

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ**

FACULTAD DE EDUCACIÓN



Estrategias implementadas para favorecer la tolerancia a la frustración en niñas y niños de 4 años: Experiencia de una docente en el ejercicio de una educación remota.

Tesis para obtener el título profesional de Licenciada en Educación con especialidad en Educación Inicial que presenta:

Maria Alejandra Villanueva Sierra

Asesora:

Vanessa Sofia Raffael Hermoza

Lima, 2022

Informe de Similitud

Yo, Vanessa Sofía Raffael Hermoza, docente de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesor(a) de la tesis/el trabajo de investigación titulado:

Estrategias implementadas para favorecer la tolerancia a la frustración en niñas y niños de 4 años. Experiencia de una docente en el ejercicio de una educación remota.

de la autora Maria Alejandra Villanueva Sierra ,

dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 18%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 15/12/2022.
- He revisado con detalle dicho reporte y la Tesis, y no se advierte indicios de plagio.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha: 16 de diciembre del 2022

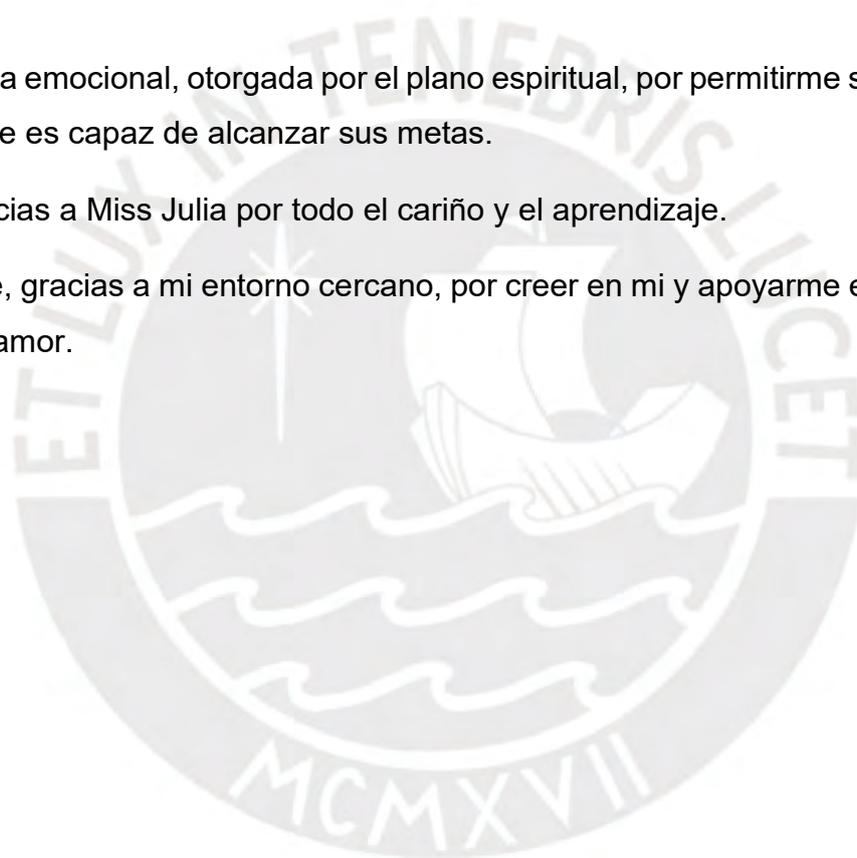
Apellidos y nombres del asesor / de la asesora: Raffael Hermoza, Vanessa Sofía	
DNI: 42959502	Firma 
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3134-2831	

AGRADECIMIENTOS

A mi fortaleza emocional, otorgada por el plano espiritual, por permitirme ser una mujer resiliente que es capaz de alcanzar sus metas.

Muchas gracias a Miss Julia por todo el cariño y el aprendizaje.

Y finalmente, gracias a mi entorno cercano, por creer en mi y apoyarme en cada paso con mucho amor.



RESUMEN

La presente tesis es una investigación de enfoque cualitativo. Se tiene como objetivo analizar las estrategias que utiliza una docente para favorecer la tolerancia a la frustración en niñas y niños de 4 años de una institución educativa pública del distrito de Magdalena del Mar, en un contexto de educación remota. Asimismo, la investigación es descriptiva y se basa en la metodología de estudio de caso. La informante en la que se basa la tesis es una docente de un aula de 4 años. Además, se aplicaron dos técnicas para recoger información: la entrevista y la observación de dos sesiones de clase por Zoom. Se sabe que el mundo emocional de los niños y las niñas es un tema esencial a investigar, ya que es uno de los pilares en el desarrollo integral, por lo que es necesario darle mayor atención, sobre todo en contextos nuevos como la educación remota actual. Ante ello, el actuar docente es crucial al atender los cambios emocionales o los nuevos sentires que surgen durante la infancia, a través de estrategias y concepciones adecuadas. Por consiguiente, el estudio está dirigido a identificar las concepciones de la docente sobre la tolerancia a la frustración. También, se busca describir las estrategias implementadas por la docente para favorecer la tolerancia a la frustración. Con relación a los resultados, se evidencia que las concepciones docentes, en torno a la tolerancia a la frustración, muestran que la maestra le otorga gran importancia y prioridad al aspecto emocional de los niños y las niñas. Partiendo de ello, las estrategias docentes más utilizadas y que promueven eficazmente la tolerancia a la frustración, según los hallazgos, son el establecimiento del diálogo, orientado mayormente a expresar emociones, y la música, estrategia aplicada en varios momentos al bailar o cantar con el grupo de estudiantes, frente a una situación que despierta frustración en ellos o ellas. Finalmente, este trabajo de investigación pretende informar a los profesionales correspondientes, sobre la educación emocional durante la infancia, con el fin de reflexionar sobre la práctica docente y generar cambios pedagógicos.

Palabras claves: tolerancia a la frustración, estrategias docentes, regulación emocional, infancia, educación emocional.

ABSTRACT

This thesis is a qualitative approach research. Its objective is to analyze the strategies used by a teacher to promote tolerance to frustration in 4-year-old children from a public school in Magdalena del Mar district, in the context of remote learning. In addition, the research is descriptive and is based on the case study methodology. The sample on which the thesis is based on is a 4-year-old classroom teacher, who was part of the application of two techniques to collect information: an interview and the observation of two class sessions via Zoom. It is known that the emotional world of children is an essential topic to be investigated since it is one of the pillars to integral development, so it is necessary to give it greater attention, especially in new contexts such as the current remote learning. Given this, the teaching role is crucial when dealing with emotional changes or new feelings that arise during childhood, through strategies. Therefore, the study is aimed at identifying the teachers' conceptions of tolerance to frustration. Also, it seeks to describe the strategies implemented by the teacher to promote tolerance to frustration. Regarding the results, it is evident that the teaching conceptions around tolerance to frustration take into account the priority of the emotional aspect during childhood. Based on this, the most widely used teaching strategies that effectively promote tolerance to frustration are dialogue, mainly aimed at expressing emotions, and music, a strategy applied at various times when dancing or singing with the group of students facing a situation that arouses frustration in them. Finally, this research work aims to inform the corresponding professionals about emotional education during childhood, in order to reflect on teaching practice and generate pedagogical changes.

Key words: tolerance to frustration, teaching strategies, emotional regulation, childhood, emotional education.

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS.....	ii
RESUMEN.....	iii
ABSTRACT.....	iv
ÍNDICE.....	v
INTRODUCCIÓN.....	vii
PARTE I: MARCO TEÓRICO.....	1
CAPÍTULO 1: CONCEPCIONES DOCENTES Y TOLERANCIA A LA FRUSTRACIÓN EN LA INFANCIA.....	1
1.1. Construcción de las concepciones docentes.....	2
1.2. Descripción del componente emocional en las niñas y los niños de 4 años.....	3
1.3. La frustración en la infancia.....	5
1.4. La regulación emocional en la infancia.....	9
1.5. La tolerancia a la frustración en la infancia.....	11
1.6. El impacto de la emergencia sanitaria en el bienestar emocional de las niñas y los niños.....	14
CAPÍTULO 2: ESTRATEGIAS DE LA DOCENTE Y LA TOLERANCIA A LA FRUSTRACIÓN EN LA INFANCIA.....	17
2.1. Contexto de educación remota causado por la emergencia sanitaria.....	17
2.2. Estrategias implementadas por la docente para favorecer la tolerancia a la frustración en la niñas y los niños.....	19
2.2.1. Rol docente en el desarrollo de la tolerancia a la frustración.....	19
2.2.2. Definición, importancia y características de las estrategias docentes.....	20
2.2.3. Descripción de estrategias docentes en el desarrollo de la tolerancia a la frustración durante la infancia.....	21
PARTE II: INVESTIGACIÓN.....	27
CAPÍTULO 3: DISEÑO METODOLÓGICO.....	27
CAPÍTULO 4: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS.....	35
CONCLUSIONES.....	62
RECOMENDACIONES.....	64

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	66
ANEXOS.....	73
Anexo 1: Consentimiento de entrevista a docente.....	73
Anexo 2: Consentimiento de observaciones a docente.. ..	74
Anexo 3: Validación de guía de entrevista.. ..	76
Anexo 4: Transcripción de observaciones.. ..	78
Anexo 5: Validación de observaciones.....	88
Anexo 6: Tabla de organización de información de entrevista.. ..	89
Anexo 7: Tabla de organización de información de observaciones.. ..	110
Anexo 8: Matriz de triangulación.....	116



INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo el tema de investigación es: “Estrategias docentes implementadas para favorecer la tolerancia a la frustración, mediante una educación remota”. La línea de investigación es: Educación y Desarrollo Infantil. El interés surgió a partir de un momento reflexivo durante las prácticas preprofesionales, en donde se identificaron situaciones de frustración en los estudiantes y la necesidad de una respuesta eficaz por parte de la docente.

Asimismo, se eligió el tema, ya que se observaron noticias y diferentes artículos escritos por profesionales de la infancia, quienes comentaban los cambios emocionales en los niños y las niñas debido al confinamiento. Según Hincapié, López-Boo y Rubio-Codina (2020), durante la pandemia, el aspecto socioemocional en los niños y las niñas se ve afectado por la socialización limitada con los demás, el sedentarismo, las rutinas irregulares y los cambios en su escolarización. En otras palabras, la situación actual generada por el COVID-19 tiene un impacto en las emociones y conductas usuales de los niños y las niñas.

Todo ello reforzó la necesidad de atención que se le debe dar al aspecto emocional de la infancia. También, se identificó el nuevo contexto de educación remota, el cual generó cambios en el proceso educativo y nos ha recordado que la responsabilidad docente es crucial, a través de estrategias docentes que prioricen las emociones y que promuevan competencias emocionales necesarias para los estudiantes, con el fin de mejorar su bienestar.

Se sabe que durante la edad de 4 años, los niños y las niñas generan grandes avances al descubrir su mundo emocional mediante la socialización con los demás y

la vivencia de nuevas situaciones. Según Pastor, Nashiki y Pérez (2010), en la infancia se comienza a generar mayor autoconsciencia y a considerar más al otro, expresando emociones, necesidades y opiniones libremente. Los autores mencionan que el aspecto emocional está fuertemente ligado a la convivencia cotidiana. Asimismo, el Ministerio de Educación (2016) explica que, durante esa etapa esencial, se genera mayor control de impulsos, y comienzan a manifestar y regular sus emociones de manera más asertiva. Es por ello que la tesis busca profundizar en este tema tan importante para la infancia.

Por otro lado, el impacto y los cambios surgidos de la pandemia mencionados anteriormente, se pueden relacionar con la frustración, la cual, como menciona Viaplana (2015), es una emoción natural durante la edad de 4 años, y se presenta de forma cotidiana, sobre todo porque los niños y las niñas están inmersos en ambientes familiares y escolares.

Es así como el mundo emocional de los niños y las niñas es un tema esencial a investigar, ya que, si bien es un elemento que algunas veces no se prioriza, es uno de los pilares en el desarrollo integral, por lo que es necesario darle mayor atención. Además, las estrategias docentes tienen relación con todo el proceso educativo, por lo que la teoría y la práctica docente van de la mano para conseguir los objetivos deseados y generar aprendizajes significativos, en este caso, el desarrollo de la tolerancia a la frustración en los niños y niñas del aula. Por ello, es importante estudiar las estrategias docentes implementadas con el fin de favorecer dicha competencia emocional, informar oportunamente a las personas que son parte del entorno educativo, reflexionar y a partir de ello, plantear mejoras.

Este trabajo de investigación es viable debido a la comunicación directa que la investigadora mantiene con la profesora elegida de la institución educativa durante el desarrollo de sus prácticas pre profesionales. Además, con el fin de desarrollar la investigación de manera eficiente, se presentan capacidades en la autora, tales como el compromiso de cumplir los objetivos planteados, sensibilidad y empatía para poder establecer diálogos oportunos con los involucrados, capacidad reflexiva ante el tema de interés y los resultados a obtenerse, así como habilidades para redactar.

Dentro de las limitaciones encontradas en todo el proceso de construcción de la tesis, se resalta la falta de información para la bibliografía, ya que actualmente las

bibliotecas están cerradas de manera presencial, por lo que las fuentes de información han sido únicamente de internet. También, debido al año bastante acelerado y con muchos cambios en el curso, el desarrollo de la tesis ha tenido menor tiempo que el usual. Otro punto importante fue la conexión a internet, la cual ha estado saturada en varios momentos, por lo que han surgido algunos imprevistos en el transcurso de la investigación, tales como falta de internet y lentitud al usarlo. Por último, otra limitación ha sido la aplicación virtual de la entrevista para el recojo de información, ya que, al no poder realizarla de manera presencial, pueden existir más distractores para la entrevistada.

Anteriormente, se han realizado estudios relacionados con el presente tema, tal como el trabajo de fin de grado “Aprender a tolerar la frustración en el segundo ciclo de Educación Infantil” realizado por Viaplana (2015), quien muestra la frustración como una emoción natural en la infancia que se manifiesta a través de dos emociones: ira y tristeza. También explica que la tolerancia a la frustración y la regulación emocional son objetivos a desarrollar durante el segundo ciclo de educación emocional, y ante ello, ofrece recomendaciones.

En segundo lugar, se encuentra el estudio “Aprendizaje y desarrollo emocional: acciones y experiencias psicoeducativas en un aula de preescolar” de Castillo (2008), quien sustenta que la frustración está relacionada al estrés, manifestándose a través de conductas como el llanto, aislamiento, cansancio y rabietas. Asimismo, menciona que el rol del adulto acompañante juega un rol importante ante la aparición de emociones relacionadas a la frustración.

En tercer lugar, los autores Hincapié, López-Boo y Rubio-Codin (2020) mencionan en su trabajo de investigación titulado “El alto costo del COVID-19 para los niños”, que la pandemia del COVID-19 puede generar consecuencias a corto y largo plazo en la infancia, en el desarrollo físico, mental y emocional de los pequeños. Adicionalmente, explican el nuevo contexto de educación remota y mencionan que los adultos acompañantes han asumido nuevos roles, importantes en la vivencia de los infantes durante la realidad que se vive actualmente.

A partir de ello surgió la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué estrategias implementa la docente para favorecer la tolerancia a la frustración en niñas y niños de 4 años de una institución educativa pública del distrito de Magdalena del Mar, en un

contexto de educación remota?. Por lo que, el objetivo general de la investigación es: “Analizar las estrategias implementadas por la docente para favorecer la tolerancia a la frustración en niñas y niños de 4 años de una institución educativa pública del distrito de Magdalena del Mar, en un contexto de educación remota.” Y los objetivos específicos: (i) Identificar las concepciones de la docente sobre la tolerancia a la frustración en niñas y niños de 4 años de una institución educativa pública del distrito de Magdalena del Mar, en un contexto de educación remota. (ii) Describir las estrategias implementadas por la docente para favorecer la tolerancia a la frustración en niñas y niños de 4 años de una institución educativa pública del distrito de Magdalena del Mar, en un contexto de educación remota.

La presente tesis es una investigación de enfoque cualitativo y es descriptiva; además, se basa en la metodología de estudio de caso. La muestra en la que se basa la tesis es una docente de aula de 4 años, quien formó parte de la aplicación de dos técnicas para recoger la información necesaria: entrevista y observación de dos sesiones de clase por Zoom.

Es así como el trabajo de investigación está organizado en dos partes principales. En primer lugar, se expone el marco teórico de la investigación, el cual cuenta con dos capítulos. En el primer capítulo se trata, de manera teórica, las concepciones docentes y la tolerancia a la frustración en la infancia; además, se describe parte del impacto de la pandemia en el aspecto emocional de los infantes. En el segundo capítulo, se explican algunos puntos relacionados a las estrategias docentes frente a la frustración de los niños y las niñas, brindando alcances del contexto de educación remota, resaltando el rol importante de la maestra y describiendo las estrategias docentes. Dentro de la segunda parte de la tesis, se muestra el diseño metodológico en la que se basó la investigación, y se expone el análisis y la interpretación de los resultados, con lo cual se plantean conclusiones y se presentan las recomendaciones. Finalmente, se muestra la bibliografía y los anexos que sustentan la tesis.

PARTE I: MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1:

1. CONCEPCIONES DOCENTES Y TOLERANCIA A LA FRUSTRACIÓN EN LA INFANCIA

El mundo emocional de las niñas y los niños es amplio y complejo, ya que es durante la etapa infantil en donde ellos empiezan a identificar y comprender la amplia gama de emociones que sienten diariamente. Una de las emociones con mayor presencia durante los primeros años de vida, es la frustración.

La frustración es inherente a toda persona y puede ser considerada “negativa” para algunos autores; sin embargo, algo que comparten muchos especialistas cuando se refieren a esta emoción, es que se encuentra en el mismo grupo que la alegría, tristeza e ira; por lo cual se deduce que esta emoción es “natural” en todas y todos. El autor Bisquerra (2020) menciona que la frustración es usualmente considerada una emoción negativa, ya que sus expresiones generan malestar en el individuo; sin embargo, es un sentir necesario, adecuado y que conlleva varias funciones.

Durante la edad de 4 años, las niñas y los niños sienten la frustración de manera intensa, manifestándola a través de emociones y conductas relacionadas, las cuales se explicarán más adelante. Todas estas situaciones que están relacionadas a la frustración en los pequeños, se observan de forma diaria en ambientes como la familia y la escuela, por lo que es importante guiar a las niñas y los niños en la construcción de herramientas que les permitan lidiar con esta emoción.

Es aquí en donde la tolerancia a la frustración se vuelve esencial para poder transitar por la emoción y las incomodidades que podría traerle a la niña o al niño. Los docentes son los responsables en la escuela de poder ayudarle a los estudiantes a construir esa competencia emocional, por lo que la forma en la que conciben la tolerancia a la frustración y la emoción misma, es importante para lo que apliquen en el aula ante situaciones que despiertan frustración en niñas y niños.

1.1. Construcción de las concepciones docentes

Las concepciones docentes según Carvajal y Gómez (2002) son creencias que muestran los maestros de forma evidente o implícita dentro de su trabajo. Esto tiene un impacto directo en los cursos que se enseñan, los roles asignados, los estudiantes y todo el proceso de enseñanza, en general. Se caracterizan por su complejidad, ya que son consideradas como “representaciones individuales de la realidad con suficiente validez y credibilidad para guiar el pensamiento y el comportamiento; se forman tempranamente” (Pajares, Tobin y McRobbie, citados por Carvajal y Gómez, 2002, p. 579); es decir, las concepciones docentes rigen todo lo aplicado por el maestro y tienen una fuerte influencia, incluso cuando existen incoherencias en el pensamiento-práctica. Asimismo, tienen relación en el procesamiento e interpretación de la información que se recibe diariamente.

Además, los autores sostienen que las concepciones docentes surgen de la manera en la que los maestros aprenden, y marcan la manera en la que un estudiante aprende, así como el contenido de ello, por lo que se relaciona con la aplicación del currículo. Por consiguiente, “diversos autores han explorado la relación entre las creencias de los maestros y sus maneras de planear, su toma de decisiones, sus prácticas en el aula, etc” (Hashweb, Yerrick et al., Lederman, Chen, Laplante, Brickhouse, Pomeroy, citados por Carvajal y Gómez, 2002, p. 580).

Por otro lado, Fernández, Tuset, Pérez y Leyva (2009) explican que las concepciones y la práctica docente son dos elementos inseparables dentro del proceso educativo. Por ello, es necesario ayudar al maestro a realizar una reflexión constante de las concepciones que maneja, con el fin de que sea capaz de identificar la necesidad de generar cambios dentro de su labor pedagógica. Asimismo, según los autores, existen dos tipos de concepciones; las tradicionales que se basan en el

maestro como centro del proceso y le dan mayor énfasis a los conocimientos; y las constructivistas, centradas en el estudiante y con el aprendizaje como objetivo. Sin embargo, a los docentes se les dificulta asumir concepciones constructivistas, por lo que se complica realizar cambios en las prácticas docentes.

En relación a ello, la concepción docente se considera una idea en torno a una situación o un grupo de personas, y se puede definir como:

“el proceso personal por el cual un individuo estructura su saber a medida que integra sus conocimientos. Este saber se elabora [...] a partir de [...] la acción cultural parental, de la práctica social del niño en la escuela, de la influencia de los diversos medios de comunicación y, más tarde, de la actividad profesional y social del adulto.” (Zimmerman, citado por Carrera, 2018, p. 10)

Asimismo, las concepciones docentes se caracterizan por estar relacionadas a creencias, visiones, sentimientos sobre algo, y se empieza a construir desde que el docente ingresó a una escuela a aprender, ya que durante ese primer contacto con la educación, este entendió lo que era una institución educativa, un maestro, un estudiante, y el proceso de aprendizaje-enseñanza.

En ese sentido, Carrera (2018) sostiene que las concepciones docentes sobre la emoción y su implicancia en la educación han sido investigadas por muchos autores, quienes evidencian la poca información que los docentes usualmente tienen sobre el mundo emocional. Se reflejan algunos conceptos incorrectos sobre “desarrollo emocional”, “afectividad” y “emociones”. Asimismo, dentro de los estudios realizados, se evidencia que las emociones son poco valoradas, ya que se le da mayor énfasis al aspecto cognitivo, siendo este el mayor objetivo para muchos docentes tradicionales.

Finalmente, según Carrera (2018), al indagar en las concepciones de un docente, se puede deducir el valor que le da al mundo emocional de los estudiantes, y por ende, el valor que le da a las emociones dentro de su enseñanza.

1.2. Descripción del componente emocional en las niñas y los niños de 4 años

Los cuatro años de edad son una etapa clave en el aspecto emocional. Según Pastor, Nashiki y Pérez (2010), durante ese tiempo se desarrolla mayor auto conciencia, se expresa libremente lo que se siente y se empieza a identificar mejor la

existencia de un “otro”. Durante la infancia, el aspecto emocional se refuerza mediante la convivencia diaria, en donde las niñas y los niños expresan necesidades y emociones, ante lo cual los adultos acompañantes deben prestar mucha atención, para responder de manera adecuada a lo que comunican, promoviendo un desarrollo emocional positivo.

De la misma manera, el Ministerio de Educación (2016) sostiene que durante la edad de 4 años, las niñas y los niños pasan por una fase de “crisis” que refuerza su autonomía. Durante esta etapa, empiezan a poner límites entre ellos y los adultos, utilizando palabras como “yo”, “mío”, “mi”. Además, los infantes comienzan a regular algunos impulsos y a identificar sus emociones para buscar expresarlas de manera más asertiva, con ayuda de los adultos acompañantes. González (2018) menciona que dentro de los siete resultados esperados en las niñas y los niños del Perú, se encuentra la “Regulación de emociones y comportamientos”, demostrando una vez más su importancia en el desarrollo integral.

Por lo tanto, se determina que los autores mencionados presentan la edad de 4 años como una etapa infantil en la que los niños y niñas identifican las emociones que poseen, aprendiendo a expresarlas y regularlas. Asimismo, según los especialistas, generan autonomía y regulación de conductas o impulsos.

En relación con las emociones, estas “componen la columna vertebral psicológica que guía al individuo en su transitar cotidiano; son, sin duda, una parte esencial de las formas de relacionarse e interpretar estímulos.” (Sánchez y Díaz-Loving, 2009, p. 55). Los autores explican que las emociones pueden generarse a partir de situaciones, como por ejemplo, de fracaso, desagrado, gusto o sorpresa; asimismo, existe una necesidad de desarrollar gestión emocional, con el fin de generar bienestar y adaptarse de manera sana al contexto. Es importante recalcar que las emociones son factores esenciales en el día a día y que funcionan como motores de acción, ya que nos permiten tomar decisiones y comportarnos de distintas maneras.

Siguiendo esa misma línea, Gross & John (2003) mencionan que las emociones son factores del día a día fundamentales para comunicarse con el exterior y establecer interacciones, ya que cada emoción provee información nueva. Ante ello, Denollet, Nyklicek y Vingerhoets (2008) sostienen que justamente ciertas expresiones

originadas de las emociones pueden ayudar a que otras personas sepan qué responder ante esa persona y su emoción mostrada.

Por su parte, Thompson (1994) resalta tres componentes de las emociones: cognitivo-experimental, conductual-expresivo y físico. Por ello, la regulación emocional se refiere a la modulación de respuestas basadas en esos tres componentes.

Por otro lado, se resalta que:

“The emotions has many important functions in our life such as in relation of interpersonal communication, and health. In interpersonal communicative function aimed to signal to other information about internal state. Emotions manifests in specific cognitive, behavioural, and physiological reactions, thus closely related to health. There is wide variety of ways for individuals to regulate their emotion.” (Purnamaningsih, 2017, p. 53)¹

Como se señala en la cita textual, las emociones muestran un indicador de bienestar en cada individuo y son inherentes a la socialización, ya que este proceso se exterioriza a través de ellas como un mensaje que informa al exterior cómo se siente la persona. Es por ello que las emociones repercuten en la convivencia, la comunicación con otros y el bienestar con uno mismo. Ante la existencia de emociones, nace el desarrollo emocional, en este caso, durante la primera infancia.

1.3. La frustración en la infancia

Dentro del mundo emocional, se encuentra la frustración, la cual es relacionada con diversas definiciones hechas por profesionales. Por su parte, Viaplana (2015) menciona que la frustración se considera un sentimiento cotidiano que aparece por factores internos o externos; por ejemplo, cuando una persona no logra obtener lo que desea, la frustración genera malestar y se expresa mediante diferentes sentimientos.

Las emociones y sus diversas maneras de manifestarse en la persona, según Strongman (2003), tienen vinculación con el sistema nervioso y cambios fisiológicos

¹ [Las emociones tienen importantes funciones en nuestras vidas, como, por ejemplo, su influencia en la comunicación interpersonal y el bienestar. Con respecto a la comunicación interpersonal, las emociones informan a los demás sobre nuestro estado interno. Las emociones se manifiestan cognitiva, comportamental y psicológicamente, y están estrechamente relacionadas a nuestro estado de bienestar. Existe una amplia gama de maneras en las que los individuos regulan sus emociones.] (traducción libre)

en el cuerpo. Los autores Passer & Smith (2008) indican que algunas de esas manifestaciones son la cara enrojecida y palpitaciones.

En una niña o niño de 4 años, la frustración se observa mediante pataletas, gritos, lágrimas, entre otros signos. Es oportuno recalcar que la frustración es más intensa cuando el objetivo que se desea conseguir es más importante para la niña o niño. También, la autora resalta que esta emoción puede surgir cuando un sujeto espera alguna recompensa y no la recibe; por consiguiente, se generan expresiones desagradables para quien se frustra.

Con respecto a la primera infancia, algunas situaciones que pueden despertar frustración se observan ligadas, en su mayoría, a situaciones del día a día; estas pueden ser: cuando a un niño le quitan un juguete sin pedirle permiso, cuando un niño es rechazado porque no quieren jugar con él, cuando un niño busca aprobación o atención de su adulto acompañante y no la recibe, o cuando un niño no realiza una tarea como él quisiera (por ejemplo, pintar fuera de la línea, romper el papel al borrar), así como en momentos en que se recibe un “no” como respuesta.

Cabe resaltar que “frustrarse es una situación emocional común en toda la especie” (Ortuño, 2016, p. 18), el mismo autor explica que la mente es como un campo de ilusiones, en donde se generan expectativas, deseos y predicciones. Sin embargo, cuando algunas expectativas difieren de la realidad y no se concretan, aparece la frustración. Por ello, una situación frustrante es una respuesta de adaptación a un contexto inesperado, mediante la cual se busca el control del mismo. Asimismo, aparecen dos opciones: sentir la frustración, aceptar la realidad y seguir, o insistir en que la realidad sea distinta y responda a su deseo o expectativa.

En algunas niñas y algunos niños, se puede presentar la frustración con mayor frecuencia bajo situaciones de gran estrés o cambios, como por ejemplo, una enfermedad, el duelo de un familiar, mudanzas, contexto de violencia, separación de padres, la pandemia que se vive actualmente, entre otras circunstancias, ya que todo ello interfiere con lo previamente esperado de la realidad.

Según Ortuño (2016), durante la niñez, la frustración puede aparecer en situaciones relacionadas con los padres y las madres, quienes tienen una predicción de la realidad muy distinta a la de las niñas y los niños; por lo tanto, hay veces en las que los deseos de ambas partes son incompatibles y es así como la emoción

frustrante aparece. La intensidad de la frustración depende de si la realidad es menor a lo esperado, si el objetivo que se quiere lograr tarda, requiere mayor esfuerzo o no se concreta, y cuánto cuesta aceptar la realidad.

Por otro lado, López (2015) sostiene que la frustración aparece en la primera infancia y es considerada una fuente de aprendizaje y desarrollo para las personas, por lo que es importante aprender a regularla de manera positiva para el propio bienestar. La frustración tiene consecuencias relacionadas al nivel de madurez y al impacto que la situación genere en cada individuo. Dicha madurez está relacionada a la tolerancia a la frustración que toda persona tiene en diferentes grados. La tolerancia a la frustración se desarrolla a través de la regulación emocional. Todo ello se puede trabajar dentro de una Educación Emocional, la cual se centra en desarrollar en las niñas y los niños, distintas habilidades que permitan gestionar sus emociones, como la frustración, de una manera saludable y que genere bienestar.

En relación a la infancia, Viaplana (2015) menciona que las niñas y los niños están constantemente en contacto con la frustración, al estar inmersos en ambientes familiares y escolares diariamente. Además, según López (2009), la frustración es necesaria para las niñas y los niños, ya que busca educar sobre aspectos de la vida humana, ofreciendo la posibilidad de ser más flexibles, tolerantes y fuertes ante situaciones no esperadas. Por ello, es necesario aprender a resistir y convivir con dicha emoción de una manera sana, mas no, evitar sentirla. En otras palabras, existe la necesidad de *educar para la frustración*.

Según Rodríguez (2015), la frustración genera emociones como tristeza, enfado y ansiedad en las niñas y los niños. Por su lado, Ortuño (2016) señala que las emociones involucradas son: la tristeza, al sentir una pérdida de expectativas; y la ira, al percibir ese hecho como una injusticia.

En primer lugar, la tristeza “es un sentimiento introvertido de impotencia y pasividad. Hay una desmotivación general”. (Conangla, citado por Muslera, 2016, p.231). Asimismo, Viaplana (2015), sostiene que la tristeza aparece como un sentimiento ante una pérdida de aspiraciones, anhelos, o de personas u objetos. Surge cuando existe un obstáculo frente a una meta que se quiere alcanzar, por lo que se genera decepción. Durante la niñez, esto se puede observar cuando una niña o un niño pierde un juguete preciado, cuando pasa por el duelo de una persona

cercana o de su mascota, cuando sucede un cambio de colegio, cuando la maestra desapruueba alguna actitud o no muestra afecto hacia el niño, cuando el niño se siente excluido, o cuando el niño se busca adapta al inicio de clases y llora por ese desapego del adulto acompañante, entre otras situaciones.

En segundo lugar, la ira, según Viaplana (2015), es conocida también como cólera, enojo y furia, y es una emoción que puede desarrollarse a partir de una frustración. Asimismo, se expresa de maneras corporales a través de gestos faciales, el lenguaje, y mediante cambios fisiológicos y psicológicos. La misma autora señala que esta emoción surge cuando existe una situación desagradable que no se esperaba y puede desencadenar comportamientos agresivos, como por ejemplo: cuando un niño recibe un golpe de otro niño, cuando un niño no recibe lo que deseaba, o cuando un niño no es elegido para realizar alguna actividad, entre otros contextos.

En el momento en el que aparece la frustración, las niñas y los niños “necesitan exteriorizarlo de alguna manera, y la forma más simplificada y cómoda para ellos son las rabietas con todo lo que conllevan, es decir, llantos, pataletas y gritos.” (Rodríguez, 2015, p. 23)

En relación a ello, Chóliz (2005) sostiene que aparecen reacciones como impulsos, actitud impaciente, baja concentración y cambios cardiovasculares. Asimismo, Viaplana (2015) menciona que la ira, originada por la frustración, se manifiesta a través de acciones que descargan la emoción, como romper objetos o gritar. Físicamente, se observan cambios como la tensión de dientes, la cara roja, músculos contraídos, aceleración del ritmo cardíaco y presión sanguínea más alta de la usual.

Finalmente, la tristeza relacionada a la frustración se manifiesta, según Viaplana (2015) con decaimiento, baja energía, cansancio, silencio y llanto. Se puede decir que un niño está sintiendo tristeza cuando tiene una expresión afligida, cuando expresa menor participación y motivación de la usual, o cuando llora. Dicho argumento lo reafirma Chóliz (2005), quien sostiene que esta emoción genera desánimo, reducción en la energía para realizar actividades y aumento en la presión sanguínea. Se identifica, entonces, que cada emoción tiene sus propias manifestaciones; en este caso, la frustración se expresa a través de la ira y la tristeza.

1.4. La regulación emocional en la infancia

Tal como se explicó anteriormente, el mundo emocional es complejo y diverso, ya que cada persona es única. Por ello, es necesario aprender a gestionar las emociones y a convivir con ellas, para así buscar el bienestar integral a lo largo de la vida. Asimismo, esto ayudará a que se pueda vivir de manera saludable diferentes experiencias, sean agradables o desagradables para el individuo. Ante ello, surge la educación emocional como una respuesta de enseñanza para que las personas puedan generar regulación emocional. Esta se puede aplicar en cualquier momento de la vida, pero es preferible que empiece a edades tempranas, ya que es durante la primera infancia que se descubren y comprenden las emociones.

Asimismo, como menciona Morón (2010), una educación emocional, transversal a los conocimientos que una niña o niño puede construir, no solo tendrá un gran impacto positivo en el presente, sino también en el futuro de su vida.

“Gracias a la inteligencia emocional aprendemos a desarrollarnos satisfactoriamente dentro de la sociedad, ya que obtener herramientas que nos ayuden a manejar y controlar las emociones y los sentimientos, nos ayudan a afrontar de manera correcta las dificultades que surjan en nuestra vida.” (Rodríguez, 2015, p. 46)

Muchas veces se ha hablado de “inteligencia” relacionada a un solo concepto: el cognitivo. Sin embargo, actualmente, se sabe que la inteligencia emocional es esencial para vivir en armonía con uno mismo y los demás. Asimismo, es una capacidad que se refuerza al pasar los años, y que requiere conocimientos, experiencias vividas y acompañamiento de alguien adecuado. Según Salovey y Mayer (1990), mencionados por Muslera (2016), la inteligencia emocional cuenta con cuatro habilidades: sentir las emociones y expresarlas asertivamente, dirigir las emociones hacia un estado cognitivo saludable, comprender las emociones y regularlas.

Con el fin de alcanzar una inteligencia emocional saludable, se necesita potenciar la regulación emocional en cada persona. Es esencial resaltar que este proceso emocional de cada persona es distinto y no se rige necesariamente por etapas delimitadas, si no, varía de acuerdo a las experiencias vividas y a las capacidades de cada uno. Con respecto a la regulación emocional, esta es una competencia y “se refiere a ‘la capacidad para manejar las emociones de forma apropiada’” (Bisquerra, citado por Calderón, 2012, p. 13). Por otro lado, la regulación emocional se define como “the processes by which we influence which emotions we

have, when we have them, and how we experience and express them” (Gross, 2002, p. 282)², por lo que, mediante esta práctica, se cultiva la inteligencia emocional, generando un impacto positivo en nuestro día a día al poder gestionar emociones como la frustración, ira y tristeza.

Los autores Caycedo, Gutiérrez, Ascencio y Delgado (2005) mencionan que la regulación emocional es importante, ya que permite responder a demandas del contexto de manera socialmente aceptable y espontánea, con el fin de adaptarse. Durante la infancia, los adultos acompañantes son los responsables de enseñarle a la niña o al niño a regularse emocionalmente, ya que esa capacidad se aprende, sobre todo cuando se observa en modelos a seguir.

Otro aporte explicado por Parrott (1993) se basa en que los individuos tienen la capacidad de incrementar, mantener y disminuir la intensidad de emociones negativas y positivas. Ante lo anterior, Matsumoto, Nakagawa & Sanae (2008) sustentan que la regulación emocional es una estrategia cognitiva que permite reducir las consecuencias negativas que se pueden sentir al mostrar algunas emociones.

Dentro del contexto educativo, las emociones y su importancia van tomando mayor fuerza, por lo que se busca tocar estos temas con las niñas y los niños, a través de actividades didácticas; sin embargo, en el Perú, este tema no se ha puesto como un enfoque transversal dentro del Currículo Nacional. Por ello, se observa una falta de atención a la Educación Emocional; es decir, todavía falta mucho como país para poder potenciar de mejor manera estas habilidades de vida que son tan necesarias. Según González (2018), dentro del Proyecto de Ley N°3523, la implementación de la Educación Emocional por parte del Ministerio de Educación ha sido insuficiente e inconsistente, por lo que necesita mayor esfuerzo.

Además, al aplicar un programa congruente y óptimo de Educación Emocional, se pueden lograr mejoras en el esfuerzo que existe contra la violencia y en la salud mental de los involucrados.

Como se mencionó anteriormente, las emociones repercuten en el desarrollo integral del individuo, influyendo también en el proceso de aprendizaje. Según García (2012), durante el aprendizaje influyen dos grandes aspectos: cognitivo y emocional.

² [Los procesos mediante los que identificamos qué emociones sentimos, cuándo las sentimos, y cómo las experimentamos y expresamos] (traducción libre)

El autor menciona que la razón y la emoción han sido vistas como dos factores opuestos, priorizando lo racional por encima de lo emocional. Por consiguiente, se dejan de lado otros aspectos fundamentales en el desarrollo y aprendizaje del estudiante.

“Todo lo que hacemos, pensamos, imaginamos o recordamos, es posible por cuanto las partes racional y emocional del cerebro trabajan conjuntamente, mostrando una dependencia una de la otra” (Martínez, citado por García, 2012, p. 101). El autor menciona que ambos componentes forman parte del ser humano, por lo que es necesario considerarlos de manera vinculada. Asimismo, ambos factores influyen, de manera conjunta, en la toma de decisiones, el comportamiento del individuo, la memoria, los impulsos motivadores y en el enfoque hacia objetivos personales.

En relación a ello, es importante explicar que las emociones tienen una gran repercusión en el significado que le otorga un individuo a su experiencia; por ello, durante el proceso de aprendizaje, es importante tomar en cuenta las emociones que el estudiante siente en ese momento y lo que emocionalmente, la enseñanza puede despertar o transmitir, ya que de eso depende el aprendizaje significativo. Además de ello, la regulación emocional está alineada al desarrollo integral de cada persona, en donde las emociones y su gestión positiva tienen impacto en todas las áreas de la vida.

1.5. La tolerancia a la frustración en la infancia

Uno de los aspectos importantes que se encuentran dentro del proceso de regulación de emociones, a través de la Educación Emocional, es la tolerancia a la frustración. Como se dijo anteriormente, la frustración es una emoción natural y válida en toda persona, por lo que se debe aprender a gestionarla para poder transitar por las sensaciones incómodas que produce y expresarla de manera saludable. Por ello, es necesario que la tolerancia a la frustración se vaya construyendo desde temprana edad, dentro de la escuela y el hogar.

Por un lado, “se puede definir la tolerancia a la frustración como la capacidad para resistirse a eventos adversos, difíciles o estresantes en que el individuo demora su impulso o respuesta, y continua a pesar de estas contrariedades. (Ventura-León,

CaychoRodríguez, Vargas-Tenazoa, y Flores-Pino, citados por Montero, 2020, p. 14). Es una manera positiva y necesaria de transitar por la emoción señalada, lo cual ayuda a construir relaciones más saludables con uno mismo y con el entorno. Sin embargo, existen muchas personas que tienen baja tolerancia a la frustración, por lo que los eventos que no salen como se esperaba, tienen mayor impacto en sus emociones. Montero (2020) señala que esta baja tolerancia está relacionada a una falta de regulación emocional y que podría también vincularse con problemas conductuales, ansiedad y depresión.

En las niñas y los niños, esta competencia emocional está empezando a desarrollarse, por lo que es usual que existan conflictos en torno a la frustración y que el nivel de tolerancia sea distinto en cada niña o niño, siendo lo más común, una baja tolerancia. En relación a ello, “cuando existe poca tolerancia a la frustración, las niñas y los niños no controlan sus emociones ni impulsos, quieren satisfacer sus objetivos de manera inmediata, no entienden por qué no se les da lo que quieren y tienen poca flexibilidad, expresan impulsivamente su rabia” (Viaplana, 2015, p. 11)

Por ello, Viaplana (2015) menciona que si las niñas y los niños reciben ayuda para desarrollar respuestas exitosas ante la frustración, esto tendrá repercusión positiva en su autoestima, ya que desarrollarán mayor seguridad y motivación. Asimismo, el autor Bisquerra, mencionado por Viaplana (2015) sostiene que desarrollar mayor tolerancia a la frustración ayuda en la prevención de estrés, ansiedad y depresión.

En relación a la Educación Emocional, Vivas (2003) menciona que los objetivos de esta se centran en: potenciar la auto regulación emocional, disminuir los efectos adversos de las emociones desagradables e intensas, tener la capacidad de desarrollar emociones agradables, poder interactuar emocional y positivamente con el entorno. Por su parte, Viaplana (2015) menciona que la Educación Emocional tiene dos grandes objetivos: desarrollar mayor tolerancia a la frustración y ser capaz de regular impulsos y emociones desagradables.

A nivel normativo, el Ministerio de Educación (2016) dentro del Programa Curricular de Educación Inicial plantea la competencia “Construye su identidad” con el fin de desarrollar dos grandes capacidades: auto valoración de parte de la niña o del niño y auto regulación de emociones. Se espera que durante el Ciclo II, la niña o

el niño alcance lo siguiente: “Expresa sus emociones e identifica el motivo que las originan. Busca y acepta la compañía de un adulto significativo ante situaciones que lo hacen sentir vulnerable, inseguro, con ira, triste o alegre.” (Ministerio de Educación, 2016, p. 78).

Durante la edad de 4 años, se busca que las niñas y los niños puedan expresar emociones a través de la comunicación oral, gestual y corporal; asimismo, se espera que identifiquen emociones del otro, mediante la empatía. Por otro lado, las niñas y los niños deberían ser capaces de buscar seguridad y contención emocional en su adulto acompañante, cuando se encuentre en situaciones en donde necesita soporte.

Ante todo ello, Viaplana (2015) menciona que para colaborar en el desarrollo de la tolerancia a la frustración, como adulto acompañante, debemos tomar en cuenta que este proceso de aprendizaje es continuo y permanente. Para ello, se debe evitar censurar la frustración, dejando de lado las etiquetas como “emoción negativa” o los límites que a veces se le impone a la niña o al niño al sentir esa emoción. Algunas estrategias para las niñas y los niños son: momentos de relajación, identificación de la situación que ha provocado frustración, expresión de la emoción, búsqueda de apoyo si es necesario y desarrollo de auto control.

Asimismo, Viaplana (2015) menciona que lo más importante es validar la emoción que se siente, y para ello también sirven de ayuda los recursos literarios y películas, en donde se construyen grandes oportunidades de aprendizaje para que las niñas y los niños se pongan en el lugar de un personaje que siente frustración, y busquen soluciones ante el problema. Todo ello ayudará a que su capacidad de resolución de conflictos aumente. Por otro lado, las niñas y los niños se pueden identificar con personajes que expresan frustración de manera saludable, y aprender de ello.

Además, López (2009) menciona que es importante reconocer la emoción como algo natural y humano, ya que así se facilita su manejo. Asimismo, la comunicación de la emoción es muy imprescindible: verbalizarlo con otras personas puede calmar la sensación desagradable que genera esta emoción. Como adultos acompañantes, el modelo que se da es esencial, ya que las niñas y los niños aprenden mediante lo que observan; por ello, es importante que se muestren las actitudes que se esperan de ellos. Finalmente, López (2009) sostiene que se debe acompañar a la niña o al

niño a encontrar soluciones ante la situación conflictiva, teniendo claro en todo momento que son ellos los que deben hallar la resolución y que así desarrollarán mayor madurez emocional.

1.6. El impacto de la emergencia sanitaria en el bienestar emocional de las niñas y los niños

Desde inicios del año 2020, un virus, llamado Coronavirus (COVID-19) se propagó a nivel mundial, afectando gravemente al Perú. La llegada de dicha enfermedad trajo consigo muchos protocolos de acción, empezando por una cuarentena obligatoria, el uso de mascarillas, trabajo remoto, el cierre de lugares, entre otras medidas. Todo ello generó cambios en todo aspecto de la realidad que se conocía hasta ese momento.

Por un lado, la pandemia del COVID-19 ha obligado a que la sociedad acate ciertas normas y medidas sanitarias para frenar las grandes cantidades de contagios que se observan. Se observa que el distanciamiento social es una de las medidas más eficientes y aplicada a nivel mundial; esta se define como la “mantención de la distancia de al menos un metro entre personas, evitando el contacto físico y el concurrir a espacios públicos” (Ministerio de Salud de Chile, 2020, p. 5).

Ante ello, es evidente que la “nueva normalidad” haya generado cambios en cada aspecto de la vida al interrumpir las rutinas, modificar la forma de socializar y de estudiar, así como la forma en la que se interactuaba con todo el entorno. Por ello el Ministerio de Salud de Chile (2020) menciona que es normal reaccionar de manera diferente a lo que usualmente se acostumbraba, ya que la población se está enfrentando a una emergencia mundial. Si bien algunas de estas actitudes y emociones esperables son desagradables, y podrían llegar a ser dañinas para el individuo, es normal que exista: aumento de preocupación sobre el futuro, mayor enojo, irritabilidad y ansiedad al haberse limitado la libertad del individuo, aumento de temor y preocupación, y mayor sentimiento de soledad, frustración, tristeza y aburrimiento.

Ante dicha crisis sanitaria, San Martín (2020) menciona que una gran consecuencia ante las medidas tomadas por la pandemia, ha sido un impacto negativo en el bienestar general de los ciudadanos, sobre todo en la infancia. Existe un mayor aumento de posibilidades a desarrollar problemas mentales. Ante ello, el Ministerio de

Salud de Chile (2020) explica que un factor importante a tomar en cuenta es la información masiva que se recibe diariamente por los medios de comunicación, lo cual genera miedo y angustia, sobre todo en las niñas y los niños, quienes son una población vulnerable y sensible a todo lo que está ocurriendo.

Durante los 4 y 5 años, las niñas y los niños, frente al contexto relacionado al COVID-19, pueden reaccionar de distintas maneras: temor a quedarse solos, insomnio, sueños desagradables, orines en cama, cambios en el apetito y en la conducta, presentando reclamos y pataletas.

“El afrontamiento de esta pandemia está poniendo a prueba nuestra capacidad de adaptación individual y colectiva.” (Espada, Orgilés, Piqueras y Morales 2020, p. 109). Sin embargo, los autores mencionan que los niños y las niñas son una de las poblaciones más vulnerables a ello, ya que el contexto en el que comúnmente se desenvolvían ha sido totalmente alterado. En relación a ello, explican que una de las consecuencias negativas más grande para ellos es el estrés psicosocial, sobre todo por situaciones de mucha tensión como la cuarentena en casa, el contagio de algún familiar o incluso de él mismo, y el cambio total de hábitos. Todo eso, finalmente, tiene un impacto en el aspecto físico, psicológico y emocional en las niñas y los niños.

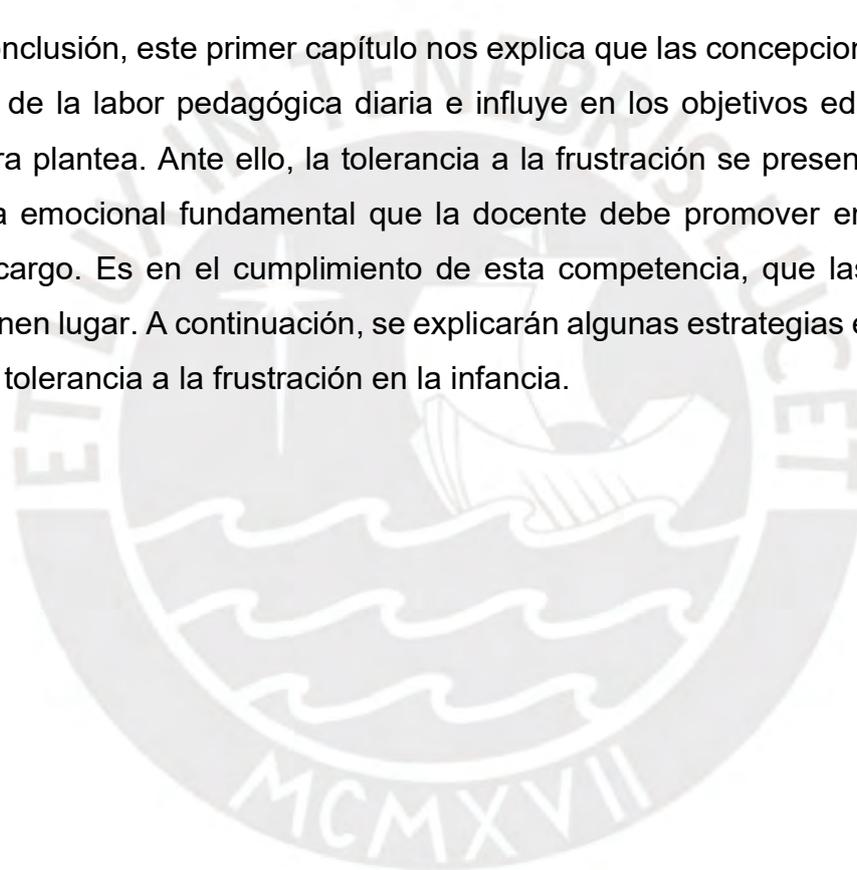
Por otro lado, situaciones como la inasistencia a clases regulares, el sedentarismo, los cambios en el sueño y el aumento de uso de tecnologías contribuye en los efectos perjudiciales. Cabe resaltar, según Espada, Orgilés, Piqueras y Morales (2020) que el nivel de influencia que todo ello tendrá en la infancia depende de la edad del niño o niña. Las niñas y los niños escolares podrían experimentar mayor preocupación por la situación del Coronavirus, por la salud y el bienestar de sus familias y de ellos mismos; por ejemplo, preguntan “¿cuándo se irá el virus?”, “¿cuándo podré ver a mis abuelos?”. Asimismo, hacen preguntas sobre la realidad, relacionadas al virus, buscando respuestas y mostrando interés.

Los autores Espada, Orgilés, Piqueras y Morales (2020) mencionan que frente a este gran estresor, las niñas y los niños podrían reaccionar con mayor intensidad o de manera distinta a la usual, mostrando emociones como tristeza, ira, temor y ansiedad. Además, pueden mostrar conductas en donde desafían al otro, buscando discutir o contradecir. Es importante recalcar que los que pasan por situaciones como separación de sus padres y madres, debido a la enfermedad, o la muerte de algún

familiar, se encuentra más predispuestos a desarrollar conflictos más negativos, por lo que se evidencia la necesidad de mayor atención y acompañamiento constante durante la pandemia, así como un apoyo post-pandemia.

Por ello, Espada, Orgilés, Piqueras y Morales (2020) sostienen que después de acabada la cuarentena, las medidas que promueven bienestar emocional en las niñas y los niños deben mantenerse de manera consistente, junto a apoyo constante de los padres y las madres de familia, ya que se darán nuevos cambios en la realidad. También, según las necesidades del niño o niña, el acompañamiento psicológico sería una buena opción.

En conclusión, este primer capítulo nos explica que las concepciones docentes son la base de la labor pedagógica diaria e influye en los objetivos educativos que cada maestra plantea. Ante ello, la tolerancia a la frustración se presenta como una competencia emocional fundamental que la docente debe promover en las niñas y niños a su cargo. Es en el cumplimiento de esta competencia, que las estrategias docentes tienen lugar. A continuación, se explicarán algunas estrategias eficaces para promover la tolerancia a la frustración en la infancia.



CAPÍTULO 2:

2. ESTRATEGIAS DE LA DOCENTE Y LA TOLERANCIA A LA FRUSTRACIÓN EN LA INFANCIA

2.1. Contexto de educación remota causado por la emergencia sanitaria.

Es importante resaltar que la educación remota está relacionada a un proceso educativo a distancia y busca “ofrecer ampliar las oportunidades de acceso a los grupos sociales marginados o desatendidos, al igual que a otros grupos sociales cuyas necesidades espacio-temporales así lo requieren, garantizando y mejorando la calidad de los servicios educativos prestados, aplicando los desarrollos tecnológicos a los procesos de enseñanza aprendizaje y estimulando las innovaciones en y de las prácticas educativas contemporáneas, de manera holística.” (Nieto, 2012, p. 139). Por ello es imprescindible generar mayores impulsos en las capacidades de virtualidad que deben desarrollar los maestros, con el fin de que puedan aprovechar todo lo que brinda una educación virtual en pro de una calidad educativa.

Otros autores que definen la educación remota son Hogdes, Moore, Lockee, Trust y Bond (2020), quienes explican que esta modalidad actualmente ha surgido por un contexto de emergencia, por lo que se cancela temporalmente la educación presencial, y la enseñanza pasa a darse de manera virtual. En relación a ello, otra definición sostiene que “La enseñanza remota de emergencia (ERE) es un cambio temporal de la entrega de instrucción a un modo de entrega alternativo debido a

circunstancias de crisis.” (Hogdes, Moore, Lockee, Trust y Bond, 2020, p. 17). Los autores señalan que esta se caracteriza por una enseñanza remota hasta que la emergencia culmine, y por ser una respuesta que genera continuidad en la instrucción.

La educación remota, según los autores, se caracterizan por su flexibilidad al poder aprender desde cualquier lugar y de manera sincrónica o asincrónica. Asimismo, la duración del proceso educativo y el intercambio de ideas se hace más inmediato. Por otro lado, a pesar de que existe un prejuicio en torno a la educación virtual, la cual es usualmente considerada como una opción inadecuada, Hogdes, Moore, Lockee, Trust y Bond (2020) sostienen que los estudios demuestran lo contrario, debido a que se pueden obtener múltiples beneficios de la modalidad remota. Se evidencia, entonces, que para generar un aprendizaje en línea adecuado, es necesario diseñar y planificar de manera previa, con mucho cuidado y organización, ya que de esto dependerá la aplicación de la enseñanza. Además, otro punto a considerar para la calidad educativa remota, es resguardar los vínculos e interacciones entre estudiantes y estudiante-maestro, ya que esto influye en un aprendizaje significativo.

Por su lado, el Ministerio de Educación (2020) sostiene que los docentes son los responsables pedagógicos para luchar por el derecho a la educación de todos los estudiantes, por lo que es necesario que sigan garantizando ello desde el lugar en donde se encuentren dentro de esta crisis de emergencia sanitaria.

Asimismo, el Ministerio de Educación (2020) menciona que la educación remota en el Perú se basa en el Currículo Nacional de Educación Básica, adaptado a la Institución educativa, los recursos con los que cuentan y el grado de cada grupo de estudiantes. Para ello, el rol del director de cada I.E es fundamental, ya que supervisa el proceso remoto, considerando el acceso que tienen los estudiantes con respecto a las formas de comunicación virtuales. Algunos de los recursos que se utilizan dentro de la educación remota son los celulares, las computadoras y tablets, así como aplicaciones como Whatsapp, Zoom o Google Meets.

Es así como la escolaridad se empezó a adaptar a ambientes únicamente virtuales, como por ejemplo el programa “Aprendo en casa” en el Perú, el cual, según UGEL Paruro (2020) es un plan de educación a distancia, creado por el Ministerio de Educación. Esta plataforma virtual se transmite por televisión, internet y radio, y busca

responder a la situación de emergencia nacional, siguiendo con el proceso de aprendizaje anual que se había planteado a inicio de año. Según el Ministerio de Educación (2020) el programa generado especialmente para Educación Inicial, contiene actividades lúdicas y didácticas que incluyen la participación de la familia; además, se dirigen hacia la exploración, juego, expresión y creación, considerando al niño o niña como centro del proceso de aprendizaje.

Como principio, el Ministerio de Educación (2020) plantea la importancia de velar por el bienestar emocional de las niñas y los niños, por lo que se espera, mediante la plataforma virtual, disminuir las consecuencias que trajo el atraso de inicio de año escolar, cubrir las necesidades educativas de grupos estudiantiles diversos, identificar y reducir la brecha de acceso virtual que existe entre el alumnado, y mantener una actitud flexible ante los cambios que puedan ocurrir.

Dentro del programa “Aprendo en casa” se toma en cuenta el rol de las emociones en los estudiantes. Por ello, el Ministerio de Educación (2020) dentro de sus actividades planificadas dedicó algunas semanas exclusivas a ese tema, nombrándolas como: “Un viaje por las emociones”. En relación a ello, se resalta la necesidad de atender el mundo emocional de los niños y niñas, ya que se sabe que dentro de los hogares existen muchas preocupaciones que nacen del contexto de pandemia en el que se vive.

Las actividades planteadas tienen como finalidad el reconocimiento de emociones y la gestión de ellas. Asimismo, según el Ministerio de Educación (2020), se promueve la expresión de las emociones y la regulación progresiva de lo que un niño o niña pueda sentir, mediante el apoyo y seguridad de los adultos acompañantes. Se busca, también, que los estudiantes reflexionen sobre los contenidos temáticos, mediante preguntas, casos planteados, expresiones artísticas, entre otros recursos.

2.2. Estrategias implementadas por la docente para favorecer la tolerancia a la frustración en las niñas y los niños

2.2.1. Rol docente en el desarrollo de la tolerancia a la frustración

En primer lugar, el docente tiene un rol importante dentro de la construcción de la tolerancia a la frustración en los niños y niñas. Viaplana (2015) sostiene que dentro de la Educación Inicial es esencial promover la Educación Emocional, la cual ayuda a

que los niños y niñas puedan entender y expresar sus emociones, así como reconocer las emociones de otros. Para ello, son necesarios los espacios educativos como la escuela, en este caso, de manera virtual, en donde se brinde prioridad a los aspectos afectivos y emocionales de los estudiantes.

Según Viaplana (2015), dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje en torno a las emociones, los estudiantes y docentes son dos factores elementales. Los maestros, encargados de impartir la educación desde su saber profesional y vocación por su labor, deben transmitirles seguridad a sus estudiantes. Asimismo, Viaplana (2015) sostiene que es importante que el docente acepte que sus estudiantes van a frustrarse en algunos momentos y que es normal, por lo que como maestros tienen el rol de acompañarlos a transitar por esa emoción.

2.2.2. Definición, importancia y características de las estrategias docentes

Ante ello, sabiendo el lugar esencial que tiene el docente dentro de la educación emocional, es importante definir las estrategias que cada maestro utiliza en todo momento durante su labor con los estudiantes a su cargo. Siguiendo con ello, se puede definir una estrategia como “la acción del cual el individuo puede ejercer para llevar a cabo un acto o un determinado ejercicio, del cual está preparado para conducir hacia un determinado fin.” (Diestra, 2017, p.10). Una estrategia didáctica, entonces, es implementada por un docente, para conseguir los objetivos educativos que se propone, de manera que el estudiante pueda procesar el aprendizaje de manera consiente, reflexiva y dinámica.

Según Diestra (2017) una estrategia es un procedimiento que incluye varias técnicas, y se establece en la práctica docente. Las estrategias son importantes porque se aplican en el día a día dentro de la enseñanza, por lo que el docente es el responsable de perfeccionar sus estrategias y metas educativas.

En relación a ello, Madera, Padilla y Scatte (2013) definen las estrategias didácticas como varios procesos aplicados de manera reflexiva por un docente, con el fin de lograr un aprendizaje significativo en los estudiantes. Asimismo, son consideradas como elementos base de la enseñanza; por ello, los docentes deben elegir asertivamente sus estrategias, considerando el contexto y el grupo de niños a su cargo, para que así se genere efectividad.

Estas se caracterizan por ser flexibles a los cambios e imprevistos, contextualizadas al grupo de estudiantes, innovadoras, creativas, conscientes, empáticas y alineadas con el bienestar general de los niños y niñas. Asimismo, las estrategias docentes deben ser parte de un amplio repertorio de acciones que se puedan elegir y reemplazar durante el proceso educativo.

Es importante resaltar que:

“su importancia está íntimamente relacionada con el aprendizaje, especialmente con el dinamismo que puedan impulsar o activar en el aprendiz. Es por ello, que podría catalogarse a las Estrategias Didácticas como Dinámicas, sí contribuyen a activar procesos cognitivos que permitan al estudiante, afrontar retos y establecer relaciones, comparaciones, re-acomodaciones, re-creaciones, elaboraciones conceptuales y desarrollos de pensamiento complejo” (Madera, Padilla y Scatte, 2013, p. 8)

Se sabe, entonces, que las estrategias son determinantes en la práctica docente y en el aprendizaje de los estudiantes, ya que rige la motivación del niño o niña, la curiosidad y el nivel de significancia que este tendrá ante el nuevo aprendizaje que se le muestra. Si se aplican las estrategias incorrectas y no se genera un cambio educativo a tiempo, el aprendizaje será percibido como “negativo” para el estudiante; sin embargo, si se aplican estrategias docentes adecuadas a la edad y contexto, estas formarían un aprendizaje potente y positivo.

2.2.3. Descripción de estrategias docentes en el desarrollo de la tolerancia a la frustración durante la infancia.

Actualmente, es esencial un actuar docente y la aplicación de estrategias didácticas correctas durante la situación de pandemia que se vive en el país, cuidando sobre todo a las poblaciones más vulnerables, como la infancia. Como se mencionó anteriormente, se sabe que la pandemia despierta frustración en los niños y las niñas. Por ello, el Ministerio de Salud de Chile (2020), menciona que durante la edad de 4 años, con el objetivo de ayudar a los infantes a mantener un bienestar emocional óptimo, es importante que los adultos responsables mantengan la calma, generen contención emocional, creen ambientes en donde se pueda expresar libremente, utilicen recursos literarios, realicen actividades lúdicas, y promuevan actividades de relajación.

En relación a las actividades de relajación, Águeda (2009) menciona que la relajación es muy provechosa durante la infancia, ya que permite que se incremente

la auto confianza, se disminuyan comportamientos agresivos y genere sentimientos de alegría. Además, ayuda a que los niños y niñas puedan procesar momentos que despierten estrés en ellos, ayudándolos a manejar ello; también, equilibra los niveles cardiacos, tensiones y ritmo respiratorio del cuerpo, genera armonía en la mente y el cuerpo del infante, permitiendo que el pequeño sea más consciente de las sensaciones de su cuerpo, con el fin de regularlas. Algunas de las técnicas, según Águeda (2009) son las respiraciones profundas, intervalos entre tensión y distensión corporal, visualizaciones, música, juegos y cuentos vinculados a la relajación. Además, el canto de la propia maestra es una manera de brindar serenidad.

Por su lado Vivas (2003) explica que existen estrategias necesarias para ayudar a que el niño o la niña transite por la frustración, las cuales se enfocan en: ayudarlo a reconocer y nombrar sus distintas emociones, identificar y relacionar situaciones cotidianas que despiertan dichas emociones, validar las emociones como oportunidades de aprendizaje y vivencia, crear un ambiente empático, generar un ambiente para que pueda comunicar cómo se siente, poner límites y ofrecer alternativas para encontrar soluciones.

Con respecto a la regulación emocional, García (2012) menciona que cuando los profesores promueven la identificación y regulación de emociones en sus estudiantes como habilidades esenciales, esto influye positivamente en el rendimiento, aprendizaje y bienestar de los involucrados. Estas enseñanzas son fundamentales para generar una convivencia positiva con el resto

En relación a ello, es esencial que la docente valide las emociones de los niños y niñas. Sánchez y Condori (2018) sostienen que frente a una persona que siente emociones que generan incomodidad y malestar, es necesario que haya contención emocional de personas externas, quienes mediante la empatía pueden verbalizar y validar lo que el otro siente, haciéndole sentir acompañado. Es importante que esto se de mediante la escucha activa, el contacto visual y el respeto por los tiempos de procesamiento de emociones.

Además, cuando se busca promover la auto regulación emocional, la docente debe ayudar a que los niños y niñas puedan identificar y expresar sus emociones de manera asertiva. Por ello, según Celdrán y Ferrándiz (2012), mediante el reconocimiento de emociones, un infante puede estar atento a la comunicación

corporal de él y su entorno, pudiendo así nombrar la emoción; asimismo, esto ayuda a que la expresión emocional sea más saludable. Celdrán y Ferrándiz (2012) mencionan que todo ello incluye la habilidad de identificar, diferenciar y clasificar las emociones, la cual se empieza a desarrollar en la primera infancia. Todo ello, indica que el estudiante está potenciando su inteligencia emocional y que es capaz de captar, comprender y regular sus emociones.

En relación al establecimiento del diálogo, Viñas (1998) sostiene que es esencial dentro de un aula poder promover dicha estrategia, ya que ayuda a gestionar conflictos, reflexionando sobre los motivos de la situación y considerando alternativas para solucionarlo. Por medio de la comunicación, las niñas y los niños pueden expresar puntos de vista, necesidades y emociones, si se promueve la confianza, empatía y respeto. Todo ello puede ayudar a que la expresión y regulación de emociones se fortalezca.

Por su lado, Elizondo, Rodríguez y Rodríguez (2018) sostienen que al formular preguntas a los niños y niñas, generando un espacio de diálogo, esto los anima emocionalmente y genera que haya mayor participación e involucramiento de parte de los estudiantes, ya que se sienten parte del grupo. Como consecuencia, se dan mayores oportunidades en donde se puede reflexionar y abordar temas importantes para el aula.

Además, el error que genera frustración durante la infancia debe ser visto como un aprendizaje para crecer, con confianza, y eso deben aprender los estudiantes. “Solo de esta manera, podrán desarrollar habilidades para levantarse con más fuerza. Simplemente no importa las veces que los niños se equivoquen, sino que lo más importante es el aprendizaje de estos tropiezos” (Viaplana, 2015, p. 2). La autora resalta la importancia de que el docente ayude a sus estudiantes a generar resiliencia, a través de la reflexión, de manera que puedan sacar la lección del momento frustrante. La reflexión se puede plantear mediante preguntas y un diálogo constante.

Como se ha dicho anteriormente, la frustración genera un ambiente de conflictos, los cuales deben ser atendidos. Ortuño (2016) propone dos caminos ante la gestión de conflictos que surge de la frustración: decir “no” y negociar. En primer lugar, es necesario que se pueda lograr poner límites para que la niña o el niño comprenda mejor su realidad y pueda aceptarla positivamente. Para ello, el autor

menciona que la palabra “no” provoca frustración; sin embargo, es necesario que se enseñe para poner normas, y evitar conductas no deseadas o daños, sobre todo en decisiones en donde el adulto es quien tiene el control, tomando en cuenta que durante la primera infancia, las niñas y los niños no suelen decirle “no” a sus propios deseos o impulsos.

Para ello, es necesario el establecimiento de normas de convivencia en el aula, ya que estas son parte de una convivencia positiva y el establecimiento de relaciones intra e interpersonales positivas. En ese sentido, Caballero (2010) acota que la implementación de las normas debe involucrar a todos, ya que genera sentimientos de negociación y respeto en los niños y niñas. De otro lado, Abad (2010) considera que deben mantenerse las consecuencias ante las normas que no se cumplen, siendo coherentes con lo establecido previamente.

En segundo lugar, la negociación se utiliza en situaciones en donde la niña o el niño tiene cierta consciencia sobre la situación general, por lo que es posible que tomen decisiones dentro de los límites establecidos; sin embargo, es importante que sigan teniendo la supervisión del adulto acompañante. Esta estrategia: “Aprovecha el conflicto para aprender, para madurar y para que ambas partes ganen. Traduce el conflicto en una oportunidad para que [...] decida. Huye de órdenes ambiguas, enfados, castigos, regañinas, chantajes y descontrol. Es necesario motivar en la negociación, para que sea percibida como justa.”. (Ortuño, 2016, p.38) Por ello, mediante el acto de negociar, se brindan alternativas ante la situación para que la niña o el niño elija; asimismo, se busca desarrollar actitudes de compromiso y participación ante el propio proceso.

Además, Ortuño (2016) sostiene que el humor es una buena forma de afrontar la situación frustrante, ya que en momentos de angustia y estrés, sonreír y reír pueden ser grandes apoyos: aligeran la situación y las sensaciones desagradables, así como la frustración. Otros puntos importantes son el diálogo empático sobre lo que siente, lo que quiere saber, lo que le preocupa, y el establecimiento de rutinas, debido a que esto ayuda a calmar la ansiedad y brinda mayor seguridad. Asimismo, se deben incluir momentos placenteros y de disfrute como dibujar, bailar y mover el cuerpo, utilizando la música.

En relación a la aplicación de la música, García (2014) explica que esto incluye movimientos, cantos, tonos de melodías, los ritmos y sonidos. Las melodías suaves brindan una sensación relajante a los niños y niñas, promoviendo su bienestar. Se indica también que se deben incluir “Elementos musicales tales como compás, ritmo, sonoridad, contornos melódicos ascendentes o descendentes, etc., que pueden activar el estado general o tranquilizarlo”. (LaCárcel, citado por García, 2014, p. 9). Además, otras características son los sonidos sencillos sin cambios bruscos de tono, las actividades lúdicas dentro de la música y acompañamiento de gestos durante las canciones. Según García (2014), durante la edad de 4 años, la música sirve como expresión emocional para los niños y niñas, a través del cuerpo y la voz, aportando en su desarrollo integral.

Asimismo, López (2009) menciona la importancia del docente al mantener un equilibrio cuando se acompaña a la niña o al niño durante su frustración: no ser muy condescendiente, ni muy estricto. Durante la primera infancia, lo ideal es que la niña o el niño reciba cariño y también sienta la frustración, a través de límites que guíen sus conductas, así como mensajes precisos y breves, validación de sus emociones, siendo firme y sereno. Algo muy importante es evitar, a toda costa, las etiquetas que descalifican a la niña o al niño y que afectan su autoestima.

“Cuando el profesorado inspira confianza y seguridad, e instruye con dominio y confianza, es posible que los y las estudiantes asuman una actitud más empática hacia el o la docente y hacia la disciplina que este o esta imparte” (García 2012, p. 105). El autor resalta la importancia de transmitir confianza a los niños y niñas durante la frustración; eso ayudará a que puedan transmitir de manera más concisa lo que sienten y genera validación emocional, lo cual aportará a que los estudiantes valoren su mundo de emociones, evitando juzgarse y confiando en ellos mismos.

En relación a ello, es importante que el acompañamiento del docente se base en la aplicación de una escucha activa. Jares (2003) menciona que una interacción entre docente-estudiantes debe basarse en el respeto mutuo, comprensión de emociones y conflictos, y la confianza. Todo ello, desde la escucha activa y empática. Por su parte, Cascón (2000) expresa que una manera de resolver conflictos de manera pacífica es interviniendo mediante la escucha activa, aplicando un enfoque crítico y reflexivo sobre las causas del problema y las soluciones.

Finalmente, otra estrategia eficaz es el establecimiento del “tiempo fuera positivo”, en donde se brinda un espacio de calma durante la frustración en niños y niñas. Según la Asociación Contra el Maltrato y Negligencia Infantil de New Jersey (s.f), el “tiempo fuera” sirve para ayudar a regular conductas durante la infancia, y puede ser aplicado por los adultos acompañantes. Algunos de los aprendizajes que surgen de esta estrategia es el conocimiento de parte de los niños de las opciones que tienen durante un momento de enfado; asimismo, ayuda a que puedan gestionar emociones como la ira, promoviendo la tranquilidad.

Esa es una manera, también, de poner límites dentro de una situación conflictiva, partiendo desde una disciplina positiva. La Asociación Contra el Maltrato y Negligencia Infantil de New Jersey (s.f) acota que después de haber aplicado la estrategia, es necesario recurrir al diálogo y brindar herramientas positivas que el niño o la niña puede usar cuando siente emociones intensas.

Dentro de este segundo capítulo, se muestran las estrategias docentes, las cuales deben cambiar según el contexto en el que la maestra enseñe. Además, es importante que estas estén basadas en el respeto, la validación y empatía. La maestra desempeña el rol de acompañante, a través de las estrategias, en el desarrollo de la tolerancia a la frustración. De dicha manera, se espera que los niños y niñas desarrollen inteligencia emocional que les permita tener mayor bienestar a lo largo de su vida.

PARTE II: INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 3: DISEÑO METODOLÓGICO

La presente tesis presenta un enfoque cualitativo, ya que analiza una realidad subjetiva y se enriquece de la interpretación que se le da. Ante ello, según Quecedo y Castaño (2002), el diseño cualitativo es un estudio empírico que se caracteriza por ser flexible al dirigir una investigación, mediante orientaciones, mas no reglas, para el autor. Asimismo, es inductiva, ya que prioriza la recolección de datos y según ello, se construyen conceptos. Mediante este tipo de investigación se logra estudiar a individuos en situaciones específicas, concibiéndolos como un “todo”, impulsando al investigador a empatizar con los involucrados y entenderlos. Dicho enfoque cualitativo es humanista y requiere sensibilidad de parte del investigador hacia el contexto estudiado y busca comprender sucesos subjetivos, por ejemplo, cualidades y acciones.

“En la investigación cualitativa la científicidad del método se logra mediante la transparencia del investigador, es decir, llevando sistemáticamente y de la manera más completa e imparcial sus notas de campo.” (Monje, p. 150, 2011). Dicha cita nos muestra la importancia de que el autor evite que sus ideas pre concebidas interfieran en el trato con los estudiados y al buscar comprender su realidad, tomando una posición objetiva, para que la investigación sea profesional y ética.

Además, es una investigación descriptiva, ya que se explica un fenómeno, describiendo su naturaleza. Rojas (2015) menciona que este tipo de indagación muestra los hechos de la manera en la que ocurrieron, sin modificaciones; asimismo, plantea variables. El método de investigación utilizado es el estudio de caso, ya que se analizará un contexto específico en donde se desarrolla un individuo. Martínez

(2006) menciona que esta estrategia de investigación es ideal para comprender alguna realidad singular a profundidad, ya que a través de ella se puede dar respuesta a de qué manera ocurre un fenómeno.

Asimismo, el autor menciona que esta herramienta es valiosa, ya que permite registrar conductas dentro de un contexto y construir conocimientos a partir de ello. El presente estudio de caso se centra en la experiencia de una docente del aula de 4 años, quien trabaja de manera virtual, mediante una comunicación sincrónica y asincrónica con 24 niños y niñas del salón. El contexto de la interacción se da a través de Whatsapp, Zoom, llamadas y videollamadas. Las experiencias que se analizarán se dan cuando los niños y niñas manifiestan frustración, a lo que la docente responde con ciertas estrategias. Se eligió solo una docente, ya que de esa manera se puede profundizar más en su práctica y experiencia, realizando así un análisis más completo.

Esta investigación tuvo los siguientes objetivos:

Objetivo general

Analizar las estrategias implementadas por la docente para favorecer la tolerancia a la frustración en niñas y niños de 4 años de una institución educativa pública del distrito de Magdalena del Mar, en un contexto de educación remota.

Objetivos específicos

Identificar las concepciones de la docente sobre la tolerancia a la frustración en niñas y niños de 4 años de una institución educativa pública del distrito de Magdalena del Mar, en un contexto de educación remota.

Describir las estrategias implementadas por la docente para favorecer la tolerancia a la frustración en niñas y niños de 4 años de una institución educativa pública del distrito de Magdalena del Mar, en un contexto de educación remota.

Por otro lado, la tesis se centró en dos categorías: i) Concepciones de la docente sobre la tolerancia a la frustración en niñas y niños de 4 años., y ii) Estrategias docentes que favorecen la tolerancia a la frustración:

- *Categoría 1: Concepciones de la docente sobre la tolerancia a la frustración en niñas y niños de 4 años.*

Las concepciones de la docente sobre la tolerancia a la frustración se basan en las creencias y conocimientos adquiridos.

Subcategoría 1: Importancia de la tolerancia a la frustración.

La tolerancia a la frustración es una competencia esencial para disminuir la intensidad de la emoción, lo cual resulta saludable para la regulación emocional del niño o niña.

Subcategoría 2: Expresión de la frustración en la infancia.

La frustración es una emoción natural y recurrente durante la infancia, se manifiesta a través de emociones como la tristeza e ira, y a través de conductas como berrinches, gritos, decaimiento, entre otras expresiones.

Subcategoría 3: Importancia de la gestión de la emoción en la infancia.

Proceso dirigido a la gestión de la frustración de manera positiva que empieza durante la primera infancia, pero que puede reforzarse a cualquier edad.

- *Categoría 2: Estrategias docentes que favorecen la tolerancia a la frustración:*

Estrategias que el docente aplica ante situaciones de frustración en las niñas y los niños, con el fin de promover tolerancia a la frustración en ellos.

Subcategoría 1: Rol docente en el desarrollo de la tolerancia a la frustración durante la infancia.

Los docentes tienen un rol fundamental al transmitir enseñanzas, ya que tienen la responsabilidad de crear espacios en donde se refuercen competencias emocionales.

Subcategoría 2: Características de las estrategias docentes que favorecen la tolerancia a la frustración.

Las estrategias aplicadas por la docente se caracterizan por estar presentes en todo momento del proceso educativo, por estar dirigidas a ciertos objetivos de enseñanza, y por ser flexibles ante cambios.

A continuación, se presenta una tabla con las categorías y las subcategorías descritas anteriormente:

Tabla N°1: Categorías y subcategorías

Categorías	Subcategorías
Concepciones de la docente sobre la tolerancia a la frustración en niñas y niños de 4 años	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Importancia de la tolerancia a la frustración. ✓ Expresión de la frustración en la infancia. ✓ Importancia de la gestión de la emoción en la infancia.
Estrategias docentes que favorecen la tolerancia a la frustración	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Rol docente en el desarrollo de la tolerancia a la frustración durante la infancia. ✓ Características de las estrategias docentes que favorecen la tolerancia a la frustración.

La informante de la presente investigación es una docente de un aula de 4 años de una institución educativa pública del distrito de Magdalena del Mar. Por un lado, dentro de las técnicas e instrumentos para la recolección de datos, se aplicó la entrevista, la cual es “una técnica de gran utilidad en la investigación cualitativa para recabar datos; se define como una conversación que se propone un fin determinado distinto al simple hecho de conversar” (Díaz-Bravo, et al., 2013, p. 163). Asimismo, los autores señalan que mediante ella se puede obtener información clara y profunda, ya que el proceso de entrevistar permite ser flexible y generar preguntas no planificadas

según el avance de la conversación. Para ello, es necesario que el entrevistador mantenga una escucha activa y enfocado en comprender los datos que recibe.

La entrevista de la presente investigación responde al problema “¿Qué estrategias implementa la docente para favorecer la tolerancia a la frustración en niños y niñas de 4 años de una institución educativa pública del distrito de Magdalena del Mar, en un contexto de educación virtual?”. Mediante toda la información recogida a través de esta técnica, se busca identificar las concepciones de la docente sobre la tolerancia a la frustración, y describir las estrategias que se aplican, con el fin de analizarlas.

Según Vargas (2012), con el fin de que los entrevistados expresen sus vivencias, la entrevista debe darse de manera abierta y basada en cordialidad. El entrevistador debe transmitir serenidad, profesionalidad y confianza ante la conversación, y realizar preguntas concisas y claras para que esta se dé de forma fluida. También, se debe mantener una actitud de respeto ante los silencios del entrevistado, evitando ofrecer consejos u opiniones o buscar ser la figura de autoridad en la interacción.

Por otro lado, al realizarse una entrevista no estructurada, se utilizó una guía de entrevista con preguntas semi estructuradas. Vargas (2012) menciona que en este proceso las preguntas no están pre fijadas, por lo que se permite mayor adaptación durante la entrevista, dirigiendo las preguntas hacia la información que se desea obtener. Sin embargo, debido a su complejidad, se requiere mayor esfuerzo y preparación previa por parte del entrevistador.

La técnica de recojo de información pasó por un proceso de validación, con el fin de ser evaluada y retroalimentada por una especialista del tema. Para ello, se le envió un correo a la docente especialista, requiriendo su tiempo y apoyo en la tesis. En el momento en el que se aceptó la ayuda, se procedió a enviar la guía de entrevista, junto a una ficha de evaluación. A partir de ello, se recibieron comentarios y sugerencias. (Ver Anexo 3). Por ello, se modificaron algunas preguntas, y posteriormente, se aplicó la entrevista.

En relación a las observaciones aplicadas, estas se realizaron con el fin de registrar dos sesiones de clase dirigidas por la docente mediante la plataforma Zoom. Según Díaz (2011), para realizar una observación, se deben tomar algunas

consideraciones previas: determinar los momentos que se desean observar, identificar el propósito, planificar la manera en la que se aplicará la observación. Asimismo, durante la aplicación de la técnica, el investigador debe ser muy cuidadoso y flexible.

Cabe señalar que las observaciones de la presente investigación responden al segundo objetivo específico de la tesis: “Describir las estrategias implementadas por la docente para favorecer la tolerancia a la frustración en niñas y niños de 4 años de una institución educativa pública del distrito de Magdalena del Mar, en un contexto de educación remota.”

Además, la autora Aragón (2010) menciona que a través de la observación, se identifican características de una situación específica, así como conductas e interacciones entre los individuos. Por otro lado, Pozner (2000) explica que es importante prestarle atención a la cotidianidad de la escuela, de manera que la observación se puede dar significado a ciertos factores de la vida escolar, describiendo su funcionamiento, para posteriormente, analizarlo. Ante ello, la autora señala que las anotaciones que se apunten en un registro de observación deben ser concisas, detallando los aspectos importantes, e incluyendo el tiempo en el que el hecho ocurre. Es por ello, que se aplicó una ficha de observación, en donde se buscaba recoger las estrategias utilizadas por la docente, mediante la hora exacta y la descripción de los hechos. (Ver Anexo 4).

Finalmente, la ficha de observación pasó por un proceso de validación, con el fin de ser evaluada y retroalimentada por una especialista del tema. Para ello, se le envió un correo a la docente especialista, requiriendo su tiempo y apoyo en la tesis. En el momento en el que se aceptó la ayuda, se procedió a enviar la ficha de observación, junto a una ficha de evaluación. A partir de ello, se recibieron comentarios y sugerencias, en donde la juez sugirió que el instrumento se valide durante su uso mismo, identificando si se logra recoger la información necesaria para el posterior análisis del contenido obtenido; es decir, se recomendó utilizar un instrumento piloto. (Ver Anexo 5)

Una vez aplicados los instrumentos de recojo de información, se aplicaron las técnicas para la organización, procesamiento y análisis. Se procedió a realizar el vaciado del contenido, con el fin de organizarlo. Con respecto al procesamiento de información, luego de la aplicación de la entrevista y las observaciones, se elaboraron

dos matrices en las que se transcribieron los datos recogidos, de acuerdo a las categorías en las que se basaron los instrumentos. Por un lado, para organizar la información de la entrevista, se realizó una matriz (tabla de códigos) en donde se mencionan los datos generales de la docente entrevistada, así como el código que se le otorga durante el recojo y análisis de información. Es decir, se realizó una codificación de las respuestas de la maestra.

Posteriormente, dentro de una segunda matriz, se procedió a transcribir la entrevista, especificando el objetivo y las subcategorías que guiaron la construcción del instrumento. Además, se transcribieron las respuestas, identificando los hallazgos encontrados y los elementos emergentes que se desprendieron de ello. Por un lado, los hallazgos fueron las partes esenciales obtenidas de las respuestas textuales de la docente, mientras que los elementos emergentes son las palabras claves que se desprenden de dichos hallazgos. (Ver Anexo 6)

Por otro lado, para organizar la información de las observaciones, se realizó una matriz en donde se menciona la categoría en la que se basó la aplicación de dicha técnica, así como las fechas y áreas en las que se observó ambas sesiones de clase. Asimismo, se describe lo observado, tomando en cuenta las acciones o estrategias que realiza la docente durante ambas clases dictadas por Zoom. (Ver Anexo 7)

Con el fin de procesar el contenido, se realizó una triangulación, es decir, un cruce de información con respecto al contenido de la entrevista y ambas observaciones. Todo ello, basado en el segundo objetivo específico de la tesis, el cual es “Describir las estrategias implementadas por la docente para favorecer la tolerancia a la frustración en niñas y niños de 4 años de una institución educativa pública del distrito de Magdalena del Mar, en un contexto de educación remota.”. El objetivo de este método es eliminar sesgos en la investigación y obtener mayor validez en los procesos. (Ver Anexo 8)

Por último, es importante mencionar que los principios éticos de la investigación estuvieron basados en buscar el bienestar de las niñas y los niños de 4 años, ofreciendo información y recomendaciones que respondan a la problemática. Asimismo, se buscó involucrar a los informantes de manera respetuosa, mediante preguntas semi estructuradas en la entrevista, con el fin de generar un ambiente de confianza y proximidad, pero evitando que el entrevistado se sienta invadido. Por ello,

las preguntas fueron sutiles y generales, y se respetó la decisión de no responder a alguna. En relación a las observaciones aplicadas, estas se realizaron con una actitud de respeto y objetividad. Se buscó la objetividad mediante los instrumentos de recojo de información, los cuales estuvieron previamente enfocados, mediante las matrices, hacia datos específicos. Esto ayudó a que el foco de atención esté en acciones concretas que se podían observar y validar, minimizando la subjetividad de la investigadora.

Por otro lado, se utilizaron los datos obtenidos con el único fin de estudio, respetando la privacidad de los que participaron; por consiguiente, se aplicaron dos consentimientos informados, con el propósito de informar a la docente participante de la tesis acerca del tema, los objetivos y el proceso de recojo de información. Es por ello que la docente tuvo que firmar para aceptar ser entrevistada y observada; asimismo, al iniciar la entrevista, se solicitó el permiso de grabarla y de utilizar la información recogida. En todo momento, la investigadora estuvo abierta a resolver dudas, asegurando la mantención de confidencialidad y el anonimato en todo el proceso de investigación. (Ver Anexo 1) (Ver Anexo 2)

CAPÍTULO 4: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

En el presente apartado, se dará a conocer el análisis de los resultados obtenidos a partir de la aplicación de los dos instrumentos: guía de entrevista (Anexo 8) y ficha de observación (Anexo 9), y su interpretación a partir de diversos referentes teóricos. Todo ello, con el fin de dar respuesta a la pregunta base de la investigación: ¿Qué estrategias implementa la docente para favorecer la tolerancia a la frustración en niñas y niños de 4 años de una institución educativa pública del distrito de Magdalena del Mar, en un contexto de educación remota?

Los datos obtenidos se presentarán en relación a las categorías de estudio establecidas para la investigación. Por un lado, se analizó la categoría “Concepciones de la docente sobre la tolerancia a la frustración en niñas y niños de 4 años”, obtenida mediante la entrevista; por otro lado, se analiza la segunda categoría: “Estrategias docentes que favorecen la tolerancia a la frustración”, en base a la triangulación realizada (Ver Anexo 10). A continuación, se presentan los resultados obtenidos.

Categoría 1: Concepciones de la docente sobre la tolerancia a la frustración en niñas y niños de 4 años.

Dentro de esta división, se presentará el análisis de las concepciones que maneja la docente a cerca de la frustración en la infancia, las cuales dio a conocer durante la aplicación de la entrevista (Ver Anexo 8). En relación a ello, se ahondará específicamente en las diversas concepciones que tiene la maestra sobre la tolerancia a la frustración y su importancia, la expresión de la frustración en la infancia, y finalmente, la importancia de gestionar la emoción en la infancia.

Subcategoría 1: Importancia de la tolerancia a la frustración.

En primer lugar, se considera esencial analizar las concepciones que la docente brindó, ya que como mencionan Carvajal y Gómez (2002), las concepciones se muestran diariamente en la enseñanza y son parte de todo el proceso educativo, por lo que influye en la convivencia entre estudiantes-maestros y en la metodología aplicada. Por lo tanto, al conocer las concepciones docentes relacionadas a la frustración, se puede saber de qué manera esto ayuda a que los niños construyan la tolerancia a la frustración y a la propia construcción de sus concepciones.

Si se busca generar alguna reflexión sobre la práctica, es necesario revisar las concepciones que se tienen. Fernández, Tuset, Pérez y Leyva (2009) explican que las concepciones están totalmente ligadas a la práctica docente; por ende, es necesario reflexionar sobre las representaciones o concepciones de un maestro para modificar la práctica docente y buscar una mejora.

Siguiendo en esa línea, de acuerdo a la primera subcategoría, se pudo evidenciar que la docente otorga prioridad a las emociones de los niños y niñas a su cargo, resaltando lo siguiente:

“Es algo que siempre hay que estar trabajando en eso” **(P1)**

“Competencia muy importante para el desarrollo del niño porque todo eso le hace, queda en él.” **(P1)**

Se concluye que la maestra concibe la competencia emocional de tolerancia a la frustración como un aspecto que se trabaja continuamente y de manera transversal, evidenciando que sí le da importancia al mundo emocional de niños y niñas. Esto reconoce que la docente es consciente que las emociones “componen la columna vertebral psicológica que guía al individuo en su transitar cotidiano; son, sin duda, una parte esencial de las formas de relacionarse e interpretar estímulos.” (Sánchez y Díaz-Loving, 2009, p. 55). La maestra, de la misma manera que los autores, le da foco a la continuidad del trabajo con las emociones; es decir, observarlas durante la cotidianidad del salón. Las emociones son factores esenciales en el día a día y funcionan como motores de acción.

Bajo ese criterio, la respuesta de la docente se puede relacionar con Viaplana (2015) quien menciona que se debe tomar en cuenta que la tolerancia a la frustración es un proceso de aprendizaje continuo y permanente.

En relación a ello, la maestra contesta que es debido a los siguientes elementos importantes, que se necesita trabajar la tolerancia a la frustración:

“Competencia muy importante para el desarrollo del niño porque todo eso le hace, queda en él.” **(P1)**

“Ellos no saben cómo resolver un problema, cómo solucionarlo, entonces, sí hay que brindarles las herramientas posibles, ¿no? Para que ellos puedan salir de esa frustración” **(P1)**

Esto demuestra que, por un lado, la docente concibe la tolerancia a la frustración como una competencia emocional esencial que tiene impacto en el desarrollo integral de la persona, mencionando que este proceso podría tener un impacto negativo al decir “queda en él”; además, esto señala que la frustración, según la maestra, es un factor que deja algún tipo de experiencia o lección en la persona, pudiendo ser positiva o negativa.

Por otro lado, según la docente, los niños y niñas, al frustrarse, no encuentran soluciones ni alternativas a lo que les ocasionó la frustración; por lo tanto, para la maestra es esencial que exista un acompañamiento docente para que puedan gestionar la emoción, de manera que se les pueda brindar variedad de herramientas que puedan aplicar. Ello también evidencia que la docente concibe al niño como alguien que necesita apoyo emocional, durante la primera infancia, para poder atravesar situaciones frustrantes; se interpreta que aún existe algún tipo de dependencia desde el niño hacia el adulto acompañante, ya que, según lo que se entiende de la respuesta dada, la auto regulación emocional todavía no llega a un nivel alto en la infancia.

Esto se alinea a lo mencionado por la autora Viaplana, quien dice que “cuando existe poca tolerancia a la frustración, las niñas y los niños no controlan sus emociones ni impulsos, quieren satisfacer sus objetivos de manera inmediata, no entienden por qué no se les da lo que quieren y tienen poca flexibilidad, expresan impulsivamente su rabia” (Viaplana, 2015, p. 11) Se afirma, entonces, que en las niñas y los niños, esta competencia emocional está empezando a desarrollarse, por lo que lo más común es observar una baja tolerancia a la frustración durante la infancia y varias situaciones conflictivas.

López (2009) sostiene que como adulto acompañante, se debe tomar el rol de apoyar al niño o niña a encontrar soluciones ante una situación conflictiva, brindándole alternativas. Dicha premisa es respaldada por la docente, quien menciona que los adultos deben brindar herramientas emocionales a los niños y niñas cuando pasan por alguna situación conflictiva. Sin embargo, el autor señala la importancia de ser mediador como adulto, mas no, solucionar la situación de manera inmediata y sin involucrar al niño o niña.

Es importante resaltar que la docente entrevistada es consciente del impacto, a largo plazo, que tiene la frustración en la primera infancia:

“Más adelante va a ser una persona, eh, insegura, insegura que no va a querer, eh, arriesgar porque siempre, por el temor a la frustración” **(P1)**

Se concluye, a partir de la cita textual anterior, que si no se ayuda a procesar la frustración de manera positiva, el niño va a crecer con sentimientos de inseguridad y temor al intentar lograr algo. Esto demuestra que la tolerancia a la frustración o su ausencia de ella, genera un impacto grande en el presente, pero también en el futuro de cada niño o niña, pudiendo afectar otros ámbitos de su vida personal.

Siguiendo con la misma concepción docente, Viaplana (2015) resalta que si durante la infancia, las niñas y los niños reciben apoyo para desarrollar respuestas exitosas ante la frustración, esto tendrá repercusión positiva en su autoestima, ya que desarrollarán mayor seguridad y motivación. Esto afirma el impacto que tiene la competencia emocional en su desarrollo integral. Por su lado, Morón (2010), acota que una educación emocional planteada de forma transversal y continua tiene efectos saludables en el presente y futuro de los niños y niñas, de manera que se afirma lo que la docente menciona.

Después, cuando se le pregunta a la docente por quiénes, según ella, deben ser los responsables de dicho apoyo a la construcción de la tolerancia a la frustración en la infancia, menciona lo siguiente:

“La docente la que tiene que intervenir porque es la que está acompañándolos en ese momento” **(P5)**

“Docente la que tiene que brindarle ese apoyo para que él salga de esa frustración, darle las alternativas como ya te dije, ¿no? para que supere ese momento.” **(P5)**

“Persona que acompaña y ve que está, que está sucediendo algo también” (P5)

“En casa ya es la mamá, ¿no? la mamá, el papá, el adulto que esté con él” (P5)

Al analizar lo anterior se pueden interpretar muchas concepciones. En primer lugar, la maestra considera que la docente es la principal responsable de promover la tolerancia a la frustración durante una sesión de clases, ya que es la encargada en ese momento. Sin embargo, señala que, si hay otro adulto acompañante, también puede intervenir y que en el hogar, los responsables son los que tienen a los niños y niñas a su cargo. Ante ello, los autores Caycedo, Gutiérrez, Ascencio y Delgado (2005) señalan que durante la infancia, los adultos acompañantes son los responsables de enseñarle a la niña o niño a regularse emocionalmente, ya que esa capacidad se aprende, sobre todo cuando se observa en modelos a seguir.

En las frases citadas, la maestra resalta la importancia de trabajar en equipo entre padres de familia y docentes, ya que ambos tienen roles esenciales dentro del crecimiento del niño o niña. Desde las percepciones de la docente y lo que menciona durante la entrevista, se puede decir que la persona responsable de intervenir cuando hay una frustración, durante una clase, es el adulto que está en ese momento, pudiendo ser la madre o el padre de familia. Bajo ese criterio, el Ministerio de Educación (2016) señala que las niñas y los niños deberían ser capaces de buscar seguridad y contención emocional en su adulto acompañante, cuando se encuentre en situaciones en donde necesita soporte. Por lo que como menciona la maestra, es necesaria la intervención de todos los responsables de la educación de los pequeños, en casa y escuela.

Subcategoría 2: Expresión de la frustración en la infancia

Dentro de la segunda subcategoría, los hallazgos se centran en la manera en la que la docente identifica que los niños y niñas de su salón sienten frustración, mencionando las diferentes formas en las que ha podido observar que manifiestan la emoción.

En primer lugar, la docente identificó algunas situaciones, dentro del nuevo contexto pandémico que, según ella, despierta frustración en los estudiantes:

“Que no pueden salir de sus casas, tienen ganas de ver a sus amiguitos, salir, ir al colegio, jugar, porque muchos viven en edificios, en departamentos y no tienen lugar donde jugar, donde corretear, donde estar” **(P3)**

“Ese miedo, ese temor a salir a la calle” **(P3)**

Esto es importante de señalar ya que demuestra que la profesora conoce algunas problemáticas y necesidades de los niños y niñas a su cargo, lo cual genera que se conozca más el aspecto socioemocional de ellos, al comprender el entorno en el que viven. Esto se relaciona con lo mencionado por Espada, Orgilés, Piqueras y Morales (2020), quienes señalan que la pandemia ha generado situaciones de gran estrés en la primera infancia. Ante ello, las niñas y los niños escolares podrían experimentar mayor preocupación por la situación del Coronavirus, por la salud y el bienestar de sus familias y de ellos mismos, lo cual ha sido considerado dentro de las concepciones que la docente mostró.

Siguiendo con la misma línea, la docente manifiesta que los niños y niñas pueden expresar su frustración de las siguientes maneras:

“Hay niños que se frustran mucho y se cierran y ya no quieren, no quieren hacer” **(P2)**

“Los niños se avergüenzan” **(P2)**

“Han cambiado, han modificado su conducta, están haciendo algunos berrinches” **(P4)**

“Están tirando las cosas, uno le pegó a la mamá” **(P4)**

“El niño es movimiento, y, y estar dentro de casa ya les genera frustración, han cambiado el carácter, otros están quizá más calladitos” **(P4)**

“Se salen de la clase o cuando los he llamado por video, este, también se paran y se van que no quieren esto ni lo otro, o hacen berrinche” **(P6)**

Las citas textuales mencionadas anteriormente demuestran que la maestra percibe cambios emocionales en los niños y niñas de su salón, a partir del contexto de crisis sanitaria, por lo que, como señala ella, se observa frustración en ellos y ellas a partir del cambio de realidad. La maestra entrevistada evidencia que cuando los niños se frustran, les es muy difícil encontrar alternativas, por lo que ya no desean realizar la actividad que estaban realizando. Además, aparecen emociones como la vergüenza y el enojo.

Frente a la crisis sanitaria mencionada, San Martín (2020) refuerza la concepción docente identificada dentro de la entrevista, explicando que una gran consecuencia ante las medidas tomadas por la pandemia, ha sido un impacto negativo en el bienestar de la infancia, la cual es una población vulnerable y sensible a todo lo que está ocurriendo. El Ministerio de Salud de Chile (2020) menciona que es normal que los niños y niñas reaccionen de manera diferente a lo que usualmente se acostumbraba, por lo que es normal que exista: aumento de preocupación sobre el futuro, mayor enojo, irritabilidad, ansiedad, incertidumbre, frustración, tristeza y aburrimiento.

Por otro lado, la entrevistada menciona que los niños se pueden avergonzar cuando expresan su frustración, ya que sus compañeros se pueden burlar de su emoción expresada. Ello responde a una connotación negativa que algunas personas le dan a la frustración, como si esta fuera una emoción “mala”. El autor Bisquerra (2020) menciona que la frustración es usualmente considerada una emoción negativa, ya que sus expresiones generan malestar en el individuo o en el entorno; sin embargo, es un sentir necesario, adecuado y que conlleva varias funciones. En otras palabras, existe la necesidad de educar para la frustración y educar para que se respeten las emociones dentro de un grupo de compañeros. Se considera así que la docente identifica que la emoción de la frustración puede tener una connotación negativa para algunos; dicha concepción podría permitir que se identifique de manera más rápida la necesidad de respeto y validación de emociones, dentro del grupo de niños y niñas a su cargo.

Finalmente, la maestra señala que algunos niños o niñas expresan su frustración mediante berrinches, al tirar objetos o cuando golpean, mostrando actitudes agresivas. Asimismo, según la docente, manifiestan su frustración hablando menos o retirándose de las clases. Esto demuestra que la maestra concibe las manifestaciones de la frustración en relación a la tristeza, rabia y estrés.

Todo ello evidencia que cuando aparece la frustración, las niñas y los niños “necesitan exteriorizarlo de alguna manera, y la forma más simplificada y cómoda para ellos son las rabietas con todo lo que conllevan, es decir, llantos, pataletas y gritos.” (Rodríguez, 2015, p. 23). Ante ello, Viaplana (2015) menciona que la ira, originada por la frustración, se manifiesta a través de acciones que descargan la emoción, como

romper objetos o gritar. Por otro lado, la tristeza relacionada a la frustración se manifiesta, según Viaplana (2015) con decaimiento, baja energía, cansancio, silencio y llanto. Los autores previamente mencionados respaldan la concepción de la docente, resaltando las diferentes manifestaciones que tiene la frustración.

Se identifica, entonces, que la maestra coincide en muchos aspectos de la teoría propuesta, ya que concibe la expresión de la frustración en la infancia como manifestaciones relacionadas a la tristeza e ira. Otra similitud encontrada, es que la docente relaciona estas expresiones de frustración con el contexto actual de los niños y niñas, el cual se caracteriza por el estrés debido a la pandemia. Los autores coinciden con el impacto de la pandemia en la infancia, y los cambios emocionales que ha generado en los estudiantes.

Subcategoría 3: Importancia de la gestión de la emoción en la infancia.

Dentro de la importancia de la gestión de la emoción en la infancia, se buscó identificar las concepciones que la docente tiene en torno a la manera en la que se maneja la frustración y cuán importante es ello.

En relación a ello, la maestra considera que los niños y niñas cuando se frustran, no logran encontrar una solución, por lo que señala lo fundamental que es la compañía docente:

“Ellos no saben cómo resolver un problema, cómo solucionarlo, entonces, sí hay que brindarles las herramientas posibles, ¿no? Para que ellos puedan salir de esa frustración” **(P1)**

Resalta, una vez más, lo necesario que es, para la docente, el acompañar al niño o niña. Según la concepción expuesta, se entiende que la maestra aplica entonces una Educación Emocional, la cual, según Viaplana (2015), tiene como uno de sus objetivos base la regulación emocional, y por ende, la tolerancia a la frustración. Según el autor Bisquerra, mencionado por Viaplana (2015), el desarrollo de la tolerancia a la frustración, promueve la salud mental y emocional en los niños y niñas.

La docente, por otro lado, señala el aprendizaje que se busca generar en los niños y niñas:

“Que sepa manejar esos momentos y cómo salir de ello” **(P2)**

Lo mencionado anteriormente puede evidenciar que para la docente, la gestión de la emoción se basa en lidiar con algunas dificultades. Siguiendo dicha concepción, “se puede definir la tolerancia a la frustración como la capacidad para resistirse a eventos adversos, difíciles o estresantes en que el individuo demora su impulso o respuesta, y continua a pesar de estas contrariedades. (Ventura-León, CaychoRodríguez, Vargas-Tenazoa, y Flores-Pino, citados por Montero, 2020, p. 14). Los autores citados afirman lo mencionado por la docente, explicando que esta competencia emocional es necesaria durante la infancia.

La maestra, también, señala la manera en la que un niño o niña puede terminar de procesar la emoción cuando se interviene de manera asertiva:

“Las veces que mis niños han sentido frustración, he hecho lo mismo y sí, el niño ha escuchado. el niño ha vuelto a hacer la actividad que no le salió, después sí con alegría dijo “ya, la próxima lo voy a volver a hacer”, “ya lo hice, lo logré”.” **(P9)**

“Que el niño se supere, que el niño sepa que lo puede lograr, ¿no? y a ellos les gusta que uno les diga “yo sí puedo”, sí, les gusta.” **(P9)**

“Terminan tranquilos o con una sonrisa” **(P10)**

“Le hicimos un zoom aparte para conversar con él, ¿te acuerdas? Entonces ellos se, con eso él ya dejó, ya reaccionó positivamente” **(P5)**

“A creo que estaba media llorosa porque algo no tenía a la mano, entonces también después ya cambió cuando hablamos de lo de navidad, cambió, empezó a sonreír” **(P5)**

Todo ello demuestra que existen características de una tolerancia a la frustración en proceso de construcción en los estudiantes, según la entrevistada, y que, además, hay ciertas estrategias docentes que son eficaces frente a la frustración. A partir de lo que la maestra dice, se puede inferir que la tolerancia a la frustración se puede observar cuando los niños y niñas sonríen, sienten confianza en ellos mismos, buscan volver a intentarlo y muestran motivación.

Las concepciones docentes que muestra la maestra, dejan ver que se identifica, entonces, la inteligencia emocional en las niñas y los niños del aula. Por ello, es importante que la docente, mediante su rol de acompañante, tenga actitudes de comprensión y validación, basándose en el buen trato hacia los estudiantes. Además,

es importante que la docente reconozca las necesidades de los niños y niñas, a través de la observación y la sensibilidad, ambas capacidades necesarias al aplicar estrategias.

Categoría 2: Estrategias docentes que favorecen la tolerancia a la frustración.

Dentro de esta segunda división, se presentará la descripción y el análisis sobre las estrategias docentes que favorecen la tolerancia a la frustración en la infancia, las cuales dio a conocer la maestra durante la aplicación de la entrevista y ambas observaciones. Como base de este análisis de categoría, se consideró la triangulación. (Ver Anexo 10). En relación a ello, se ahondará específicamente en el rol docente en el desarrollo de la tolerancia a la frustración durante la infancia y en las características de las estrategias docentes que favorecen dicha tolerancia a la frustración.

Subcategoría 1: Rol docente en el desarrollo de la tolerancia a la frustración durante la infancia.

Dentro de esta primera subcategoría, solo se tomó en cuenta la entrevista realizada. En primer lugar, la entrevistada, partiendo de su rol como docente, menciona lo siguiente al preguntarle sobre las dificultades que tiene con el grupo de niños y niñas a su cargo:

“Las inasistencias, un padre de familia que me dijo que el “Aprendo en casa” no lo llenaba” **(P7)**

“Y la señora simplemente ella ahora nomás envía los trabajos, que parece que los hace ella” **(P7)**

“No lo hace participar.” **(P7)**

“Lo dejaban solo a él y a su hermanita. Dos familias tengo que los han dejado solos” **(P7)**

Se evidencia que la maestra comprende las problemáticas del contexto escolar en el que se encuentra, así como las necesidades del grupo de estudiantes. Se tomó en cuenta dicha pregunta, ya que dichas situaciones podrían generar frustración en los niños y niñas, y es necesario que la docente promueva competencias emocionales

a partir del conocimiento que tiene sobre sus estudiantes y los distintos entornos que los rodean.

Por otro lado, la profesora menciona algunas situaciones con los padres y madres de familia:

“Ellos quieren que sus niños sumen, resten, que escriban, que lean” **(P7)**

“Querer llegar a ellos, a que entiendan cómo es el trabajo de nosotras es difícil” **(P7)**

“Si el niño ya no quiere seguir y apaga la cámara, como nos ha sucedido, y ya no regresa, yo, este, le escribo a su papá o a su mamá, ¿no? Explicándole, ¿no? exponiendo la situación, “Señora o mamita o papito, su niño me dijo que ya no quería seguir y me apagó la cámara, ¿puedo llamarlo? ¿puedo hacerle una videollamada?”.(...)” **(P13)**

Lo citado anteriormente, demuestra que existen ciertas situaciones que podrían también generar frustración en los niños y niñas, en las que los padres y madres de familia están involucrados. En la situación específica mencionada, la docente acude a los padres de familia del niño y genera un momento de diálogo. Demuestra un rol docente activo, empático y comprometido ante las situaciones que ocurren en el aula, asumiendo el liderazgo que se requiere. Además, dentro de las situaciones mencionadas por la maestra, se identifica la necesidad de trabajar en conjunto con las familias ante situaciones que despiertan la emoción de la frustración en los estudiantes.

De esa manera, según lo dicho por la maestra, se necesita comprensión de ambas partes (maestras y familias), y que los padres o madres de familia faciliten los momentos de diálogo y la resolución de conflictos que se puede establecer entre la docente y el estudiante. Todo ello, ayudaría en el desarrollo efectivo de la tolerancia a la frustración dentro del grupo de infantes.

La entrevistada resalta, una vez más, que la docente es la principal responsable de promover la tolerancia a la frustración en los estudiantes, de manera adecuada, mencionando lo siguiente:

“Docente la que tiene que brindarle ese apoyo para que él salga de esa frustración, darle las alternativas como ya te dije, ¿no? para que supere ese momento.” **(P5)**

“La docente la que tiene que intervenir porque es la que está acompañándolos en ese momento” **(P5)**

“Dejar mi actividad y enfocarme en este, en el problema, leyendo cuentos o cantando canciones que les relaja, eso ayuda” **(P6)**

“Es algo que siempre hay que estar trabajando en eso” **(P1)**

Según ello, la docente desde su rol responsable, le otorga prioridad a la tolerancia a la frustración, competencia a trabajar de forma permanente de acuerdo a lo mencionado. Asimismo, la maestra muestra que le da la importancia debida a la frustración de los niños y niñas, ya que sostiene que si durante una sesión normal de clase, el niño o la niña se encuentran en una situación de frustración, ella deja su actividad y se enfoca en el conflicto del momento.

En relación a lo anterior, Viaplana (2015) menciona que la docente tiene la responsabilidad de impartir Educación Emocional y tiene el rol de acompañante durante el procesamiento de la frustración en los niños y niñas. Para ello, se deben establecer espacios virtuales, en donde se prioricen los aspectos afectivos y emocionales de los estudiantes, tal como la maestra lo realiza.

Finalizando la primera subcategoría, la docente resalta lo siguiente:

“Ellos no saben cómo resolver un problema, cómo solucionarlo, entonces, sí hay que brindarles las herramientas posibles, ¿no? Para que ellos puedan salir de esa frustración” **(P1)**

“Como docente tiene que llegar al niño y tratar de que el niño no se frustre, no se sienta mal consigo mismo, y además, si lo hace frente a los demás amiguitos, no se sienta mal frente al grupo.” **(P2)**

“Brindándoles confianza, apoyo, tolerancia” **(P2)**

“Esto les ayuda a poder regular sus emociones solos o a resolver algunos problemas cuando no está la docente” **(P10)**

Todo ello evidencia la necesidad de aplicar estrategias educativas desde un rol responsable como docente. La maestra deja ver que, para ella, la responsabilidad de ser maestro es ayudar a los niños y niñas, mediante las estrategias correspondientes, con el fin de que exista auto regulación emocional en ellos.

Subcategoría 2: Características de las estrategias docentes que favorecen la tolerancia a la frustración.

En primer lugar, se hace referencia al criterio mediante el cual la maestra elige las estrategias a utilizar. La docente resalta lo siguiente:

“Su carácter, he, cómo es él. cómo llegar a él porque no todos los niños son iguales, hay unos niños que son más sensibles que otros” **(P12)**

“Cambiar de estrategia porque como te digo, no todos son iguales” **(P12)**

Se evidencia, entonces, que su criterio para aplicar estrategias dentro del proceso educativo es según la personalidad del niño o niña y la manera en la que el estudiante recepciona el aprendizaje. Resalta, también, la aplicación de una enseñanza personalizada frente a la diversidad de perfiles emocionales en un mismo grupo de estudiantes. Además, la maestra sostiene que el cambio de estrategia se rige por lo anteriormente mencionado, por lo que se entiende que ella cuenta con varias estrategias a aplicar según el momento.

Siguiendo esa misma línea, Diestra (2017) sostiene que efectivamente las estrategias se adaptan al individuo y son cambiadas constantemente. Estas se muestran en la práctica diaria docente y tienen como responsable a la educadora que las utiliza, quien debe mejorar sus estrategias y analizar las metas educativas a las que desea llegar. Además, el autor menciona que las estrategias docentes deben ser flexibles ante los cambios que surgen.

Por su lado, Madera, Padilla y Scatte (2013) concuerdan en que las estrategias deben aplicarse de manera reflexiva por la docente, con el fin de que se elijan eficazmente, tomando en cuenta el entorno educativo y el grupo de niños a su cargo, para que el aprendizaje sea significativo. Entonces, al recoger las respuestas de la docente se logra identificar una aplicación reflexiva de estrategias, lo cual tiene un impacto positivo en el aprendizaje de los estudiantes.

Partiendo de ello, la docente muestra y describe las estrategias que utiliza con los niños a través de la entrevista y las dos observaciones efectuadas. Ortuño (2016) describe algunas estrategias importantes: el establecimiento del diálogo empático,

brindar mayor seguridad, momentos placenteros y de disfrute como dibujar, bailar y mover el cuerpo, utilizando la música. Dentro de las observaciones y entrevista se evidencian similitudes con la teoría, en la cual diversos autores describen y recomiendan estrategias docentes frente a la frustración. Ante ello, se observaron y mencionaron las siguientes estrategias: el reconocimiento y expresión de emociones, la validación de emociones, el establecimiento del diálogo, la formulación de preguntas, la apertura de un espacio reflexivo, la aplicación de una escucha activa, la aplicación de música, el generar juegos, la realización de actividades de relajación, el establecimiento del tiempo fuera positivo, el establecimiento de normas de convivencia y límites, el brindar alternativas, la negociación y la transmisión de seguridad. Lo que se mencionará posteriormente son acciones objetivas demostradas por la docente entrevistada durante la observación.

Por un lado, se identifica que la maestra invita al reconocimiento y expresión de emociones de los estudiantes, mediante lo siguiente:

“Puedes cantar “cuando tengo ganas de gritar, cuando tengo ganas de llorar”, ¿no? Todo eso a ellos los sueltan todo lo que tienen” **(P9)**

“Si él sigue con eso que está ahí encerradito, que ¿no?, “estate un ratito, respira y yo ya regreso” en el mismo virtual, ¿no? “ya regreso”, (...) y vuelvo donde está él, “¿qué pasó? ¿ya estamos tranquilos?” (...)” **(P11)**

“Si el niño ya no quiere seguir y apaga la cámara, como nos ha sucedido, y ya no regresa, (...) yo le haría la videollamada y le preguntaría al niño “¿qué pasó? ¿qué sucedió? ¿por qué no deseas continuar? ¿ha habido algo que te haya molestado? ¿algo que te haya incomodado? Cuéntame” ¿no? **(P13)**

“Le daría al niño la oportunidad de que se exprese y que me diga qué es lo que le fastidió, le molestó, (...)” **(P13)**

La maestra pregunta “¿Qué pasa F? ¿Te sientes triste?” El niño asiente. **(O1)**

A se muestra cabizbaja, llama a su hermana, pero no llega. Después dice “Miss mire”, la miss no la escucha. La segunda practicante del aula dice “A, dinos”, la maestra pregunta “¿A, corazón, qué pasa?” A no contesta y la maestra dice “¿Pero como te sientes? ¿Triste?” A asiente. La maestra le dice “Ahora le voy a hablar a tu hermana por el whatsapp, ¿ya? Para que te ayude” **(O2)**

La maestra resalta la necesidad de hacer preguntas con el fin de que el niño o niña se expresa, tales como “¿qué pasó?”, “¿cómo te sientes?”, buscando que el estudiante reconozca su emoción. Asimismo, se recalca el uso de canciones que permitan expresarme emocionalmente. Siguiendo dicho criterio, el autor Vivas (2003) afirma que una estrategia eficaz para apoyar en el desarrollo de la tolerancia a la frustración, es el reconocimiento de dicha emoción, ya que así el niño o la niña puede transitar la frustración de manera saludable. Esto incluye, además, nombrar las emociones por su nombre, validarlas, expresar cómo se siente.

Asimismo, se reafirma lo que la docente aplica, ya que al reconocer y expresar la emoción, es necesario que se utilice una actitud empática, se abra momento de diálogo y se ofrezcan alternativas de solución. Por su lado, García (2012) explica que mediante el reconocimiento y expresión de emociones, la docente promueve la regulación emocional del pequeño, por ende, existe una mejora en la convivencia de aula, y en el proceso educativo y bienestar del estudiante.

Según lo mencionado por la docente y lo observado durante las clases, se promueve, a través de estrategias, lo propuesto por el Ministerio de Educación (2016), dentro del Programa Curricular de Educación Inicial. Se desarrolla la competencia “Construye su identidad”, lo cual potencia capacidades como la propia valoración que tiene el niño o la niña sobre sí, y la auto regulación emocional. Esto debido a que se observó el favorecimiento docente a la regulación emocional, en este caso, específicamente, se promovió la tolerancia a la frustración.

También se reconoce que la maestra valida las emociones relacionadas a la frustración del niño o niña, ya que se evidenció lo siguiente:

“Conversar con él en un tono amigable, en un tono suave, de empatía (...)” **(P8)**

“Hacerle sentir de que está apoyado, que él sienta que lo puede lograr y que no lo deje solo, si no que lo estoy apoyando” **(P8)**

“(...) yo le diría, ¿no? “Ah, ya sé que te molestó tal o cual situación, (...)” **(P13)**

“Está bien corazón” le responde a F.

“Te entiendo, pero con tranquilidad, ¿está bien?” **(O1)**

M vuelve a prender su cámara y ya no está llorando. La maestra mutea los micrófonos de los demás niños y le dice a M “Amor, mira, te frustraste, está bien, es normal, pero nos tenemos que tranquilizar, ¿ya? ¿Ahora sí estamos más tranquilos?” **(O2)**

Entonces se evidencia que la docente busca validar la frustración en los niños y niñas, a través del diálogo empático y amigable, brindando apoyo, ayudándolo a reconocer la emoción y transmitiendo seguridad. Asimismo, se utilizaron términos como “está bien”, “te entiendo”, “con tranquilidad”. En relación a lo anterior, los autores Sánchez y Condori (2018) mencionan que es necesario que se validen emociones que generan incomodidad, como lo es la frustración. De esta manera, cuando se da validación emocional, se genera contención empática, en donde, en este caso, el niño o la niña puede expresar su emoción sintiéndose acompañado. Además, se caracteriza por ser una interacción basada en el respeto por los ritmos del estudiante, la escucha activa y el contacto visual. Dicha estrategia promueve la auto regulación emocional, debido a que la docente promueve a que los niños y niñas puedan identificar y expresar sus emociones, nombrando lo que siente de manera asertiva, diferenciando y clasificando emociones.

En tercer lugar, la maestra abre un espacio de diálogo ante la frustración del niño o niña, ya que se identificaron algunas evidencias con respecto a ello:

“Tratar de conversar, he, dialogar con el niño o la niña que en ese momento se siente frustrado, conciliar, “¿por qué por qué te sientes así?” “vamos a solucionar, yo te espero, tenemos tiempo” ” **(P2)**

“Le hicimos un zoom aparte para conversar con él, ¿te acuerdas? Entonces ellos se, con eso él ya dejó, ya reaccionó positivamente” **(P5)**

“Hablarles con tranquilidad, escucharlos y explicar lo que tenemos que hacer” **(P6)**

“Conversar con él en un tono amigable, en un tono suave, de empatía, o que el niño me escuche, y a través de este medio poder he lograr que me mire, que me mire a los ojos y hablar con él” **(P8)**

“Conversar con ellos, el cantarles, contarles una historia” **(P9)**

“(…) mira, la próxima vez que vas a ingresar, y si hay algo que te incomoda, no vayas a apagar la, no vayas a salir de la reunión, si no que levantas tu manito y dímelo.”” **(P13)**

F se paró de su silla y se fue. La miss dice “F, no te retires, ven”. El niño regresa y la maestra pregunta “Ya F, ¿qué pasó? Vamos a conversar” Dice “Voy a silenciarlos para poder hablar con F”. F está con los brazos cruzados, con voz baja y puchero. El niño dice “es que no me sale”, la miss responde “No te preocupe por el color. Mis manitos no tienen ojitos, solo son para tocar, sentir”. La profesora recuerda cómo es el juego. La miss dice “Con tranquilidad y paciencia, vamos a poder hacerlo” **(O1)**

Algunos niños empiezan a gritar “Bingo”. M dice con tono de voz alto “Miss, no, falta una ficha”, “Miss todavía falta”. La docente responde “hijo, ya salieron todas, revisa bien”. M en tono de voz alto responde “Miss, no la tengo la cinco naranja”, la docente responde “M, mira mi cajita, ya no hay más, por ahí se te debe haber caído”. M se pone a llorar. La docente le dice “Corazón, ¿qué pasa? A ver tranquilízate, vamos a conversar”. M dice “todavía no es bingo”. **(O2)**

Esta estrategia ha sido una de las más utilizadas por la docente, quien abre espacios de diálogo cuando surge una situación que despierta frustración en los niños y niñas. Su aplicación se caracteriza por utilizar preguntas, utilizar adjetivos con afecto, contar historias, llamar a la calma. Además, se relaciona con el contacto visual, la escucha activa y la empatía. Con respecto al diálogo, Viñas (1998) explica que justamente esta estrategia es fundamental dentro de un aula de clases, sobre todo a gestionar conflictos. Se caracteriza por promover la reflexión en relación a la situación que generó frustración, realizando preguntas sobre los motivos y conversando sobre las soluciones que existen. Además, por medio de la comunicación, los estudiantes expresan sus emociones y necesidades; para ello, la docente debe promover la confianza, empatía y respeto. Todo ello reafirma lo mostrado por la maestra durante las sesiones de Zoom y lo mencionado durante la entrevista.

Siguiendo dicho criterio, se identifica también que la maestra realiza preguntas ante la frustración del niño o niña, buscando promover la tolerancia a la frustración:

“O si no, lo llamo, cuando ya terminó quizá la actividad, lo llamo, “ven ven”, ¿no? “ven cuéntame, como sería, qué es lo que harías” **(P2)**

“(…) “¿por qué por qué te sientes así?” (…)” **(P2)**

“(…) Entonces, yo le haría la videollamada y le preguntaría al niño “¿qué pasó? ¿qué sucedió? ¿por qué no deseas continuar? ¿ha habido algo que te haya molestado? ¿algo que te haya incomodado? Cuéntame” ¿no? **(P13)**

“(…) “¿qué pasó? ¿ya estamos tranquilos?” (…)” **(P11)**

L no hace la actividad y muestra baja energía, recostándose en su mesa, con la cabeza entre sus brazos. La maestra pregunta “¿L qué pasa, corazón?”. L no responde y su mamá le da la caja de bloques lógicos. **(O1)**

La miss pregunta “¿L estás haciendo?”, “¿L encontraste?”. L asiente con su cabeza y saca algunas figuras geométricas de su caja. **(O1)**

“Vamos L, ¿te gusta el juego?” L responde “sí Miss, está un poco difícil, no encuentro”. La profesora dice “con calma, chicos”. **(O1)**

D tiene el ceño fruncido y está dibujando en una hoja, en vez de hacer el bingo. La maestra dice “D, ¿cómo vamos con el bingo?” D no contesta, la maestra pregunta “¿estás avanzando?” **(O2)**

Se evidencia entonces, que la maestra realiza preguntas orientadas a la expresión de la emoción, buscando que el niño explique lo sucedido y la manera en la que se siente. Asimismo, se busca, a través de las preguntas, la tranquilidad de los estudiantes. Justamente dentro del diálogo, realizar preguntas es clave al promover la tolerancia a la frustración. Elizondo, Rodríguez y Rodríguez (2018) describen esta estrategia como un espacio de diálogo, en donde se anima emocionalmente al estudiante, se busca generar mayor participación e involucramiento de parte de los niños y niñas.

Además, la maestra genera momentos de reflexión como una estrategia que promueve la tolerancia a la frustración. En relación a ello, se resaltó lo siguiente:

“(…) “¿por qué por qué te sientes así?” (…)” **(P2)**

M dice “Sí miss” y la docente le dice “Muy bien M, ¿qué podemos hacer la próxima vez que nos frustremos porque no nos sale algo? Para calmarnos, a ver pensemos” M responde “Mmm..respirar Miss”. La docente dice “Así es, ¿y si es que me pongo a llorar, es mejor conversar o gritar?, ¿tú qué crees?” M responde “Conversar, Miss”. **(O2)**

La docente busca que los estudiantes reflexionen sobre las razones por las que sienten frustración, sobre las alternativas que pueden tener ante el conflicto para futuras situaciones similares. La estrategia de la reflexión sobre las emociones que se sienten en el momento, debe tomar en cuenta una mirada positiva del error y conflicto dentro del aula. Al aplicar esto, según Viaplana (2015), el docente debe considerar al error cometido por los estudiantes como oportunidades para aprender, y para ello debe promover confianza entre él y los estudiantes. Además, esta importante lección debe ser transmitida hacia los niños y niñas, por medio de distintas estrategias. La reflexión promueve la resiliencia, y para ello, la docente debe generar espacios en donde los infantes, junto a ella, reflexionen sobre lo ocurrido y las lecciones que sacan de ello. De dicha manera, se pueden plantear preguntas y un diálogo constante, así como el establecido por la docente.

Por otro lado, se evidenció que la maestra mantiene una escucha activa ante la frustración de los niños y niñas, como estrategia para desarrollar competencias emocionales:

“Hablarles con tranquilidad, escucharlos y explicar lo que tenemos que hacer” **(P6)**

“Hacerle sentir de que está apoyado (...)” **(P8)**

“Conversar con él (...) en un tono suave, de empatía, o que el niño me escuche, y a través de este medio poder he lograr que me mire, que me mire a los ojos y hablar con él” **(P8)**

A desea hablar, pero su voz se corta por la interferencia de sonido, la miss dice “Te escucho”. A dice “Miss ayer fui al parque con mi hermana, pero con mascarilla y nos sentamos en el pasto”. La miss responde “Muy bien A”. **(O1)**

La miss dice “Chicos, los escucho, dime” **(O1)**

D dice “Miss, mire, lo que me hizo mi papá, ¿le gusta?”. La miss no le contesta. D dice “Miss, mire.”, la maestra está hablando con otro niño. ¡Miss!” le repite D. La miss le dice “A ver, muéstrame, te escucho”. **(O2)**

La escucha activa que la docente aplica, contiene frases como “te escucho”, también, resalta el contacto visual, y el tono de voz calmado y empático. En relación a ello, es importante que el acompañamiento del docente incluya la escucha activa. Reafirmando la estrategia de la docente, Jares (2003) sostiene que esta interacción

entre estudiantes y docente debe caracterizarse por el respeto mutuo, y la confianza. Además, la docente tiene una actitud empática y busca comprender el estado emocional del infante, así como la situación en general. Todo ello, desde la escucha activa y empática. Por su parte, Cascón (2000) expresa que la estrategia resulta más eficaz cuando se aplica un enfoque reflexivo sobre las causas del problema y las alternativas.

Otra estrategia evidenciada es que la docente utiliza bailes y canciones con el fin de promover la tolerancia a la frustración en sus estudiantes:

“Dejar mi actividad y enfocarme en este, en el problema, leyendo cuentos o cantando canciones que les relaja, eso ayuda” **(P6)**

“(…) el cantarles (…)” **(P9)**

“Puedes cantar “cuando tengo ganas de gritar, cuando tengo ganas de llorar”, ¿no? Todo eso a ellos los sueltan todo lo que tienen” **(P9)**

“La música también, para relajar también (…)” **(P9)**

Hablan muchos niños a la vez, algunos muestran molestia al no ser escuchados por la maestra.

M quiere hablar, pero otro niño habla y dice “Aish”

La Miss empieza a cantar “Mis manitos se levantan”, el grupo se calma y guardan silencio. **(O1)**

La miss canta “Busca, busca, busca, busca el cuadrado”, recordando de qué va el juego, ya que algunos niños se confundieron con las indicaciones y se empezaron a frustrar. **(O1)**

La maestra canta “Cuando tengo muchas ganas de…” junto a los niños y las niñas. Las maestras realizan un par de preguntas, se despiden y finaliza la actividad. **(O1)**

La maestra canta “Vamos, vamos, vamos, jugamos con el bingo”, mientras que los niños buscan sus fichas. **(O2)**

Durante la investigación, se observaron varios momentos de las sesiones de clase en donde la docente aplica las canciones. Según la maestra, la maestra busca promover la relajación a través de la música y llamar, en algunos momentos, al

silencio. Con respecto a ello, el autor García (2014) menciona que esta estrategia puede incluir movimientos, cantos, tonos de melodías, los ritmos y sonidos. Asimismo, se caracteriza por enfocarse en el cuerpo y la voz. Suele contener melodías suaves que brindan una sensación relajante al pequeño, y ritmos ascendentes o descendentes, así como lo utilizado por la maestra. Además, otras características son los tonos sencillos sin cambios bruscos, actitud lúdica dentro de la música y el acompañamiento de gestos durante las canciones.

Cuando se averiguó si la maestra realiza juegos para promover la tolerancia a la frustración en el grupo de niño y niñas a su cargo, se halló lo siguiente:

“Juegos para regular las emociones” (P9)

Dentro de las observaciones no se observó dicha estrategia, por lo que se podría entender que no es una estrategia comúnmente utilizada por la docente. Sin embargo, la maestra menciona la importancia de utilizar los juegos para la regulación emocional. Dentro de ello, Ortuño (2016) sostiene que es importante conservar el humor dentro de actividades lúdicas, debido a que es una buena manera de afrontar la situación frustrante. Sonreír y reír pueden ser grandes apoyos: aligeran la situación y las sensaciones desagradables, así como la frustración. Asimismo, los juegos pueden incluir la espera de turnos, la resiliencia, la aceptación de normas y límites, así como también el tema de emociones que se puede plantear de varias formas, con el fin de potenciar la inteligencia emocional de los estudiantes.

Otra estrategia hallada durante la presente tesis es el momento de relajación que brinda la maestra ante la frustración del grupo de niños y niñas a su cargo, los momentos resaltantes fueron los siguientes:

“Respira, vamos a respirar, respiramos, soltamos” (P11)

“Si él sigue con eso que está ahí encerradito, que ¿no?, “estate un ratito, respira y yo ya regreso” (...)(P11)

La maestra dice “Muy bien, son unos tromes todos. Ahora pongo mis cosas a un ladito, cierro mis ojitos”. Los niños cierran sus ojos, y la maestra dice “Inhalo la flor, soplo la vela”. Los niños realizan esto dos repeticiones más. **(O2)**

Dicho esto, se puede decir que la maestra utiliza ejercicios de respiración, busca darle su espacio al niño o niña, utiliza visualizaciones con los ojos cerrados,

como por ejemplo, la técnica de la “flor y vela”. En relación a las actividades de relajación, Águeda (2009) afirma que lo aplicado por la docente ayuda a que los niños y niñas puedan procesar emociones y momentos incómodos, permitiendo que el pequeño sea más consciente de las sensaciones corporales, con el fin de regularlas. Algunas de las técnicas, según Águeda (2009) son las respiraciones profundas, los intervalos entre tensión y distensión corporal, visualizaciones, música, juegos y cuentos vinculados a la relajación. Cabe resaltar que el canto de la propia maestra es una manera de brindar calma. Por lo tanto, se afirma que lo mencionado anteriormente fue utilizado por la docente de manera eficaz.

También, la maestra brinda espacios y tiempo para que el niño se calme y vuelva a unirse cuando se sienta listo, ante situaciones de frustración. Dicha afirmación surge a partir de los siguientes hallazgos:

“(…) en el mismo virtual, ¿no? “ya regreso”, entonces dejamos, voy uno, dos niños, juntamos otras cosas y vuelvo donde está él, “¿qué pasó? ¿ya estamos tranquilos?”, “lo podemos volver a hacer” **(P11)**

“Date una vueltita por tu casa, regresa y vuelve a intentar”, esa sería otra estrategia que uso” **(P11)**

M sigue llorando y la mamá de M lo contiene, hablando con él. La maestra dice “Corazón, ¿qué te parece si respiramos, y ya cuando estés mas tranquilo vuelves? Mira ya tu mami encontró la ficha, ¿sí?” El niño sigue llorando y la mamá de M lo acompaña a un lado, apaga la cámara. **(O2)**

Dentro de dichos hallazgos, se observa que la maestra utiliza el “tiempo fuera positivo”, con apoyo del padre o madre de familia que se encuentre presente con el estudiante, promoviendo caminatas por el lugar, con el fin de que el niño se calme. Asimismo, al finalizar la aplicación de dicha estrategia, la docente busca conversar con el niño o niña, realizándole algunas preguntas sobre lo ocurrido. La estrategia del “tiempo fuera positivo” justamente se caracteriza por brindar un espacio de calma durante la frustración en niños y niñas, en donde el infante se aleja del lugar y vuelve cuando se sienta listo. Tiene como objetivo generar tranquilidad.

Según la Asociación Contra el Maltrato y Negligencia Infantil de New Jersey (s.f), el “tiempo fuera” es una estrategia que promueve que los niños conozcan las

opciones que tienen durante un momento de conflictos, a través del diálogo y el apoyo externo. Al aplicarla, es importante brindar un cierre por el conflicto ocurrido, por lo que así como hizo la maestra, se debe abrir un momento de diálogo y preguntas con el estudiante.

Además, la maestra plantea normas de convivencia y límites dentro del grupo de estudiantes a su cargo, como estrategia para promover la tolerancia a la frustración. Se reconoció lo anterior debido a lo siguiente:

“(…) “Ah, ya sé que te molestó tal o cual situación, pero mira, la próxima vez que vas a ingresar, y si hay algo que te incomoda, no vayas a apagar la, no vayas a salir de la reunión, si no que levantas tu manito y dímelo.”” **(P13)**

La miss dice “D cierra la caja. Primer acuerdo de mi juego: no abro mi caja, no saco nada de mi caja”. **(O1)**

La profesora explica de qué se trata el juego. “Meto la mano en la caja y busco el círculo”. **(O1)**

El juego empezó, la Miss proyecta imágenes de tres figuras geométricas diferentes, y dice “F escúchame un minuto. Guíate de la forma, no del color” con tono de voz claro y calmado. **(O1)**

F muestra desesperación porque no encuentra las fichas. Miss recuerda las reglas del juego: “Sin mirar lo que hay dentro de la caja. No importa qué color de ficha saquen chicos”. **(O1)**

La miss dice “Chicos, no. No hagamos bulla para poder entender”. **(O1)**

La docente empieza el Zoom recordando “los acuerdos del aula melón”. J dice “levanto mi mano para hablar”. D dice “escucho a mi amigo con atención” y M dice “guardo mis cosas cuando la clase termine, Miss”. **(O2)**

M dice “Miss ya encontré dos azul”. La maestra contesta “Sí corazón, pero todavía no saco esa ficha. Vamos a ver.” **(O2)**

Se reconoce, entonces, que la docente establece límites y normas, de manera que establece acuerdos y normas, menciona la palabra “no”, e involucra a sus estudiantes a participar en el recordatorio de las reglas. Por un lado, el establecimiento de normas de convivencia en el aula promueve una convivencia positiva, de manera

que, como menciona Caballero (2010), la construcción involucra a todos los estudiantes. Asimismo, se basan en la negociación y el respeto. Abad (2010) considera que deben mantenerse las consecuencias ante las normas que no se cumplen, siendo coherentes con lo establecido previamente.

Por otro lado, López (2009) sostiene que el acompañamiento docente durante la frustración del estudiante debe ser equilibrado, evitando caer en lo “muy condescendiente o “muy estricto”. Para ello, es necesario dar cariño, dejar que sienta la frustración, el establecimiento de límites que guíen sus conductas, mensajes cortos y claros, siendo firme, pero también sereno. Esto se pudo evidenciar por la maestra al observar sus conductas y vocabulario respetuoso/empático, pero también firme, que utilizaba con el grupo de niños y niñas a su cargo.

Ortuño (2016) propone un camino ante la gestión de conflictos que surge de la frustración: decir “no”. Esta estrategia se observó en varios momentos de las sesiones de clase, en donde la maestra mencionaba ese término con el fin de establecer límites. La palabra “no” provoca frustración en los infantes; sin embargo, es necesario que se utilice para poner normas, y evitar conductas no deseadas o daños.

Se reconoció, también, que la docente brinda alternativas ante una situación que despierta frustración en los estudiantes, ya que se evidenció lo siguiente:

“Me paro a su lado, estoy con él o con ella, y vamos, ¿no? O si no, lo llamo, cuando ya terminó quizá la actividad, lo llamo, “ven ven”, ¿no? “ven cuéntame, como sería, qué es lo que harías” o “dame tu respuesta, yo te ayudo” o vamos a hacerlo juntas”
(P2)

“Docente la que tiene que brindarle ese apoyo para que él salga de esa frustración, darle las alternativas como ya te dije, ¿no? para que supere ese momento.” **(P5)**

La miss pregunta “F, ¿te sientes mejor?”. Él asiente con su cabeza y dice “Te prometo que a la próxima voy a entender mejor”. La profesora dice “F, vamos a quedar para seguir contigo, ¿está bien?” F asiente y la profesora dice “Muy bien, F, tú sí puedes”.
(O1)

En relación a lo anterior, se identifica que la docente invita a la negociación para resolver conflictos, debido a que se obtuvieron los siguientes hallazgos:

“Acordamos, ¿no? Llegamos a un acuerdo, qué es lo que le molesta para buscar soluciones.” **(P13)**

“(…) Conciliar (…)” **(P2)**

La maestra le dice a M “ok, sabes qué, vamos a repasar las fichas de nuevo, te parece?” “Con tu mamita, vamos a revisar por ahí se ha caído alguna de casualidad, ya?” **(O2)**

La negociación y las alternativas dadas por la maestra ante situaciones de frustración en los estudiantes, demuestran que la docente busca llegar a un acuerdo y conciliar. También, se utilizaron términos como “hagámoslo juntos”, “te ayudo”, “¿está bien?” Según Ortuño (2016), dicha estrategia de la negociación se utiliza en situaciones en donde la niña o el niño tiene conocimientos que le permitirían tomar una decisión acertada y respetando los límites propuestos; sin embargo, es importante que sigan teniendo la supervisión del adulto acompañante, quien le puede brindar alternativas. Se alinea entonces con lo aplicado por la maestra, ya que en las situaciones mencionadas previamente, ambas partes de un mismo conflicto (maestra y estudiantes) llegan a un acuerdo a través de alternativas. Ortuño (2016), sostiene que la aplicación de estas estrategias se debe dar de forma motivadora y llamativa, promoviendo la participación de los estudiantes.

Finalmente, se reconoce que la maestra transmite seguridad a sus estudiantes durante un momento de frustración, en base a los siguientes hallazgos:

“Brindándoles confianza, apoyo, tolerancia” **(P2)**

“Brindarles el apoyo en ese momento para que no se queden con ese sentimiento de frustración” **(P5)**

“Hacerle sentir de que está apoyado, que él sienta que lo puede lograr y que no lo dejo solo, si no que lo estoy apoyando” **(P8)**

“Las veces que mis niños han sentido frustración, he hecho lo mismo y sí, el niño ha escuchado. el niño ha vuelto a hacer la actividad que no le salió, después sí con alegría dijo “ya, la próxima lo voy a volver a hacer”, “ya lo hice, lo logré”.” **(P9)**

“Ese “yo sí puedo, yo sí puedo” es un aliento que el niño sabe que lo va a hacer, que lo va a lograr,” **(P9)**

“Que el niño se supere, que el niño sepa que lo puede lograr, ¿no? y a ellos les gusta que uno les diga “yo sí puedo”, sí, les gusta.” **(P9)**

“Vamos a hacerlo, lo vas lograr”. **(P11)**

L muestra desánimo por su postura, no mira a la cámara. Se le dice “buenos días L” y responde con un tono bajo de voz “buenos días”. La maestra responde en tono bajo y calmado, pero claro, “buenos días L”. **(O1)**

Los niños y niñas buscan las figuras geométricas con sus manos por un largo momento, fallando en algunos intentos y mostrando actitudes de desgano o molestia. La maestra dice “Vamos D”, “Bien”, “F”, “Muy bien A”, con tono de voz que emite seguridad y motivación. **(O1)**

F dice “Aish” mientras busca en su caja de bloques lógicos. La miss dice “Vamos F, ¡tú puedes!”. F sonrío. **(O1)**

La docente dice: “Chicos, estamos aprendiendo”. **(O1)**

La miss invita a los aplausos al finalizar la actividad. **(O1)**

La maestra dice “Muy bien” al ver que los niños buscan sus fichas dentro del tablero de bingo. **(O2)**

Mientras los chicos buscan la ficha del bingo, la maestra dice “Ánimo chicos, nuestro lema de hoy es Yo sí puedo, yo sí puedo” alzando los pulgares. **(O2)**

Se evidencia que la docente transmite seguridad como manera de calmar a los niños y niñas, y animarlos. En relación a la estrategia utilizada, se observan términos como “ánimo”, “vamos”, “tú puedes”, “bien”, “lo vas a lograr”, el uso de lemas como “Yo si puedo” y el uso de aplausos, de manera validante, reconociendo el esfuerzo de los estudiantes. Ante ello, García (2012) concuerda en que los momentos en los que la docente inspira seguridad, los estudiantes generan mayor agrado hacia la maestra y la clase en general. Se relaciona con la expresión y validación emocional saludable que se puede establecer en el grupo de estudiantes. Tiene como objetivo la valoración propia, evitar juzgarse y la auto confianza. Efectivamente, la estrategia transmitía el apoyo de la maestra hacia los estudiantes, y fortalecía el favorecimiento de la auto confianza en ellos, así como la construcción de resiliencia. Todo lo anterior son

actitudes que ayudarán a que los niños y niñas del aula fortalezcan su tolerancia a la frustración y puedan observar los errores o conflictos como oportunidades de aprendizaje y mejora.



CONCLUSIONES

1. Actualmente, el país está pasando por una pandemia a nivel mundial, lo cual genera que haya un nuevo contexto educativo virtual, y cambios emocionales en la infancia, siendo uno de ellos, la mayor presencia de frustración. La maestra reconoce dicho cambio en los niños y niñas a su cargo, y lo considera como un elemento esencial al aplicar las estrategias.
2. La docente muestra concepciones sobre la tolerancia a la frustración, similares con la teoría, en lo cual se resalta la importancia de las emociones durante la infancia, mencionando que la competencia emocional de tolerancia a la frustración debe trabajarse de manera permanente, ya que tiene impacto en el desarrollo integral de la persona y en su futuro. Asimismo, la maestra recalcó la presencia de la frustración en varios momentos vividos por los niños y niñas, en relación a la tristeza, rabia y estrés, como un sentir desagradable para el infante que debe ser “superada”, mostrando un matiz negativo en su amplia concepción sobre la frustración.
3. Dentro de las concepciones rescatadas de la docente, se evidencia que debe existir un trabajo en equipo entre escuela y familia, en donde exista acompañamiento docente e involucramiento parental en todo momento, brindando variedad de estrategias ante esa emoción para el niño o la niña. Todo ello, según la maestra, con el fin de promover la tolerancia a la frustración en los niños y niñas, y por ende, potenciar la búsqueda de bienestar en ellos y ellas.
4. A lo largo del trabajo de investigación, se identifica que las concepciones docentes están alineadas a favorecer la tolerancia a la frustración de los niños y niñas, de manera empática y respetuosa. En base a ello, las estrategias docentes encontradas tienen un vínculo coherente con las concepciones identificadas, ya que comparten el mismo objetivo educativo. Por lo tanto, se reafirma la relación inherente entre concepción y práctica docente.

5. Las estrategias docentes evidenciadas fueron resultado de la entrevista y de ambas sesiones de clase observadas. Las estrategias estuvieron dirigidas a reducir la intensidad de la frustración en los niños y las niñas, buscando calma en ellos y ellas, en base a la validación, reconocimiento y expresión de emociones. Por otro lado, se orientaba a la gestión de conflictos, construcción de límites saludables y la transmisión de seguridad hacia el grupo de niños y niñas, por parte de la maestra. Asimismo, la docente modifica dichas estrategias en base a la personalidad de cada estudiante, por lo que su aplicación es flexible.
6. Se identificaron las siguientes estrategias docentes: el reconocimiento y expresión de emociones, la validación emocional, el establecimiento del diálogo, la formulación de preguntas, la apertura de un espacio reflexivo, la aplicación de una escucha activa, la aplicación de música, el generar juegos, la realización de actividades de relajación, el establecimiento del tiempo fuera positivo, el establecimiento de normas de convivencia y límites, el brindar alternativas, la negociación y la transmisión de seguridad. La aplicación eficaz se realiza en base al respeto, empatía y validación de emociones. Con el fin de promover la regulación emocional, y por ende, la tolerancia a la frustración.
7. La estrategia más utilizada para favorecer la tolerancia a la frustración en el grupo de estudiantes es el establecimiento del diálogo. Este se caracteriza por ser constante, promover la reflexión y hacer preguntas hacia el niño o niña, como por ejemplo: “¿qué pasó?” “¿por qué te sientes así?” “¿qué podemos hacer la próxima vez que nos frustremos porque no nos sale algo? Ante ello, se observó respuestas positivas y participación por parte de los estudiantes, quienes mencionaban alternativas ante su propia frustración, expresaban lo que sentían y reflexionaban en base a ello.

RECOMENDACIONES

A partir de los hallazgos y el análisis realizado a través del presente trabajo de investigación, se recomiendan las siguientes medidas a los docentes, con respecto al favorecimiento de la tolerancia a la frustración en la infancia:

1. Las concepciones que la docente brindó se caracterizan por ser empáticas y respetuosas con los diferentes ritmos de aprendizajes dentro de un mismo grupo de estudiantes, mostrando interés y dándole prioridad al mundo emocional de los niños y niñas. Sin embargo, ante el sesgo negativo que se le otorga a la frustración, se recomienda que la Institución Educativa brinde algunos talleres de Educación Emocional a las docentes, con el fin de construir mayores conocimientos acerca del aspecto emocional en la infancia, para que así se pueda dar una visión integral ante cualquier emoción, calificándolas como sentires “naturales” que debe ayudarse a procesar, mas no, rechazar.
2. Se debe tener en cuenta que el juego es un medio por el cual los niños y las niñas expresan su mundo interior, y permite que el infante tenga aprendizajes significativos, así como también, que logre algunas capacidades emocionales como la tolerancia a la frustración. Frente a ello, se deben reforzar las actividades lúdicas, de manera que la docente pueda realizar juegos en donde el niño o la niña deba esperar turnos, cumplir reglas, fallar y aprender de ello, así como encontrar alternativas. Esto a través de actividades como las “chapadas”, juego de memoria, juegos con la pelota, entre otros.
3. Los momentos de relajación están orientados a bajar los niveles de estrés o enojo, productos de la frustración, de manera que se aumenta la sensación de calma en el niño o niña. Frente a ello, se deben realizar ejercicios de respiración profunda con mayor constancia, intervalos entre tensión y distención corporal, visualizaciones, música, juegos y cuentos vinculados a la relajación. Además, se recomienda utilizar el canto de la propia maestra, ya que es una manera de brindar serenidad.
4. Se identificó la falta de investigaciones académicas peruanas en relación a la educación emocional. Por ello, se recomienda brindar mayor foco de atención por

parte de profesionales educativos, quienes pueden realizar investigaciones relacionadas al desarrollo emocional y al rol docente en este; de esa manera se le daría una mayor visibilización a la infancia y su bienestar emocional. Esto podría ser beneficioso para motivar la implementación de capacitaciones docentes que se centren en el tema, y seguir mejorando las diferentes estrategias a utilizar, y sus variaciones al aplicarlas durante una educación remota.

5. Si bien el Ministerio de Educación toma en cuenta la Educación Emocional durante la infancia, a través de competencias curriculares y actividades propuestas a lo largo de año escolar, aún se evidencian muchos vacíos. Dentro del Currículo Nacional, en el área de Personal Social se da énfasis al reconocimiento y expresión de emociones; sin embargo, no existe mucha información acerca del amplio mundo emocional de la infancia. Por ello, se debe tener en cuenta que el aspecto emocional debe ser un eje transversal en la educación infantil, a través del reforzamiento de estrategias docentes, capacitaciones constantes a las maestras, e involucramiento de los padres y madres de familia. Se recomienda, entonces, brindar mayor información acerca de la tolerancia a la frustración dentro del Currículo Nacional, así como especificar estrategias docentes que ayuden en el desarrollo de la auto regulación emocional en niñas y niños de 4 años.

REFERENCIAS

- Abad, J. (2010). *7 ideas clave: Escuelas sostenibles en convivencia*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Águeda, M. (2009). La relajación en educación infantil. *Innovación y Experiencias Educativas*, 16. Recuperado de https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_16/AGUEDA%20MARIA_ESCALERA_1.pdf
- Aragón, V. (2010). La observación en el ámbito educativo. *Innovación y experiencias educativas*, 35. Recuperado de https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_35/VIRGINIA_ARAGON_2.pdf
- Asociación Contra el Maltrato y Negligencia Infantil de New Jersey. (s.f). *Consejos para usar tiempo fuera con sus hijos*. Departamento de Niños y Familias. Recuperado de <https://www.nj.gov/dcf/documents/news/publications/TimeoutTipsSpan.pdf>
- Bisquerra, R. (2020). *Estrategias para el Desarrollo de Competencias Emocionales*. PUCP: Lima.
- Caballero, M. (2010). Convivencia escolar. Un estudio sobre buenas prácticas. *Revista de paz y conflictos*, 3, 154-169. Recuperado de https://www.ugr.es/~revpaz/tesinas/rpc_n3_2010_dea5.pdf
- Calderón, M. (2012). *Aprendiendo sobre las emociones: Manual de Educación Emocional*. San José: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana. Recuperado de <https://ceccsica.info/sites/default/files/docs/Aprendiendo-emociones-manual.pdf>
- Carrera, D. (2018). *Concepciones docentes sobre la incidencia de la emoción en los procesos de enseñanza y aprendizaje en niños entre 4 y 8 años de edad*. (Tesis de pregrado). Universidad de La Sabana, Cundinamarca. Recuperado de <https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/38857/TESIS%20Diana%20Carrera%20.docx.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Carvajal, E. y Gómez, M. (2002). Concepciones y representaciones de los maestros de secundaria y bachillerato sobre la naturaleza, el aprendizaje y la enseñanza de las ciencias. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7(16), 577-602. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/140/14001607.pdf>
- Cascón, P. (2000). *Educación en y para el conflicto*. Barcelona: UNESCO. Recuperado de <http://pacoc.pangea.org/documentos/educarenyparaelconflicto.pdf>
- Castillo, A. (2008). *Aprendizaje y desarrollo emocional: acciones y experiencias*

- psicoeducativas en un aula de preescolar*. (Tesis de doctorado). Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica, Costa Rica.
- Caycedo, C., Guitérrez, C., Ascencio, V. Y Delgado, A. (2005). Regulación emocional y entrenamiento en solución de problemas sociales como herramienta de prevención para niños de 5 a 6 años. *Suma Psicológica*, 12(2), 157-173.
- Celdrán, J. y Ferrándiz, C. (2012). Reconocimiento de emociones en niños de Educación Primaria: Eficacia de un programa educativo para reconocer emociones. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(3), 1321-1342. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293124654018.pdf>
- Chóliz, M. (2005). *Psicología de la emoción: El proceso emocional*. Valencia: Universidad de Valencia. Recuperado de <https://www.uv.es/choliz/Proceso%20emocional.pdf>
- Denollet, J., Sys, S. U., Stroobant, N., Rombouts, H., Gillebert, T. C., & Brutsaert, D. L. (1996). Personality as independent predictor of longterm mortality in patients with coronary heart disease. *The Lancet*, 347, 417–421
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M. y Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/3497/349733228009.pdf>
- Díaz, L. (2011). La observación. Facultad de Psicología, UNAM. Recuperado de http://www.psicologia.unam.mx/documentos/pdf/publicaciones/La_observacion_Lidia_Diaz_Sanjuan_Texto_Apoyo_Didactico_Metodo_Clinico_3_Sem.pdf
- Diestra, R. (2017). *Estrategias didácticas empleadas por las docentes de la red educativa "Los claveles" de educación inicial del distrito de Santa Rosa, Provincia de Pallasca 2017*. (Tesis de pregrado). Universidad Católica Los Ángeles Chimbote, Chimbote. Recuperado de http://repositorio.uladech.edu.pe/bitstream/handle/123456789/2384/ESTRATEGIAS_DIDACTICAS_ENFOQUE_METODOLOGICO_DIESTRA_DEPAZ_ROS_ALVINA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Elizondo, A., Rodríguez, J. y Rodríguez, I. (2018). La importancia de la emoción en el aprendizaje: Propuestas para mejorar la motivación de los estudiantes. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 15(29), 3-11.
- Espada, J., Orgilés, M., Piqueras, J. y Morales, A. (2020). Las Buenas Prácticas en la Atención Psicológica Infanto-juvenil ante el COVID-19. *Clínica y Salud*, 31(2), 109-113.
- Fernández, M., Tuset, A., Pérez, R. y Leyva, A. (2009). Concepciones de los

- maestros sobre la enseñanza y el aprendizaje y sus prácticas educativas en clases de ciencias naturales. *Enseñanza de las ciencias*, 27(2), 287-298. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/38990007.pdf>
- García J. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista Educación*, 36(1), 97-109. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/455/9906>
- García, M. (2014). *La importancia de la música para el desarrollo integral en la etapa de Infantil*. (Tesis de pregrado). Universidad de Cádiz, Cádiz. Recuperado de <https://rodin.uca.es/xmlui/bitstream/handle/10498/16696/16696.pdf>
- González, J. (2018). *Proyecto de Ley N°3523*. Congreso de la República. Recuperado de http://www.leyes.congreso.gob.pe/Documentos/2016_2021/Proyectos_de_Ley_y_de_Resoluciones_Legislativas/PL0352320181005..PDF
- Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Wise emotion regulation. En L. Feldman Barrett & P. Salovey (Eds.), *The wisdom of feelings: Psychological processes in emotional intelligence*. New York: Guilford.
- Gross, J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences, *Psychophysiology*, 39, 281–291. Recuperado de https://pdfs.semanticscholar.org/76ad/25c4d0693d17710fb4f334c6ef68b732a624.pdf?_ga=2.128850821.803082990.1596135656-353614983.1596135656
- Hincapié, D., López, F. Y Rubio, M. (2020). *El alto costo del COVID-19 para los niños*. Banco Interamericano de Desarrollo. Recuperado de <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/El-alto-costo-del-COVID-19-para-los-ninos-Estrategias-para-mitigar-su-impacto-en-America-Latina-y-el-Caribe.pdf>
- Hogdes, C., Moore, S., Locke, B., Trust, T. y Bond, A. (2020). La diferencia entre la enseñanza remota de emergencia y el aprendizaje en línea. En *Enseñanza Remota de Emergencia* (pp. 12-22). Lima: The Learning Factor. Recuperado de <http://www.educacionperu.org/wp-content/uploads/2020/04/Ensen%CC%83anza-Remota-de-Emergencia-Textos-para-la-discusio%CC%81n.pdf>
- Jares, X. (2003). La educación para la paz y el aprendizaje de la convivencia. En S. Guerra. (coord.), *Aprender a convivir en la escuela* (pp. 87-106). Madrid: Editorial Aka.
- López, A. (2009). La frustración como elemento educativo. *Padres y maestros*, 323, 24-29. Recuperado de <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/1392/1190>
- López, È. (2005). La educación emocional en la educación infantil. *Revista*

Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 19(3), pp. 153-167.
Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927009.pdf>

López, E. (2015). *Cómo gestionar la frustración con menores en centros residenciales básicos*. (Tesis de pregrado). Universidad de Granada, Granada.
Recuperado de https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/40355/L%c3%93PEZ_MOLINA_ELENA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Madera, G., Padilla, K. y Scatte, J. (2013). *Estrategias didácticas y logros de aprendizaje en niños de cinco años, Institución Educativa Inicial Victoria Barcia Boniffatti, Iquitos-2013*. (Tesis de pregrado). Universidad Nacional de la Amazonía Peruana, Iquitos.

Martínez, P. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & Gestión*, 20, p.165-193. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/646/64602005.pdf>

Matsumoto, D., Nakagawa, S., & Sanae, H. Y. (2008). Culture, emotion regulation, and adjustment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 94(6), 925-937.

Ministerio de Educación. (2020). *Guía para el trabajo remoto de los profesores*. Lima: MINEDU. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/reforma-magisterial/pdf/guia-de-trabajo-remoto-para-docentes.pdf>

Ministerio de Educación. (2016). *Programa curricular de Educación Inicial*. Lima: MINEDU. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/programa-curricular-educacion-inicial.pdf>

Ministerio de Educación. (2020). *Semana 12: Un viaje por las emociones. Aprendo en casa*. Lima: MINEDU. Recuperado de <https://resources.aprendoencasa.pe/perueduca/inicial/4/semana-12/pdf/s12-inicial-4-dia-3.pdf>

Ministerio de Educación. (2020). *Aprendo en casa*. Lima: MINEDU. Recuperado de https://www.ugelconcepcion.gob.pe/wp-content/uploads/2020/04/aprendo_casa.pdf

Ministerio de Salud de Chile. (2020). *Guía práctica de bienestar emocional: Cuarentena en tiempos de COVID-19*. Santiago de Chile: MINSAL.

Monje, C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa: guía didáctica*. Universidad Surcolombiana, Neiva. Recuperado de <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion.pdf>

Montero, M. (2020). *Autoconcepto, autoeficacia y tolerancia a la frustración: en niños*

- con y sin dificultades de aprendizaje*. (Trabajo fin de master). Universidad de Alcalá, Madrid. Recuperado de https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/43551/TFM_Montero_Lopez_2020.pdf?sequence=4&isAllowed=y
- Morón, M. (2010). La inteligencia emocional en la infancia. *Temas para la Educación*, 9. Recuperado de <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7369.pdf>
- Muslera, M. (2016). *Educación emocional en niños de 3 a 6 años*. (Tesis de pregrado). Universidad de la República Uruguay, Montevideo. Recuperado de <http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/Taller-pr%C3%A1ctico-Educacion-Emocional.pdf>
- Nieto, R. (2012). Educación virtual o virtualidad de la educación. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 14(19), 137-150. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/869/86926976007.pdf>
- Ortuño, A. (2016). *Manual para el alumno o alumna: Cómo fomentar el autocontrol y la tolerancia a la frustración en los hijos e hijas*. Madrid: CEAPA. Recuperado de http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/manual_de_ff_alumno_como_fomentar_el_autocontrol_en_los_hijos_ceapa_1.pdf
- Parrott, W. G. (1993). Beyond hedonism: Motives for inhibiting good moods and for maintaining bad moods. En D. M. Wegner & J. W. Pennebaker (Eds.), *Handbook of mental control*, pp. 278–308. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Passer, M. W., & Smith, R. E. (2008). *Psychology: the science of mind and behavior*. New York: McGrawHill.
- Pastor, R., Nashiki, A. Y Pérez, M. (2010). Desarrollo y aprendizaje infantil y su observación. Puentes para crecer. Recuperado de http://www.psicologia.unam.mx/documentos/pdf/publicaciones/Desarrollo_y_aprendizaje_infantil_y_su_observacion_Pastor_Nashiki_y_Perez.pdf
- Pozner, P. (2000). *Pautas para la observación en los procesos de pasantía*. Buenos Aires: Autor.
- Purnamaningsih, E. (2017). Personality and Emotion Regulation Strategies. *International Journal of Psychological Research*, 10(1), 53-60. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2990/299049553007.pdf>
- Quecedo, R. y Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, 14, 5-39. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/175/17501402.pdf>
- Rodríguez, R. (2015). *La frustración en la etapa de Educación Infantil*. (Tesis de

- pregrado). Universidad de Valladolid, Valladolid. Recuperado de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/14479/TFG-G1331.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rojas, M. (2015). Tipos de investigación científica: Una simplificación de la complicada incoherente nomenclatura y clasificación. *REDVET*, 16(1). Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/636/63638739004.pdf>
- Sánchez, T. y Condori, B. (2018). *Guía de contención emocional*. El Alto: Autores. Recuperado de <https://gregorias.org.bo/wp-content/uploads/2019/02/GuiaContencionEmocional.pdf>
- Sánchez, R. Y Díaz-Loving, R. (2009). Identificación de las estrategias de regulación emocional para la frustración y el enojo mediante una medida psicométrica. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 1(1), 54-69. Recuperado de <http://www.revistamexicanadeinvestigacionenpsicologia.com/index.php/RMIP/article/view/92/5>
- San Martín, P. (2020). *Efectos del aislamiento social y la cuarentena sobre el bienestar subjetivo de los chilenos durante el brote de COVID-19*. Centro de Autoformación Cívica, Chile.
- Strongman, K. T. (2003). *The psychology of emotion, from everyday life to theory*. England: John Wiley & Sons Ltd.
- Thompson, R. A. (1990). Emotion and self-regulation. En R. A. Thompson (Ed.), *Socioemotional development*. Nebraska Symposium on Motivation, 36, 367–467!. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Thompson, R. A. (1991). Emotional regulation and emotional development. *Educational Psychology Review*, 3, 269–307.
- UGEL Paruro. (2020). *Plataforma educativa “Aprendo en casa”*. Paruro: UGEL Paruro. Recuperado de <https://ugelparuro.gob.pe/plataforma-educativa-aprendo-en-casa-minedu/>
- Vargas, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. *Revista Calidad en la Educación Superior*, 3(1), pp. 119-139. Recuperado de http://biblioteca.icap.ac.cr/BLIVI/COLECCION_UNPAN/BOL_DICIEMBRE_2013_69/UNED/2012/investigacion_cualitativa.pdf
- Viaplana, G. (2015). *Aprender a tolerar la frustración en el segundo ciclo de Educación Infantil*. (Tesis de maestría). Universidad Internacional de La Rioja, Barcelona. Recuperado de https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2844/Gemma_Viaplana_More.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Viñas, J. (1998). Comunicación y participación en el centro y en el aula para la

resolución de conflictos. En G. Casamayor. (Ed.), *Cómo dar respuesta a los conflictos* (pp. 39-57). Barcelona, España: Editorial GRAÓ.

Vivas, M. (2003). La educación emocional: conceptos fundamentales. *Sapiens:*

Revista Universitaria de Investigación, 4 (2). Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/410/41040202.pdf>



ANEXOS

Anexo 1: Consentimiento de entrevista a docente

PROTOCOLO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA ENTREVISTAS PARA PARTICIPANTES

Estimado/a participante,

Le pedimos su apoyo en la realización de una investigación conducida por María Alejandra Villanueva Sierra, estudiante de la especialidad de Educación Inicial de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesorada por la docente Vanessa Raffael. La investigación, denominada “Estrategias implementadas para favorecer la tolerancia a la frustración en niñas y niños de 4 años: Experiencia de una docente en el ejercicio de una educación virtual”, tiene como propósito analizar las estrategias que se emplean como docente durante la educación virtual.

Si usted accede a participar en esta entrevista, se le solicitará responder diversas preguntas sobre el tema antes mencionado, lo que tomará aproximadamente entre 40 a 60 minutos. La información obtenida será únicamente utilizada para la elaboración de una tesis. A fin de poder registrar apropiadamente la información, se solicita su autorización para grabar la conversación. La grabación y las notas de las entrevistas serán almacenadas únicamente por la investigadora en su computadora personal, una vez que las entrevistas sean transcritas, se borrarán las grabaciones.

Por otro lado, se utilizará un código de identificación, por lo que no su nombre no será visible en la investigación. Su participación en la investigación es completamente voluntaria. Usted puede interrumpir la misma en cualquier momento, sin que ello genere ningún perjuicio. Además, si tuviera alguna consulta sobre la investigación, puede formularla cuando lo estime conveniente, a fin de clarificarla oportunamente.

En caso de tener alguna duda sobre la investigación, puede comunicarse al siguiente correo electrónico: a20160201@pucp.edu.pe o al número 984169860. Además, si tiene alguna consulta sobre aspectos éticos, puede comunicarse con el Comité de Ética de la Investigación de la universidad, al correo electrónico etica.investigacion@pucp.edu.pe.

Yo, X , doy mi consentimiento para participar en el estudio y autorizo que mi información se utilice en este.

Asimismo, estoy de acuerdo que mi identidad sea tratada de manera (*marcar una de las siguientes opciones*):

X	Confidencial , es decir, que en la tesis no se hará ninguna referencia expresa de mi nombre y la tesista utilizará un código de identificación o pseudónimo.
---	--

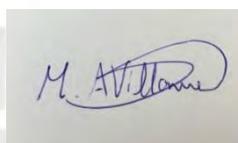
Finalmente, entiendo que recibiré una copia de este protocolo de consentimiento informado.

_____X_____10 de Octubre del 2020

Nombre completo del (de la) participante Firma Fecha

Correo electrónico del participante: _____X_____

María Alejandra Villanueva Sierra



10 de octubre del 2020

Nombre del Investigador responsable Firma Fecha

Anexo 2: Consentimiento de observaciones a docente

PROTOCOLO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA OBSERVACIONES PARA PARTICIPANTES

Estimado/a participante,

Le pedimos su apoyo en la realización de una investigación conducida por María Alejandra Villanueva Sierra, estudiante de la especialidad de Educación Inicial de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesorada por la docente Vanessa Raffael. La investigación, denominada "Estrategias implementadas para favorecer la tolerancia a la frustración en niñas y niños de 4 años: Experiencia de una docente en el ejercicio de una educación remota", tiene como propósito analizar las estrategias que se emplean como docente durante la educación remota.

Si usted accede a la aplicación de estas dos observaciones, lo que suceda dentro del tiempo observado de la sesión de Zoom, será apuntado por la investigadora en una guía de observación. La información obtenida será únicamente utilizada para la elaboración de una tesis. Las notas de las observaciones serán almacenadas únicamente por la investigadora en su computadora personal, una vez que la información sea utilizada, se borrarán los apuntes.

Por otro lado, se utilizará un código de identificación, por lo que su nombre no será visible en la investigación. Su participación en la investigación es completamente voluntaria. Usted puede interrumpir la misma en cualquier momento, sin que ello genere ningún perjuicio. Además, si tuviera alguna consulta sobre la investigación, puede formularla cuando lo estime conveniente, a fin de clarificarla oportunamente.

Anexo 3: Validación de guía de entrevista

HOJA DE EVALUACIÓN

Evaluación de un guion de entrevista dirigido a una docente perteneciente a una institución educativa pública.

Datos de la evaluadora:

-Nombres y apellidos: *Dra. Luzmila Mendivil Trelles de Peña*

-Carrera: Educación inicial

-Experiencia/especialización:

-Cargo de trabajo actual: profesora Principal- Departamento de Educación PUCP

Categorías	Preguntas	Coherencia ⁽¹⁾		Relevancia ⁽²⁾		Claridad ⁽³⁾		Comentarios y/o sugerencias
		Sí	No	Sí	No	Sí	No	
Tolerancia a la frustración en niñas y niños de 4 años.	En el marco de la crisis sanitaria causada por la COVID-19 ¿Qué situaciones nuevas, cree usted que despierta la frustración en sus estudiantes? ¿En la educación presencial, ocurrían dichas situaciones?	x		x			x	Sugiero dividir la preguntas empezando por ¿cómo trabajaba la tolerancia a la frustración antes de la crisis sanitaria? ¿qué o porqué consideraba que era un contenido a trabajar?.. No hablaría de la educación presencial
	Bajo la coyuntura y modalidad educativa actual. Describa ¿Cómo han manifestado la frustración los niños y niñas del aula?	X		X		X		En la actual coyuntura ¿Cómo han manifestado frustración el grupo de niños y niñas a su cargo?
	Durante el ejercicio de la educación virtual, ¿Qué situaciones, considera usted, que han generado	X		X		X		En la actual coyuntura

	frustración en sus estudiantes?							
	¿Considera que la tolerancia a la frustración es una competencia importante a desarrollar en el aula? ¿Por qué?	X		X		x		Debe ir antes de lo que hace (debe ser la pregunta 2)
	¿Ha observado situaciones en las que sus estudiantes muestren tolerancia a la frustración? ¿Cuál o cuáles? ¿Cómo lo hicieron? ¿Necesitaron apoyo?	X		X			X	¿Ha observado situaciones en las que los niños reaccionen positivamente cuando algo no les sale bien? ¿Cómo reaccionaron? ¿cómo manejaron su incomodidad? ¿Quiénes intervinieron en el manejo de la situación?
	¿Ha observado situaciones en las que sus estudiantes muestren baja tolerancia a la frustración? ¿Cuál o cuáles? ¿Qué manifestaciones tuvieron los estudiantes?	X		X			X	¿Ha observado situaciones en las que los niños reaccionen negativamente cuando algo no les sale bien? ¿Qué hicieron entonces? ¿Quiénes intervinieron en el manejo de la situación?
Estrategias docentes que favorecen la tolerancia a la frustración.	¿Podría describirme las acciones que realiza ante la frustración de sus estudiantes, con el fin de ayudarlo a bajar el nivel de intensidad de esta emoción?	X		X			X	¿Podría describirme qué acciones realiza cuando los niños reaccionan negativamente ante una situación que los afecta?
	REPREGUNTAS:	X		X			X	¿Qué situaciones problemáticas ha

<i>¿Qué acciones realiza con el fin de ayudar a gestionar conflictos de sus estudiantes?</i>							atravesado en esta coyuntura con el grupo de niños a su carga? ¿Cómo ha resuelto estas dificultades? ¿Qué acciones ha realizado?
<i>¿Qué acciones realiza con el fin de promover regulación emocional en sus estudiantes?</i>	X		X		X		
<i>¿Qué actividades lúdicas realiza con el fin de promover la tolerancia a la frustración en sus estudiantes?</i>		X		X		X	Ya estaría respondida con la pregunta ¿Qué situaciones problemáticas ha atravesado en esta coyuntura con el grupo de niños a su carga? ¿Cómo ha resuelto estas dificultades? ¿Qué acciones ha realizado?
<i>¿De qué manera promueve el diálogo con el fin de favorecer la tolerancia a la frustración en sus estudiantes?</i>	X		X			X	Me parece muy teórica
<i>¿Considera que las acciones que realiza han logrado el resultado esperado? ¿De qué manera?</i>	X		X		X		Esta debe ser posterior a la segunda pregunta correspondiente al segundo objetivo
<i>Cuando esas acciones no han sido efectivas, ¿qué otras estrategias utiliza?</i>	X		X		x		

	¿Qué factores toma en cuenta al momento de aplicar una estrategia para ayudar a sus niños a tolerar la frustración?	X		X		X		
	Si durante una clase virtual, un estudiante menciona que no quiere seguir en la clase y apaga su cámara, ¿Qué acción toma ante ello?	X		X			X	

- (1) **Coherencia:** La pregunta muestra relación lógica con el problema, los objetivos y las categorías de la investigación.
- (2) **Relevancia:** La pregunta muestra significatividad, ya que responde a las categorías planteadas.
- (3) **Claridad:** La pregunta está correctamente redactada y se entiende fácilmente.

Anexo 4: Transcripción de observaciones

FICHA DE OBSERVACIÓN N°1

Fecha: 24/11/2020

1. Datos Generales del grupo:
 - Aula/grado/sección: “Aula melón”
 - Número de alumnos en el aula: 10 estudiantes
 - Edad promedio de niños: 4 años
2. Datos del maestro:
 - Edad: 50 años a más
 - Años de experiencia: 31 años
3. Situación de la observación:
 - a. Momento de la situación observada: Clase realizada por Zoom
 - b. Actividad o contenido trabajado: Matemática

c. Descripción de la actividad: Los niños y las niñas buscan figuras geométricas en una caja de cartón, sin ver, utilizando solo el tacto y guiándose de las imágenes que la maestra muestra en Power Point. Después de pasar por la discriminación de formas, realizan secuencias sencillas.

Proceso de aplicación:

Durante la observación, el investigador describirá la acción que observa, mencionando la hora del momento exacto, en la columna “hora” y brindando detalles de la situación en la columna “situación observada”.

En caso no se observe una estrategia de las planteadas previamente, el investigador detallará en el instrumento que "no se observó".

Finalmente, en caso de que se observen situaciones no planteadas previamente; es decir, otras estrategias o momentos que ayudarán en la investigación, esto se evidenciará en el espacio de “Observaciones generales” al final de la ficha.

ESTRATEGIAS	HORA	SITUACIÓN OBSERVADA
La maestra invita al reconocimiento y expresión de emociones.	11:20 am	La maestra pregunta “¿Qué pasa F? ¿Te sientes triste?” El niño asiente.
La maestra valida las emociones relacionadas a la frustración del niño o niña.	11:20 am	“Está bien corazón” le responde a F. “Te entiendo, pero con tranquilidad, ¿está bien?”
La maestra abre un espacio de diálogo ante la frustración del niño o niña.	11:20 am	F se paró de su silla y se fue. La miss dice “F, no te retires, ven”. El niño regresa y la maestra pregunta “Ya F, ¿qué pasó? Vamos a conversar” Dice “Voy a silenciarlos para poder hablar con F”. F está con los brazos cruzados, con voz baja y puchero. El niño dice “es que no me sale”, la miss responde “No te preocupe por el color. Mis manitos no tienen ojitos, solo son para tocar, sentir”. La profesora recuerda cómo es el juego. La miss dice “Con tranquilidad y

		paciencia, vamos a poder hacerlo”
La maestra realiza preguntas ante la frustración del niño o niña.	10:47 am	L no hace la actividad y muestra baja energía, recostándose en su mesa, con la cabeza entre sus brazos. La maestra pregunta “¿L qué pasa, corazón?”. L no responde y su mamá le da la caja de bloques lógicos.
	10:55 am	La miss pregunta “¿L estás haciendo?”, “¿L encontraste?”. L asiente con su cabeza y saca algunas figuras geométricas de su caja.
	11:12 am	“Vamos L, ¿te gusta el juego?” L responde “sí Miss, está un poco difícil, no encuentro”. La profesora dice “con calma, chicos”
La maestra promueve la reflexión.		No se observó
La maestra mantiene una escucha activa.	10:35 am	A desea hablar, pero su voz se corta por la interferencia de sonido, la miss dice “Te escucho”. A dice “Miss ayer fui al parque con mi hermana, pero con mascarilla y nos sentamos en el pasto”. La miss responde “Muy bien A”
	11:25 am	La miss dice “Chicos, los escucho, dime”
La maestra utiliza bailes y canciones.	10:30 am	Hablan muchos niños a la vez, algunos muestran molestia al no ser escuchados por la maestra. M quiere hablar, pero otro niño habla y dice “Aish” La Miss empieza a cantar “Mis manitos se levantan”, el grupo se calma y guardan silencio.

	11:10 am	La miss canta “Busca, busca, busca, busca el cuadrado”, recordando de qué va el juego, ya que algunos niños se confundieron con las indicaciones y se empezaron a frustrar.
	11:30 am	La maestra canta “Cuando tengo muchas ganas de...” junto a los niños y las niñas. Las maestras realizan un par de preguntas, se despiden y finaliza la actividad.
La maestra realiza juegos.		No se observó
La maestra abre un momento de relajación (ejercicios de respiración).		No se observó
La maestra brinda espacios y tiempo para que el niño se calme y vuelva a unirse cuando se sienta listo.		No se observó
La maestra plantea normas de convivencia y límites: lo que está permitido y lo que no está permitido. Dice “NO”.	10:36 am	La miss dice “D cierra la caja. Primer acuerdo de mi juego: no abro mi caja, no saco nada de mi caja”.
	10:38 am	La profesora explica de qué se trata el juego. “Meto la mano en la caja y busco el círculo”.
	10:40 am	El juego empezó, la Miss proyecta imágenes de tres figuras geométricas diferentes, y dice “F escúchame un minuto. Guíate de la forma, no del color” con tono de voz claro y calmado.
	11:01 am	F muestra desesperación porque no encuentra las fichas.

	11:23 am	<p>Miss recuerda las reglas del juego: "Sin mirar lo que hay dentro de la caja. No importa qué color de ficha saquen chicos".</p> <p>La miss dice "Chicos, no. No hagamos bulla para poder entender"</p>
La maestra brinda alternativas ante una situación que despierta frustración.	11:26 am	<p>La miss pregunta "F, ¿te sientes mejor?". Él asiente con su cabeza y dice "Te prometo que a la próxima voy a entender mejor". La profesora dice "F, vamos a quedar para seguir contigo, ¿está bien?" F asiente y la profesora dice "Muy bien, F, tú sí puedes"</p>
La maestra invita a la negociación para resolver conflictos.		No se observó
La maestra transmite seguridad durante un momento de frustración.	10:20 am	<p>L muestra desánimo por su postura, no mira a la cámara. Se le dice "buenos días L" y responde con un tono bajo de voz "buenos días". La maestra responde en tono bajo y calmado, pero claro, "buenos días L".</p>
	10:45am	<p>Los niños y niñas buscan las figuras geométricas con sus manos por un largo momento, fallando en algunos intentos y mostrando actitudes de desgano o molestia. La maestra dice "Vamos D", "Bien", "F", "Muy bien A", con tono de voz que emite seguridad y motivación.</p>
	11:15 am	<p>F dice "Aish" mientras busca en su caja de bloques lógicos. La miss dice "Vamos F, ¡tú puedes!". F sonrío.</p>

	11:27 am	<p>La docente dice: “Chicos, estamos aprendiendo”</p> <p>La miss invita a los aplausos al finalizar la actividad.</p>
--	----------	---

Observaciones generales: -

FICHA DE OBSERVACIÓN N°2

Fecha: 27/11/2020

1. Datos Generales del grupo:
 - Aula/grado/sección: “Aula melón”
 - Número de alumnos en el aula: 8 estudiantes
 - Edad promedio de niños: 4 años
2. Datos del maestro:
 - Edad: 50 años a más
 - Años de experiencia: 31 años
3. Situación de la observación:
 - a. Momento de la situación observada: Clase realizada por Zoom
 - b. Actividad o contenido trabajado: Matemática
 - c. Descripción de la actividad: Los niños y las niñas juegan al bingo de números y colores, mediante una cartilla, guiándose de las fichas que la maestra muestra.

Proceso de aplicación:

Durante la observación, el investigador describirá la acción que observa, mencionando la hora del momento exacto, en la columna “hora” y brindando detalles de la situación en la columna “situación observada”.

En caso no se observe una estrategia de las planteadas previamente, el investigador detallará en el instrumento que “no se observó”.

Finalmente, en caso de que se observen situaciones no planteadas previamente; es decir, otras estrategias o momentos que ayudarán en la investigación, esto se evidenciará en el espacio de “Observaciones generales” al final de la ficha.

ESTRATEGIAS	HORA	SITUACIÓN OBSERVADA
La maestra invita al reconocimiento y expresión de emociones.	10:47 am	A se muestra cabizbaja, llama a su hermana, pero no llega. Después dice "Miss mire", la miss no la escucha. La segunda practicante del aula dice "A, dinos", la maestra pregunta "¿A, corazón, qué pasa?" A no contesta y la maestra dice "¿Pero como te sientes? ¿Triste?" A asiente. La maestra le dice "Ahora le voy a hablar a tu hermana por el whatsapp, ¿ya? Para que te ayude"
La maestra valida las emociones relacionadas a la frustración del niño o niña.	10:50 am	M vuelve a prender su cámara y ya no está llorando. La maestra mutea los micrófonos de los demás niños y le dice a M "Amor, mira, te frustraste, está bien, es normal, pero nos tenemos que tranquilizar, ¿ya? ¿Ahora sí estamos más tranquilos?"
La maestra abre un espacio de diálogo ante la frustración del niño o niña.	10:50 am	Algunos niños empiezan a gritar "Bingo". M dice con tono de voz alto "Miss, no, falta una ficha", "Miss todavía falta". La docente responde "hijo, ya salieron todas, revisa bien". M en tono de voz alto responde "Miss, no la tengo la cinco naranja", la docente responde "M, mira mi cajita, ya no hay más, por ahí se te debe haber caído". M se pone a llorar. La docente le dice "Corazón, ¿qué pasa? A ver tranquilízate, vamos a conversar". M dice "todavía no es bingo".
La maestra realiza preguntas ante la frustración del niño o niña.	10:40 am	D tiene el ceño fruncido y está dibujando en una hoja, en ves de hacer el bingo. La maestra dice "D, ¿cómo vamos con el bingo?" D no contesta, la maestra pregunta "¿estás avanzando?"

La maestra promueve la reflexión.	10:50 am	M dice "Sí miss" y la docente le dice "Muy bien M, ¿qué podemos hacer la próxima vez que nos frustremos porque no nos sale algo? Para calmarnos, a ver pensemos" M responde "Mmm..respirar Miss". La docente dice "Así es, ¿y si es que me pongo a llorar, es mejor conversar o gritar?, ¿tú qué crees?" M responde "Conversar, Miss".
La maestra mantiene una escucha activa.	10:20 am	D dice "Miss, mire, lo que me hizo mi papá, ¿le gusta?". La miss no le contesta. Daphne dice "Miss, mire.", la maestra está hablando con otro niño. ¡Miss!" le repite D. La miss le dice "A ver, muéstrame, te escucho"
La maestra utiliza bailes y canciones.	10:25 am	La maestra canta "Vamos, vamos, vamos, jugamos con el bingo"
La maestra realiza juegos.		No se observó
La maestra abre un momento de relajación (ejercicios de respiración).	11:05 am	La maestra dice "Muy bien, son unos tromes todos. Ahora pongo mis cosas a un ladito, cierro mis ojitos". Los niños cierran sus ojos, y la maestra dice "Inhalo la flor, soplo la vela". Los niños realizan esto dos repeticiones más.
La maestra brinda espacios y tiempo para que el niño se calme y vuelva a unirse cuando se sienta listo.	10:50 am	M sigue llorando y la mamá de M lo contiene, hablando con él. La maestra dice "Corazón, ¿qué te parece si respiramos, y ya cuando estés mas tranquilo vuelves? Mira ya tu mami encontró la ficha, ¿sí?" El niño sigue llorando y la mamá de M lo acompaña a un lado, apaga la cámara.
La maestra plantea normas de convivencia y límites: lo que está permitido y lo que no está permitido. Dice "NO".	10:15 am	La docente empieza el Zoom recordando "los acuerdos del aula melón". J dice "levanto mi mano para hablar". D dice "escucho a mi amigo con atención" y M dice "guardo mis

	10:30 am	<p>cosas cuando la clase termine, Miss”</p> <p>M dice “Miss ya encontré dos azul”. La maestra contesta “Sí corazón, pero todavía no saco esa ficha. Vamos a ver.”</p>
La maestra brinda alternativas ante una situación que despierta frustración.	10:50 am	<p>La maestra le dice a M “ok, sabes qué, vamos a repasar las fichas de nuevo, te parece?” “Con tu mamita, vamos a revisar por ahí se ha caído alguna de casualidad, ya?”</p>
La maestra invita a la negociación para resolver conflictos.	10:50 am	<p>La maestra le dice a M “ok, sabes qué, vamos a repasar las fichas de nuevo, te parece?” “Con tu mamita, vamos a revisar por ahí se ha caído alguna de casualidad, ya?”</p>
La maestra transmite seguridad durante un momento de frustración.	<p>10:25 am</p> <p>10:48 am</p>	<p>La maestra dice “Muy bien” al ver que los niños buscan sus fichas dentro del tablero de bingo.</p> <p>Mientras los chicos buscan la ficha del bingo, la maestra dice “Ánimo chicos, nuestro lema de hoy es Yo sí puedo, yo sí puedo” alzando los pulgares.</p>

Observaciones generales: -

Anexo 5: Validación de observaciones

↶ Responder ↷ Responder a todos → Reenviar 📁 Archivar ⋮

Re: Solicitud para la revisión de instrumento de investigación



Luzmila Mendivil <mila.mendivil@gmail.com>



22/11/2020 21:41

Para: MARÍA ALEJANDRA VILLANUEVA SIERRA

Hola María Alejandra

En mi opinión tendría menos ítems pero lo que me preocupa es que todo depende que se presenten situaciones que pongan en juego la tolerancia a la frustración, si eso no se da, la observación no tiene sentido. Mi recomendación es que la valides en uso y veas si te da la información que requieres
atte

Dra. Luzmila Mendivil Trelles de Peña

Profesora Principal

Departamento Académico de Educación

Directora Doctorado en Ciencias de la Educación

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

626-2000 anexo 4376

<http://departamento.pucp.edu.pe/educacion>



Anexo 6: Tabla de organización de información de entrevista

Organización de información de la entrevista

ENTREVISTADA	CÓDIGO	SEXO	NIVEL	AÑOS DE EXPERIENCIA
Docente 1	D1	Femenino	Inicial	31 años

Objetivos	Subcategoría	Pregunta	Respuesta	Hallazgo	Elemento emergente
Identificar las concepciones de la docente sobre la tolerancia a la frustración en niñas y niños de 4 años de una institución educativa pública del distrito de	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Importancia de la tolerancia a la frustración. ✓ Expresión de la frustración en la infancia. 	1. ¿Considera que la tolerancia a la frustración es una competencia importante a desarrollar en el aula? ¿Por qué?	Sí, porque hay muchos niños que no, que al momento de, o sea, al estar frustrados, sentir ese momento, no estar en ese momento que <u>ellos no saben cómo resolver un problema, cómo solucionarlo, entonces, sí hay que brindarles las herramientas posibles, ¿no? Para que ellos puedan salir de esa frustración,</u> porque que el niño se sienta frustrado poco a poco va a hacer que él se sienta disminuido y que te diga que no puede, que no puede hacer esto, que no puede hacer tal otra cosa, y van a ser cositas, ¿no? Que poco a poco se van a ir juntando, juntando, acumulando,	“Ellos no saben cómo resolver un problema, cómo solucionarlo, entonces, sí hay que brindarles las herramientas posibles, ¿no? Para que ellos puedan	Acompañamiento necesario

<p>Magdalena del Mar, en un contexto de educación remota.</p>	<p>✓ Gestión de la emoción en la infancia.</p>		<p>acumulando, y <u>más adelante va a ser una persona, eh, insegura, insegura que no va a querer, eh, arriesgar porque siempre, por el temor a la frustración, al no poder hacerlo. Entonces sí, es algo que siempre hay que estar trabajando en eso, y es algo muy importante, ¿no? Sí lo considero una competencia muy importante para el desarrollo del niño porque todo eso le hace, queda en él. (P1)</u></p>	<p>salir de esa frustración” (P1)</p> <p>“Más adelante va a ser una persona, eh, insegura, insegura que no va a querer, eh, arriesgar porque siempre, por el temor a la frustración” (P1)</p> <p>“Es algo que siempre hay que estar trabajando en eso” (P1)</p> <p>“Competencia muy importante para el desarrollo del niño porque todo eso le</p>	<p>Impacto futuro</p> <p>Emoción como prioridad</p> <p>Desarrollo integral</p>
---	--	--	--	---	--

			<p><u>O si no, lo llamo, cuando ya terminó quizá la actividad, lo llamo, “ven ven”, ¿no? “ven cuéntame, como sería, qué es lo que harías” o “dame tu respuesta, yo te ayudo” o vamos a hacerlo juntas o juntos, eso es lo que yo hago cuando es un presencial. En un virtual, ya tu has visto, ¿no?, bueno igual, ¿no?, tratar de conversar, he, dialogar con el niño o la niña que en ese momento se siente frustrado, conciliar, “¿por qué por qué te sientes así?” “vamos a solucionar, yo te espero, tenemos tiempo”, para que el niño no se sienta presionado, eso es lo que hago, ¿no? (P2)</u></p>	<p>“Brindándoles confianza, apoyo, tolerancia” (P2)</p> <p>“Hay niños que se frustran mucho y se cierran y ya no quieren, no quieren hacer” (P2)</p> <p>“Los niños se avergüenzan” (P2)</p> <p>“Me paro a su lado, estoy con él o con ella, y vamos, ¿no? O si no, lo llamo, cuando ya terminó quizá la actividad, lo llamo, “ven ven”, ¿no? “ven</p>	<p>Manifestación de la emoción</p> <p>Manifestación de la emoción</p> <p>Acompañamiento necesario</p>
--	--	--	---	---	---

				<p>cuéntame, como sería, qué es lo que harías” o “dame tu respuesta, yo te ayudo” o vamos a hacerlo juntas” (P2)</p> <p>“Tratar de conversar, he, dialogar con el niño o la niña que en ese momento se siente frustrado, conciliar, “¿por qué por qué te sientes así?” “vamos a solucionar, yo te espero, tenemos tiempo” ” (P2)</p>	Diálogo
		3. En el marco de la crisis sanitaria causada por la COVID-19 ¿Qué situaciones nuevas han generado	El no poder salir de su casa, más eso, los tiene a la gran mayoría <u>que no pueden salir de sus casas, tienen ganas de ver a sus amiguitos, salir ir al colegio, jugar, porque muchos viven en</u>	“Que no pueden salir de sus casas, tienen ganas de ver a sus	Situaciones frustrantes

		<p>frustración en el grupo de niños a su cargo?</p>	<p><u>edificios, en departamentos y no tienen lugar donde jugar, donde corretear, donde estar, este, donde estar a gusto, ¿no?</u> Entonces esto les genera frustración, el no poder salir, el no poder compartir con otros amiguitos y cuando estamos en el zoom, tú te has dado cuenta que están “hola hola” y se conversan, entonces eso es, esta pandemia ha generado eso, que ellos estén dentro de casa y tengan <u>ese miedo, ese temor a salir a la calle. (P3)</u></p>	<p>amiguitos, salir ir al colegio, jugar, porque muchos viven en edificios, en departamentos y no tienen lugar donde jugar, donde corretear, donde estar” (P3)</p> <p>“Ese miedo, ese temor a salir a la calle” (P3)</p>	<p>Impacto emocional del COVID-19</p>
		<p>4. En la coyuntura actual ¿Cómo ha manifestado frustración, el grupo de niños y niñas a su cargo?</p>	<p>Algunos están haciendo, lo que se por los padres de familia, <u>han cambiado, han modificado su conducta, están haciendo algunos berrinches,</u> tienen eso que antes, he, escuchaban, ¿no?, hacían caso, hay unos ahora que no, que hacen berrinche, que <u>están tirando las cosas, uno le pegó a la mama,</u> entonces es por el mismo, el mismo tema, ¿no? que están tanto tiempo dentro de casa, es igual como un adulto, estás tanto</p>	<p>“Han cambiado, han modificado su conducta, están haciendo algunos berrinches” (P4)</p>	<p>Cambios conductuales</p>

			<p>tiempo dentro de casa que a veces ya no sabes qué hacer. Entonces ellos con mayor razón, <u>el niño es movimiento, y, y estar dentro de casa ya les genera frustración, han cambiado el carácter, otros están quizá más calladitos</u>, pero tengo niños así que han cambiado su conducta y las mamás no saben qué hacer, ¿no? Otros que es, bueno ya es muy aparte, otros que tienen problemas de lenguaje y se ha afianzado el problema de lenguaje por lo mismo que no pueden salir a una terapia. (P4)</p>	<p>“Están tirando las cosas, uno le pegó a la mamá” (P4)</p> <p>“El niño es movimiento, y, y estar dentro de casa ya les genera frustración, han cambiado el carácter, otros están quizá más calladitos” (P4)</p>	<p>Enojo, actitudes agresivas</p> <p>Cambios conductuales</p>
	5. ¿Ha observado situaciones en las que los niños y las niñas reaccionen positivamente cuando algo no les sale bien? ¿Cómo reaccionaron? ¿Cómo manejaron su incomodidad? ¿Quiénes intervinieron en el manejo de la situación?	<p>He observado cuando algo no les sale bien, sí, a F que se frustra, y también <u>le hicimos un zoom aparte para conversar con él, ¿te acuerdas? Entonces ellos se, con eso él ya dejó, ya reaccionó positivamente.</u> Hoy día A también, no se si te diste cuenta, <u>A creo que estaba media llorosa porque algo no tenía a la mano, entonces también después ya cambió cuando hablamos de lo de navidad, cambió, empezó a sonreír.</u></p>	<p>“Le hicimos un zoom aparte para conversar con él, ¿te acuerdas? Entonces ellos se, con eso él ya dejó, ya reaccionó positivamente” (P5)</p>	<p>Diálogo</p>	

		<p><i>Repregunta: ¿Y quiénes cree que son los que deberían intervenir en estas situaciones?</i></p>	<p>Entonces lo importante es <u>brindarles el apoyo en ese momento para que no se queden con ese sentimiento de frustración</u>, de tristeza, esa angustia, ¿no? que no lo pudo hacer. (P5)</p> <p>Si estamos en el, en un virtual, es <u>la docente la que tiene que intervenir porque es la que está acompañándolos en ese momento</u>, ¿no? Ahora, si está la docente sola, o está, o hay otras personas que la acompañan, también porque a veces uno está viendo a todo el grupo, pero por ahí, he, hay una <u>persona que acompaña y ve que está, que está sucediendo algo también</u>, ¿no? también puede intervenir. Estamos hablando en un, en algo virtual porque quizá también él va a la mama, “mi mama”, pero quien está en ese momento a cargo es la docente, ¿no? Ya en casa solo, en casa ya es <u>la mamá, ¿no? la mamá, el papá, el adulto que esté con él, ¿no?</u> pero acá es <u>la docente la que tiene que brindarle ese apoyo para que él salga de esa frustración, darle las alternativas como ya te dije, ¿no? para que supere ese momento.</u> (P5)</p>	<p>“A creo que estaba media llorosa porque algo no tenía a la mano, entonces también después ya cambió cuando hablamos de lo de navidad, cambió, empezó a sonreír” (P5)</p> <p>“Brindarles el apoyo en ese momento para que no se queden con ese sentimiento de frustración” (P5)</p>	<p>Apoyo docente</p> <p>Rol docente</p>
--	--	---	---	---	---

			<p>“La docente la que tiene que intervenir porque es la que está acompañándolos en ese momento” (P5)</p> <p>“Persona que acompaña y ve que está, que está sucediendo algo también” (P5)</p> <p>“En casa ya es la mamá, ¿no? la mamá, el papá, el adulto que esté con él” (P5)</p> <p>“Docente la que tiene que brindarle</p>	<p>Acompañamiento de padres y madres de familia</p> <p>Alternativas</p>
--	--	--	---	---

				ese apoyo para que él salga de esa frustración, darle las alternativas como ya te dije, ¿no? para que supere ese momento.” (P5)	
		6. ¿Ha observado situaciones en las que los niños y las niñas reaccionen negativamente cuando algo no les sale bien? ¿Qué hicieron entonces? ¿Quiénes intervinieron en el manejo de la situación?	Sí claro, que <u>se salen de la clase o cuando los he llamado por video, este, también se paran y se van que no quieren esto ni lo otro, o hacen berrinche</u> , me ha pasado. Ahí lo que hago yo es <u>hablarles con tranquilidad, escucharlos y explicar lo que tenemos que hacer, ¿no?</u> O me ha pasado que he tenido que <u>dejar mi actividad y enfocarme en este, en el problema, leyendo cuentos o cantando canciones que les relaja, eso ayuda.</u> También la mamita, el papito o <u>el adulto que esté ahí apoya a que el niño este más tranquilo.</u> (P6)	“Se salen de la clase o cuando los he llamado por video, este, también se paran y se van que no quieren esto ni lo otro, o hacen berrinche” (P6) “Hablarles con tranquilidad,	Manifestaciones de la frustración Diálogo

				<p>escucharlos y explicar lo que tenemos que hacer” (P6)</p> <p>“Dejar mi actividad y enfocarme en este, en el problema, leyendo cuentos o cantando canciones que les relaja, eso ayuda” (P6)</p> <p>“El adulto que esté ahí apoya a que el niño este más tranquilo” (P6)</p>	<p>Actividades relajantes</p>
		<p>7. ¿Qué situaciones problemáticas ha atravesado en esta coyuntura con el grupo de niños a su carga? ¿Cómo ha resuelto estas dificultades?</p>	<p>Mayor problema aparte de <u>las inasistencias, un padre de familia que me dijo que el “Aprendo en casa” no lo llenaba</u>, por eso no iba a participar. Una madre de familia que hablé con ella, la mama de A, que hablé con ella, ¿no? Al respecto del A, <u>y la</u></p>	<p>“Las inasistencias, un padre de familia que me dijo que el</p>	<p>Dificultades con padres de familia</p>

			<p><u>señora simplemente ella ahora nomás envía los trabajos, que parece que los hace ella, y no me hace, no hace participar de A, yo le he dicho para hablar con A por teléfono, pero, no, no lo hace participar. Ahora, otra situación problemática, la de S que lo dejaban solo a él y a su hermanita. Dos familias tengo que los han dejado solos la de Luana, que la señora me dijo que se quedaba todo el día solos porque ella trabaja de lunes a domingo, se queda la niña sola con el hermanito, ¿no? Esas situaciones sí las podemos tomar como problemáticas, más que problemas con niños, no, es la situación de los padres de familia que han estado haciendo eso con sus niños, los han dejado solos, y al papá de M, que me dijo que la experiencia “Aprendo en casa” no lo llena. Ellos quieren que sus niños sumen, resten, que escriban, que lean, y lo mismo de F también, ¿no? Querer llegar a ellos, a que entiendan cómo es el trabajo de nosotras es difícil, ellos quieren ahorita que sus niños sumen, resten, lean escriban, y hay cositas muy simples que vemos q no las hacen. Eso es más que nada la</u></p>	<p>“Aprendo en casa” no lo llenaba” (P7)</p> <p>“Y la señora simplemente ella ahora nomás envía los trabajos, que parece que los hace ella” (P7)</p> <p>“No lo hace participar.” (P7)</p> <p>“Lo dejaban solo a él y a su hermanita. Dos familias tengo que los han dejado solos” (P7)</p> <p>“Ellos quieren que sus niños sumen,</p>	<p>Inasistencias de los niños</p> <p>Falta de apoyo en casa</p> <p>Prioridad de padres de familia</p>
--	--	--	---	---	---

			situación problemática que tengo en el aula. (P7)	resten, que escriban, que lean” (P7) “Querer llegar a ellos, a que entiendan cómo es el trabajo de nosotras es difícil” (P7)	Trabajo escuela-casa
Describir las estrategias implementadas por la docente para favorecer la tolerancia a la frustración en niñas y niños de 4 años de una institución educativa pública	✓ Rol docente en el desarrollo de la tolerancia a la frustración durante la infancia.	8. ¿Podría describirme qué acciones realiza cuando los niños reaccionan negativamente ante una situación que los frustra?	Cuando el niño reacciona negativamente, lo que yo hago es <u>conversar con él en un tono amigable, en un tono suave, de empatía, o que el niño me escuche, y a través de este medio poder he lograr que me mire, que me mire a los ojos y hablar con él, ¿no? Hacerle sentir de que está apoyado, más que nada es eso. Esa es mi estrategia, ¿no? hablar con él, llegar al niño, hablarle con empatía, con tolerancia, que él sienta que lo puede lograr y que no lo dejo solo, si no que lo estoy apoyando, eso es lo que hago, ¿no? (P8)</u>	“Conversar con él en un tono amigable, en un tono suave, de empatía, o que el niño me escuche, y a través de este medio poder he lograr que me mire, que me mire a los ojos y hablar con él” (P8)	Diálogo y escucha activa

<p>del distrito de Magdalena del Mar, en un contexto de educación remota.</p>	<p>✓ Características de las estrategias docentes que favorecen la tolerancia a la frustración.</p>			<p>“Hacerle sentir de que está apoyado que él sienta que lo puede lograr y que no lo dejo solo, si no que lo estoy apoyando” (P8)</p>	<p>Escucha activa</p>
		<p>9. ¿Considera que las acciones que realiza han logrado el resultado esperado? ¿De qué manera?</p>	<p>Sí, porque <u>las veces que mis niños han sentido frustración, he hecho lo mismo y sí, el niño ha escuchado. el niño ha vuelto a hacer la actividad que no le salió, después sí con alegría dijo “ya, la próxima lo voy a volver a hacer”, “ya lo hice, lo logré”. Entonces ese “yo sí puedo, yo sí puedo” es un aliento que el niño sabe que lo va a hacer, que lo va a lograr. ¿no? entonces esa también es una una, como es una estrategia que yo tengo para poder, este, lograr que el niño se supere, que el niño sepa que lo puede lograr. ¿no? y a ellos les gusta que uno les diga “yo sí puedo”, sí, les gusta. (P9)</u></p>	<p>“Las veces que mis niños han sentido frustración, he hecho lo mismo y sí, el niño ha escuchado. el niño ha vuelto a hacer la actividad que no le salió, después sí con alegría dijo “ya, la próxima lo voy a volver a hacer”, “ya</p>	<p>Confianza ante la frustración</p>

			<p>lo hice, lo logré”.</p> <p>(P9)</p> <p>“Ese “yo sí puedo, yo sí puedo” es un aliento que el niño sabe que lo va a hacer, que lo va a lograr,” (P9)</p> <p>“Que el niño se supere, que el niño sepa que lo puede lograr, ¿no? y a ellos les gusta que uno les diga “yo sí puedo”, sí, les gusta.” (P9)</p>	Seguridad del contexto
		<p>Repregunta:</p> <p><i>¿Qué acciones realiza con el fin de promover regulación emocional en sus estudiantes?</i></p>	<p>El <u>conversar con ellos, el cantarles, contarles una historia, ¿no?</u> entonces eso ellos, los juegos también, <u>juegos para regular las emociones,</u> entonces todo eso el niño hace que se</p>	<p>“Conversar con ellos, el cantarles,</p> <p>Estrategias docentes</p>

			<p>expresé. Tú cantas, <u>puedes cantar “cuando tengo ganas de gritar, cuando tengo ganas de llorar”, ¿no? Todo eso a ellos los sueltan todo lo que tienen,</u> entonces un cuento también, el cuento también los tranquiliza, <u>la música también, para relajar también.</u> “Estoy llorando, me siento frustrado, no me va a salir” una música para relajarlos, ¿no? todo eso los ayuda. (P9)</p>	<p>contarles una historia” (P9)</p> <p>“Juegos para regular las emociones” (P9)</p> <p>“Puedes cantar “cuando tengo ganas de gritar, cuando tengo ganas de llorar”, ¿no? Todo eso a ellos los sueltan todo lo que tienen” (P9)</p> <p>“La música también, para relajar también. “Estoy llorando, me siento frustrado, no me va a salir”” (P9)</p>	<p>Expresión de emoción</p> <p>Relajación</p>
--	--	--	---	---	---

		<p>10. ¿Considera que las acciones que realiza han logrado el resultado esperado? ¿De qué manera?</p>	<p>Sí, definitivamente, porque <u>terminan tranquilos o con una sonrisa</u>, eso es lo más importante, ¿no? También sé que <u>esto les ayuda a poder regular sus emociones solos o a resolver algunos problemas cuando no está la docente</u>, porque aprenden viendo pues, ¿no? entonces superan más rápido sus frustraciones. (P10)</p>	<p>“Terminan tranquilos o con una sonrisa” (P10)</p> <p>“Esto les ayuda a poder regular sus emociones solos o a resolver algunos problemas cuando no está la docente” (P10)</p>	<p>Objetivo del acompañamiento docente</p> <p>Importancia de la gestión emocional</p>
		<p>11. Cuando esas acciones no han sido efectivas, ¿qué otras estrategias utiliza?</p>	<p>Bueno, al menos esta vez las, me ha funcionado, ¿no? conversar con ellos, pero si, el decirles ¿no?, que <u>“respira, vamos a respirar, respiramos, soltamos”, “vamos a hacerlo, lo vas lograr”</u>. Si él sigue con eso que está ahí encerradito, que ¿no?, “estate un ratito, respira y yo ya regreso” en el mismo virtual, ¿no? <u>“ya regreso”, entonces dejamos, voy uno, dos niños, juntamos otras cosas y vuelvo donde está él, “¿qué pasó? ¿ya estamos tranquilos?”</u>, <u>“lo podemos volver a hacer”, o si no el también, ¿no? “date una vueltita por tu casa, regresa y</u></p>	<p>“Respira, vamos a respirar, respiramos, soltamos” (P11)</p> <p>“Vamos a hacerlo, lo vas lograr”. (P11)</p> <p>“Si él sigue con eso que está ahí</p>	<p>Respiración</p> <p>Seguridad</p> <p>Brindar espacios</p>

			<p>vuelve a intentar”, esa sería otra estrategia que uso, ¿no? en el caso que se presente o que también podría usarla. (P11)</p>	<p>encerradito, que ¿no?, “estate un ratito, respira y yo ya regreso” en el mismo virtual, ¿no? “ya regreso”, entonces dejamos, voy uno, dos niños, juntamos otras cosas y vuelvo donde está él, “¿qué pasó? ¿ya estamos tranquilos?”, “lo podemos volver a hacer” ” (P11)</p> <p>“Date una vueltita por tu casa, regresa y vuelve a intentar”, esa sería otra</p>	
--	--	--	---	---	--

				estrategia que uso” (P11)	
		12. ¿Qué factores toma en cuenta al momento de aplicar una estrategia para ayudar a sus niños a tolerar la frustración?	Cómo es el niño, <u>su carácter, he, cómo es él. cómo llegar a él porque no todos los niños son iguales, hay unos niños que son más sensibles que otros,</u> entonces la estrategia sería diferente, ¿no?, sería <u>cambiar de estrategia porque como te digo, no todos son iguales,</u> hay con unos niños que sí funciona el conversar, el cantar, otros no, otros simplemente desean estar un ratito en silencio. (P12)	“Su carácter, he, cómo es él. cómo llegar a él porque no todos los niños son iguales, hay unos niños que son más sensibles que otros” (P12) “Cambiar de estrategia porque como te digo, no todos son iguales” (P12)	Diversidad en la infancia Característica de la estrategia
		13. Si durante una clase virtual, un niño o niña menciona que no quiere seguir en la clase y apaga su cámara, ¿Qué acción toma ante ello?	Mira, si el niño <u>ya no quiere seguir y apaga la cámara, como nos ha sucedido, y ya no regresa, yo, este, le escribo a su papá o a su mamá, ¿no? Explicándole, ¿no? exponiendo la situación, “Señora o mamita o papito, su niño me dijo que ya no quería seguir y me apagó la</u>	“Si el niño ya no quiere seguir y apaga la cámara, como nos ha sucedido, y ya no	Diálogo constante.

		<p><u>cámara, ¿puedo llamarlo? ¿puedo hacerle una videollamada?”. Entonces, yo le haría la videollamada y le preguntaría al niño “¿qué pasó? ¿qué sucedió? ¿por qué no deseas continuar? ¿ha habido algo que te haya molestado? ¿algo que te haya incomodado? Cuéntame” ¿no? Entonces le daría al niño la oportunidad de que se exprese y que me diga qué es lo que le fastidió, le molestó, entonces yo le diría, ¿no? “Ah, ya sé que te molestó tal o cual situación, pero mira, la próxima vez que vas a ingresar, y si hay algo que te incomoda, no vayas a apagar la, no vayas a salir de la reunión, si no que levantas tu manito y dímelo.” Eso es lo que yo haría. Más o menos parecido salió con D, que él no quería participar, entonces yo lo llamé a D, hablé con D por teléfono y me dijo que él se aburría, que él no quería escribir, no quería, he, no quería escribir, eso me dijo, que él no quería escribir, pero si quería pintar, ¿no?</u></p> <p>Entonces es así, yo llamaría al padre de familia. El niño cierra y yo llamo al padre de familia y converso con él, y converso con el niño y <u>acordamos, ¿no? llegamos a un acuerdo, qué es lo que le molesta para buscar soluciones. (P13)</u></p>	<p>regresa, yo, este, le escribo a su papá o a su mamá, ¿no? Explicándole, ¿no? exponiendo la situación, “Señora o mamita o papito, su niño me dijo que ya no quería seguir y me apagó la cámara, ¿puedo llamarlo? ¿puedo hacerle una videollamada?”. Entonces, yo le haría la videollamada y le preguntaría al niño “¿qué pasó? ¿qué sucedió? ¿por qué no deseas</p>	
--	--	---	---	--

				<p>continuar? ¿ha habido algo que te haya molestado? ¿algo que te haya incomodado? Cuéntame” ¿no?</p> <p>“(P13)</p> <p>“Le daría al niño la oportunidad de que se exprese y que me diga qué es lo que le fastidió, le molestó, entonces yo le diría, ¿no? “Ah, ya sé que te molestó tal o cual situación, pero mira, la próxima vez que vas a ingresar, y si hay algo que te incomoda, no vayas</p>	
--	--	--	--	--	--

				<p>a apagar la, no vayas a salir de la reunión, si no que levantas tu manito y dímelo.”” (P13)</p> <p>“Acordamos, ¿no? llegamos a un acuerdo, qué es lo que le molesta para buscar soluciones.” (P13)</p>	Negociación
--	--	--	--	---	-------------

Anexo 7: Tabla de organización de información de observaciones

Organización de información de las observaciones

CATEGORÍA: Estrategias docentes que favorecen la tolerancia a la frustración		
Obs1-Clase (O1)	FECHA: 24/11/2020	ÁREA/CURSO: Matemática CONTEXTO:

		Los niños y las niñas buscan figuras geométricas en una caja de cartón, sin ver, utilizando solo el tacto y guiándose de las imágenes que la maestra muestra en Power Point. Después de pasar por la discriminación de formas, realizan secuencias sencillas.
Obs2-Clase (O2)	FECHA: 27/11/2020	ÁREA/CURSO: Matemática CONTEXTO: Los niños y las niñas juegan al bingo de números y colores, mediante una cartilla, guiándose de las fichas que la maestra muestra.
ESTRATEGIA		DESCRIPCIÓN
La maestra invita al reconocimiento y expresión de emociones.		La maestra pregunta “¿Qué pasa F? ¿Te sientes triste?” El niño asiente. (O1) A se muestra cabizbaja, llama a su hermana, pero no llega. Después dice “Miss mire”, la miss no la escucha. La segunda practicante del aula dice “A, dinos”, la maestra pregunta “¿A, corazón, qué pasa?” A no contesta y la maestra dice “¿Pero como te sientes? ¿Triste?” A asiente. La maestra le dice “Ahora le voy a hablar a tu hermana por el whatsapp, ¿ya? Para que te ayude” (O2)
La maestra valida las emociones relacionadas a la frustración del niño o niña.		“Está bien corazón” le responde a F. “Te entiendo, pero con tranquilidad, ¿está bien?” (O1) M vuelve a prender su cámara y ya no está llorando. La maestra mutea los micrófonos de los demás niños y le dice a M “Amor, mira, te frustraste, está bien, es normal, pero nos tenemos que tranquilizar, ¿ya? ¿Ahora sí estamos más tranquilos?” (O2)

<p>La maestra abre un espacio de diálogo ante la frustración del niño o niña.</p>	<p>F se paró de su silla y se fue. La miss dice “F, no te retires, ven”. El niño regresa y la maestra pregunta “Ya F, ¿qué pasó? Vamos a conversar” Dice “Voy a silenciarlos para poder hablar con F”. F está con los brazos cruzados, con voz baja y puchero. El niño dice “es que no me sale”, la miss responde “No te preocupe por el color. Mis manitos no tienen ojitos, solo son para tocar, sentir”. La profesora recuerda cómo es el juego. La miss dice “Con tranquilidad y paciencia, vamos a poder hacerlo” (O1)</p> <p>Algunos niños empiezan a gritar “Bingo”. M dice con tono de voz alto “Miss, no, falta una ficha”, “Miss todavía falta”. La docente responde “hijo, ya salieron todas, revisa bien”. M en tono de voz alto responde “Miss, no la tengo la cinco naranja”, la docente responde “M, mira mi cajita, ya no hay más, por ahí se te debe haber caído”. M se pone a llorar. La docente le dice “Corazón, ¿qué pasa? A ver tranquilízate, vamos a conversar”. M dice “todavía no es bingo”. (O2)</p>
<p>La maestra realiza preguntas ante la frustración del niño o niña.</p>	<p>L no hace la actividad y muestra baja energía, recostándose en su mesa, con la cabeza entre sus brazos. La maestra pregunta “¿L qué pasa, corazón?”. L no responde y su mamá le da la caja de bloques lógicos. (O1)</p> <p>La miss pregunta “¿L estás haciendo?”, “¿L encontraste?”. L asiente con su cabeza y saca algunas figuras geométricas de su caja. (O1)</p> <p>“Vamos, ¿te gusta el juego?” L responde “sí Miss, está un poco difícil, no encuentro”. La profesora dice “con calma, chicos”. (O1)</p> <p>D tiene el ceño fruncido y está dibujando en una hoja, en ves de hacer el bingo. La maestra dice “D, ¿cómo vamos con el bingo?” D no contesta, la maestra pregunta “¿estás avanzando?” (O2)</p>
<p>La maestra promueve la reflexión.</p>	<p>M dice “Sí miss” y la docente le dice “Muy bien M, ¿qué podemos hacer la próxima vez que nos frustremos porque no nos sale algo? Para calmarnos, a ver pensemos” M responde “Mmm..respirar Miss”. La docente dice “Así es, ¿y si es</p>

	que me pongo a llorar,' es mejor conversar o gritar?, ¿tú qué crees?" M responde "Conversar, Miss". (O2)
La maestra mantiene una escucha activa.	<p>A desea hablar, pero su voz se corta por la interferencia de sonido, la miss dice "Te escucho". A dice "Miss ayer fui al parque con mi hermana, pero con mascarilla y nos sentamos en el pasto". La miss responde "Muy bien A". (O1)</p> <p>La miss dice "Chicos, los escucho, dime" (O1)</p> <p>D dice "Miss, mire, lo que me hizo mi papá, ¿le gusta?". La miss no le contesta. D dice "Miss, mire.", la maestra está hablando con otro niño. ¡Miss!" le repite D. La miss le dice "A ver, muéstrame, te escucho". (O2)</p>
La maestra utiliza bailes y canciones.	<p>Hablan muchos niños a la vez, algunos muestran molestia al no ser escuchados por la maestra.</p> <p>M quiere hablar, pero otro niño habla y dice "Aish"</p> <p>La Miss empieza a cantar "Mis manitos se levantan", el grupo se calma y guardan silencio. (O1)</p> <p>La miss canta "Busca, busca, busca, busca el cuadrado", recordando de qué va el juego, ya que algunos niños se confundieron con las indicaciones y se empezaron a frustrar. (O1)</p> <p>La maestra canta "Cuando tengo muchas ganas de..." junto a los niños y las niñas. Las maestras realizan un par de preguntas, se despiden y finaliza la actividad. (O1)</p> <p>La maestra canta "Vamos, vamos, vamos, jugamos con el bingo", mientras que los niños buscan sus fichas. (O2)</p>
La maestra realiza juegos.	NO SE OBSERVÓ

<p>La maestra abre un momento de relajación (ejercicios de respiración).</p>	<p>La maestra dice “Muy bien, son unos tromes todos. Ahora pongo mis cosas a un ladito, cierro mis ojitos”. Los niños cierran sus ojos, y la maestra dice “Inhalo la flor, soplo la vela”. Los niños realizan esto dos repeticiones más. (O2)</p>
<p>La maestra brinda espacios y tiempo para que el niño se calme y vuelva a unirse cuando se sienta listo.</p>	<p>M sigue llorando y la mamá de M lo contiene, hablando con él. La maestra dice “Corazón, ¿qué te parece si respiramos, y ya cuando estés mas tranquilo vuelves? Mira ya tu mami encontró la ficha, ¿sí?” El niño sigue llorando y la mamá de M lo acompaña a un lado, apaga la cámara. (O2)</p>
<p>La maestra plantea normas de convivencia y límites: lo que está permitido y lo que no está permitido. Dice “NO”.</p>	<p>La miss dice “D cierra la caja. Primer acuerdo de mi juego: no abro mi caja, no saco nada de mi caja”. (O1)</p> <p>La profesora explica de qué se trata el juego. “Meto la mano en la caja y busco el círculo”. (O1)</p> <p>El juego empezó, la Miss proyecta imágenes de tres figuras geométricas diferentes, y dice “F escúchame un minuto. Guíate de la forma, no del color” con tono de voz claro y calmado. (O1)</p> <p>F muestra desesperación porque no encuentra las fichas. Miss recuerda las reglas del juego: “Sin mirar lo que hay dentro de la caja. No importa qué color de ficha saquen chicos”. (O1)</p> <p>La miss dice “Chicos, no. No hagamos bulla para poder entender”. (O1)</p> <p>La docente empieza el Zoom recordando “los acuerdos del aula melón”. J dice “levanto mi mano para hablar”. D dice “escucho a mi amigo con atención” y M dice “guardo mis cosas cuando la clase termine, Miss”. (O2)</p> <p>M dice “Miss ya encontré dos azul”. La maestra contesta “Sí corazón, pero todavía no saco esa ficha. Vamos a ver.” (O2)</p>

<p>La maestra brinda alternativas ante una situación que despierta frustración.</p>	<p>La miss pregunta “F, ¿te sientes mejor?”. Él asiente con su cabeza y dice “Te prometo que a la próxima voy a entender mejor”. La profesora dice “F, vamos a quedar para seguir contigo, ¿está bien?” F asiente y la profesora dice “Muy bien, F, tú sí puedes”. (O1)</p> <p>La maestra le dice a M “ok, sabes qué, vamos a repasar las fichas de nuevo, te parece?” “Con tu mamita, vamos a revisar por ahí se ha caído alguna de casualidad, ya?” (O2)</p>
<p>La maestra invita a la negociación para resolver conflictos.</p>	<p>La maestra le dice a M “ok, sabes qué, vamos a repasar las fichas de nuevo, te parece?” “Con tu mamita, vamos a revisar por ahí se ha caído alguna de casualidad, ya?” (O2)</p>
<p>La maestra transmite seguridad durante un momento de frustración.</p>	<p>L muestra desánimo por su postura, no mira a la cámara. Se le dice “buenos días L” y responde con un tono bajo de voz “buenos días”. La maestra responde en tono bajo y calmado, pero claro, “buenos días L”. (O1)</p> <p>Los niños y niñas buscan las figuras geométricas con sus manos por un largo momento, fallando en algunos intentos y mostrando actitudes de desgano o molestia. La maestra dice “Vamos D”, “Bien”, “F”, “Muy bien A”, con tono de voz que emite seguridad y motivación. (O1)</p> <p>F dice “Aish” mientras busca en su caja de bloques lógicos. La miss dice “Vamos F, ¡tú puedes!”. F sonríe. (O1)</p> <p>La docente dice: “Chicos, estamos aprendiendo”. (O1)</p> <p>La miss invita a los aplausos al finalizar la actividad. (O1)</p> <p>La maestra dice “Muy bien” al ver que los niños buscan sus fichas dentro del tablero de bingo. (O2)</p>

Mientras los chicos buscan la ficha del bingo, la maestra dice “Ánimo chicos, nuestro lema de hoy es Yo sí puedo, yo sí puedo” alzando los pulgares. **(O2)**

Anexo 8: Matriz de triangulación

Técnica de triangulación

CATEGORÍA	SUB CATEGORÍA	INSTRUMENTO 1	INSTRUMENTO 2	TEORÍA
Estrategias docentes que favorecen la tolerancia a la frustración.	Características de las estrategias docentes que favorecen la tolerancia a la frustración.	<p>“Puedes cantar “cuando tengo ganas de gritar, cuando tengo ganas de llorar”, ¿no? Todo eso a ellos los sueltan todo lo que tienen” (P9)</p> <p>“Si él sigue con eso que está ahí encerradito, que ¿no?, “estate un ratito, respira y yo ya regreso” en el mismo virtual, ¿no? “ya regreso”, (...) y vuelvo</p>	<p>La maestra pregunta “¿Qué pasa F? ¿Te sientes triste?” El niño asiente. (O1)</p> <p>A se muestra cabizbaja, llama a su hermana, pero no llega. Después dice “Miss mire”, la miss no la escucha. La segunda practicante del aula dice “A, dinos”, la maestra pregunta “¿A, corazón, qué pasa?” A</p>	<p>Vivas (2003) afirma que una estrategia eficaz para apoyar en el desarrollo de la tolerancia a la frustración, es el reconocimiento de dicha emoción, ya que así el niño o la niña puede transitar la frustración de manera saludable.</p> <p>García (2012) explica que mediante el reconocimiento y expresión de</p>

		<p>donde está él, “¿qué pasó? ¿ya estamos tranquilos?” (...)”(P11)</p> <p>“Si el niño ya no quiere seguir y apaga la cámara, como nos ha sucedido, y ya no regresa, (...) yo le haría la videollamada y le preguntaría al niño “¿qué pasó? ¿qué sucedió? ¿por qué no deseas continuar? ¿ha habido algo que te haya molestado? ¿algo que te haya incomodado? Cuéntame” ¿no?”(P13)</p> <p>“Le daría al niño la oportunidad de que se</p>	<p>no contesta y la maestra dice “¿Pero como te sientes? ¿Triste?” A asiente. La maestra le dice “Ahora le voy a hablar a tu hermana por el whatsapp, ¿ya? Para que te ayude” (O2)</p>	<p>emociones, la docente promueve la regulación emocional del pequeño, y su bienestar.</p>
--	--	--	--	--

		<p>expresé y que me diga qué es lo que le fastidió, le molestó, (...)"(P13)</p>		
		<p>"Conversar con él en un tono amigable, en un tono suave, de empatía (...)" (P8)</p> <p>"Hacerle sentir de que está apoyado, que él sienta que lo puede lograr y que no lo dejo solo, si no que lo estoy apoyando" (P8)</p> <p>"(...) yo le diría, ¿no?"</p> <p>"Ah, ya sé que te molestó tal o cual situación, (...)" (P13)</p>	<p>"Te entiendo, pero con tranquilidad, ¿está bien?" (O1)</p> <p>M vuelve a prender su cámara y ya no está llorando. La maestra mutea los micrófonos de los demás niños y le dice a M "Amor, mira, te frustraste, está bien, es normal, pero nos tenemos que tranquilizar, ¿ya? ¿Ahora sí estamos más tranquilos?" (O2)</p>	<p>Sánchez y Condori (2018) mencionan que es necesario que se validen emociones que generan incomodidad, como lo es la frustración.</p>
		<p>"Tratar de conversar, he, dialogar con el niño o la niña que en ese</p>	<p>F se paró de su silla y se fue. La miss dice "F, no te retires, ven". El niño</p>	<p>Viñas (1998) explica que justamente esta estrategia es fundamental dentro de</p>

		<p>momento se siente frustrado, conciliar, “¿por qué por qué te sientes así?” “vamos a solucionar, yo te espero, tenemos tiempo” ” (P2)</p> <p>“Le hicimos un zoom aparte para conversar con él, ¿te acuerdas? Entonces ellos se, con eso él ya dejó, ya reaccionó positivamente” (P5)</p> <p>“Hablarles con tranquilidad, escucharlos y explicar lo que tenemos que hacer” (P6)</p>	<p>regresa y la maestra pregunta “Ya F, ¿qué pasó? Vamos a conversar” Dice “Voy a silenciarlos para poder hablar con F”. F está con los brazos cruzados, con voz baja y puchero. El niño dice “es que no me sale”, la miss responde “No te preocupe por el color. Mis manitos no tienen ojitos, solo son para tocar, sentir”. La profesora recuerda cómo es el juego. La miss dice “Con tranquilidad y paciencia, vamos a poder hacerlo” (O1)</p>	<p>un aula de clases, sobre todo a gestionar conflictos. Se caracteriza por promover la reflexión en relación a la situación que generó frustración, realizando preguntas sobre los motivos y conversando sobre las soluciones que existen.</p>
--	--	---	--	---

		<p>“Conversar con él en un tono amigable, en un tono suave, de empatía, o que el niño me escuche, y a través de este medio poder he lograr que me mire, que me mire a los ojos y hablar con él” (P8)</p> <p>“Conversar con ellos, el cantarles, contarles una historia” (P9)</p> <p>“(…) mira, la próxima vez que vas a ingresar, y si hay algo que te incomoda, no vayas a apagar la, no vayas a salir de la reunión, si no</p>	<p>Algunos niños empiezan a gritar “Bingo”. M dice con tono de voz alto “Miss, no, falta una ficha”, “Miss todavía falta”. La docente responde “hijo, ya salieron todas, revisa bien”. M en tono de voz alto responde “Miss, no la tengo la cinco naranja”, la docente responde “M, mira mi cajita, ya no hay más, por ahí se te debe haber caído”. M se pone a llorar. La docente le dice “Corazón, ¿qué pasa? A ver tranquilízate, vamos a conversar”. M dice</p>	
--	--	--	---	--

		que levantas tu manito y dímelo.” (P13)	“todavía no es bingo”. (O2)	
		<p>“O si no, lo llamo, cuando ya terminó quizá la actividad, lo llamo, “ven ven”, ¿no? “ven cuéntame, como sería, qué es lo que harías” (P2)</p> <p>“(…) “¿por qué por qué te sientes así?” (…)”(P2)</p> <p>“(…) Entonces, yo le haría la videollamada y le preguntaría al niño “¿qué pasó? ¿qué sucedió? ¿por qué no deseas continuar? ¿ha habido algo que te haya molestado? ¿algo que</p>	<p>L no hace la actividad y muestra baja energía, recostándose en su mesa, con la cabeza entre sus brazos. La maestra pregunta “¿L qué pasa, corazón?”. L no responde y su mamá le da la caja de bloques lógicos. (O1)</p> <p>La miss pregunta “¿L estás haciendo?”, “¿L encontraste?”. L asiente con su cabeza y saca algunas figuras geométricas de su caja. (O1)</p> <p>“Vamos L, ¿te gusta el juego?” L responde “sí</p>	<p>Elizondo, Rodriguez y Rodriguez (2018) describen esta estrategia como un espacio de diálogo, en donde se anima emocionalmente al estudiante, se busca generar mayor participación e involucramiento de parte de los niños y niñas.</p>

		<p>te haya incomodado? Cuéntame” ¿no? (P13)</p> <p>“(…) “¿qué pasó? ¿ya estamos tranquilos?” (…)” (P11)</p>	<p>Miss, está un poco difícil, no encuentro”. La profesora dice “con calma, chicos”. (O1)</p> <p>D tiene el ceño fruncido y está dibujando en una hoja, en ves de hacer el bingo. La maestra dice “D, ¿cómo vamos con el bingo?” D no contesta, la maestra pregunta “¿estás avanzando?” (O2)</p>	
		<p>“(…) “¿por qué por qué te sientes así?” (…)” (P2)</p>	<p>M dice “Sí miss” y la docente le dice “Muy bien M, ¿qué podemos hacer la próxima vez que nos frustremos porque no nos sale algo? Para calmarnos, a ver pensemos” M</p>	<p>Según Viaplana (2015), el docente debe considerar al error cometido por los estudiantes como oportunidades para aprender, y para ello debe promover</p>

			<p>responde “Mmm..respirar Miss”. La docente dice “Así es, ¿y si es que me pongo a llorar,’ es mejor conversar o gritar?, ¿tú qué crees?” M responde “Conversar, Miss”. (O2)</p>	<p>confianza entre él y los estudiantes. La reflexión promueve la resiliencia, y para ello, la docente debe generar espacios en donde los infantes, junto a ella, reflexionen sobre lo ocurrido y las lecciones que sacan de ello.</p>
		<p>“Hablarles con tranquilidad, escucharlos y explicar lo que tenemos que hacer” (P6) “Hacerle sentir de que está apoyado (...)” (P8) “Conversar con él (...)” en un tono suave, de empatía, o que el niño me escuche, y a través</p>	<p>A desea hablar, pero su voz se corta por la interferencia de sonido, la miss dice “Te escucho”. A dice “Miss ayer fui al parque con mi hermana, pero con mascarilla y nos sentamos en el pasto”. La miss responde “Muy bien A”. (O1)</p>	<p>Jares (2003) sostiene que esta interacción entre estudiantes y docente debe caracterizarse por el respeto mutuo, y la confianza. Todo ello, desde la escucha activa y empática.</p>

		<p>de este medio poder he lograr que me mire, que me mire a los ojos y hablar con él” (P8)</p>	<p>La miss dice “Chicos, los escucho, dime” (O1)</p> <p>D dice “Miss, mire, lo que me hizo mi papá, ¿le gusta?”. La miss no le contesta. D dice “Miss, mire.”, la maestra está hablando con otro niño. ¡Miss!” le repite D. La miss le dice “A ver, muéstrame, te escucho”. (O2)</p>	<p>Cascón (2000) expresa que la estrategia resulta más eficaz cuando se aplica un enfoque reflexivo sobre las causas del problema y las alternativas.</p>
		<p>“Dejar mi actividad y enfocarme en este, en el problema, leyendo cuentos o cantando canciones que les relaja, eso ayuda” (P6)</p>	<p>Hablan muchos niños a la vez, algunos muestran molestia al no ser escuchados por la maestra.</p>	<p>García (2014) menciona que esta estrategia puede incluir movimientos, cantos, tonos de melodías, los ritmos y sonidos. Asimismo, se caracteriza por</p>

		<p>“(…) el cantarles (…)” (P9)</p> <p>“Puedes cantar “cuando tengo ganas de gritar, cuando tengo ganas de llorar”, ¿no? Todo eso a ellos los sueltan todo lo que tienen” (P9)</p> <p>“La música también, para relajar también (…)” (P9)</p>	<p>M quiere hablar, pero otro niño habla y dice “Aish”</p> <p>La Miss empieza a cantar “Mis manitos se levantan”, el grupo se calma y guardan silencio. (O1)</p> <p>La miss canta “Busca, busca, busca, busca el cuadrado”, recordando de qué va el juego, ya que algunos niños se confundieron con las indicaciones y se empezaron a frustrar. (O1)</p> <p>La maestra canta “Cuando tengo muchas</p>	<p>enfocarse en el cuerpo y la voz.</p>
--	--	--	---	---

			<p>ganas de...” junto a los niños y las niñas. Las maestras realizan un par de preguntas, se despiden y finaliza la actividad. (O1)</p> <p>La maestra canta “Vamos, vamos, vamos, jugamos con el bingo”, mientras que los niños buscan sus fichas. (O2)</p>	
		<p>“Juegos para regular las emociones” (P9)</p>	<p>No se observó.</p>	<p>Ortuño (2016) sostiene que es importante conservar el humor dentro de actividades lúdicas, debido a que es una buena manera de afrontar la situación frustrante. Sonreír y reír pueden ser grandes apoyos: aligeran la situación y las</p>

				sensaciones desagradables, así como la frustración.
		<p>“Respira, vamos a respirar, respiramos, soltamos” (P11)</p> <p>“Si él sigue con eso que está ahí encerradito, que ¿no?, “estate un ratito, respira y yo ya regreso” (...)”(P11)</p>	<p>La maestra dice “Muy bien, son unos tromes todos. Ahora pongo mis cosas a un ladito, cierro mis ojitos”. Los niños cierran sus ojos, y la maestra dice “Inhalo la flor, soplo la vela”. Los niños realizan esto dos repeticiones más. (O2)</p>	<p>Águeda (2009) afirma que lo aplicado por la docente ayuda a que los niños y niñas puedan procesar emociones y momentos incómodos, permitiendo que el pequeño sea más consciente de las sensaciones corporales, con el fin de regularlas</p>
		<p>“(...) en el mismo virtual, ¿no? “ya regreso”, entonces dejamos, voy uno, dos niños, juntamos otras cosas y vuelvo donde está él, “¿qué pasó? ¿ya estamos tranquilos?”,</p>	<p>M sigue llorando y la mamá de M lo contiene, hablando con él. La maestra dice “Corazón, ¿qué te parece si respiramos, y ya cuando estés mas tranquilo vuelves? Mira ya tu</p>	<p>Según la Asociación Contra el Maltrato y Negligencia Infantil de New Jersey (s.f), el “tiempo fuera” es una estrategia que promueve que los niños conozcan las opciones que tienen durante un momento de conflictos,</p>

	<p>“lo podemos volver a hacer” (P11)</p> <p>“Date una vueltita por tu casa, regresa y vuelve a intentar”, esa sería otra estrategia que uso” (P11)</p>	<p>mami encontró la ficha, ¿sí?” El niño sigue llorando y la mamá de M lo acompaña a un lado, apaga la cámara. (O2)</p>	<p>a través del diálogo y el apoyo externo.</p>
	<p>“(…) “Ah, ya sé que te molestó tal o cual situación, pero mira, la próxima vez que vas a ingresar, y si hay algo que te incomoda, no vayas a apagar la, no vayas a salir de la reunión, si no que levantas tu manito y dímelo.”” (P13)</p>	<p>La miss dice “D cierra la caja. Primer acuerdo de mi juego: no abro mi caja, no saco nada de mi caja”. (O1)</p> <p>La profesora explica de qué se trata el juego. “Meto la mano en la caja y busco el círculo”. (O1)</p> <p>El juego empezó, la Miss proyecta imágenes de tres figuras geométricas diferentes,</p>	<p>Por un lado, el establecimiento de normas de convivencia en el aula promueve una convivencia positiva, de manera que, como menciona Caballero (2010), la construcción involucra a todos los estudiantes.</p> <p>Abad (2010) considera que deben mantenerse</p>

			<p>y dice “F escúchame un minuto. Guíate de la forma, no del color” con tono de voz claro y calmado. (O1)</p> <p>F muestra desesperación porque no encuentra las fichas. Miss recuerda las reglas del juego: “Sin mirar lo que hay dentro de la caja. No importa qué color de ficha saquen chicos”. (O1)</p> <p>La miss dice “Chicos, no. No hagamos bulla para poder entender”. (O1)</p> <p>La docente empieza el Zoom recordando “los acuerdos del aula</p>	<p>las consecuencias ante las normas que no se cumplen, siendo coherentes con lo establecido previamente.</p> <p>Ortuño (2016) propone un camino ante la gestión de conflictos que surge de la frustración: decir “no”.</p>
--	--	---	--	---

		<p>melón”. J dice “levanto mi mano para hablar”. D dice “escucho a mi amigo con atención” y M dice “guardo mis cosas cuando la clase termine, Miss”. (O2)</p> <p>M dice “Miss ya encontré dos azul”. La maestra contesta “Sí corazón, pero todavía no saco esa ficha. Vamos a ver.” (O2)</p>	
	<p>“Me paro a su lado, estoy con él o con ella, y vamos, ¿no? O si no, lo llamo, cuando ya terminó quizá la actividad, lo llamo, “ven ven”, ¿no? “ven cuéntame, como sería,</p>	<p>La miss pregunta “F, ¿te sientes mejor?”. Él asiente con su cabeza y dice “Te prometo que a la próxima voy a entender mejor”. La profesora dice “F, vamos a quedar para</p>	<p>López (2009) sostiene que el acompañamiento docente durante la frustración del estudiante debe ser equilibrado, evitando caer en lo “muy condescendiente o “muy estricto”.</p>

		<p>qué es lo que harías” o “dame tu respuesta, yo te ayudo” o vamos a hacerlo juntas” (P2)</p> <p>“Docente la que tiene que brindarle ese apoyo para que él salga de esa frustración, darle las alternativas como ya te dije, ¿no? para que supere ese momento.” (P5)</p>	<p>seguir contigo, ¿está bien?” F asiente y la profesora dice “Muy bien, F, tú sí puedes”. (O1)</p>	
		<p>“Acordamos, ¿no? llegamos a un acuerdo, qué es lo que le molesta para buscar soluciones.” (P13)</p> <p>“(…) Conciliar (…)” (P2)</p>	<p>La maestra le dice a M “ok, sabes qué, vamos a repasar las fichas de nuevo, te parece?” “Con tu mamita, vamos a revisar por ahí se ha caído alguna de casualidad, ya?” (O2)</p>	<p>Según Ortuño (2016), dicha estrategia de la negociación se utiliza en situaciones en donde la niña o el niño tiene conocimientos que le permitirían tomar una decisión acertada y respetando los límites propuestos; sin</p>

				embargo, es importante que sigan teniendo la supervisión del adulto acompañante, quien le puede brindar alternativas
		<p>“Brindándoles confianza, apoyo, tolerancia” (P2)</p> <p>“Brindarles el apoyo en ese momento para que no se queden con ese sentimiento de frustración” (P5)</p> <p>“Hacerle sentir de que está apoyado, que él sienta que lo puede lograr y que no lo dejo solo, si no que lo estoy apoyando” (P8)</p>	<p>L muestra desánimo por su postura, no mira a la cámara. Se le dice “buenos días L” y responde con un tono bajo de voz “buenos días”. La maestra responde en tono bajo y calmado, pero claro, “buenos días L”. (O1)</p> <p>Los niños y niñas buscan las figuras geométricas con sus manos por un largo momento, fallando en</p>	<p>García (2012) concuerda en que los momentos en los que la docente inspira seguridad, los estudiantes generan mayor agrado hacia la maestra y la clase en general. Se relaciona con la expresión y validación emocional saludable que se puede establecer en el grupo de estudiantes. Tiene como objetivo la valoración propia, evitar juzgarse y la auto confianza.</p>

		<p>“Las veces que mis niños han sentido frustración, he hecho lo mismo y sí, el niño ha escuchado. el niño ha vuelto a hacer la actividad que no le salió, después sí con alegría dijo “ya, la próxima lo voy a volver a hacer”, “ya lo hice, lo logré.” (P9)</p> <p>“Ese “yo sí puedo, yo sí puedo” es un aliento que el niño sabe que lo va a hacer, que lo va a lograr,” (P9)</p>	<p>algunos intentos y mostrando actitudes de desgano o molestia. La maestra dice “Vamos D”, “Bien”, “F”, “Muy bien A”, con tono de voz que emite seguridad y motivación. (O1)</p> <p>F dice “Aish” mientras busca en su caja de bloques lógicos. La miss dice “Vamos F, ¡tú puedes!”. F sonrío. (O1)</p> <p>La docente dice: “Chicos, estamos aprendiendo”. (O1)</p> <p>La miss invita a los aplausos al finalizar la actividad. (O1)</p> <p>La maestra dice “Muy bien” al ver que los</p>	
--	--	--	--	--

		<p>“Que el niño se supere, que el niño sepa que lo puede lograr, ¿no? y a ellos les gusta que uno les diga “yo sí puedo”, sí, les gusta.” (P9)</p> <p>“Vamos a hacerlo, lo vas lograr”. (P11)</p>	<p>niños buscan sus fichas dentro del tablero de bingo. (O2)</p> <p>Mientras los chicos buscan la ficha del bingo, la maestra dice “Ánimo chicos, nuestro lema de hoy es Yo sí puedo, yo sí puedo” alzando los pulgares. (O2)</p>	
--	--	---	---	--

