriminadamente: unos pocos atrapaban y otros corrían muy alegres, a excepción de uno que se quedó parado y confundido viendo a los demás niños pasar.

En ese momento, de manera improvisada, se le gritó a el equipo que los lobos atrapaban, pero no ayudó mucho, ya que algunos niños no sabían si eran lobos u ovejas, así que se decidió acercarse a cada niño que estaba confundido para corregirle. Así paso poco tiempo para que otra vez se reuniera a todos los niños e intentar una tercera vez el juego, sólo que en esta ocasión cuando respondían se les afirmaba la respuesta e indicaba quienes atrapaban y quienes corrían, por lo que los niños jugaron y así concluyo la actividad, correctamente.

🏆 Equipo 1: Blubér, bláber

El equipo llegó corriendo a la estación y rápidamente se les reunió y preguntó si conocían a Hulk, por lo que todos los niños contestaron que sí, incluso comenzaron a platicar en voz alta cómo era. En ese momento se intervino para preguntarles de nuevo ¿cómo le hace Hulk cuando se enojaba? a lo que respondieron haciendo mímica y algunos gruñidos, finalmente se les mencionó que se les enseñaría cómo hacer para sacar todo su enojo y convertirse en Hulk. Después de la introducción se les dieron las indicaciones *-Bien, ustedes me van a seguir, lo que yo haga, ustedes lo harán también-*, en ese momento todos los niños estaban sorprendidos, callados y atentos a lo que se haría, por lo que se pasó a realizar la dinámica.

Primeramente, se comenzó golpeando el piso con los pies, al mismo tiempo que repetían las palabras blúber, bláber; por lo que algunos niños siguieron con atención y energía las instrucciones, al poco tiempo ellos mismos tomaron un ritmo personal para realizar la actividad. Después de un rato (un minuto aproximadamente), además de hacer el movimiento con los pies debían de agitar las manos fuertemente y seguir diciendo blúber, bláber. En el momento de agitar los brazos la mayoría de los niños llegaban a actuar sin necesidad de guía, mientras que a otros niños les faltaba energía; a ellos se les incitaba a que hicieran como si estuvieran enojados, es decir, que actuaran de manera enérgica. Después de algunos minutos los niños seguían sin ninguna instrucción, aunque con menos entusiasmo, por ello de nuevo se animó a todos los niños para que hicieran con más fuerza los movimientos.

Finalmente, de manera grupal se indicó que los movimientos se hicieran más rápido y fuerte, seguidamente se cambiaron a lentos y en voz baja se repetía blúber, bláber y finalmente de nuevo fueron más rápidos y en voz alta. Poco tiempo después los niños sólo daban vueltas en el área, aunque se les animaba para que continuaran la mayoría de los niños decían estar muy cansados y que querían descansar, mientras que los otros integrantes seguían haciendo los movimientos sin entusiasmo, ni ganas, por ello se decidió darles un descanso; en ese momento sólo habían transcurrido ocho minutos aproximadamente.

En general, en todo momento se animaba a los niños a realizar la actividad con mucho entusiasmo. En cuanto a los niños, ellos seguían las instrucciones, realizaban la actividad enérgicamente, e incluso se veían concentrados y entretenidos y en todo momento repetían las palabras. De igual manera hubo niños que no tenían mucho entusiasmo, sin embargo, realizaban la dinámica con mucha atención y concentración, además de que en todo momento repetían blúber, bláber.

Equipo 3: Los robots

Los niños llegaron corriendo e inmediatamente utilizaron el material que había en la estación; así que tomaron y aventaron los aros, estiraron los resortes y patearon muy lejos las macetas y pelotas. Al comienzo se les llamó la atención a todo el equipo para poder explicarles las reglas, no obstante, los niños seguían entretenidos con el material, por ello se les llamó de nuevo la atención pero esta vez con una voz más alta y en tono serio se les pidió que colocaran el material de donde lo tomaron y la mayoría lo hizo.

Sin embargo, hubo pocos niños que seguían dispersos, a ellos se les acercó para pedirles que dejaran el material y pusieran atención a las instrucciones y fue así como se reunió a todos los integrantes. En el momento de dar las instrucciones dos niños volvieron a tomar el material por lo tanto se les llamó para que pusieran atención, pero no resultó, puesto que ellos se alejaron de la estación.

Con la mayoría del equipo reunido se prosiguió a dar las instrucciones y una indicación más: “quién toque el material perderá y quedará fuera del juego”; dicho lo anterior los niños comenzaron con la dinámica. Al comienzo, varios de los niños tocaban el material intencionalmente y no cumplían con las reglas, es decir, los la tocar el material no se descomponían ni llamaban al mecánico, también ocurría que los niños siendo “robots” chocaban entre ellos por diversión, en fin, el juego era un desorden, incluso el niño asignado como mecánico se paró un momento y giro varias veces la cabeza como si estuviera confundido.

Fue en ese momento en el que se acercó a cada niño que rompía las reglas para corregirle y repetirle las reglas, a lo que ellos respondían que sí, aunque al poco tiempo seguían sin hacer caso a las instrucciones. Fueron varias y continuas las llamadas de atención que se hacía individualmente, pero no parecía tener efecto así que se detuvo la actividad para volver a explicar las reglas y advertirles que de no seguirlas se detendría el juego.

Cuando de nuevo entraron en la estación los niños seguían sin hacer caso, después se trató de reunirlos de nuevo, pero fue en vano, los niños estaban muy divertidos y entretenidos jugando con el material, de pronto, llegaron más niños pertenecientes al grupo y de nuevo se logró reunir a todos los niños, incluyendo a los de la estación. Fue así como se les dieron las indicaciones e incluso los niños que estaban desde un comienzo les mencionaron las reglas, no obstante, cuando se incorporaron a la estación, de nuevo, siguieron sus propias reglas y los demás niños que se incorporaron se veían confundidos, pues no sabían qué hacer. La actividad finalizó cuando el tiempo asignado concluyó.

Diagrama de realización paso por paso

Se ha de advertir que esta dinámica se aplicó sólo a algunos de los niños que fallaban el gesto técnico (conjunto de movimientos para el dominio del balón) durante la aplicación del taller de técnica programado en el curso de verano Clínica de Fútbol Infantil de Verano, Pumitas C.U. En este taller los niños debían de realizar movimientos específicos y dirigidos al dominio del balón y esto solamente se lograría por ensayo y error de manera continua.

Pedro (no es su nombre real) es uno de los tres niños a los cuales se les aplicó la dinámica durante el taller de técnica y el cual se eligió al azar para representar esta actividad. Ahora bien, él recibió una visita durante el taller, que lo saludó y animó a que “hiciera las cosas bien”, le sonrió y rápidamente regreso a realizar el ejercicio del taller. Después de eso, Pedro comenzó a fallar, ya que cada vez que lo intentaba lo hacía aceleradamente y al fallar hacia una mueca de disgusto, de nuevo, se apresuraba a tomar la pelota y hacer rápidamente el gesto técnico, sin embargo, por más que lo intentaba no lograba dominar el balón, cuando de pronto sólo se dedicó a ver su pelota.

En ese momento se decidió intervenir con la dinámica planeada. Para ello se acercó para preguntarle *-¿te sientes molesto?-* él volteó con una mueca de disgusto y asintió con la cabeza, en respuesta a ello se le ofreció ayuda para que le saliera bien el ejercicio, a lo que de nuevo se le preguntó *-¿quieres saber cómo hacerle?-* a lo que él dirigió toda su atención a las instrucciones que se le brindaban. En un comienzo se le hizo una demostración del gesto técnico, ya dividido en los pasos uno, dos y tres, seguidamente se le pidió que siguiera los pasos a la par de la demostración. Al primer intento no le salió, fue hasta la tercera vez que logró dominar el balón; él sonrió y rápidamente tomó su pelota para volver a realizar el gesto técnico, fue en ese momento que se le felicitó y Pedro asintió con la cabeza y sin prestar atención tomo su pelota y se alejó intentando otro tipo de movimientos.

¿Cómo me siento cuándo hago algo bien?

Esta dinámica también fue aplicada durante la impartición del taller de técnica del curso de verano Clínica de Fútbol Infantil de Verano, Pumitas C.U. (explicado en la actividad anterior) y de igual manera se aplicó a tres niños más.

En esta ocasión se eligió a Ana (no es su nombre real) una niña que fallaba continuamente en la realización de gesto técnico, ya que cuando no le salía la actividad se detenía y seguidamente volteaba a ver a un monitor y en el momento

que se le acercaban ella les decía no poder y hacia pucheros, incluso le salían unas pocas lágrimas. El monitor le repetía a Ana el gesto técnico que se debía llevar a cabo, ella accedió a intentarlo hasta que lo logró, y por ello mismo brincó de la emoción; fue en ese momento que se alejó para atender a otros niños con dificultades.

Poco tiempo después se cambió el gesto técnico y Ana comenzó a fallar de nuevo y al no ver un monitor cerca para que le ayudara se detuvo e hizo “pucheros”, fue en ese instante en el que se intervino para enseñarle la dinámica de diagrama de realización paso por paso (la cual se explica en la página anterior), por lo tanto se hizo la división del gesto técnico y mediante el conteo (uno, dos y tres) pudo realizar correctamente el dominio del balón, entonces tomó la pelota, brinco emocionada y sonrió, en ese momento se comenzó con la dinámica de ¿cómo me siento cuando hago algo bien?.

Primero se comenzó diciéndole -eso estuvo muy bien, ¿cómo te sientes?- a lo que respondió -bien- con un tono casi perceptible, por lo tanto se le correspondió con una sonrisa y se agregó -yo veo que te sientes muy contenta. Ahora dime, ¿cómo te sientes?-, ella sólo observaba y después contestó -bien-, como la respuesta fue inesperada, de nuevo se insistió – *te veo muy contenta*- ella sólo asintió con la cabeza, así que, como último recurso se le afirmó -sí, te ves contenta, ¿cómo te sientes?- y ella respondió -contenta- en eso volvió a realizar el gesto técnico con el diagrama de realización paso por paso que había practicado.

Durante los diferentes gestos técnicos que se pusieron en el taller, Ana, tuvo varios aciertos por sí misma, era en esos momentos cuando se intervenía con esta dinámica. En la primera ocasión se le felicitó he hizo la dinámica de ¿cómo me siento cuando hago algo bien? y en la última pregunta (*¿Cómo te sientes?*) ella seguía respondiendo -bien-, por lo tanto, se le insistía -dime, “contenta”- ella respondía lo que se le indicaba y seguidamente realizaba de nuevo la actividad. Se intervino varias veces (cuatro) hasta que la quinta vez ella misma se acercó para decir -ya puedo- a lo que se le respondió -¡¡woo, qué padre!! ¿cómo te sientes?- y Ana dijo -contenta- y seguidamente se festejó.

Miércoles 26 de Julio

Las siguientes tres dinámicas (manipulación de la arcilla, cambiando el día y crear imágenes) corresponden a la emoción de la frustración por lo que se ha de advertir que la aplicación a un solo niño (Julio, que no es su nombre real) se hizo debido a que requería de una intervención específica por su alto nivel de frustración en comparación con la de los demás niños.

Manipulación de la arcilla

Julio es un niño que llegó dos días después de haber iniciado el curso de verano. Cuando llegó parecía estar emocionado ya que platicó con el monitor, después convivió con otro niño e incluso, juntos trataron de convencer a otro niño de jugar con ellos (esto por iniciativa del monitor). Al poco tiempo comenzaron a llegar los demás niños y de pronto Julio se separó del grupo y se sentó con los brazos cruzados, fue ahí cuando se le acercó para intervenir con las dinámicas.

Al comienzo se le preguntó a Julio si estaba molesto, a lo que rápidamente habló sobre sus molestias (no había legos), en respuesta se trató de hablar con él sobre su enojo, pero no quiso escuchar; en ese momento se sacó el play-doh para que lo tomara sin ninguna instrucción, él accedió y conforme lo amasaba empezó a disminuir su frustración (los rasgos de su cara comenzaron a destensarse). De pronto llegó uno de sus compañeros para pedirle el play-doh a lo que Julio la compartió y juntos platicaron. Cuando llamaron a todos los niños para iniciar con la programación del curso de verano, se le pidió el material (play-doh) a Julio, pero dijo no tenerla ya que la había compartido con otros niños.

Cambiando el día

En una de las actividades programada por el curso de verano, Julio debía de colorear un colibrí bajo algunas instrucciones específicas a lo que él se apartó de grupo gritando que estaba enojado e inmediatamente se le preguntó el porqué de su molestia y sólo respondía con una negativa- no quiero colorear- seguidamente se intervino con la dinámica cambiando el día.

Al comienzo de la dinámica se le dijo- que te parece si te ayudo con tu enojo. Cuéntame, ¿cómo ha sido tu día desde la mañana? —, él con una mirada de sorpresa y molestia trató de hablar de lo que le frustraba -es que no quiero, no me gusta, ¡ahs!- y de nuevo cruzó los brazos, he hizo “pucheros”. Tratando de seguir con la actividad se le mencionó -bueno, te levantaste, comiste y después tu papá te trajo aquí y entonces te enojaste porque no habían legos con qué jugar- él asintió con la cabeza y se continuó -¿qué sería lo peor que puede pasar?-, el respondió -que los colores no sean colores- me sorprendí y agregué -¡aha! y ¿qué pasaría si no hubiera colores?- su respuesta fue sorpresiva y se agregó -si no hubiera colores no podríamos dibujar, tu playera sería gris y no podríamos ver los colores, veríamos todo en blanco y negro como los gatos-, mientras Julio escuchaba sus expresiones se tornaron con seriedad y algo de miedo; después de terminar con los ejemplos dijo -no, estoy enojado- y de nuevo cruzo los brazos. Al

ver sus expresiones y al no obtener ningún resultado positivo en Julio se detuvo la dinámica.

Tras intentar con varias opciones (sartén de palomitas, el lenguaje del cuerpo y blúber, bláber) sin efecto alguno, su monitor llamó a Julio, le prestó atención y lo integró a la actividad, brindándole en todo momento interés, así, cuando Julio fallaba recurría al monitor. Fue esta la manera en la que él realizó todas las actividades planeadas, hasta que comenzaron los circuitos del programa del curso de verano.

Crear imágenes

Anteriormente ya se había trabajado con Julio sobre su frustración, no obstante, en el momento que se cambiaron las dinámicas por la programación del curso de verano, Julio volvió a apartarse de su grupo a lo que de nuevo se intervino.

Primeramente se le dio el play-doh (plastilina más suave) y la rechazó. en segunda se le sugirió convertirse en palomita (sartén de palomitas) o en Hulk (blúber, bláber) o decir cómo se sentía con los pies o manos (el lenguaje del cuerpo); a todas ellas se negó y dijo querer irse. Por último, se intentó la dinámica de crear imágenes, por lo que se comenzó diciéndole que se le podía dar algo mágico que le daría poderes para sentirse mejor, él contestó que no, pero se vio interesado, así que se le insistió en que le iba a ayudar y preguntó -¿qué es?- y en un intento por mantenerlo más interesado se le preguntó -¿qué te gustaría que fuera mágico?-, él respondió que no sabía.

Después, al observarlo se notó una pulsera de varios ojos que él estaba tocando, entonces se le mencionó que se le daría poderes a su pulsera porque tenía muchos ojos, Julio se resistió y decía que no tener poderes, en ese momento se comenzó a hacer un encantamiento, él me miró y puso atención a los movimientos de manos que se hacían, al finalizar el conjuro se le dijo que le ayudaría a divertirse, fue ahí cuando él dijo -es que... no me salen las cosas. No son divertidas-. Por lo tanto, se le mencionó -no importa que no te salgan las cosas, aquí lo importante es que te diviertas y tu pulsera te ayudará a divertirte y olvidar que salen mal las cosas-, seguidamente se le tomó de la mano para llevarlo a la actividad. Desde ese momento no se separó de su grupo y disfrutó del juego.

Equipo 3: Rio mágico

Cuando el grupo llego inmediatamente se les reunió y mencionó que no tocaran el material, sin embargo, después de dar la explicación a dos de los niños se les ocurrió que no se podían caer porque había tiburones, cocodrilos, pirañas y otras cosas más, incluso algunos niños fueron muy gráficos e imaginativos al explicar que les pasaría si se caían al agua, al terminar ellos entraron a la estación.

Al comienzo de la dinámica los niños no seguían las reglas, por lo que tocaban el “agua” adrede y alzaban los aros (las islas); en este caso fue necesario recordarles las reglas por lo que se reunió al grupo para hacerlo, al regresar a jugar alguno de los niños seguían rompiendo las reglas, a lo que se les llamó la atención individualmente.

Cuando por fin siguieron las reglas se les ocurrió aventarse dos o varios niños al mismo tiempo y al mismo aro, es decir, chocaban entre ellos, esto les causo gracia, pero a otros niños les pareció molesto por lo que se enojaban y comenzaban a discutir, en ese caso se acercó a ambos niños para solucionar la situación.

Poco a poco los niños saltaban y pedían ayuda a otros niños y en caso de ser necesario se intervenía acomodando los aros, reafirmar las reglas y/o dirigir a algunos niños. La actividad fue muy entretenida para ellos, ya que, en todo momento seguían saltando y en ocasiones se caían a propósito para pedir ayuda sus compañeros mientras que otros se enfocaban en realizar correctamente la actividad, no hubo tiempo de llevar a cabo la reflexión mediante preguntas.

Equipo 1: Sartén de palomitas

Primeramente se hizo una introducción a la dinámica, por lo que se les preguntó si conocían las palomitas de maíz, algunos dijeron que sí y mencionaron las palomitas del cine; seguidamente se les preguntó si habían probado las palomitas de caramelo, por lo que pocos niños no supieron responder, mientras que otros sí lo hicieron y se lo platicaron al grupo; finalmente, se les mencionó que se convertirían en palomitas de maíz que explotarían y se pasó a explicar las instrucciones.

Al realizar el ejemplo, de manera grupal, se les pidió que estuvieran en cunclillas para poder ser maíz palomero después poco a poco se les iba describiendo la actividad hasta que llegó el momento de “explotar” haciendo “poc”.

Esta misma actividad se hizo tres veces continuas, pero poco a poco los niños cambiaban de posición, puesto que se colocaban hincados y pegando su cabeza al cuerpo (estaban convencidos de ser palomitas a punto de estallar).

Durante la dinámica los niños parecían estar felices de “explotar”, así que lo hacían sin parar, a excepción de un niño que tardaba bastante para convertirse en palomita; y en este caso sólo se intervenía para echarles caramelo. En el momento de querer ponerles caramelo los niños corrían y cuando por fin tenían caramelo no seguían la regla de pegarse con otro compañero, a lo que se buscó a dos niños que sí saltarían juntos y se les hizo pegajosos, esto con el objetivo de que los demás niños siguieran el ejemplo, no obstante, los demás niños seguían sin ser “pegajosos”.

De igual manera, se siguió con el juego, puesto que los niños estaban muy entretenidos, sin embargo, hubo quien corría por correr, sin necesariamente “explotar” o hacer “poc”, si bien, todos los niños dejaron de “explotar” (estar en cunclillas a saltar y ser palomitas) seguían saltando y diciendo “poc” debido a que se asignó a uno de los niños para que les “untara” caramelo sólo a aquellas palomitas que hicieran “poc” (saltaran).

Por otra parte, el niño que tardaba mucho en explotar seguía siendo un maíz cuando se reunió a todo el equipo, ya que la mayoría de los niños, aunque tenían caramelo no se “pegaban” a otra “palomita”. Una vez que estaba reunido todo el equipo se les mencionó de nuevo las reglas para volver a iniciar con la dinámica, para que en esta vez siguieran las instrucciones de ser pegajosas, no obstante, en ese preciso momento los integrantes siguieron al único niño que era un maíz. De pronto, todos los niños estaban de rodillas con la cabeza pegada al pecho, ninguno saltaba o hablaba, era como si tomaran un breve descanso.

Por lo tanto, se decidió aprovechar para describir de tal manera que los niños pudieran imaginar la dinámica -ahora, ya que somos maíces vamos a relajarnos y estar tranquilos. Poco a poco se encenderá el fuego y comenzaremos a calentarnos y nos moveremos ligeramente por el calor. Ahora, todos los maíces se empiezan a calentar un poco más y sienten el calor, como cuando se enojan, va subiendo un poco más la temperatura. Empiezan a tener más calor, los maíces se molestan aún más, se enojan mucho, mucho y casi están listos para explotar y cuando exploten lo harán muy, muy fuerte y brincarán muy, muy alto. Los maíces ya no pueden más, están a punto de estallar y de pronto, ¡"poc"! que estallan- fue hasta ese momento que los niños se movieron y brincaron muy alto. Continuamente les indicó que saltaran aún más alto, incluso se les hizo mención a aquellas palomitas que más explotaban, diciendo esto los niños tomaron varias

veces más para explotar. Al finalizar, uno de los niños preguntó -entonces, ¿cuándo las palomitas están muy enojadas explotan?- a lo que se le contestó -sí también nosotros cuando nos enojamos, a veces llegamos a explotar-.

Equipo 2: Círculo de aplausos

Los niños llegaron y rápidamente se les reunió para formar un círculo. Al estar todos juntos sin preámbulo se les dijo- yo tengo un súper poder, ¿quieren ver cuáles es?- a lo que muchos se sorprendieron, pero asintieron con la cabeza y otros contestaron que sí emocionados. Fue entonces cuando se les dieron las instrucciones -para mostrarles mi poder todos debemos estar sentados y en silencio para poner atención y así ver mi poder y el de los demás y cuando nos lo muestren aplaudir fuertemente- y se continuó -todos, pero todos, tenemos un poder, algunos patean bien la pelota, otros brincaban muy alto y otros más pueden parar varios goles-.

Los niños rápidamente siguieron las instrucciones y cuando se sentaron todos estaban atentos a que se mostrara el súper poder, fue entonces cuando se tomó un momento para preparar el truco (se le dio la espalda a los niños) de separar el pulgar del puño, al voltear hacia los niños se les mostro el súper poder; todos los niños quedaron asombrados y hasta hubo quien hizo sonido de sorpresa, no obstante, solo uno de ellos se acercó para revelar el truco, afortunadamente no escucharon los demás niños; al terminar el truco se les indicó que tenían que aplaudir todos los súper poderes que se mostraran y ellos lo hicieron.

Seguidamente se les preguntó en voz alta -¿quién tiene un súper poder para que nos lo enseñe?- a lo que varios niños entusiasmados e impacientes levantaron las manos, debido a esto se decidió elegir al azar a uno de ellos con el juego de “tin marin”. Al ser seleccionado, el niño se emocionó mucho y paso al centro del círculo, estando ahí no hizo nada, así que se acercó y susurro al oído -¿qué puedo hacer?-, se le respondió susurrando – a lo mejor sabes patear muy fuerte la pelota o dar marometas o golpear de cabecita la pelota-, el niño sonrió y fue a tomar una pelota para mostrar cómo la pateaba, al concluir, él se veía emocionado y contento por su acción. Sin embargo, los demás niños que esperaban con ansias ver otro súper poder no quedaron sorprendidos y en consecuencia no aplaudieron, debido a ello se intervino diciéndole enérgicamente a todo el grupo -¡¡wooo!! eso fue muy padre, ¿vieron que lanzó la pelota muy lejos? Fue tan lejos que en un partido podría meter un súper gol. Vamos a aplaudirle-, al aplaudirle él se vio aún más contento y paso a sentarse.

Asimismo, cada uno de los niños fue pasando casi de la misma manera: fue elegido por el juego de “tin marin”, pasaba al centro a mostrar su poder (algunos niños buscaban una pelota u otro material como aros) se le aplaudía y finalmente el niño pasaba a sentarse. Una vez que todos pasaron estaban muy deseosos y entusiasmados de volver a pasar y demostrar de nuevo su súper poder.

Desde que se inició los niños estaban impacientes y emocionados por mostrar su súper poder, incluso, quienes ya habían pasado querían volver a pasar; otros niños más platicaban sobre el poder que tenían, a ellos se les aclaraba que debían de poner atención a su compañero para que cuando ellos pasaran también les pusieran atención. De igual manera, en cada una de las participaciones se estuvo reforzando (ante el equipo) enérgicamente el súper poder que se mostraba, y se repetía que estuvieran sentados y que aplaudieran los súper poderes de sus compañeros.

Jueves 27 de Julio

El lenguaje del cuerpo

En la hora de entrada al curso de verano uno de los niños, Adrián (no es su nombre real), lloraba desde que lo dejaron en ese lugar por lo que uno de los monitores se acercó y le brindó atención. Cuando terminó la hora de recibir a los niños, la mayoría de ellos se encontraban haciendo alguna actividad: ya sea armando un rompecabezas, jugando con otros niños, a las correteadas o entreteniéndose con su lunch.

Al ver a los niños se pudo notar que Adrián seguía llorando aunque se encontrara haciendo un rompecabezas con los demás, así que se le interrogó - ¿por qué estás triste?- y llorando dijo extrañar a su mamá, y en seguida se le comentó que no estuviera triste porque sus papás lo habían dejado en el curso para que se divirtiera y que además, a ellos no les gustaría verlo llorar; pero él continuaba llorando. Seguidamente se le propuso jugar y para empezar se le preguntó -¿cómo me dirías, sin hablar, que estas triste con la nariz?- él se sorprendió y por un momento dejó de llorar. Una vez que comprendió la instrucción comenzó a mover su nariz y después pidió un papel para sonarse su nariz y en el transcurso de la búsqueda se le pidió otra instrucción -¿cómo me dirías que tienes mocos con las manos?-, aunque la instrucción no fue muy coherente a su emoción, el niño de nuevo se detuvo a pensar y e hizo un movimiento de querer sonarse las narices. Durante cinco o diez minutos se le acompañó a armar un rompecabezas y en el momento que él comenzaba a llorar se le pedía una instrucción y él accedía a hacerlo, poco a poco fue entreteniéndose y dejó de llorar, en ese momento fue cuando se le dejó con sus demás compañeros.

⚽ **Equipo 1: respiración diafragmática**

Los niños llegaron con mucho entusiasmo y comenzaron a jugar solos, al reunirlos se les dijo – les voy a enseñar una respiración mágica para que les ayude a desaparecer su enojo. Y quien lo haga bien va a tener un premio, por ello hay que poner mucha atención-. Una vez que se tuvo su interés se les dieron las instrucciones y se puso el ejemplo (tres veces) para que ellos pudieran realizar la actividad. Seguidamente se les pidió que lo hicieran por sí mismos, sin una guía, y a quien le saliera bien se le daría un premio; todos los niños se emocionaron, por lo que se mostraron participativos, además de que se acercaban continuamente, con su playera arriba, para mostrar con su panza que hacían correctamente la respiración.

A algunos de los niños les salía, por lo que se le entregaba un globo y jugaban con él; pero a otros más no, a ellos se les mostraba de nuevo cómo hacerlo y tras varios intentos les salía y recibían su premio. Cuando todos los niños tuvieron su globo la dinámica fue empujar el globo para que avanzara, a varios de los niños se les dificultó empujarlo ya sea por el pasto o porqué no soplaban fuertemente e incluso, hubo quien empujaba su globo con la mano. La segunda actividad fue levantar su globo y soplarle para que no cayera, en cada momento les repetía que soplaran con la “pancita”. Hubo niños que sí hacían la actividad correctamente, mientras que otros niños soplaban su globo, pero al ver caer su globo lo levantaban con la mano, otros niños no seguían la instrucción y replicaban que no les salía, a ellos se les ayudaba. También ocurrió que a pocos de los niños se les ponchó el globo ya sea por otros niños o por la presión que se ejerció en el globo. En general, el equipo siguió las instrucciones a excepción de uno o dos niños que se desesperaban y metían las manos para que avanzara su globo, a ellos se les hacía la corrección y se les ayudaba.

⚽ **Equipo 2: cuento motivador: “Conejín”**

Los niños llegaron entusiasmados y rápidamente les pidió que formarían un círculo para que pudieran sentarse, algunos de los niños estaban distraídos así que después de reunirlos se prosiguió a explicarles las instrucciones, fue en ese momento cuando comenzaron a preguntar qué se iba a hacer.

Al hacer la pregunta del cuento (expuesta en la dinámica en la página 81) los niños empezaron a decir en voz alta una situación que ellos recordaban, poco tiempo después de haber terminado de contar sus anécdotas se les presentó la historia de “Conejín”, por lo que se mostraron interesados y sorprendidos, tanto,

que hubo un silencio por parte de todos; por último se les agregó una instrucción - cuando uno de ustedes hable mucho, interrumpa el cuento, platique mientras se les está leyendo, voy a cerrar el cuento y no se abrirá hasta que guarden silencio. ¿están de acuerdo?- a lo que respondieron asintiendo con la cabeza y se comenzó con el cuento.

Durante la lectura del cuento se hacía la mímica, ya sea al comer, saltar, enojarse o sonreír, entre otras cosas más; parecía ser que a los niños les agradaba ya que varios reaccionaban, de diferentes maneras, cuando se interpretaban los mimos, de igual manera, les hacían estar más atentos a la historia. Al momento de llegar a la parte donde los hermanitos de “Conejín” lo invitaban a jugar, se motivó a los niños para que participaran, ya que al representar a Conejín (escondido detrás de un niño) los niños debían de llamarlo para que saliera a saltar; a lo que se mostraron entusiasmados al hacerlo.

Otra participación que se hizo fue cuando el Conejo Blanco enseñó a saltar a Conejín, por lo que los niños comenzaron a saltar por sí mismos, sin embargo, antes de que saltara todo el grupo se les pidió que se esperarían a saber cómo aprendía a saltar, ellos accedieron y esperaron; hasta ese momento se les dio algún tiempo para que saltaran como decía la historia, al concluir se les sentó de nuevo para escuchar el final, al terminar el cuento se les dio la opción para que saltaran como “Conejín”, ellos contentos lo aceptaron y se saltó varias veces hasta que concluyó el tiempo.

Equipo 3: círculo de las emociones

Cuando los niños llegaron inmediatamente fueron a brincar en la estación, se recargaron en las estacas, jalaban los resortes y movieron los aros, por lo que fue necesario reunirlos lejos del material para tener su atención y dar las instrucciones.

Una vez reunidos les preguntó si conocían las emociones, todo el equipo se quedó callado y poco tiempo después sólo un niño alzó la mano para decir *¡felicidad!*-, entonces se le dijo que sí y todos los demás niños comenzaron a decir las emociones que conocían. De nuevo se llamó su atención para que escucharan qué colores correspondían a cada emoción, para ello les preguntó si habían visto la película de intensamente en donde salía alegría, tristeza y enojo, pocos fueron los niños que asintieron y completaron todos los personajes en voz alta. Después se prosiguió a mostrarles (de lejos) el color de cada aro con su respectiva emoción, es decir, el rojo es para el enojo a lo que ellos debían de repetir solamente la emoción al identificar de qué color era el aro que se alzaba, por ejemplo -el aro amarillo ¿es para la...? y esperaba que los niños contestarían.

Al concluir la explicación los niños pasaron a la estación a visitar las casitas de las emociones, por ejemplo, cuando pasaban a la casa de la tristeza todos debían de estar tristes y llorar, había niños que lo interpretaban drásticamente, como si realmente tuvieran dicha emoción, incluso, hubo un niño que vio a un compañero y le dijo -¡así no!, que le hagas como cuando tú lloras, no cómo la miss!-. Al terminar de recorrer el círculo de las emociones se les dejó continuar sin ninguna guía, con el fin de observarlos, pero al hacerlo varios de los niños dejaron de realizar la actividad, por lo que sólo se dedicaban a brincar sin hacer ninguna emoción, parecía que les entusiasmaba más correr por la estación; a pesar de la mayoría hubo tres niños que siguieron las instrucciones, hasta se veían muy entretenidos.

En el momento que los niños tuvieron una guía, de nuevo comenzaron a hacer las emociones indicadas, por lo tanto, en la estación de la tristeza, tres de los niños se acostaban y no se levantaban, cuando se les acercó para averiguar el motivo ellos argumentaron que era porque estaban muy tristes a lo que se les respondió que no era bueno estar tristes todo el tiempo ya que en algún momento teníamos que salir de la tristeza y seguido de eso se les agregó una instrucción más : sí, pueden estar muy tristes, pero solamente por cinco segundos y después tendrían que visitar otras casas; y así fue, cuando llegaban a la casa de la tristeza se acostaban y después de cinco segundos se paraban, todos los niños lo notaron y los siguieron.

Después de un tiempo (ocho minutos aproximadamente) se les reunió de nuevo para explicarles que ahora se les contaría un cuento en el cuál debían adivinar qué emoción tenían los animalitos, una vez que lo supieran correrían hasta la casita de esa emoción para hacer una demostración. En casi todas las historias los niños se quedaban pensativos y atentos a lo que se interpretaría del cuento con mímica y al terminar la emoción varios de ellos parecía que pensaban ya que ninguno hacía nada hasta que uno de ellos decía en voz alta la respuesta y todos corrían a la casita de dicha emoción para representarla.

Viernes 28 de Julio

Equipo 1: la técnica de la tortuga

Al principio llegaron los niños, que jugaban por toda el área, al reunirlos sin preámbulos se les preguntó si conocían a las tortugas e inmediatamente empezaron a platicar sobre ellas, incluso, hubo algunos niños que gateaban diciendo que eran tortugas que caminaban lentamente, al ver eso se les aclaró que las tortugas que se les enseñarían serían muy antiguas, de miles de años y que, además, les ayudarían cuando estuvieran enojados porque estas tortugas eran del enojo y se prosiguió a realizar la dinámica.

Para iniciar se mencionó que se les enseñaría como ser las tortugas del enojo y seguidamente se dieron las instrucciones, los niños las siguieron y al momento de pedirles que pegaran la cabeza a su pecho (como cuando las tortugas metían su cabeza al caparazón) ellos se sentaron de rodillas y pegaron su cabeza a las piernas, pues la instrucción no fue la indicada; así que se les pidió que se pararan y pegaran su cabeza al pecho como en el ejemplo que se les hacía, si bien, la mayoría de ellos siguió la instrucción hubo pocos niños que se sentaron en la misma posición, eso causó que los demás niños los siguieran. Tras cuatro intentos para mostrarles correctamente la instrucción dos de los niños seguían sentándose por lo que también atraían a los otros niños, causando que no se pudiera seguir las instrucciones debidamente, fue entonces cuando se decidió hacer carreritas de tortugas.

Al colocar la variante de la posición de la tortuga se entusiasmaron mucho, y fue entonces cuando se aprovechó para mostrarles correctamente la postura de la tortuga del “enojo”, ya que de no estar en esa posición no podían competir con las demás tortugas, a lo que aceptaron sin discusión. Como segunda variante se les pidió se acostarán, pegaran sus brazos a los costados, como las tortugas y que comenzaran a rodar. Después de tres minutos (aproximadamente) se hicieron carreritas de esta manera, hasta que al transcurrir el tiempo uno de los niños se negó, a lo que se trató de convencer de seguir jugando, pero los demás niños lo siguieron y dijeron estar agotados y aburridos; fue cuando se cambió a la actividad del robot y el muñeco de trapo, que se describe a continuación.

Equipo 1: El robot y el muñeco de trapo

Para llevar a cabo esta actividad se les formó en la línea horizontal (que se utilizó en la dinámica anterior) para explicarles las instrucciones, por lo que se les preguntó cómo eran los robos, y muchos de los niños se “convirtieron” rápidamente se en robots, sin embargo, se les dijo que para convertirlos en robots se debía de tensar todo el cuerpo y se puso el ejemplo.

Seguidamente se les pidió que tensaran la cara y mediante la demostración los niños comenzaron a intentarlo, algunos realizaban correctamente el ejercicio, otros más sólo hacían caras gracias, mientras que los restantes no les salía, a ellos se les acercaba para poder corregirles e intentarlo adecuadamente. Tras hacer algunos intentos, la mayoría, o casi ninguno sostenía la tensión por lo que se pasó a realizar el ejercicio con algo más sencillo, las manos; por lo que se apretó fuertemente los puños y poco a poco se relajaron. Después se pasó a tensar su pecho, los brazos y las manos al mismo tiempo, a lo que poco de los niños les

salió la actividad, al menos la de las manos y brazos; y finalmente se les dio la instrucción de tensar piernas, pies, pero pocos niños lo hicieron así que se pasó a tensar todo el cuerpo para convertirlos en robots. Si bien, la mayoría de los niños se convirtieron en robots no tensaban todo su cuerpo por lo que seguían siendo otro tipo de robots, al ver esto no se insistió para que mantuvieran o tensaran su cuerpo.

Cuando ya era poca la atención que brindaban los niños a las indicaciones se decidió hacer un concurso de robots, así que se les formó para hacer carreritas y seguidamente se les dio el ejemplo de los robots que debían de ser para poder participar. De igual manera, se les mostró cómo transformarse para ser un muñeco de trapo (se les dieron las instrucciones de dicha dinámica); ya que cuando se les mencionara “muñecos de trapo” ellos tendrían que dejar de ser robots y convertirse en muñecos de trapo y al hacerlo, serían tan suavitos que al relajarse se caerían.

Al comenzar la carrera salieron siendo robots (no debían de correr, brincar o caminar muy rápido) y a la indicación de muñecos de trapo ellos se caían rápidamente, al volver a decir robots ellos se levantarían y continuarían con la carrera. Durante las carreritas se les dio la indicación de ser muñecos de trapo varias veces, esto con el fin de que se no se tensaran demasiado los músculos, mientras que a algunos de los niños también se les corregía su posición de robots, ya que ellos parecían estar más preocupados por ganar. Así trascurrió el tiempo hasta que los niños cambiaron de estación.

Equipo 3: el aprendiz de mago

Al reunir a todo el equipo se les pidió que se sentaran en forma de media luna, al hacerlo comenzaron a arrancar pasto, hablar entre ellos y unos más estaban atentos a lo que sucedería, cuando de pronto se sacó un sombrero y una varita, y se les dijo que con ellas se haría magia. Todos los niños se vieron sorprendidos y emocionados a excepción de uno, que inmediatamente se paró y dijo firmemente - ¡la magia no existe!- a lo que se le respondió que sí existía, él insistió tres veces más con la misma frase, aunque la respuesta seguía siendo la misma, hasta que por fin se recurrió a preguntarle al grupo, ellos contestaron que sí existía, el niño se volteó y dirigiéndose a ellos les dijo que no.

Después de eso, se trató de platicar con él para seguir con el juego, no obstante, él sólo se negaba e insistía en lo mismo. Mientras se estaba con el niño el grupo seguía a la expectativa, ya que se mostraban confundidos, incluso, platicaban entre ellos sobre el tema. Al ver la confusión del grupo y tener poco control se buscó una manera de confirmar que la magia sí existía, por lo que se les afirmó que los Reyes Magos utilizaban la mágica para dejarles los juguetes, a

lo que todo el grupo se quedó brevemente en silencio para después afirmar que sí existía la magia, incluso el niño que se oponía a ello. Fue entonces cuando la mayoría de los niños expresaron sus ideas sobre cómo los Reyes Magos traían sus regalos, no obstante, de pronto, el mismo niño que se oponía se volteó hacia los demás y les reafirmó que no existía la magia, a lo que de nuevo se le insistió en que sí e inmediatamente se prosiguió con la actividad.

Para continuar con la dinámica se debía de cumplir con un deseo por lo tanto se le preguntó al niño - ¿qué deseo quieres que te cumpla?- él se apaciguó y se mostró muy interesado en participar y apresuradamente respondió que quería muchos spiners, en eso se les comunicó a los demás niños -vamos a ayudarlo a cumplir su deseo. ¿Alguno de ustedes se imagina cómo podemos hacerle?- ellos se quedaron pensativos y sorprendidos a la vez, hasta que de nuevo se les indicó -vamos a convertirnos en spiner para cumplir su deseo- para ello se pusieron de pie y extendieron sus brazos y poco a poco comenzaron a dar vueltas. El niño que pidió el deseo se quedó pensativo y al poco tiempo objetó - ¡no!, yo no quiero estos spiners, así no son los spiners. ¡Yo quiero uno de verdad!- y comenzó a describir cómo eran; otros niños que escucharon también intervinieron para platicar en voz alta cuántos de ellos tenían y de qué colores eran.

Al ver su negativa se le dijo -estos spiners son más divertidos, ¿por qué no los pruebas y los giras?-, en eso, se llamó a uno de los spiner para comenzar a girarlo (empujar ligeramente su mano para que diera vueltas por sí sólo), viendo esto todos los niños hicieron lo mismo, pero él seguía insistiendo -entonces la magia no existe- y de nuevo se le dijo que sí existía, además de que su deseo ya había sido cumplido. Ante tanta insistencia se le aclaró, con seriedad, que permitiera a los demás niños pedir su deseo, sin embargo, él seguía interfiriendo en las instrucciones y atención para el grupo, exponiendo que quería muchos spiners y que si no los obtenía la magia no existía, finalmente se decidió no hacerle caso y elegir a otro niño para pedir un deseo.

Se eligió a uno de los niños que se encontraba muy entusiasmado y rápidamente paso al frente para que se le cumpliera un deseo -*pide un deseo, ¿qué deseo quieres que te cumpla?*- , él se quedó callado, ya que no sabía qué pedir y de nuevo se le preguntó -¿qué es lo que más quieres?- y apresuradamente contestó que unos spiners, al pedirle la ayuda al grupo el niño cambió de opinión y siguió pensando en otro deseo. A la vez, el niño que no creía en la magia seguía molestando y tratando de llamar la atención para que se le diera los spiner, mientras que los demás integrantes se veían aburridos, arrancando pasto, o platicando entre ellos, por lo que se decidió parar la actividad y realizar la dinámica del pulpo, que se explica a continuación. En cuanto se cambió la dinámica el niño se molestó, por último, dijo no existir la magia, así que se fue muy enojado a otro lugar. No se trató de seguirlo o detenerlo puesto que al hacerlo se descuidaría a todo el equipo.

Equipo 3: El pulpo

Para la dinámica se eligió a sólo un niño para ser el pulpo, ya que se consideró que eran pocos niños, continuamente se les informó sobre las reglas. Al finalizar, se les pidió que todos los niños tocaran a su compañero con una sola mano y se prosiguió a darles las instrucciones para que las llevaran a cabo como equipo (pulpo).

Al inicio los niños se mostraron entusiasmados de jugar, sin embargo, conforme transcurría la dinámica se mostraban incómodos al realizar las actividades, ya que les costaba trabajo mantener el contacto con el niño del centro, también en ocasiones, los niños se soltaban para realizar los ejercicios, incluso, el niño que debía de dirigir se le dificultaba caminar; por lo que sus movimientos eran lentos.

Al concluir con todos los ejercicios establecidos, con dificultad, se decidió elegir a otro niño (con el juego de "tin marín") para representar la cabeza del pulpo, no obstante, fue poco el tiempo que se tuvo como para seguir con la dinámica ya que se terminó demasiado pronto.

Equipo 2: la gallina con sus pollitos

Al reunir a todos los niños, se eligió inmediatamente a uno de ellos para representar a la gallina, como es natural, la mayoría de los niños querían ser el personaje, así que se usó el juego de "tin marín" para decidir y seguidamente se les dio las instrucciones.

Una vez que la gallina tuvo los ojos vendados, los pollitos rápidamente se colocaron detrás de un cono (que serían las casitas de los pollitos), aunque algunos fueron a lugares diferentes del grupo cuando la indicación fue que todos los pollitos estuvieran en un mismo escondite, aun así, no se dijo nada y la gallina prosiguió a escuchar. No hubo necesidad de guiar a la gallina ya que el niño extendió sus brazos al frente y daba pequeños pasos, de la misma manera se le cuidaba de causar algún accidente.

Cuando la gallina encontró al primer pollito, este preguntó si podía ser él la gallina, a lo que se le pidió que esperara a que encontraran a sus demás compañeros (pollitos) y la gallina siguió buscando. Varios de los niños piaban en todo momento para que los encontrara la gallina, rompiendo así la reglas, sin embargo, tampoco se interrumpió la dinámica ya que indudablemente había más pollitos "escondidos" para ser encontrados. Cuando por fin encontró a todos los pollitos juntos se le quitó la venda y se les recordó que tendrían que dar un gran

abrazo a la gallina, si bien, todos los niños aceptaron, durante el abrazo los niños se empezaron a empujar bruscamente, mientras que la gallina, que estaba siendo aplastada, se quejaba; fue entonces cuando se intervino para separar a todos los niños.

De nuevo se empezó el juego y los pollitos corrieron a esconderse, esta vez, todos los pollitos se fueron a "esconder" al lugar que prefirieron, por lo tanto, no estuvieron todos juntos como era la dinámica. Cuando comenzó el juego todos los pollitos piaban continuamente para dirigir a la gallina hacía ellos, había niños que gritaban al piar y lo hacían repetidamente, sin embargo, la gallina sólo se dirigía hacia el sonido más fuerte y/o cerca de ella, cuando por fin encontraba a un pollito este se convertía en gallina, la gallina pasaba a ser un pollito, y los pollitos se acomodaban de nuevo, en caso de que la gallina encontrara a la vez a muchos pollitos se usaba la técnica de "tin marin" para elegir a quién sería la gallina.

Anexo

Carta descriptiva del taller: Estrategias de regulación emocional para la práctica del fútbol.

Introducción:

⚽ Objetivo general:

Promover las estrategias de RE que generen en el preescolar conductas socioemocionales adecuadas para complementar un desarrollo integral y mejorar su práctica en el fútbol.

Objetivos específicos:

- Practicar las estrategias de RE en el preescolar mediante las actividades sugeridas.
- Fomentar las estrategias de autorregulación emocional en la práctica del fútbol para los preescolares
- Aplicar las actividades dentro de la práctica del preescolar en el fútbol
- Efectuar un análisis de la aplicación de las dinámicas con las estrategias de RE para los preescolares que practican el fútbol.
- Utilizar las estrategias de RE para generar conductas adecuadas a una mejor convivencia.

⚽ Institución: Pumitas C.U. Fútbol

⚽ Fecha y horarios: del martes 25 de julio del 2017 al viernes 28 de julio 2017

⚽ Lugar: Campos 1, 2 y tres de fútbol Pumitas C.U

⚽ Participantes: el equipo uno del curso de verano: clínica de Fútbol Infantil de Verano, Pumitas C.U.

⚽ Dirigido a: 30 niños de edad preescolar, entre los tres a los seis años aproximadamente.

⚽ Instructora: Minerva Tizal Mora

⚽ Contenidos temáticos:

Actividades de regulación emocional en cuanto a la emoción del enojo, dirigidas a la aplicación con el equipo uno:

1. Sartén de palomitas
2. Blúber, bláber
3. Respiración diafragmática
4. La técnica de la tortuga
5. El robot y el muñeco de trapo

Actividades de regulación emocional dirigido al equipo dos, en cuanto a la emoción autoconfianza:

1. ¿verdad (ovejas) o mentira (lobos)?
2. Círculo de aplausos
3. Cuento motivador: “Conejín”
4. La gallina con sus pollitos
5. ¿cómo me siento cuando hago algo bien?

Actividades de regulación emocional dirigido al equipo tres, dirigidas para regular la emoción de la empatía:

1. Círculo de emociones
2. El aprendiz de mago
3. El pulpo
4. Río mágico
5. Los robots

Actividades de regulación emocional en cuanto a la emoción autoconfianza que son las siguientes:

1. ¿verdad (ovejas) o mentira (lobos)?
2. Círculo de aplausos
3. Respiración diafragmática
4. La técnica de la tortuga
5. El robot y el muñeco de trapo

Actividades de regulación emocional dirigidas a los preescolares que hagan evidente la emoción de frustración que son las siguientes:

1. Manipulación de la arcilla
2. Diagrama de realización paso por paso
3. Cambiando el día
4. Crear imágenes
5. El lenguaje del cuerpo

Nota: Las dinámicas que corresponden a regular la emoción de la frustración no estaban contempladas en un horario ni día específico, sin embargo, se aplicaron con la finalidad de reducir la frustración que se hizo evidente este día, por lo que se podrán revisar en el apéndice 1 de la página 114.

Cartas descriptivas:

Tabla 5

Carta descriptiva del día martes 25 de julio del 2017

Equipo	Objetivo	Dinámica	Procedimiento	Variantes	Material	Tiempo	Horario
2 Autoconfianza	Generar autoconfianza en las características del preescolar mediante afirmaciones positivas.	¿Verdad (ovejas) o mentira (lobos)?	Primero es realizar las preguntas a los niños y después de que las hayan comprendido se realiza la actividad física (atrapadas).	*la posición de juego, para que solo sea elegir, más no corretear. * puede ser para motivar, dirigir o conocer las características del equipo.	Ninguno	10- 15 minutos	9: 30 am.
1 Enojo	Berrinche y autoconsuelo	Blúber, bláber	Se delimitará un área en donde le monitor mediante las instrucciones guie la actividad	Se llevará la misma actividad, pero con una reflexión mediante la realización de preguntas antes y después de realizar la actividad.	Ninguno	6-8 min.	9:45 am
3 Empatía	Realizar actividades de cooperación, ayuda y apoyo que generen empatía entre los compañeros de equipo.	Los robots	Antes de comenzar la actividad se ha de delimitar un área para colocar todos los materiales. Seguidamente se les dan las instrucciones a los niños y durante el juego se ha de corregir aquellos niños que no cumplan con las reglas.	*en que la actividad se realice al ritmo de un sonido, ya sea por aplausos, música o una canción.	Conos, macetas platos y estacas. De ser posible más de tres piezas cada una.	10-15 minutos	10:00 am

Sin especificar Frustración	Re-dirigir y facilitar la actividad que le provoca frustración al niño.	Diagrama de realización paso por paso	Se trata de identificar la situación que le provoca frustración, seguidamente se piensa en subdividir en pasos esa actividad, después se le sugiere al niño y se realiza a la par que él, se finaliza cuando el monitor se cerciore de que el niño comprendió los pasos y los realizó correctamente.	Está en cómo subdividir las actividades a realizar.	Ninguno	5 minutos	11:00 am a 11:30 am
Sin especificar Autoconfianza	Concientizar al niño de sus emociones (felicidad, entusiasmo, alegría) mediante frases, preguntas y reafirmación del monitor.	¿cómo me siento cuando hago algo bien?	Lo primero es detectar una acción positiva para reconocerla en el niño. Después el monitor se ha de acercar al niño para llevar a cabo la actividad.	*Es el vocabulario que se utilice *En el tipo de experiencia que el monitor elija	Ninguno	3 minutos	Durante la impartición del taller de técnica

Nota: La dinámica dirigida a la regulación de la emoción frustración (Diagrama de realización paso por paso) sí estaba contemplada, por lo que no fue una actividad emergente.

Tabla 6

Carta descriptiva del día miércoles 26 de julio del 2017

Equipo	Objetivo	Dinámica	Procedimiento	Variantes	Material	Tiempo	Horario
3 Empatía	Generar empatía hacia la emoción de otra persona, al observar y brindar la ayuda.	Río mágico	Primero se delimita un área para colocar todos los materiales. Seguidamente se les dan las instrucciones un poco alejados del área de juego. Durante el juego se ha de observar y corregir a aquellos niños que no cumplan con las reglas.	La actividad sea regulada por la lentitud o rapidez de un sonido que se elija, ya sea mediante palmadas o un sonido.	Aros y algún material para delimitar el área, por ejemplo, conos o estacas.	10 minutos	9:30 am.
1 Enojo	Relajación y disminución del enojo mediante la imagería	Sartén de palomitas	Se realiza la actividad mediante la imagería guiada y las actividades físicas en conjunto.	Es el elemento del “caramelo”, el cuál puede tener diferentes funciones en la dinámica como relajarlos.	Ninguno	10 min.	9:45 am.
2 Autoconfianza	Propiciar la autoconfianza al identificar una actividad que elija realizar el niño.	Círculo de aplausos	Se reúne al equipo y se sientan en círculo, después se les explica las reglas y de lo que trata la actividad. Durante su realización se recomienda recordarles las reglas a los niños y apoyar constantemente las habilidades que presentan.	*puede ser habilidad, truco, chiste o característica que lo defina. *se puede elegir la habilidad que harán con respecto de una temática como el fútbol.	Ninguno	10-15 minutos	10:00 am.

Nota: el tiempo de cada dinámica y el tiempo del horario variaba según la dinámica del grupo.

Tabla 7

Carta descriptiva del día jueves 27 de julio del 2017

Equipo	Objetivo	Dinámica	Procedimiento	Variantes	Material	Tiempo	Horario
1 Enojo	Reducir el enojo y sus características fisiológicas	Respiración diafragmática	Primero se les enseña la respiración diafragmática. Segundo se les permite que lo practiquen y en tercero se les da un globo a cada niño en el cual realicen dicha respiración.	*carreritas de globos *pueden ser las combinaciones que se pueden realizar entre las actividades señaladas	16 globos inflados	8 minutos	10:35 am.
2 Autoconfianza	Representar las dificultades que el preescolar tiene al fallar en ocasiones y motivar al niño a reconocer que la práctica mejora las habilidades	Cuento motivador: "Conejín"	Primero se reúne al equipo y se les pide que se sienten formando un círculo. En segunda se realiza la pregunta indicada como introducción. Por último, se lee el cuento motivador: "Conejín".	Es que se pueden realizar la mímica de la actividad mientras se está contando la historia. Al finalizar de contar el cuento los niños pueden realizar una presentación de "Conejín".	Cuento motivador: "Conejín" de la presente tesina.	10-15 minutos	10:55 am.
3 Empatía	Asociar las emociones a situaciones vividas, además de reconocer las propias emociones y la de los demás.	Círculo de emociones	Para iniciar se tendrá que realizar el círculo con el material mencionado. Después se les presentarán las reglas y el juego a los niños, esto lejos de la estación, seguidamente se les cuentan las historias.	Se realiza un recorrido por la estación en donde se usa mímica para expresar las emociones.	9 estacas, 4 resortes y 6 aros de diferentes colores		11:10 am.

Nota: el tiempo de cada dinámica y el tiempo del horario asignado variaba según la dinámica del grupo.

Tabla 8

Carta descriptiva del viernes 28 de julio del 2017

Equipo	Objetivo	Dinámica	Procedimiento	Variantes	Material	Tiempo	Horario
1 Enojo	Reducir el enojo y sus características fisiológicas con ayuda de instrucciones proporcionadas por el monitor.	La técnica de la tortuga	Que el monitor guie la posición que deberá adoptar el niño, incluso la respiración.	*carreritas de tortugas * cambiar los nombres	Ninguno	4 minutos	11:00 am a 11:30 am
	Distracción, enfocarse en sí mismo y qué le genera malestar.	El robot y el muñeco de trapo	Tensar los músculos de todo el cuerpo, por segmentos	Carreritas de robots	Ninguno	10 min.	
3 Empatía	Identificar qué quieren y piensan los demás niños, de igual manera se busca generar un clima grupal agradable.	El aprendiz de mago	Es importante realizar la formación, después realizar a cabo la actividad. Se sugiere que haya un cambio rotativo después de la participación del monitor para que los demás niños ayuden a cumplir los deseos.	Que el mago es quién elegirá a un niño en particular para que interprete el rol que le asigne y después intercambiar dichos roles.	Un sombrero y una varita mágica	15 minutos	12:00 pm a 12:30 pm
	Identificar la emoción de la empatía por medio de la realización de cooperación en equipo.	El pulpo	Primeramente, se ha de dividir al equipo en grupos para después elegir quién será la cabeza del pulpo. Seguidamente se prosigue a explicarles las instrucciones y se le darán las indicaciones.	Está en la manera que dirija al equipo (quién sea la cabeza del pulpo).	Un aro	5 minutos	

2 Autoconfianza	Generar autoconfianza al encontrar a todos sus compañeros gracias a sus propias capacidades	La gallina con sus pollitos	Primeramente, se elige al niño que será la gallina. En segundo lugar, se buscarán o colocarán espacios donde los pollitos puedan simular que están escondidos (como conos o aros). En tercero surge la interacción entre la gallina y sus pollitos. Se ha de cuidar que la gallina no se tropiece.	*Se puede hacer como el juego de las escondidas. *se puede agregar un gallo y una gallina para que busquen a más pollitos.	Paliacate	10- 15 minutos	12:30 pm a 12:45
--------------------	---	-----------------------------	--	---	-----------	----------------	------------------

Nota: el tiempo de cada dinámica y el tiempo del horario asignado variaba según la dinámica del grupo.

