



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE
MÉXICO

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA
División de Estudios Profesionales

ESTRATEGIAS DE REGULACIÓN EMOCIONAL CON JUEGO
EN INFANTES DE 31 A 36 MESES DE EDAD

TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:

LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

PRESENTA

SOL JIMENA PLATA LOERA

DIRECTORA DE TESIS:

MTRA. FAYNE ESQUIVEL ANCONA

REVISORA DE TESIS:

DRA. MARIANA GUTIÉRREZ LARA

JURADO:

MTRA. ROXANA DENISE PASTOR FASQUELLE

DRA. ALEJANDRA VALENCIA CRUZ

MTRA. YOLANDA SANTIAGO HUERTA



PROYECTO PAPIIT IN309805

MÉXICO, D.F., MAYO, 2012



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Agradezco a la Universidad Nacional Autónoma de México, por brindarme la oportunidad de recibir la mejor educación.

Al Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica PAPIIT, que sin su apoyo, este trabajo no habría sido posible.

A la Mtra. Fayne Esquivel por guiarme con valiosas enseñanzas y cariño.

A la Dra. Mariana Gutiérrez, por su gran apoyo y ayuda en la realización de este trabajo.

A la Mtra. Roxana Pastor, por sus importantes aportaciones y enseñanzas.

A la Dra. Alejandra Valencia, por la dedicación que siempre ha tenido con sus alumnos.

A la Mtra. Yolanda Santiago, por brindarme su tiempo y conocimientos.

A mis compañeras del cubículo, Maritza y Vianey, que compartieron arduas horas de trabajo con compromiso, esfuerzo, apoyo y paciencia.

A Raquel, por enseñarme y apoyarme hasta el último momento.

El presente trabajo se lo dedico a toda mi familia, que gracias a su apoyo y cariño pude concluir mis estudios.

A mi mamá por ser el mejor ejemplo, por enseñarme lo valioso del estudio y darme siempre su cariño y apoyo incondicional.

A mi abuelita por creer siempre en mí, y enseñarme que todo es posible.

A Julián por su apoyo, amor y compañía, y por impulsarme siempre a cumplir nuevas metas.

A mis tías Paz, Ana y Eugenia, por educarme cariñosamente, a mis tíos Rubén, Ricardo, Humberto y Miguel por preocuparse siempre y apoyarme.

A todos mis primos Adolfo, Betty, Violeta, Ricardo, Paola, que me han cuidado siempre como a una hermana menor. A Alan y Eyra, mis hermanitos, por su cariño y compartir tantos buenos momentos. A Rubén, Belem, Ángel, con quienes crecí y pasé momentos de diversión y felicidad.

A Laura, por ser un gran ejemplo, a Mateo y Sofía, por su cariño y por tantos buenos momentos.

A todas mis amigas que han estado siempre presentes. A Montse, que me ha dado el cariño incondicional de una hermana, a Rosario y Fabiola, por su optimismo y amistad incondicional, a Dalia, mi gran amiga, que siempre está conmigo, a Gisela, por escucharme, apoyarme, y compartir, siempre con una sonrisa, y a Raquel que me brindó su amistad y se convirtió en alguien muy importante.

A todas aquellas personas que han sido importantes en mi vida.

ÍNDICE

Resumen	1
Introducción	3
1. El infante de 31 a 36 meses	5
2. Emociones	11
3. Regulación emocional	21
4. Importancia del juego en la regulación emocional	29
5. Metodología	34
6. Resultados	53
7. Discusión	78
8. Propuesta de una guía de juego para promover la regulación emocional	84
9. Aportaciones, limitaciones y sugerencias	86
10. Referencias	89
11. Anexos	98

Resumen

El presente estudio forma parte del proyecto PAPIIT IN309508, el cual se llevó a cabo en dos Estancias de Bienestar y Desarrollo Infantil (EBDI) pertenecientes al Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (ISSSTE) en la zona sur del Distrito Federal. Se trabajó con una muestra de 44 díadas de niños/as y sus madres/padres (22 infantes de sexo femenino y 22 infantes de sexo masculino), entre 18 meses a 60 meses de edad. Para esta investigación se consideraron 8 díadas de madres/padres con infantes de 31 a 36 meses de edad (4 infantes de sexo femenino, tres con sus mamás y una con su papá, y 4 infantes de sexo masculino, tres de ellos con sus mamás y uno de ellos con su papá).

La muestra se sometió a sesiones experimentales en las cuales se generó una situación de malestar para el infante, dichas sesiones fueron video grabadas para elaborar análisis cualitativos posteriores.

El objetivo inicial de este estudio fue describir e identificar las estrategias de regulación emocional que presenta la díada durante las sesiones experimentales. Por medio de la observación de las grabaciones se identificaron las expresiones emocionales y las estrategias de regulación emocional de los menores así como las estrategias de co-regulación que utilizaron las/los madres/padres para ayudar a sus hijas/os a regular su emoción. Con las emociones, las estrategias de regulación emocional y las de co-regulación de las/los madres/padres se elaboró un catálogo de observación para poder identificar y realizar un análisis cualitativo.

Con los resultados observados, se elaboró una propuesta de un programa de juegos para promover la autorregulación emocional para niñas/os de 31 a 36 meses de edad dirigida a sus madres/padres y educadoras. Esta propuesta tiene como finalidad enriquecer las prácticas de cuidado por medio de juegos que facilitan la adquisición de estrategias eficaces de regulación emocional entre la díada.

Introducción

El objetivo del presente trabajo fue elaborar un programa de juegos que promuevan la autorregulación emocional de los niños de 31 a 36 meses de edad a partir del análisis de la dinámica de la díada ante una situación de frustración para las/los infantes.

En el capítulo 1 “El infante de 31 a 36 meses de edad” se presentan las características físicas, motrices y verbales en esta etapa del desarrollo, así como el impacto que tienen sobre el desarrollo socioemocional. Las capacidades biológicas se reflejan en los comportamientos, intereses, juegos así como la manera de relacionarse con sus pares y adultos significativos.

En el capítulo 2 “Emociones” se elabora una revisión de diversas clasificaciones y definiciones que existen sobre las emociones primarias, así como la importancia de las emociones en la supervivencia de un individuo. También se presentan propuestas de definición para las emociones que formaron parte del catálogo de observación.

En el capítulo 3 “Autorregulación emocional” se aborda una revisión sobre los diversos enfoques que han estudiado la regulación emocional, así como las correspondientes definiciones. Se presenta también diversas clasificaciones de las estrategias autorregulación y de co-regulación emocional.

En el capítulo 4 “Importancia del juego en el desarrollo emocional” se presentan diversas teorías y enfoques que se tienen sobre el juego, así como diversas investigaciones que sugieren que el juego resulta una herramienta imprescindible para apoyar en el desarrollo emocional.

La metodología del presente trabajo de investigación se presenta en el capítulo 5 “Método”. En el capítulo 6 “Resultados” se presentan análisis gráficos y descriptivos de las observaciones. Posteriormente en el capítulo 7 “Discusión” se elabora un análisis de dichos resultados.

En el capítulo 8 “Propuesta de una guía de juego para promover la regulación emocional” se presenta la descripción de actividades dirigidas a los cuidadores principales que se desarrollaron tras la observación y el análisis de los resultados durante la investigación y el trabajo de campo.

Finalmente en el capítulo 9 “Aportaciones, limitaciones y sugerencias” se elabora una revisión de lo que implica este trabajo, los beneficios aporta, así como las limitaciones que se presentaron y por tanto las sugerencias que se consideran para investigaciones futuras.

1. El infante de 31 a 36 meses

El desarrollo de los infantes se encuentra centrado principalmente en comprender quiénes son. Al comenzar los 18 meses de edad, la identidad se convierte en un tema dominante para ellas/os. Desarrollar el sentido del yo tiene mucho que ver con sus deseos e impulsos por la independencia y el control (Copple & Bredekamp, 2009).

Utilizan recientes habilidades de comunicación para indicar sus deseos y negarse a aquello que no quieren al momento. Mientras su conciencia social se expande adquieren mensajes culturales acerca de quiénes son y quiénes deberían de ser. El sentido de seguridad que comienza a desarrollarse desde los primeros meses, así como su deseo por explorar incrementan. Los infantes se esfuerzan en comprender las normas sociales y adquirirlas correctamente.

A nivel físico los principales cambios que experimentan son notables. El incremento en la estatura durante el primer año es de 25 centímetros aproximadamente, en el segundo año es de 12.5 centímetros más y durante el tercer año 7.5 centímetros más, aproximadamente. Las niñas suelen ser más pequeñas que los niños (Papalia, Olds, & Feldman, 2004), llegando a medir desde 81 a 88.5 centímetros, que es la mitad de la altura que alcanzarán a la edad adulta. En cuanto al peso Santrock (2008) indica que tanto niñas como niños llegan a pesar aproximadamente entre 11.7 kg y 14.5 kg.

Las proporciones de la estructura corporal de las/los niñas/os en el rango de estudio, son similares a las proporciones del cuerpo adulto. El crecimiento de la cabeza es más lento, el del tronco mantiene un ritmo más regular y el de las extremidades inferiores es bastante más rápido. El abdomen es todavía abultado y redondeado, casi tan aparente como en el bebé, esta característica desaparecerá hasta los 6 años. El latido cardíaco va haciéndose más lento y más regular con el aumento de la presión sanguínea y la respiración es más profunda (Cultural, 1996).

Al cumplir los dos años y medio la/el niña/o ha adquirido bastante equilibrio, lo cual le permite correr con seguridad, saltar, subir y bajar las escaleras sin ayuda, brincar un escalón y pedalear un triciclo. A los 36 meses ya puede sostenerse sobre un solo pie e intentar dar saltos sobre él, puede subir y bajar escaleras alternando los pies.

Con respecto a las capacidades motrices finas, encontramos que puede construir con facilidad torres con cubos, elaborar un trazo vertical y uno horizontal, copiar un círculo, pasar agua de un recipiente a otro sin derramarla, abrochar y desabrochar botones, puede cortar una tira de papel (Cultural, 1996). Sin embargo, estas actividades se presentan de manera limitada.

Es a partir de los 2 años y medio cuando el lenguaje comienza a parecerse más al de un adulto, el menor tiene un manejo más eficaz de éste. Su vocabulario aumenta en forma notoria ya que comienza a hacer uso del plural en los artículos, preposiciones y verbos, por ejemplo, pueden elaborar frases como: “¿jugamos con las muñecas?”, también reconocen las reglas de una gramática transformacional, que le permitirá elaborar oraciones interrogativas, negativas e imperativas (Shaffer & Kipp, 2007).

El juego y el desarrollo se encuentran ligados (Hughes, 2010), es por esto que las/los niñas/os en este rango de edad presentan actividades y juegos con características especiales. Debido esto, son muy activos, no solo caminan con facilidad, sino que corren, escalan y exploran.

Los cambios físicos que experimenta día a día le permite explorar cada vez más el mundo que lo rodea, sin embargo, esto no es posible sin la ayuda de los adultos significativos que conviven con ellas/os. El vincularse con otros (familia, maestras y compañeros) les permite comprender quiénes son, sostener relaciones significativas, y obtener conocimiento acerca del mundo que los rodea (Wittmer & Petersen, 2006).

Resulta muy importante considerar todos los aspectos que influyen en el desarrollo en esta etapa de la vida. Es bien conocido ahora por padres y educadoras que lo que ocurre en durante los 3 primeros años de vida de las niñas y los niños tiene un efecto a largo plazo, en lo que es el individuo que se convertirán. Las experiencias que tengan influirán en sus habilidades para aprender, los sentimientos de autoestima, sentido de competencia, y capacidad para amar y preocuparse por otros (Wittmer y Petersen, 2006).

Wittmer y Petersen (2006) elaboran un modelo basado en las relaciones (Figura 1), el cual reconoce que las relaciones constructivas son fundamentales para la experiencia humana. Para desarrollarse adecuadamente, los menores necesitan adultos que los protejan, cuiden, y les ayuden a aprender. Es importante que aprendan de la red de relaciones: madre-hija/o, padre-hija/o, madre-padre, madre-abuela, padre-vecino, etc. Un modelo basado en las relaciones predice que la calidad de la relación en una díaada afecta la calidad de la relación en otra díaada (Hinde & Stevenson-Hinde, 1987).

Las redes de la familia, la cultura y la comunidad se encargan de la crianza en esta etapa de la vida, y al promover relaciones positivas en los menores permite que éstos se desarrollen saludablemente tanto física, emocional y cognitivamente (Wittmer & Petersen, 2006).

De acuerdo con la teoría de sistemas bioecológicos (Bronfenbrenner, 1979, 1986, 2004), la ecología (el ambiente personal y físico) tiene influencia en la naturaleza de las relaciones que la/el niña/o experimenta. Estas relaciones se encuentran en mayor medida influenciadas por los escenarios inmediatos (la familia y el programa educativo temprano que esté experimentando).

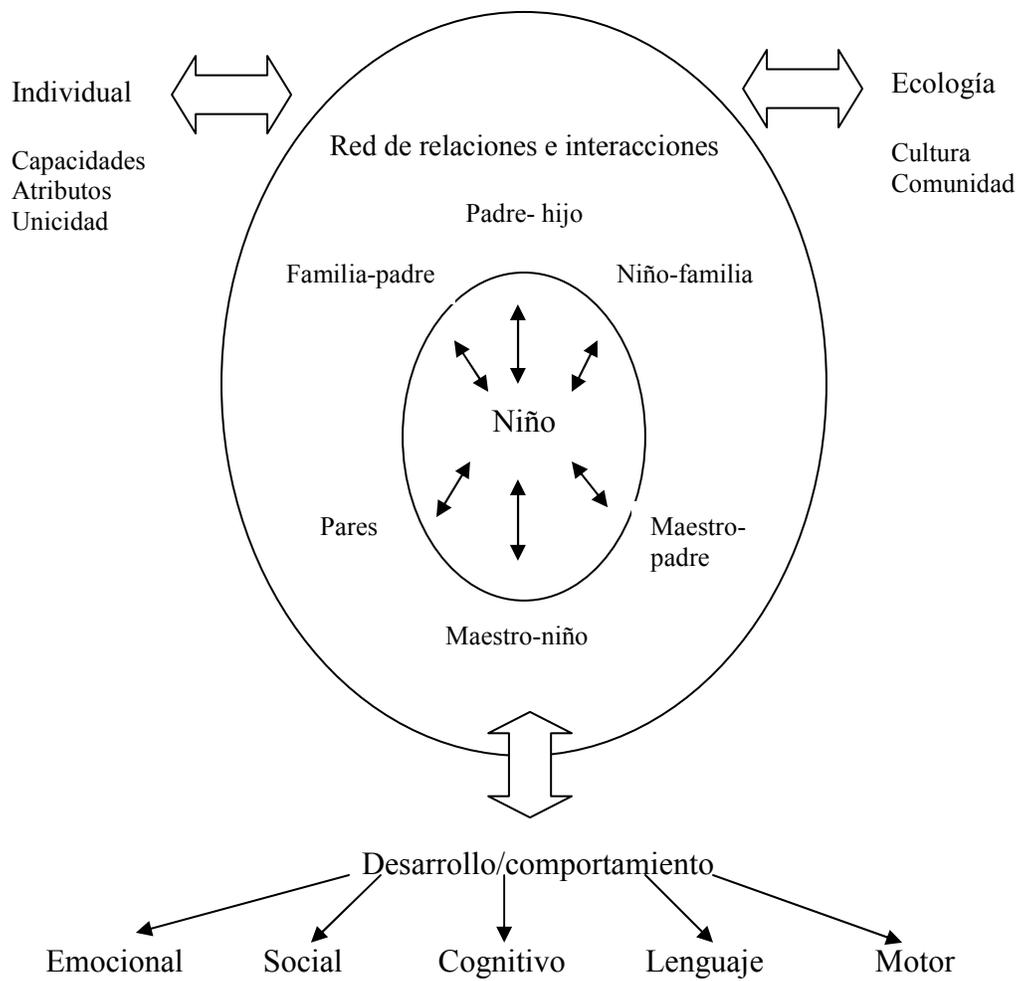


Figura 1. Modelo basado en las relaciones para el desarrollo de los infantes (Wittmer & Petersen, 2006).

Ninguna otra etapa en el desarrollo humano requiere tanto aprendizaje ni genera tantos cambios como ocurre en los primeros 3 años de vida. Algunos infantes son saludables, tienen una adecuada alimentación, se sienten seguros y amados, se les habla de manera responsiva y se sienten como miembros valorados en sus familias y culturas.

Lamentablemente, otros tienen hambre, miedo, se encuentran rodeados de violencia, o son abusados y descuidados. Esas experiencias hacen una diferencia. Lo que ocurra durante este periodo determinará a largo plazo el bienestar no solo de los niños/os y sus familias sino a sus comunidades y el mundo en el que viven (Wittmer & Petersen, 2006).

El periodo del nacimiento a los 3 años de vida es fundamental. Según Ron Lally (2000) “Los bebés nacen muy vulnerables y algo competentes”, “y durante los siguientes años, el balance cambia y se vuelven mucho menos vulnerables y altamente competentes”. Empleando sus capacidades innatas para relacionarse con otros por medio de la comunicación no verbal, avanzan rápidamente hacia competencias remarcables en el desarrollo emocional. Las capacidades significativas y logros en el desarrollo emocional son:

- Aprender a regular la reacción con el ambiente
- Aprender a expresar las emociones y entender la expresión de las emociones
- Desarrollar una relación de apego con un adulto significativo
- Desarrollar un sentido del yo

Durante el periodo de los 24 meses a los 36 meses de vida, desarrollan su sentido del yo gracias al apoyo de sus familias, adquieren capacidades y aprenden comportamientos. Según Wittmer & Petersen (2006) pueden ser independientes, pero gustan de tener la compañía de los adultos (familiares cercanos, madre, padre, abuelos y educadores/as). Necesitan límites claros y consistentes, requieren de manera constante que se les recuerden las reglas, de esta manera poco a poco irán adquiriéndolas. En cuanto a sus sentimientos, pueden expresarlos con palabras, o de manera no verbal, pueden llegar a expresarse de manera violenta y pegar a otros y morder.

Estas últimas conductas suelen ser preocupación para madres/padres y educadoras/es, ya que no permiten que la/el niña/o se adapte con el resto de sus compañeros dentro del aula. Los cambios de ánimo según señala Brazelton (1992) son abruptos. En ocasiones, pueden llegar a retener la respiración, este comportamiento suele asustar a las/ los madres/ padres, pero no representan un peligro real. Los afectados ante este tipo de conductas son las/los madres/padres, ya que llegan a hacerlos dudar al imponer disciplina. Esto es desafortunado ya que en esta etapa se requiere que los padres disciplinen a sus hijos con mayor firmeza, límites claros y una actitud tranquila y cariñosa.

En la escuela, es común ver que a esta edad comienzan a congregarse en grupos (Wittmer & Petersen, 2006), durante la convivencia pueden presentar conductas agresivas, quitándole las cosas a los demás, o empujándolos al tratar de defenderse (Brazelton, 1992).

Además de presentar negatividad y agresividad con sus pares, son capaces de preocuparse por ellos y tratar de consolarlos cuando los vean tristes o llorando. Las relaciones de amistad que establecen con sus pares se basa en la “búsqueda de proximidad”, quieren estar cercanos para demostrar afecto, por medio de sonrisas, y abrazos (Wittmer & Petersen, 2006), esto es fundamental para su desarrollo emocional.

El manejo de las emociones o regulación emocional, resulta una parte fundamental en el desarrollo del infante, a continuación veremos cómo los infantes expresan sus emociones y cómo aprenden a manejarlas.

2. Emociones

La regulación emocional (RE) es el tema central de esta investigación, este fenómeno que se da en la díada, resulta de lo más importante para lograr un óptimo desarrollo en el infante. Sin embargo, para comprender lo que la RE significa, resulta imperativo entender las emociones.

Todos hemos experimentado emociones, algunas veces placenteras, algunas no tanto, pero están presentes y esperando surgir ante las diferentes situaciones que se nos presentan en la vida. A pesar de ser algo tan común, las emociones han resultado un tema difícil de abordar ya que existen muchas definiciones y diferentes puntos de vista de diversos autores que al día de hoy han investigado este tema, como son el evolutivo, el fisiológico, entre otros.

Una definición de emoción que engloba todos estos aspectos es la que elabora Goleman (2006), quien define a las emociones como el conjunto de sentimientos que presenta un individuo acompañado de pensamientos, que generan estados psicológicos y biológicos dando como resultado una amplia gama de tendencias a actuar.

Las emociones juegan un papel vital en el desarrollo de los individuos, ya que son necesarias para la supervivencia y adaptación al medio. Se encuentran implícitas desde el nacimiento (Palou, 2005) y a lo largo de la vida tendrán un impacto en la manera en la que nos relacionamos con el medio.

El estudio de las expresiones emocionales se ha visto influenciado por el trabajo que Darwin (1872-1998) elaboró por más de dos décadas “La expresión de emociones en el hombre y los animales”, que consiste en una descripción de las diferentes expresiones, por medio de movimientos musculares. Además elabora un análisis sobre las similitudes

de las expresiones emocionales humanas con las de otras especies, y finalmente argumenta que todas las expresiones faciales de las emociones son universales.

Partiendo del supuesto de Darwin de que todas las expresiones emocionales son universales, diversos investigadores afirmaron que las expresiones varían dependiendo de la cultura, basándose en investigaciones observacionales defectuosas e imprecisas. A partir de esto, numerosos estudios se han llevado a cabo con individuos de diversas culturas, y se encontró que: 1) mostraron expresiones similares al experimentar las mismas emociones, y 2) consideran que las expresiones no varían de cultura a cultura. Estos estudios sugieren que las expresiones de las emociones, por lo menos en el ojo del espectador, son universales (Keltner, Ekman, Gonzaga, & Beer, 2003).

Ekman (2007) tras varios años de estudiar las expresiones emocionales, encontró que hay diferencias culturales para la expresión de las emociones y considera que esas diferencias se deben a las demandas específicas de cada cultura. El autor señala que las diferentes culturas tienen sus propias reglas sobre cómo un individuo debe expresar sus emociones, algunas expresiones emocionales son aceptadas y otras no, y a su vez la aceptación cultural de una emoción está relacionada con la intensidad de la emoción. Aquí cabe señalar nuevamente que la enseñanza de todas las normas sociales y el aprendizaje de comportamientos socialmente aceptables comienzan en la casa, con las madres y/o padres, que son los encargados principales de establecer estas normas por medio de la regulación en la expresión de las emociones.

Las emociones juegan un papel muy importante en el desarrollo, Gross y Thompson (2007) indican que éstas permiten al individuo emplear respuestas de comportamiento adaptativas, lo ayudan en la toma de decisiones, mejoran su memoria, y facilitan sus interacciones personales. Sin embargo, las emociones pueden además de ayudarlo, llegar a perjudicarlo. Esto sucede cuando las emociones se presentan con la intensidad y momento inadecuado.

Las respuestas emocionales inadecuadas se encuentran implicadas en diversos tipos de psicopatología (Campbell-Sills & Barlow, 2007; Mullin & Hinshaw, 2007; Linehan, Bohus, & Lynch, 2007; Sher & Grekin, 2007), así como en dificultad para socializar (Wranik, Barret, & Salovey, 2007; Eisenberg, Hofer, & Vaughan, 2007; Shaver & Mikulincer, 2007).

Ekman (2007) menciona que hay tres diferentes maneras en las que las emociones resultan inapropiadas para el individuo. La primera es cuando sentimos y mostramos la emoción correcta pero con una intensidad incorrecta; como por ejemplo, elaborar todo un berrinche ante una situación que sólo ameritaba un enojo. La segunda es cuando sentimos la emoción adecuada pero la mostramos de diferente manera; por ejemplo, permanecer muy tranquilo ante la agresión de otra persona. La tercera y peor que las dos anteriores, es cuando sentimos una emoción completamente errónea; por ejemplo, no sentir miedo ante una situación que puede poner en peligro la vida.

Las emociones vienen y van, y se hacen presentes cuando sentimos que algo afecta nuestro bienestar, ya sea para bien o para mal, y puede ser que esté ocurriendo en ese instante o que percibamos que va a ocurrir (Ekman, 2007).

Las emociones han sido estudiadas desde muchos aspectos que las conforman. No sólo la expresión facial permite reconocer una emoción, el afecto de los infantes es expresado también por medio de vocalizaciones, movimiento corporal, y a su vez, estas expresiones contienen información categórica y gradiente (Nicely, Tamis-LeMonda & Grolnick, 1999).

Las emociones varían de acuerdo a su intensidad y tiempo. Al decir intensidad nos referimos al grado de fuerza o tensión muscular involucrada en una expresión (Nicely, Tamis-LeMonda & Grolnick, 1999), esta es posible medirla de acuerdo a los movimientos corporales, expresiones faciales, así como los marcadores fisiológicos. Tiempo, es la duración del comportamiento, y permite identificar si una emoción es abrupta y de corta

duración o gradual y de larga duración. También indica que las emociones generan cambios en la postura o movimientos corporales y pueden ser de dos tipos; expansivos o contraídos. Estos patrones que se observan durante las expresiones emocionales van generando a su vez patrones más complejos, lo cual complica la labor de definir una única clasificación de las emociones.

Ante esto, cabe mencionar la analogía que Bisquerra (2006) elabora con respecto a las emociones, en la que indica que éstas son como la paleta de un pintor, en la que al combinar las emociones primarias (o variando intensidad, tiempo y movimiento corporal), resultan emociones secundarias.

Clasificar las emociones primarias resulta un poco complicado, ya que no existe un acuerdo final de cuáles son. Algunos incluyen al amor como una emoción primaria como por ejemplo Palou (2005).

Por otro lado en concordancia Lewis (2008) identifica a las emociones primarias y menciona que son sólo aquellas que están presentes en el humano y otras especies animales y se presentan de manera temprana en la vida, como son la felicidad, el enojo, tristeza, miedo y sorpresa y disgusto.

En este estudio, debido a la situación de malestar que se genera en la sesión experimental, tomaremos en cuenta las emociones de sorpresa, enojo, tristeza y alegría. A continuación se definirán dichas emociones.

ENOJO

Resulta fácil identificar a un individuo enojado, esta emoción da el mensaje a los otros que deben de retirarse o alejarse. Una cara de ataque, violencia, reflejan el enojo que una persona está experimentando (Ekman, 2007).

La expresión facial del enojo consiste en las siguientes características:

- Ambas cejas se bajan, los ángulos internos se direccionan y contraen hacia la nariz.
- Los ojos se abren considerablemente, de manera que los párpados superiores se tensan y chocan contra las cejas y la mirada se mantiene fija.
- Los labios se mantienen juntos y tensos.

El enojo ocasiona sensaciones de presión, tensión, y calor. La frecuencia cardiaca incrementa, así como la respiración; la presión arterial se eleva y la cara puede llegar a enrojecerse. Si no se está hablando mientras se experimenta el enojo, hay una tendencia a morder fuertemente hacia abajo, presionando los dientes de arriba contra los de abajo, y empujando la barbilla hacia adelante. Se presenta también un impulso de avanzar hacia el objeto que ocasiona el enojo. La mayoría de los individuos experimentan el enojo de esta manera. Sin embargo, pueden existir modificaciones debido a las diferencias individuales de las personas.

Variaciones en las expresiones faciales ya mencionadas en cuanto a intensidad, representan diversos niveles de enojo, las cuales pueden ser nombradas como emociones diferentes, como ira, disgusto, molestia, etc.

El enojo permite movimientos corporales muchas veces estrepitosos, ya que nos prepara a actuar ante aquellas situaciones o personas que sugieren un ataque o un peligro. Cuando una persona está enojada, su sangre fluye hacia las manos, la frecuencia

cardiaca incrementa, y un torrente de hormonas como la adrenalina generan un impulso de energía lo suficientemente fuerte para llevar a cabo acciones vigorosas, tales como atacar (Goleman, 2006). Los actos que pueden llevar a cabo los infantes pueden resultar contraproducentes e incluso peligrosos para ellos debido a los manifiestos de violencia que pueden presentar, como golpes, patadas, mordidas, etc.

Las consecuencias de las situaciones que nos provocan enojo suelen ser comportamientos hostiles hacia otras personas, acompañadas de actitudes que provocan agresividad. La expresión de agresividad puede ser manifiesta ya sea de manera verbal o física, o un enojo contenido en el que se intenta controlar la expresión de agresividad (Palou, 2005).

Se ha demostrado que, cuando un infante expresa esta emoción, sus cuidadores responden con disciplina y con expresiones de molestia o enojo (Huebner & Izard, 1988). Los actos violentos no son aceptados y es en la casa donde el infante comienza a adquirir y a comprender que los actos violentos derivados de un enojo no son aceptables, es por esto tan importante el empleo de estrategias para regular las emociones, como veremos más adelante.

TRISTEZA

Situaciones de pérdida de algo querido puede afectar de manera importante el bienestar de un individuo. La desesperanza, agonía, sufrimiento, o tristeza suponen el llamado de auxilio hacia otras personas ya sea por medio de consuelo, apoyo o atención y muchas veces de interacción física como pueden ser caricias, abrazos, etc. Estas expresiones son involuntarias y no deliberadas, pero una de sus funciones evolutivas es ocasionar que los otros que observan esta expresión sientan preocupación y quieran ofrecer algún tipo de apoyo (Ekman, 2007).

Huebner & Izard (1988) subrayan la importancia de las respuestas de las madres hacia específicas expresiones afectivas. Inclusive sin vocalizaciones, las expresiones faciales de tristeza y enojo evocan reacciones específicas de los cuidadores. Las expresiones de tristeza, provocan que las madres hablen más a los niños, que jueguen con ellos, o que interactúen más en comparación con las respuestas ocasionadas por el enojo.

La expresión facial de la tristeza se identifica de la siguiente manera:

- Los músculos de la boca decaen considerablemente, mientras que las comisuras de los labios señalan hacia abajo. Puede presentarse temblor en los labios.
- Las mejillas se elevan, lo cual provoca que las orillas de los labios se tensen.
- Los ojos miran hacia abajo y los párpados superiores se caen en el ángulo exterior.

El malestar que se experimenta durante la tristeza va desde la cabeza, cuello, malestar en la garganta, en los hombros y la espalda, pasando por el estómago y llega hasta las piernas. Depende de la intensidad de tristeza que se esté experimentando el llegar a presentar todos estos malestares. Puede llegar a ocasionar un incremento mayor en el levantamiento de las mejillas y ocasionar dolor de garganta, los ojos pueden comenzar a humedecerse hasta generar lágrimas. Estas son las reacciones normales durante la tristeza (Ekman, 2007).

La función principal que tiene la tristeza, es ayudar a la persona a superar una pérdida, como es la muerte de un ser querido, o superar una decepción. La tristeza brinda una disminución en la energía corporal y el entusiasmo para llevar a cabo las actividades, también disminuye el metabolismo del cuerpo. Esto permite una retirada hacia la introspección que genera la oportunidad de lamentar una pérdida o una esperanza

frustrada, comprender sus consecuencias dentro de la vida del individuo, y, mientras la energía regresa, planear un nuevo comienzo (Goleman, 2006).

SORPRESA

La sorpresa es la más breve de todas las emociones, dura máximo unos cuantos segundos. En un momento la sorpresa pasa a darnos cuenta de lo que está ocurriendo, y de ella se derivan el miedo, diversión, alivio, enojo, dependiendo de lo que nos haya sorprendido, inclusive, puede no presentarse alguna emoción si se determina que el evento que nos ocasionó sorpresa no tuvo ninguna consecuencia (Ekman, 2007; Bisquerra, 2006).

Diversos autores no toman en cuenta a la sorpresa como una emoción, o la identifican como una emoción indeterminada, es decir, que no tiene carga positiva o negativa. Ekman (2007), a lo largo de sus años de investigación, menciona que la sorpresa se siente como una emoción para la mayoría de las personas. En ese instante antes de que la persona se dé cuenta de lo que está ocurriendo, antes de cambiar a una emoción o no emoción, la sorpresa por sí misma puede percibirse como agradable o desagradable. Algunas personas no gustan de ser sorprendidas, incluso cuando se trata de un evento agradable y por el contrario otras personas gustan de ser sorprendidas.

La sorpresa a pesar de no tener una duración tan amplia, posee sus propias características:

- Hay un levantamiento en las cejas.
- Los ojos se abren considerablemente.
- La mandíbula y boca se abren.

El levantamiento de las cejas permite la recepción de un barrido visual más amplio y permite la entrada de mayor cantidad de luz a la retina. Esto ofrece más información

acerca del evento inesperado que está ocurriendo, facilitando el lograr comprender exactamente lo que está ocurriendo y planear el mejor plan de acción (Goleman, 2006).

ALEGRÍA

La alegría, se produce como reacción de nuestro organismo ante un acontecimiento interno o externo que la provoca y comporta un bienestar físico o psicológico (Palou, 2005).

La manifestación de la alegría más evidente se encuentra la sonrisa o la risa (dependiendo del nivel o intensidad). Psicofisiológicamente, la alegría presenta repercusiones favorables en el organismo, como es la aportación de serotonina en las conexiones sinápticas neurales, aumentando el optimismo como sentimiento más duradero de la alegría repentina (Valles y Valles, 2000).

Dentro de los cambios biológicos de la alegría se encuentra el incremento en la actividad cerebral que inhibe los sentimientos negativos y fomenta el incremento en la energía disponible, a su vez, minimiza pensamientos inquietantes. Esta configuración ofrece al cuerpo un descanso general, y también lo prepara y entusiasma para cualquier acción (Goleman, 2006; Camacho, 2004).

Al generarse un descanso general en el organismo, se puede observar al individuo en un estado de bienestar o dicha, que puede variar en intensidad y al ser así, se le puede nombrar de muchas maneras, como es el estar contento, sereno, tranquilo, divertido, emocionado, feliz, alegre, etc.

Podemos concluir que las emociones juegan un papel muy importante en la vida de los individuos y en su adaptación con el medio. El hecho de que las emociones impliquen un malestar en el organismo o en el bienestar psicológico no quiere decir que sean malas, tienen el objetivo de ayudar al individuo a sobrevivir y adaptarse, a crear planes de acción, y a mantener su bienestar. Todos los individuos presentan variaciones en la intensidad, persistencia, modulación, inicio e incremento, duración, labilidad y recuperación de las respuestas emocionales.

3. Regulación emocional

Todos los seres humanos somos seres sociales, y al serlo, no podemos sobrevivir o alcanzar un desarrollo normal sin relaciones significativas (Stern, 1986).

Para lograr el establecimiento de relaciones significativas, el lenguaje juega un papel muy importante. Se requieren acuerdos, para lograr un canal de comunicación con los otros. Sin embargo, al hablar de lenguaje no sólo nos referimos a la capacidad de verbalizar; el lenguaje incluye también comportamientos y expresiones faciales, que en conjunto nos indican si podemos aproximarnos o alejarnos de los otros individuos. Las emociones nos permiten saber el estado en el que otra persona se encuentra, así como conocer el impacto que nuestras acciones tienen sobre ella.

Las emociones nos facilitan las dinámicas de convivencia con las otras personas, sin embargo también puede resultar un acto contraproducente. Ciertas emociones expresadas en un momento inadecuado, y/o con una intensidad inadecuada pueden resultar en un problema tanto para la persona que las esté expresando como para la persona que las esté percibiendo.

La descripción exacta de los sentimientos privados no fue creada como una función básica del habla ya que no es adaptativo revelar el enojo, los celos, la envidia, los sentimientos sexuales, la culpa o el sentimiento de intimidación con respecto a otra persona (Kagan, 2007). Debido a esto, surge la necesidad de ejercer un control sobre las emociones y su expresión.

A pesar de ser un tema de investigación relativamente nuevo, la regulación emocional (RE) tiene raíces históricas. La teoría del desarrollo psicosexual de Freud hace referencia a la “lucha entre los impulsos emocionales internos y los intentos de controlar su expresión”. Biólogos evolucionistas y conductistas animales (como se citó en Davidson,

Scherer, & Goldsmith, 2003) han discutido la relevancia de la expresión de las emociones y la habilidad de controlar esas expresiones para la supervivencia. Por lo tanto la regulación de las emociones resuelve el “conflicto entre los centros emocionales del cerebro que fomentan una acción en una situación particular, y otras partes del cerebro (el centro cortical en los humanos) que muestran que el impulso emocional puede no estar armonizado adecuadamente con la situación. La siguiente tabla (Tabla 1) muestra los diversos esfuerzos que se han elaborado para la conceptualización de la RE. Las definiciones están en general centradas especialmente en el contenido, función o los procesos de la RE.

Tabla 1 Definiciones de Regulación Emocional (RE) (Davidson, Scherer, & Goldsmith, 2003)

ENFOQUE	INVESTIGADOR	DEFINICIÓN DE REGULACIÓN EMOCIONAL (RE)
Estructura	Dawson(1994a)	Identifica el lóbulo frontal como el punto de partida para la regulación; localiza el origen de las respuestas emocionales primitivas (amígdala) y las respuestas emocionales complejas (neocorteza).
	Eisenberg y Fabes (1992)	Identifican cuatro formas de RE: afrontamiento emocional y cognitivo (comportamientos de aproximación, inhibición, distracción, y evitación); regulación por medio de comunicación social; comportamiento de auto-estimulación y auto-consuelo.
	Lyons-Ruth y Zeanah (1993)	Capacidad de respuesta de los padres hacia las señales cognitivas, sociales y de lenguaje del infante.
	Radke-Yarrow (1986)	Discute los tres aspectos de la RE: expresión, fisiología, y experiencia subjetiva.
	Rothbart, Ziaie, y O’Boyle (1992)	Definen RE como un componente del temperamento, y se enfoca particularmente en el papel de los mecanismos de la atención, activación e inhibición de la regulación.
Función	Brenner & Salovey (1997)	Define RE como la capacidad relativa para manejar la reactividad emocional (incluyendo la duración e

		intensidad) así como las alteraciones de los sistemas fisiológico y bioquímico, conductual, y cognitivo.
	Diamond (1990)	Define RE como la habilidad para anular respuestas prepotentes.
	Goldman-Rakic (1987)	Define RE como la capacidad de el comportamiento sobre las bases de representaciones internas.
	Kopp (1989)	Define RE como la habilidad para modular las emociones de acuerdo a las demandas de la situación. Destaca la inhibición como un componente clave en la RE.
Proceso	Campos, Campos, & Barret (1989)	Define RE como el “la capacidad del individuo de controlar la experiencia y expresión emocional, ya sea por sí mismo o con ayuda de otros”. Utiliza una definición funcionalista de las emociones; las emociones son “procesos de establecimiento, mantenimiento e interrupción de las relaciones entre el individuo y el ambiente interno o externo, cuando dichas relaciones son significativas para el individuo.
	Cicchetti, Ganiban, & Barnett (1991)	Define RE como “factores intra y extra orgánicos con los que el arousal emocional es redireccionado, controlado, modulado, y modificado para permitir al individuo actuar de manera adaptativa en situaciones que afectan la estabilidad emocional”
	Dodge y Garber (1991)	Define la RE como los procesos por los cuales la activación en el dominio de una respuesta sirve para alterar, otorgar un valor, o modular la activación en otro dominio de respuesta.
	Thompson (1994)	Define la RE como los “procesos extrínsecos e intrínsecos responsables de monitorear, evaluar, y modificar las reacciones emocionales para lograr metas personales.

En este estudio retomamos la definición Thompson (1994) y podemos resaltar que mientras una emoción activa la respuesta emocional del individuo, los procesos de RE tienen una influencia significativa en la calidad, duración y características dinámicas y por lo tanto del matiz de la experiencia de la emoción.

Los procesos de RE son importantes al preparar a la emoción de manera tal que se beneficie la adaptación por medio de estrategias conductuales (Thompson, 1994). Las nuevas representaciones del desarrollo emocional hacen énfasis en la socialización de la emoción como un constituyente significativo del desarrollo emocional. Mientras los procesos que van desde reforzamiento y moldeamiento de las expresiones emocionales a los discursos centrados en la emoción, el contexto social no solo fomenta una mejor competencia emocional en el desarrollo de los individuos, sino que además canaliza el comportamiento emocional en direcciones que cumplen con las expectativas emocionales culturales en el que el individuo se desarrolla.

Como consecuencia, la experiencia emocional deriva de la interacción entre procesos emocionales biológicos y el monitoreo social, evaluativo, y procesos reguladores en los que la experiencia emocional es interpretada y manejada en maneras específicas de la cultura. Mientras una persona en desarrollo se vuelve más hábil al regular sus emociones y sus expresiones puede ser mejor integrado en el repertorio de estrategias de comportamiento de los niños en los contextos sociales. La RE es central tanto en los procesos de socialización como en los resultados del desarrollo (Thompson, 1994).

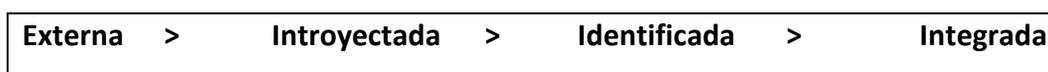
Stern (2006) encontró una manera de describir el proceso de RE por medio de las respuestas contingentes de las madres hacia las características de las expresiones que presentan los infantes, de esta manera el niño va relacionando diversas respuestas, incluyendo un tono de vocalización, expresión corporal, con la emoción. Por ejemplo, al ver a una mamá elaborando vocalizaciones suaves mientras la niña mece o abraza una muñeca, se puede observar que la mamá relaciona el comportamiento del infante en una

dimensión de intensidad (Nicely, Tamis-LeMonda & Grolnic, 1999). Este tipo de acciones, posteriormente, se presentarán de manera autónoma por el infante, que ya ha relacionado la expresión con la vocalización. Como esto, el resto de las expresiones emocionales se van adquiriendo y el juego es un punto de partida importante para la RE.

La RE abarca no solo las estrategias adquiridas del auto manejo de la emoción (autorregulación) sino además la variedad de las influencias externas por medio del cual la emoción es regulada. Esto es porque una considerable cantidad de la RE ocurre por medio de las intervenciones de otros (Thompson, 1994).

El proceso de RE comienza de manera extrínseca (co-regulación), con la ayuda de la madre o del cuidador principal así como de los adultos significativos, hasta llegar a darse de manera intrínseca o autodirigida. La capacidad de los niños para regular y modular sus expresiones emocionales (autorregulación) mejora con la edad (Buss & Goldsmith, 1998; Fuchs & Thelen, 1988; Garber y Dodge, 1991; Saarni, 1979).

Grolnick, Kurowsky y Gurland (1999) presentan el siguiente esquema del proceso de la autorregulación:



En la regulación externa o co-regulación, la actividad del infante es iniciada y mantenida por la promesa de un premio, ganancia, amenaza o castigo, o cualquier tipo de contingencia externa, como contacto físico o visual, e incluso otra emoción ya sea de aceptación o de rechazo. Este proceso continúa pasando por la introyección, identificación, hasta internalizarla o integrarla, surgiendo aquí las estrategias de autorregulación.

Se puede decir que un adulto está en su papel de co-regulación cuando por ejemplo, por medio de palabras y cariños trata de calmar al infante que está llorando debido a una pérdida (de un juguete por ejemplo). Es por medio de este acto de co-regulación que el niño irá aprendiendo a utilizar por sí mismo esas estrategias sin ayuda del adulto.

Como lo menciona Salisch (2001), las madres y los padres son las principales figuras que apoyan durante momentos difíciles de dolor, ansiedad, angustia ayudando a manejar las emociones. Con ayuda de los padres el infante puede ir adquiriendo las respuestas requeridas por la sociedad ante un sinnúmero de emociones, así como la intensidad requerida para cada situación. Conforme los niños van adquiriendo diversas estrategias por parte de los padres, el infante se va haciendo cada vez menos dependiente a este tipo de apoyo interpersonal (Salisch, 2001). Sin embargo, no desaparece, ya que a lo largo de la vida encontrará nuevas experiencias y requerimientos sociales, y los co-reguladores pueden continuar siendo los padres, amigos, profesores, entre otros.

Por medio de la co-regulación emocional, el infante va adquiriendo diversas estrategias para regular sus emociones, y no necesariamente todas son las mejores o más funcionales adaptativamente hablando, y dependen mucho del adulto significativo el tipo o la calidad de estrategias que el infante adquiere.

Cassidy (1994) ilustra un ejemplo, en el que un padre al ignorar emociones de malestar de su hijo muy a menudo, puede llegar a generar en el infante que la mejor manera de comunicarse sea a través de gritos y/o berrinches, manera en la cual pueden asegurar que el adulto lo atienda. Lo que aquí ocurre es que la intensidad de la expresión emocional necesita ser maximizada, debido al estilo de respuesta del padre (citado en Salisch, 2001).

Salisch (2001) elabora una revisión de diversos estudios en donde se relaciona la responsividad de los padres para con los infantes y las consecuencias en el desarrollo emocional y encuentra que Laible & Thompson (1998) en un estudio concluyen que un

apego seguro con la madre tiende a promover la comprensión del infante de las emociones con valencia negativa y que por el contrario, un apego no seguro se encuentran en riesgo de desarrollar atribuciones hostiles con respecto a las intenciones de sus pares (Suess, Grossman & Sroufe, 1992) y tienden a ser agresivos (sólo los de sexo masculino) en la edad escolar. Debido a esto, podemos resaltar la importancia de un apego seguro para el establecimiento de estrategias de co-regulación funcionales.

Las estrategias de co-regulación emocional van desde vocalizaciones simples, contacto físico, señas, posturas, expresiones faciales, hasta más complejas y elaboradas verbalizaciones que engloban todas las anteriores.

Calkins, Gill, Johnson y Smith (1999) identificaron estrategias de autorregulación emocional de los pequeños infantes y entre ellas se encuentran el confortarse por sí mismos, buscar ayuda del adulto, distraerse, acercarse a su madre o cuidador principal. Estas estrategias les permiten manejar situaciones que generan emociones que provocan malestar.

Recientes estudios sugieren que el fracaso en la adquisición de estrategias de regulación puede provocar dificultades en la interacción social (como se citó en Calkins, S.D., Gill, K.L., Johnson, M.C., Smith, 1999; Cicchetti, Ackerman & Izard, 1995; Eisenberg et al., 1993; Rubin, Coplan, Fox, & Calkins, 1995a).

Nos referimos a estrategias de RE a todas aquellas acciones que el individuo lleva a cabo para modificar las emociones y las conductas ante determinadas situaciones. Las estrategias de regulación van desde estrategias externas o co-regulación emocional, en donde el adulto es el que lleva a cabo acciones que influyen y modifican las conductas y las emociones del infante, y las estrategias internas de autorregulación emocional que se adquieren por medio del aprendizaje y en respuesta a las estrategias de co-regulación del adulto.

Ato, Carranza, González, Ato & Galián (2005) indican que las estrategias de RE se dividen en pasivas y activas. Las activas son aquellas actividades dinámicas hacia aspectos ambientales con los que se tiene un compromiso o enganche. Dentro de estas estrategias están el distraerse, jugar, etc. Las estrategias pasivas son aquellas actividades llevadas a cabo con desinterés, se da uso de los aspectos ambientales, sin embargo no hay una finalidad u objetivo, no se presenta un enganche.

Thompson, Lewis, & Calkins (2008) indican que la promoción de las estrategias de RE promete mejorar enfoques terapéuticos para el tratamiento de diversos tipos de desórdenes relacionados a las emociones. Debido a esto, consideramos de gran importancia el promover el desarrollo de estrategias de RE desde una etapa que resulta crucial en el desarrollo.

4. Importancia del juego en la regulación emocional

Como ya vimos en el capítulo anterior, el establecimiento de estrategias de RE resulta imprescindible para el desarrollo del individuo, y es desde la infancia que estas estrategias se van adquiriendo con ayuda de los adultos significativos por medio de la convivencia diaria. Existen estrategias más favorables que otras, y el establecimiento de estrategias que generen un bienestar resulta ser muchas veces algo verdaderamente retador.

Grolnick, Bridges y Connell (1996), llevaron a cabo una investigación en la que evalúan diversas estrategias de RE, y encontraron que las estrategias que implican el alejar tanto física como psicológicamente el objeto causante de frustración, son las más efectivas para reducir emociones que ocasionan malestar en el infante. Una estrategia que cumple con estas características es el juego.

El juego es una de las actividades más importantes en la vida del infante, con él desarrolla su creatividad, su capacidad para construir y reconstruir, su expresión artística y su lenguaje (Esquivel, 2010).

No podemos pensar en niñas/os sin pensar en juego, por lo que cabe señalar lo que implica el juego. Hughes (2010) indica que definir al juego es una tarea difícil de elaborar, resulta complicado diferenciar del juego actividades como trabajo, exploración, y aprendizaje. Sin embargo, diversos investigadores se han dado a la tarea de identificar los elementos que lo constituyen.

Rubin, Fein y Vandenberg (1983) mencionan que antes de considerar una actividad como juego debe de considerarse la presencia de cinco características. La primera, es que sea una actividad motivada intrínsecamente, que comience y termine sólo por la satisfacción de llevarla a cabo. La segunda característica es que el juego debe de ser elegido libremente por los participantes, de manera voluntaria se acepta y se lleva a cabo.

Una tercera y esencial característica es que el juego debe de ser placentero. La cuarta característica es que el juego no debe de ser literal, esto quiere decir que cuando se presenta el juego está involucrada una distorsión en la realidad a conveniencia del jugador. Finalmente, en él hay una participación activa por parte del jugador, debe de presentarse un enganche ya sea físico, psicológico o ambos.

Diversos autores han elaborado teorías con respecto al juego y su valor en el desarrollo del niño y las funciones con las que cumplen (Tabla 2). Todas estas teorías son modelos tentativos que permiten conocer mejor el desarrollo del infante así como de su comportamiento, y muy importante en el desarrollo de la RE.

La teoría de Karl Gross (1901), sugiere que el juego es la manera de preparar al infante para las tareas de la vida adulta. Partiendo de este supuesto, encontramos al juego como una herramienta para poder establecer las estrategias de RE que requiera durante el transcurso de su vida, al socializar con otros.

De manera similar, la teoría cognitivista de Bruner (1972), Sutton-Smith (1979) y Piaget (1962, 1983) indica que el juego permite al infante a aprender a resolver una diversidad de problemas, y después, cuando se presenten problemas más complejos lograrán resolverlos debido a las capacidades que adquirieron posteriormente. De esta manera, el establecimiento de estrategias de RE durante el juego, permitirán posteriormente al infante el enfrentarse a situaciones nuevas haciendo uso de los conocimientos que ya se adquirieron durante el juego.

Tabla 2. Teorías del juego (Hughes, 2010)

Teoría	Teóricos	Razones del juego	Beneficios
Excedente de energía	H. Spencer	Para descargar la energía del cuerpo.	Física
Renovación de la energía	G. T. W. Patrick	Para evitar el aburrimiento mientras las funciones motoras del cuerpo se restauran.	Física
Recapitulación	G.S. Hall	Para reponer periodos en la historia evolutiva de la especie humana.	Física
Práctica de la adultez	K. Gross	Para desarrollar capacidades y conocimientos necesarios para la vida adulta.	Física, intelectual
Psicoanalítica	S. Freud, A. Freud, E. Erikson	Para reducir la ansiedad al dar al niño un sentido de control sobre el mundo así como una manera aceptable de expresar impulsos no permitidos.	Emocional, social
Desarrollo cognitivo	J. Bruner, J. Piaget, B. Sutton-Smith	Para facilitar el desarrollo cognitivo en general. Para consolidar el aprendizaje en un ambiente agradable.	Intelectual, social
Modulación del arousal	D. E. Berlyne, G. Fein, H. Ellis	Para mantener al cuerpo en un estado óptimo. Para evitar el aburrimiento. Para reducir la incertidumbre.	Emocional, físico
Contextual	L. Vygotsky	Para reconstruir la realidad sin influencias situacionales o restricciones.	Intelectual

El juego permite el desarrollo de diversas capacidades que el infante necesitará en su vida cotidiana, habilidades verbales, físicas, conductuales, y se puede emplear también como una herramienta para establecer y/o mejorar las estrategias de RE desde una temprana edad.

En la actualidad, no resulta usual que los padres jueguen con sus hijos, esto se debe a diversos aspectos, el tiempo resulta uno de los factores principales, pero también muchos padres no saben cómo jugar con sus hijos.

Hace más de 40 años, Sibylle Escalona (1968) elaboró un estudio acerca de comportamientos en el juego, con 128 infantes y sus madres. Su principal interés era conocer si los infantes jugaban de manera diferente cuando los dejaban solos que cuando los dejaban con sus madres como compañeras de juego. El descubrimiento principal de Escalona fue que incluso cuando había una gran variedad de juegos para jugar, el juego sensoriomotor en los bebés jugando solos era menos complejo y menos duradero que aquellos bebés que tuvieron a un adulto con quién interactuar. Investigaciones más recientes sostienen la conclusión de Escalona de que el juego de los infantes es facilitado por medio del rol estructural de los padres, y que el juego que resulta es más sofisticado que aquel presentado en niños con acceso limitado a juegos con adultos.

El juego puede ser visto ya sea como proceso o como producto. Como proceso, el juego facilita la comprensión de las habilidades y conceptos que la persona ha obtenido, permite el desarrollo de funciones, habilidades y dominios de construcción y da acceso a las representaciones. Como producto, provee el vehículo para que los niños demuestren el entendimiento de sus habilidades y conceptos, la comprobación de sus hipótesis y teorías mentales, la reorganización de sus nociones en torno a los mundos reales y posibles y la confirmación de esquemas semióticos de largo alcance, en el contexto del desarrollo, además les proporciona eficiencia y pericia tanto funcional como para establecer procesos de pensamiento (Rodríguez, 2007).

De acuerdo con Hughes (2010) los infantes muestran una preferencia en elaborar actividades que implican exploración sensorial, como jugar con plastilina, pintura táctil, jugar con arena, entre otras. Inicialmente el interés por este tipo de materiales comienza por la sensación que les genera el tocarlos, pero, conforme se acercan a los 3 años, los niños se van interesando más en los resultados que genera el trabajar con estos materiales, es decir, poco a poco su interés es en la creación de figuras.

Durante la etapa de 31 a 36 meses de edad, se pueden observar juegos característicos y preferencias de acuerdo al desarrollo. A los 31 meses los niños buscan la compañía de sus pares durante sus sesiones de juego (Frías, 2009), sin embargo se encuentran un poco limitados todavía en compartir y cooperar. Hughes (2010) indica que dichas habilidades van mejorando en el transcurso de los 31 a los 36 meses, ya que al alcanzar los 3 años los niños pueden compartir, respetar turnos y cooperar. Howes, Unger y Sneider (1989) mencionan que en el juego social en el periodo de 30 a 36 meses de edad, se observa una diferencia considerable entre los papeles complementarios, un niño puede proponer y dirigir una actividad y otro lo sigue, esto también puede observarse en el juego con adultos, ya sea que el adulto le indique el rol que el niño va a tomar o que por el contrario, el niño sea quien asigne los roles.

Al acercarse a los 36 meses surge el interés por los roles de los adultos (la mamá, el papá, el doctor, el bombero, la enfermera, etc.) así como un aumento considerable en la imaginación. Muestran un interés por la vestimenta de los adultos, lentes, disfraces de doctor, maquillaje, y diversos materiales empleados en las profesiones. También muestran interés en modelos en miniatura que representen objetos utilizados por los adultos, como autos, muñecas, naves espaciales, etc.

Tomando en consideración las características del juego en la etapa de 31 a 36 meses, se elaboró una propuesta de juegos que favorezcan el desarrollo de estrategias de RE.

5. Metodología

5.1 Planteamiento del problema

En México, se genera poca información sobre la RE. Se desconoce el cómo es que las/los madres y padres mexicanos llevan a cabo la dinámica de socialización con sus hijas/os y por tanto qué es lo que los infantes están adquiriendo, es por esto que resulta imperativo explorar de manera más detallada cómo es que las/los madres y padres están interviniendo en el desarrollo emocional de sus hijas/os.

Las emociones han sido siempre ligadas a la psicopatología. Diversos autores como Freud, Darwin, Ekman, Frijda, Izard, han observado que la capacidad de manejar las emociones es crucial para la adaptación, pero pueden sin embargo, jugar un papel importante en el desarrollo de las psicopatologías. El concepto RE, nos deja claro que no son las emociones por sí mismas las que ocasionan una vulnerabilidad psicológica, sino que es la manera en que las emociones son manejadas, lo que hace que esta vulnerabilidad surja (Chaplin y Cole, 2005).

La RE es un proceso que contribuye a la autonomía del individuo, al permitirle manejarse de manera segura por la vida. Conforme las/los niñas/os maduran, se vuelven más competentes en el manejo de sus estrategias de autorregulación, por medio de la adquisición de estrategias de autorregulación con las que manejan sus emociones sin el apoyo externo. En adición a las tácticas de comportamiento que aprenden a elaborar, van adquiriendo también reguladores mentales de la emociones, lo cual les permite aplicar de manera más flexible dichas estrategias a las demandas específicas del contexto y gradualmente incorporar las expectativas culturales. Las/los niñas/os también pueden emplear sus estrategias de RE para conseguir metas personales (Grolnick, Bridges y Connell, 1996).

El desarrollo de la RE ha sido reconocido como un componente central del desarrollo socioemocional durante el periodo de la infancia temprana (Kopp, 1989; Tronick, 1989).

Debido a la importancia de la RE en el desarrollo, resulta importante el estudiar un de manera más detallada y cualitativa las dinámicas en el proceso de RE que tienen los infantes con sus cuidadores principales.

Además con este estudio se pretende establecer lineamientos para el desarrollo de programas que ayuden a las/los madres y padres así como cuidadoras/es y educadoras/es a poder co-regular tanto las emociones negativas como las positivas mediante juegos que favorezcan el desarrollo de la autorregulación.

5.2 Pregunta general de investigación

¿Cuáles son las estrategias de regulación emocional de infantes de 31 a 36 meses de edad y cuáles las estrategias de co-regulación emocional de sus cuidadores principales en una situación experimental de malestar?

5.2.1 Preguntas específicas de investigación

- 1) ¿Cuáles son y cómo se presentan las *emociones* de los infantes de 31 a 36 meses de edad en una situación experimental que genera malestar?
- 2) ¿Cuáles son las estrategias de *regulación* emocional que presentan los infantes de 31 a 36 meses en una situación experimental que de malestar?

- 3) ¿Cuáles son las estrategias *co-regulación* paterna en una situación experimental que genera malestar en el infante?

5.3 Objetivo general

Conocer las estrategias de regulación y co-regulación emocional en infantes de 31 a 36 meses de edad y sus cuidadores ante una situación experimental generadora de malestar.

5.3.1 Objetivos específicos

Los objetivos son los siguientes:

1. Describir e identificar la duración de la expresión de las emociones de infantes de 31 a 36 meses de edad en una situación experimental de malestar, mediante la observación de expresiones faciales, conductas y/o expresiones verbales, gesticulaciones y vocalizaciones.
2. Identificar y describir las estrategias de regulación emocional que utilizan infantes de 31 a 36 meses de edad, al enfrentarse a una situación experimental que les genera malestar.
3. Identificar y describir las estrategias de co-regulación que emplean las/los madres/padres que presentan ante el malestar de sus hijas/os durante la situación experimental.

5.4 Tipo de estudio

Este estudio se inició como un estudio descriptivo dado que se identificaron las estrategias de regulación de los infantes de 31 a 36 meses de edad y co-regulación emocional de sus madres/padres en una situación experimental. También se identificaron las emociones que presentaron las/los niñas/os en esta misma situación.

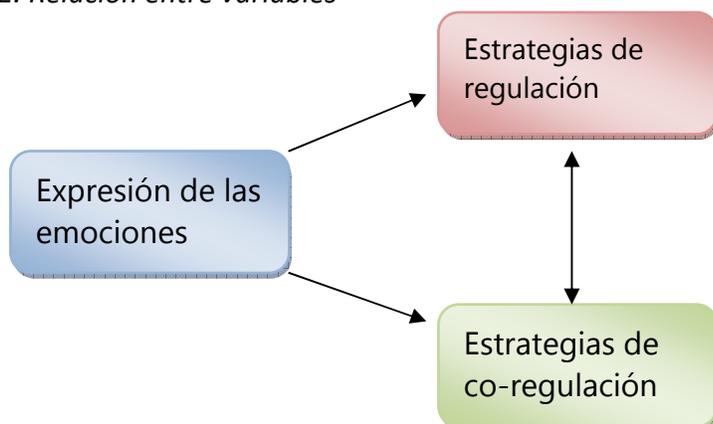
Esta investigación finalizó como un estudio de tipo cualitativo, dado que pudimos analizar de manera no estadística las variables estudiadas (Hernández, Fernández, y Baptista, 2003).

5.5 Variables

Las variables tomaron el valor de independientes o dependientes según los análisis llevados a cabo cualitativamente. Las variables son las siguientes y la manera en la que se relacionaron se presentan en la Figura 1.

- a. Expresión de las emociones (niño).
- b. Estrategias de regulación emocional (niño).
- c. Estrategias de co-regulación emocional (madre/padre).

Figura 2. Relación entre variables



5.5.1 Definición conceptual de las variables

a) Expresiones emocionales (niña/o)

Son manifestaciones conductuales que se muestran con gestos, posturas, vocalizaciones y palabras que presentan un estado emocional en la/el niña/o. Las expresiones emocionales que se registrarán son las siguientes y se presenta entre paréntesis y con mayúsculas la clave que se empleó durante el análisis:

- Sorpresa (SR)

Reacción provocada por algo imprevisto e inesperado y puede convertirse en la situación que la ha desencadenado como en enojo o tristeza (Ekman, 2007; Bisquerra, 2006).

- Enojo (EN)

Malestar pasajero que provoca un sentimiento negativo de irritación y un movimiento contra lo que lo causa (Palou, 2005).

- Tristeza (TR)

Estado de desánimo que surge por la pérdida o un fracaso (Palou, 2005).

- Alegría (AL)

Se produce como reacción del organismo ante un acontecimiento interno o externo favorable que la provoca y manifiesta un bienestar físico o psicológico (Palou, 2005).

b) Estrategias de regulación emocional (niña/o)

Son aquellas acciones llevadas a cabo por el infante por medio de las cuales puede regular sus emociones y conducta en el juego, actividades cotidianas y en la convivencia con adultos; las cuales adquieren con ayuda de los adultos significativos.

Para el análisis se tomaron en cuenta las siguientes estrategias y se presenta entre paréntesis las claves que fueron empleadas:

- Berrinche (BCH)

Manifestación conductual temprana de inconformidad y agresión. (Ollendick, & Schroeder, 2003).

- Consolarse (C)

Intentos de tranquilizarse por sí mismo (autocalmarse) que implica diversas partes del cuerpo (Ato, Carranza, González, Ato, y Galián, 2005) o el uso de algún material u objeto (Klackenberg, 1949; Passman & Weisberg, 1975).

- Tratar de recuperar el juguete (RJ)

Mantenerse enfocado en el objeto deseado (Grolnick, McMenemy, & Kurowsky, 2006)

- Redireccionar atención

Desviación de la atención a un estímulo alterno. La cual puede darse de manera intrínseca o extrínseca y de manera activa o pasiva.

- 1) Redireccionar atención de manera intrínseca y activa(RAI/ACT)

Se refiere a la actividad que se lleva a cabo sin la influencia de una tercera persona, es iniciada y/o dirigida por sí mismo (Grolnick, 2002). Es una estrategia dinámica hacia aspectos ambientales con los que se tiene un compromiso o enganche (Ato, Carranza, González, Ato & Galián, 2005).

- 2) Redireccionar atención de manera intrínseca y pasiva (RAI/PAS).

Se refiere a la actividad que se lleva a cabo sin la influencia de una tercera persona, es iniciada y/o dirigida por sí mismo (Grolnick, 2002). Llevada a cabo con desinterés, dando uso a los aspectos ambientales sin una finalidad u objetivo (Ato, Carranza, González, Ato & Galián, 2005).

- 3) Redireccionar atención de manera extrínseca y activa(RAE/ACT)

Se refiere a la actividad originada por la influencia de una tercera persona. No hay voluntad personal por parte del niño al iniciar y/o dirigir la actividad (Grolnick, 2002). Es una estrategia dinámica hacia aspectos ambientales con los que se tiene un compromiso o enganche (Ato, Carranza, González, Ato & Galián, 2005).

4) Redireccionar atención de manera extrínseca y pasiva (RAE/PAS)

Se refiere a la actividad originada por la influencia de una tercera persona. No hay voluntad personal por parte del niño al iniciar y/o dirigir la actividad (Grolnick, 2002). Llevada a cabo con desinterés, dando uso a los aspectos ambientales sin una finalidad u objetivo (Ato, Carranza, González, Ato & Galián, 2005)

c) Estrategias de co-regulación emocional (madre/padre)

Son todas aquellas acciones que lleva a cabo el adulto significativo las cuales influyen en la manera como la/el niña/o regula sus emociones y/o conductas.

Para el análisis se tomarán en cuenta las siguientes estrategias y entre paréntesis se muestran las claves que se emplearon para el análisis:

- Mínima interacción (MI)

Según la Real Academia Española RAE (2001) interacción se refiere a una acción que se ejerce recíprocamente entre dos o más individuos. Al darse de manera mínima se refiere a una interacción que se presenta de manera limitada.

- Direccionar atención al juguete

Son todos aquellos intentos del adulto por mantener el foco de atención del infante sobre el juguete, después de haberlo retirado y se divide en dos, dependiendo el objetivo:

1) Mantener la atención en el juguete (DJJ). Consiste en todos aquellos intentos para que el niño continúe con su foco de atención en el juguete.

2) Mantener la atención en el juguete para distraer (DJD). Consiste en proponer una nueva actividad empleando el juguete como base.

- Conceder demanda (CD)

Ceder ante las demandas del infante, con la finalidad de evitar el malestar del mismo. Esta acción puede fomentar el comportamiento del infante, como pueden ser berrinches (Rosdahl, & Towalski, 2008).

- Restringir (IR)

Dar indicaciones de manera autoritaria. Son todas aquellas acciones del adulto que desalientan la conducta del infante (American psychological association, & VandenBos, 2009).

- Distraer (DI)

Según Severe (2002) distraer consiste en desviar la atención del infante de algo que quiere hacia algo alterno que puede obtener. Es decir, sustituir un objeto o actividad apropiado por otro que el infante quiere pero no es apropiado.

- Contener (CO)

Según la Real Academia Española RAE (2001), contener implica reprimir o sujetar el movimiento o impulso de un cuerpo. Esto por tanto, implica que el cuidador emplee paliativos con el infante.

- Explicar (EX)

Ofrecer una explicación consiste en dar a conocer la causa o motivo de algo, para lograr la comprensión de la persona a la que se le está explicando (RAE, 2001).

- Alentar/Motivar (AM)

Según la Real Academia Española RAE (2001) Alentar a alguien consiste en animar a alguien a elaborar una acción, infundir esfuerzo, y dar vigor. Motivar, se refiere a la acción de disponer del ánimo de alguien para que proceda de un determinado modo.

5.5.2 Definición operacional de las variables

a) Expresiones emocionales (niña/o)

- Sorpresa (SR)

Gestualmente la/el niña/o se presenta de la siguiente manera:



Cejas levantadas.

Ojos abiertos.

Mandíbula y boca abierta (Ekman, 2007; Bisquerra, 2006).

- Enojo (EN)

Gestualmente la/el niña/o se presenta de la siguiente manera:



Cejas bajas, contraídas y direccionadas hacia la nariz.

Ojos abiertos con mirada fija, con tensión en los párpados superiores.

Labios juntos y tensos.

Contracción muscular en las extremidades.

Pueden presentarse movimientos bruscos que ocasionan daños en sí mismo o en una tercera persona u objeto (patear, jalar, manotear, aventar).

Las vocalizaciones constan de gritos, gruñidos, palabras de desapruebo (Palou, 2005).

- Tristeza (TR)

Gestualmente la/el niña/o se presenta de la siguiente manera:



Los músculos de la boca decaen, las comisuras señalan hacia abajo.

Las mejillas se elevan.

Los párpados superiores caen en el ángulo exterior y la mirada se mantiene baja.

El movimiento corporal decrece.

Puede presentar llanto (Palou, 2005).

- Alegría (AL)

Gestualmente la/el niña/o se presenta de la siguiente manera:



La sonrisa es la manifestación más evidente y común de alegría.

Puede haber un incremento en la actividad motora hasta presentar una gran excitación: risa, gritos, brincos, incremento en los movimientos y en la verbalización, o bien, puede presentar serenidad o mostrarse tranquilo (Palou, 2005).

b) Estrategias de regulación emocional (niña/o)

- Berrinche (BCH)

Ollendick y Schroeder (2003) indican lo siguiente:

Se presentan manifestaciones de inconformidad por medio de ignorar a las otras personas, no seguir indicaciones, hacer lo opuesto de lo que se les está pidiendo. Las manifestaciones de agresión que se observan incluyen actos físicos hacia otras personas (pegar, patear, morder, pelear) agresiones verbales (amenazar, acusar, burlar, insultar, gritar, demandar) y agresiones no verbales (ignorar, sollozar, llorar).

- Consolarse (C)

Las manifestaciones observadas son: Llevarse la mano o la ropa a la boca (Ato, Carranza, González, Ato, Galián, 2005), acariciarse el pelo, la ropa, la cara, las manos, un objeto, juguete o material (Klackenberg, 1949; Passman & Weisberg, 1975).

- Tratar de recuperar el juguete (RJ)

Las/los niñas/os presentan acciones como enfocarse continuamente hacia el objeto deseado (Grolnick, McMenemy, & Kurowsky, 2006) ya sea señándolo, pidiendo que se lo den ya sea verbalizándolo o mostrando señas a manera de petición hacia el adulto o el experimentador, trepar, saltar y/o busca elementos que le permitan alcanzar el juguete.

- Redireccionar atención

Sus manifestaciones pueden ser las siguientes:

1) Redireccionar atención de manera intrínseca y activa (RAI/ACT)

El niño voltea hacia un estímulo diferente de manera espontánea. Propone una actividad, la dirige, observa algo (Grolnick, 2002), presenta un compromiso con la actividad así como un enganche (Ato, Carranza, González, Ato & Galián, 2005).

2) Redireccionar atención de manera intrínseca y pasiva (RAI/PAS).

El niño voltea hacia un estímulo diferente de manera espontánea (Grolnick, 2002), con desinterés (Ato, Carranza, González, Ato & Galián, 2005).

3) Redireccionar atención de manera extrínseca y activa (RAE/ACT)

El niño observa o atiende con la influencia de las indicaciones del adulto (Grolnick, 2002) y lo hace de manera dinámica, se compromete y engancha en la actividad, participa (Ato, Carranza, González, Ato & Galián, 2005).

4) Redireccionar atención de manera extrínseca y pasiva (RAE/PAS)

El niño observa o atiende con la influencia de las indicaciones del adulto (Grolnick, 2002), sólo lo escucha sin seguir las instrucciones o engancharse en la actividad propuesta (Ato, Carranza, González, Ato & Galián, 2005).

c) Estrategias de co-regulación emocional (madre/padre)

- Mínima interacción (MI)

Incluye acciones como dar la espalda al infante, ignorarlo, dirigir la mirada hacia otro lado, mantenerse al margen y sólo observar la situación, dirigirse al investigador preguntando lo que debe hacer o pidiendo permiso para actuar.

- Direccional atención al juguete

Mantener la atención en el juguete (DJJ). La única finalidad del adulto es que el niño continúe con su atención en el juguete, incluye la verbalización de frases como: “¿te gustó el juguete?”, “estuvo padre ¿no?”.

- Mantener la atención en el juguete para distraer (DJD).

El adulto propone actividades alternas a partir del juguete. Se encuentran frases como las siguientes: “¿Qué colores tiene el juguete?”, “¿Cómo sonaba el juguete?”, “¡vamos a bailar! Como le hacía el juguete”

- Conceder demanda (CD)

Darle al infante de inmediato el juguete deseado

- Restringir (IR)

El adulto prohíbe, restringe, no da explicaciones, regaña, arrebató el objeto, da indicaciones a manera de órdenes o mandatos.

- Distraer (DI)

Mostrarle al infante otro material, proponer un juego nuevo o actividad, señalar un estímulo alternativo

- Contener (CO)

Trata de consolar al infante con palabras como “cálmate”, “tranquilo”, lo abraza, lo toca, lo acaricia, palmea.

- Explicar (EX)

El adulto se dirige al infante, le indica las razones, causas y/o consecuencias de lo que está sucediendo.

- Alentar/Motivar (AM)

Expresiones de aceptación o aprobación, como “eso” “muy bien”.

Incitar al infante a continuar una actividad, por ejemplo: “ahora que harás para...”.

5.6 Participantes y muestreo

La unidad de análisis fue de 8 niñas/os (4 de sexo femenino y 4 de sexo masculino) con edades entre 31 a 36 meses junto con sus cuidadores principales (2 papás, 6 mamás, de los cuáles un padre asistió con su hija y el otro con su hijo), pertenecientes a la Estancia de Bienestar y Desarrollo Infantil (EBDI) No. 14, que cumplieron con las siguientes características:

- 1) Los niños no presentaron alteraciones aparentes en su desarrollo, información que se obtuvo con un cuestionario que se aplicó a la/el madre/padre (ANEXO 2).
- 2) Las/los madres/padres accedieron voluntariamente a participar en el estudio.

El tipo de muestreo es de sujetos tipo, ya que los participantes cumplieron con las características solicitadas en el estudio, y voluntarios ya que accedieron a participar en el estudio (Hernández, Fernández, y Baptista, 2003).

Las Estancias de Bienestar y Desarrollo Infantil (EBDI) son instancias pertenecientes al Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (ISSSTE) que prestan los servicios de cuidado a las/los hijas/os de estos trabajadores. Estas estancias otorgan servicios de atención y cuidado a niñas/os de acuerdo a la jornada laboral de las madres, por lo que operan con un horario de 7 de la mañana a 6 de la tarde. Los infantes permanecen dentro de la estancia alrededor de 8 horas diarias que corresponde a los horarios laborales de las madres.

5.7 Instrumentos, Materiales y Escenarios

Consentimiento informado

Éste está elaborado con la finalidad de que los participantes conozcan los objetivos y procedimientos del estudio (ANEXO 1).

Cuestionario

Este cuestionario tiene como objetivo conocer datos generales necesarios para el estudio, tanto de la/el madre/padre como del menor (ANEXO 2).

Juguete novedoso

Durante la fase de piloteo del proyecto PAPIIT IN309508 se seleccionó un juguete atractivo para niñas/os de 31 a 36 meses de edad (Little superstar, Fisher Price).

Material

- Lápices
- Plumas
- Gomas
- Hojas blancas

Material audiovisual

- Cámara de video
- Tripié para cámara
- 1 Reproductor de DVD portátil
- DVDs

Escenarios

1. Cuestionario:

Las entrevistas se llevaron a cabo en la biblioteca de la EBDI No. 14. La sala era una sala espaciosa e iluminada, sin distractores visuales ni auditivos, contaba con mesas y sillas, adecuados para su uso por las/los madres/padres.

2. Sala de situación experimental:

Se llevó a cabo en la sala de cantos y juegos de la EBDI 14. La cual contaba con las características de iluminación y sonido adecuadas para llevar a cabo las grabaciones audiovisuales, de igual manera tenía espacio necesario (4m x 4m aprox.). Contaba con colchonetas en donde podían sentarse y llevar a cabo las instrucciones.

El mobiliario estaba en buenas condiciones y había distractores para las/los niñas/os.

5.8 Procedimiento

El procedimiento se estableció de acuerdo con las siguientes actividades:

1. Se estableció un acuerdo con las autoridades del ISSSTE para asistir a la EBDI No. 14.
2. Se ofreció a la comunidad escolar una plática sobre desarrollo socioemocional e información sobre el proyecto.
3. Se solicitó la participación voluntaria de las personas cuyos niños/as cubrían los criterios de inclusión. Se pidió a las personas que accedieron a participar que firmaran un consentimiento informado.
4. Se solicitó a la estancia espacios para llevar a cabo las sesiones.
5. Se elaboró la aplicación del cuestionario, aproximadamente 30 minutos de duración. Posteriormente se llevó a cabo la grabación de la situación experimental (5 min. aprox.) Se les indicó a los padres lo siguiente:

“Debe de mostrar a su hija/o este juguete (juguete novedoso), jueguen con él y en cuanto yo le indique retírelo y colóquelo lejos de su alcance pero a su vista, mientras yo continuaré grabando hasta que le indique”.

6. Se hizo entrega a la/el madre/padre del Programa de Juegos Para Promover la Autorregulación Emocional, junto con la guía audiovisual (DVD), se entregó también una breve explicación del uso de la guía y de los juegos que deben llevar a cabo, presentándoles el DVD, con la finalidad de asegurar la comprensión del uso de la guía así como para contestar las dudas que surgieron en los padres/madres.

7. Se elaboró un pequeño seguimiento con las/los madres/padres de sus comentarios con respecto al Programa de Juegos Para Promover la Autorregulación Emocional.

5.9 Análisis de datos

Las expresiones emocionales, estrategias de regulación emocional y las estrategias de co-regulación emocional fueron grabadas durante un máximo de 5 minutos y registradas en lapsos de 1 segundo.

Durante las grabaciones los primeros 60 segundos fueron de interacción de la díada con el juguete novedoso por lo que no se tomó en cuenta para los registros; se comenzaron a registrar las emociones y las estrategias a partir de la retirada del juguete. Los tiempos de registro presentaron variaciones de acuerdo a cada caso, algunos registraron más tiempo que otros debido a las estrategias que presentaban (salirse del aula, distraerse con algo afuera, esperar a que se indicara el fin de la actividad, etc.). El mínimo tiempo registrado fue menor a un minuto (50 s.) y el máximo fue de dos minutos y medio (197 s.). En conjunto, los infantes tuvieron un tiempo total de 833 segundos de grabación de situación experimental.

Una vez registradas las expresiones emocionales y estrategias de regulación emocional y co-regulación se sacó el porcentaje grupal de cada una de ellas.

En los resultados se presentan estos análisis grupales descriptivos y cualitativos, posteriormente se elaboran dos análisis de caso, que permiten conocer la dinámica de la RE de manera más detallada.

6. Resultados

RESULTADOS GLOBALES

Con el propósito de describir las expresiones emocionales y las estrategias de regulación emocional de los infantes de 31 a 36 meses de edad así como las estrategias de co-regulación paterna en una situación experimental generadora de malestar, se seleccionó una muestra de 8 díadas a partir de la entrevista inicial.

Una vez que se seleccionó la muestra, se elaboraron las grabaciones de la situación experimental y a partir de la observación de éstas se identificaron y describieron las estrategias y expresiones. Con los registros de las expresiones y estrategias se obtuvo el porcentaje grupal para cada una de las expresiones y las estrategias. A continuación se presenta gráficamente los promedios grupales.

Expresiones emocionales niñas/os

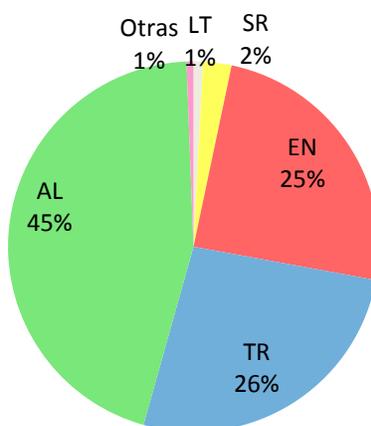


Figura 2. Porcentaje grupal calculado de las expresiones emocionales, presentadas durante las situaciones experimentales. Las claves se refieren a lo siguiente: LT- Latencia de respuesta, SR-Sorpresa, EN-Enojo, AL-Alegría, TR-Tristeza, OTRAS. T= 975 s.

Expresiones emocionales de los infantes

En la figura 2 se puede observar que la latencia (LT) se presenta en 5 de los 8 infantes (tabla 3) con una duración del 1% en promedio. Con latencia nos referimos al tiempo que tardaron los infantes a partir de que se retira el juguete hasta presentar la primera expresión emocional. La sorpresa (SR) se presenta como primera expresión emocional en 6 de los 8 infantes (tabla 3) con una duración de 2% del tiempo en la situación experimental.

Las emociones de malestar que mayormente se presentaron fueron enojo (EN) y tristeza (TR), éstas ocuparon más de la mitad del tiempo que duró la situación experimental. El enojo se presentó un 25% del tiempo y lo exhibieron 4 de los 8 menores. Fue expresado por medio de conductas como gritar, manotear, expresiones faciales de disgusto, y verbalizaciones de desaprobación.

La tristeza se presentó un 26% del tiempo, y 6 de los 8 infantes exhibieron ésta emoción. La expresión de tristeza (TR) consistió en conductas de decaimiento corporal, sollozos, expresiones faciales que denotan congoja, y vocalizaciones que denotaban desánimo.

La alegría (AL) se observó cuando los menores fueron capaces de modular su malestar y pudieron cambiar la valencia de la emoción, esto se observó el 45% del tiempo en promedio durante la situación experimental, 5 de los 8 infantes lograron cambiar la valencia de su emoción. La emoción de alegría se expresó básicamente con conductas como sonreír, reír, jugar, y/o con expresiones faciales de regocijo, así como expresiones verbales que denotan un estado de ánimo positivo.

Otra de las expresiones que se pudo observar fue la indiferencia, que se presentó únicamente en un niño cuando la mamá trataba de explicarle y el no le prestaba atención, esta situación se presentó por espacio de 6 segundos.

Emociones	Número de infantes
Sorpresa (SR)	6
Enojo (EN)	4
Tristeza (TR)	6
Alegría (AL)	5
Otras (indiferencia)	1
Latencia	5

Tabla 2. En la columna izquierda se enlistan las emociones identificadas en las situación experimental, en la columna derecha se indican cuántos infantes de los 8 presentaron dicha emoción. N=8.

Estrategias de regulación emocional de los infantes

Para representar los porcentajes del tiempo de las estrategias de regulación emocional de los infantes se presenta la figura 3, en la tabla 4 podemos ver cuántos de los 8 infantes presentaron cada una de las estrategias.

La latencia, que se refiere al tiempo que tardaron los menores en presentar la primera estrategia de regulación emocional desde que fue retirado el juguete tuvo un 2% de tiempo y se presentó en 7 de los 8 participantes.

Una de las estrategias que se presentó con mayor incidencia fue el berrinche (BCH), (15% del tiempo). Los berrinches en esta edad consistieron en llanto, gritos, quejas y demandas a la madre/padre para obtener el juguete. Esta estrategia se presentó en 4 de los 8 menores.

La estrategia consolarse (C) se presentó un 10% del tiempo, la exhibieron 5 de los 8 infantes. Se observaron comportamientos como tocarse la ropa, acariciarse el pelo, frotarse los genitales y chuparse los dedos.

Recuperar el juguete (RJ) se presentó un 8% del tiempo durante las sesiones experimentales, 6 de los 8 infantes trataron de recuperarlo por medio de peticiones verbales, señalándolo y acercándose para tratar de alcanzarlo, o bien, jalando a la madre/padre para que se los diera.

Estrategias de regulación emocional de los infantes durante la situación experimental

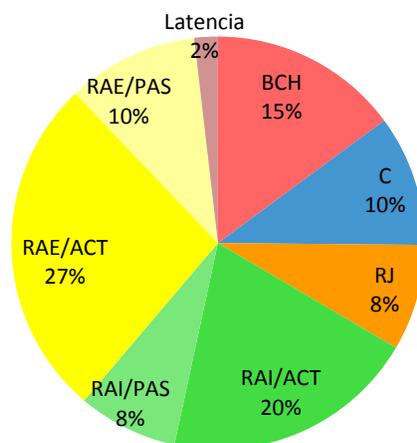


Figura 3. Porcentaje grupal las estrategias de regulación emocional de los infantes. Las claves se refieren a lo siguiente: BCH-Berrinche, C-Consolarse, RJ-Tratar de recuperar el juguete, RAI/ACT-Redireccionar atención de manera interna y activamente, RAI/PAS-Redireccionar atención de manera interna y pasiva, RAE/ACT-Redireccionar atención de manera externa y activa, RAE/PAS-Redireccionar atención de manera externa y pasiva, y Latencia. T=975 s.

La estrategia de redireccionar la atención de manera espontánea y activamente (RAI/ACT) se presentó un 20% del tiempo, y la exhibieron 5 de los 8 infantes. La conducta que se observó que comenzaron una nueva actividad, como hablar con el adulto, explorar otras opciones o ponerse a jugar algo diferente. Por otro lado, la estrategia redireccionar la atención de manera espontánea y pasiva (RAI/PAS), consistió en conductas como

observar un objeto de manera constante, sin involucrarse en una actividad, esta estrategia se presentó un 8% del tiempo y la mostraron 6 de los 8 infantes.

La estrategia redireccionar atención de manera extrínseca y activa (RAE/ACT) se refiere a cuando los menores se engancharon en las actividades propuestas por los adultos para distraerlos, esta estrategia se presentó 27% del tiempo y la mostraron 6 de los 8 infantes.

La estrategia redireccionar atención de manera extrínseca y pasiva (RAE/PAS), se refiere a conductas de desinterés por parte del menor cuando los adultos intentan distraerlos. Esta estrategia se presentó en 6 de los 8 infantes con un 10% del tiempo.

Estrategias de autorregulación	Número de infantes
Berrinche (BCH)	4
Consolarse (C)	5
Tratar de recuperar el juguete (RJ)	6
Redireccionar atención de manera interna y activa (RAI/ACT)	5
Redireccionar atención de manera interna y pasiva (RAI/PAS)	6
Redireccionar atención de manera externa y activa (RAE/ACT)	6
Redireccionar atención de manera externa y pasiva (RAE/PAS)	6
Latencia	7

Tabla 3. Presenta el número de infantes que presentaron cada una de las estrategias de autorregulación. La muestra de infantes fue de 8 en total. N=8.

Estrategias de co-regulación de madres y padres.

En la figura 4 se presentan los porcentajes de tiempo grupales de las estrategias empleadas por las madres y padres, en la tabla 5 se presenta el número de los adultos que presentaron cada una de las estrategias.

La estrategia de mínima interacción (MI), se presentó 23% del tiempo y todos los participantes presentaron esta estrategia, algunos durante toda la situación experimental, otros únicamente en el inicio y otros solo la presentaron al final. Las conductas que se observaron consistieron en ignorar al menor y permanecer al margen de la situación.

La estrategia de co-regulación de direccionar la atención (DJJ), consistió en que los participantes dirigían la atención del infante hacia el juguete mediante preguntas como: ¿te gustó el juguete? ó ¿está bonito verdad?, esta estrategia se presentó un 7% de tiempo del y la presentaron 4 de los 8 adultos.

Estrategias de co-regulación de las madres y los padres durante la situación experimental

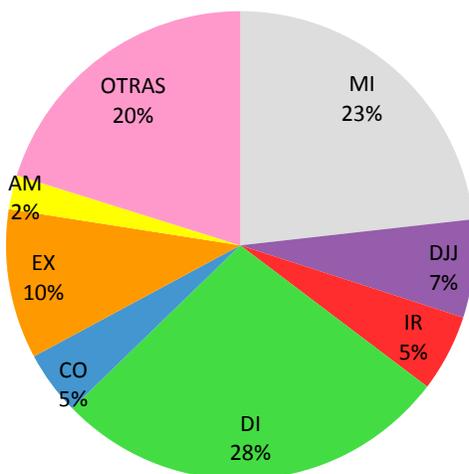


Figura 4 Presenta el porcentaje grupal de cada una de las estrategias de co-regulación de los cuidadores principales en la situación experimental. Las claves de las estrategias de co-regulación se refieren a lo siguiente: MI- Mínima interacción, DJJ- Direccionar la atención hacia el juguete, DJD- Direccionar la atención hacia el juguete para distraer, CD- Conceder demanda, IR-Restringir, DI- Distraer, CO- Contener, EX-Explicar, AM- Alentar y motivar, OTRAS. T=975 s.

La estrategia restringir (IR), consistió en conductas por parte de los adultos como regañar, limitar al menor sin dar explicaciones, hablar a los infantes con tono firme y molesto. Esta estrategia se presentó en un promedio de tiempo del 5% la exhibieron 5 de los 8 adultos.

La estrategia distraer (DI), consistió en que los adultos propusieron realizar otra actividad que no incluyera el juguete, por medio de preguntas como: ¿qué comiste? ¿a qué jugaste?, ¿y tus amigos dónde están?, también propusieron actividades como jugar, gatear, brincar, cantar. Esta estrategia la presentaron 7 de los 8 adultos, en un promedio del 28% del tiempo.

Estrategias de co-regulación	Número de adultos
Mínima interacción (MI)	8
Mantener la atención en el juguete (DJJ)	4
Restringir (IR)	5
Distraer (DI)	7
Consolar (CO)	5
Explicar (EX)	7
Alentar y motivar (AM)	5
Otras	7

Tabla 4 Presenta el número de adultos que presentaron cada una de las estrategias de autorregulación. La muestra fue de 8 adultos. N=8

La estrategia de consolar (CO), consistió en que el adulto ofreció al niño/o paliativos físicos y/o verbales, los físicos fueron caricias, abrazos, acomodarles la ropa, entre otros; los verbales fueron el utilizar palabras como: tranquilo, cálmate, así como el empleo de diminutivos o apodos cariñosos, esta estrategia se presentó en 5 de los 8 adultos en un 5% del tiempo.

La estrategia de explicar (EX) se consideró cuando los adultos indicaron a los infantes las razones y causas de las acciones llevadas a cabo, al igual que las consecuencias. Esta estrategia la presentaron 7 de los 8 adultos con un promedio del 10% del tiempo.

La estrategia de alentar y motivar (AM) se identificó por medio de expresiones de aceptación hacia las conductas de los infantes, o bien que las madres/padres dieran muestras entusiastas frente a lo que realizaban sus hijas/os, con expresiones como: “muy bien”, “eso”, “órale”, “ándale”, etc. Esta estrategia la presentaron 5 de los 8 participantes durante un promedio de 2% del tiempo.

Además de las estrategias de co-regulación emocional consideradas dentro del catálogo se observaron otras categorías como fueron retirar el juguete, modelar y responder. La estrategia *retirar*, consistió en informar al menor que se le estaba quitando el juguete, sin dar explicaciones únicamente les decían cosas como: “te voy a quitar ya el juguete” “mira, te lo estoy quitando”, esto se presentó únicamente en 2 de los 8 adultos. En la estrategia *modelar*, los adultos además de distraer a los menores por medio del juego, les enseñaron cómo llevar a cabo la actividad. Esta estrategia sólo la presentó una de las madres. En la estrategia *responder* se observó a los padres atendiendo de manera activa las preguntas y necesidades que los infantes presentaron, esta estrategia la mostraron 7 de los 8 participantes.

DESCRIPCIÓN CASO EMILIO

IDENTIFICACIÓN DE LOS PARTICIPANTES

MENOR

Nombre: Emilio (el nombre fue cambiado para proteger la privacidad del menor)

Sexo: Masculino

Edad: 31 meses

CUIDADOR PRINCIPAL

Padre

Sexo: masculino

Edad: 36 años

Ocupación: Médico

GENOGRAMA

La familia nuclear de Emilio está integrada por cuatro personas: mamá, papá, hermano de tres años y medio y él. Ambos padres se encargan del cuidado de los dos hijos y es el papá quien participa con el pequeño en el protocolo de la investigación (Ver figura 5).

La relación de los padres con sus dos hijos es buena, ambos están pendiente de sus necesidades y procuran que sus hijos sean independientes y que logren expresar sus necesidades a otras personas, ambos son descritos por el padre como muy sociables.

El padre considera que la relación entre los hermanos es muy buena, se llevan muy bien y suelen estar casi todo el tiempo juntos, en la estancia ambos se encuentran al tanto el uno del otro y de su bienestar, el hermano de Emilio lo protege y lo defiende mucho. Cuando los hermanos tienen algún problema, los padres dejan que lo resuelvan entre ellos, por lo que siempre se reconcilian.

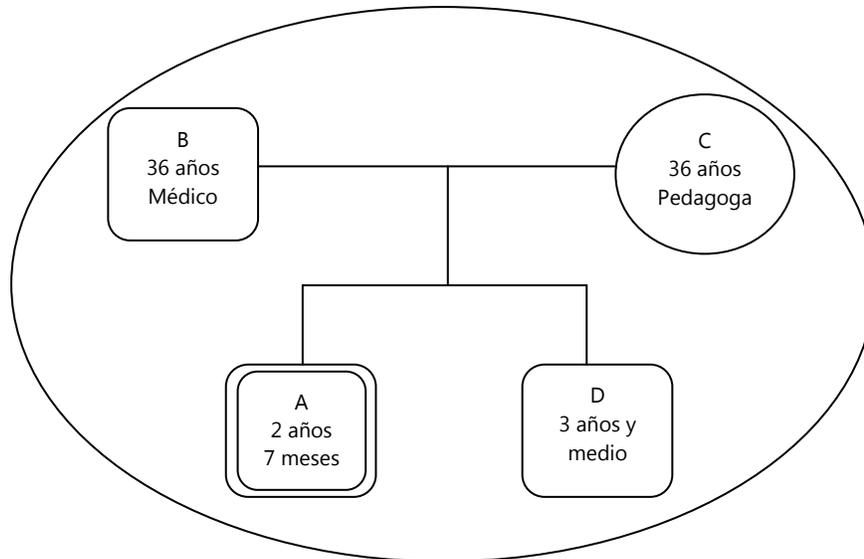


Figura 5. Familiograma de Emilio

El padre de Emilio decidió participar en el proyecto, vio la convocatoria y asistió a la junta informativa en donde se explicó el procedimiento, consideró que sería una buena oportunidad para acercarse a su hijo y mejorar la relación que tiene con él en beneficio del desarrollo emocional de su pequeño.

En la primera sesión, el padre manifestó preocupación por el pequeño en el manejo de conflictos con su hermano mayor, menciona que aun cuando se llevan muy bien y que se quieren mucho la intensidad de las peleas o discusiones entre ellos resultan tensas y en ocasiones muy problemáticas. Mencionó también que Emilio por ser el menor es muy consentido y a veces berrinchudo y autoritario por lo que el padre tiene temor que esta conducta se extienda a otras áreas de socialización como lo es la escuela.

La conducta autoritaria y retadora del menor, también ha sido reportada a los padres un par de ocasiones por la maestra del EBDI. Se han presentado varios incidentes en el aula, cuando Emilio cuestiona las indicaciones que le da maestra y el pequeño las

considera injustas a decir del padre. Esta preocupación sobre la conducta de su hijo es lo que principalmente lo motivó a participar en la investigación.

CARACTERÍSTICAS DEL NIÑO

Emilio fue un niño planeado y deseado por ambos padres, sobre todo por el padre, comenta que desde que planearon el primer embarazo, proyectaron el siguiente de manera que los niños tuvieran poca diferencia de edad. El padre relata que él proviene de una familia numerosa y todas sus hermanas son mujeres, él siempre quiso tener un hermano varón con quién jugar y compartir, es por eso que ahora está muy contento por haber logrado su anhelo de tener dos hijos (además varones) que se llevan muy poco tiempo en edad.

El embarazo fue a término sin complicaciones, el parto fue natural, atendido en medio hospitalario, obtuvo una calificación de APGAR de 10. El padre considera que las condiciones del embarazo y el parto fueron óptimas tanto en lo económico como en lo material.

El padre considera que Emilio es un niño sano, de buen comer, y socialmente activo, con muchos amigos y en general un niño muy feliz.

CARACTERÍSTICAS DEL JUEGO EN CASA

Debido a que el horario de trabajo del padre se lo permite, realiza actividades cotidianas con sus hijos de cuidado personal y alimentación, aprovecha compartir con ellos la cena, los baña y les cuenta cuentos antes de dormir.

Los fines de semana realizan actividades en familia, como llevar a los niños al parque para que puedan realizar actividades al aire libre, correr, brincar y jugar con la pelota. La persona con la que más juega el pequeño es con el hermano mayor, papá casi no interviene.

El padre dice que Emilio no juega a ser actor o a disfrazarse o cualquier otro tipo de juego simbólico.

ANÁLISIS Y DESCRIPCIÓN DEL COMPORTAMIENTO

Durante la primera sesión se pudo observar a Emilio como un niño activo, agradable y alegre. Su apariencia y complexión física concuerdan con su edad cronológica. Se presentó siempre en adecuadas condiciones de higiene y aliño personal.

En la interacción con el padre se pudo observar que Emilio es cariñoso, inquieto y travieso, a veces se chupa el dedo, lo que el papá consiente. El papá se muestra cariñoso con el niño y es muy permisivo con él.

Aun cuando Emilio posee un amplio vocabulario y cuestiona las palabras y sus significados, tiene dificultad para pronunciar, en ocasiones utiliza un tono un poco “chiqueón” al estar con el padre, pide ayuda y que se le proporcionen las cosas de manera rápida.

En general el nivel de desempeño, las habilidades y competencias que Emilio presenta son las esperadas a su edad, por lo que estuvo dentro de los criterios de inclusión para participar en la investigación.

DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN EXPERIMENTAL Y DE JUEGO LIBRE

Durante la sesión experimental se identificó la intensidad y el número de repeticiones de las expresiones emocionales que Emilio presentó, así como sus estrategias de autorregulación emocional, y las estrategias de co-regulación del papá de Emilio. En la figura 6 se presentan los registros en tiempo de todas estas variables.

La primera expresión emocional que presenta el niño es sorpresa (SR), posteriormente presenta un estado de calma, o alegría (AL), posteriormente se presenta la emoción más duradera durante toda la sesión experimental que es tristeza (TR) que cambia posteriormente a alegría (AL).

La segunda variable que se identificó durante la sesión experimental fueron las estrategias de autorregulación que presentó el niño. La estrategia que más presentó durante esta sesión fue RAI/ACT, la cual se refiere a redireccionar la atención por sí mismo de manera activa, es decir, proponiendo actividades, dirigiendo la plática, etc. La siguiente más presentada fue RAE/PAS, que es redireccionar la atención debido a la influencia del padre de manera pasiva. La siguiente estrategia que es RAE/ACT, se refiere a redireccionar la atención debido a la influencia del padre pero de manera activa. La siguiente estrategia presentada durante dieciséis segundos es la de RJ, en donde el niño intenta recuperar el juguete. La estrategia C o consolarse se presenta durante quince segundos y por último, la estrategia menos presentada es RAI/PAS, que se refiere a que redirecciona la atención por sí mismo pero de manera pasiva, es decir, presenta conductas como observar un objeto sin interés.

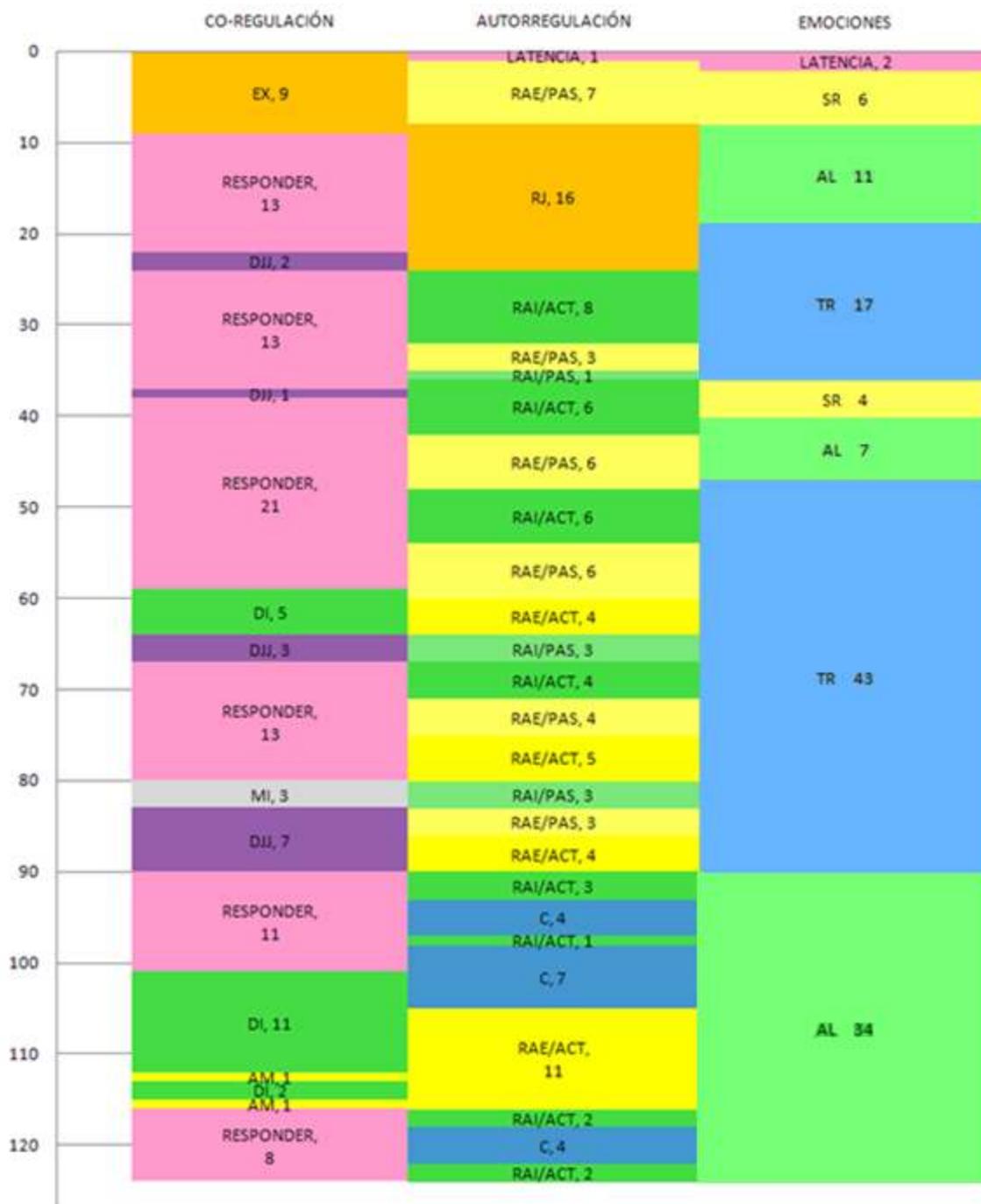


Figura 6 Presenta la sucesión de las estrategias de co-regulación, autorregulación y expresiones emocionales presentadas durante la situación experimental. El eje de las "y" son los segundos y comienza en 0, momento en el cual es retirado el juguete. Las claves de las estrategias de co-regulación del padre son las siguientes: EX Explicar; RESPONDER; DJJ- Mantener la atención en el juguete; DI- Distraer; MI- Mínima interacción; AM- Alentar y motivar. Las claves de las estrategias de autorregulación de Emilio son: RAE/PAS- Redirigir atención externa de manera pasiva; RJ- Tratar de recuperar el juguete; RAI/ACT- Redirigir atención interna de manera activa; RAI/PAS- Redirigir Atención interna de manera pasiva; RAE/ACT- Redirigir atención externa de manera activa; C- Consolarse. Finalmente en la última columna se encuentran las expresiones emocionales de Emilio y para estas corresponden las siguientes claves: SR Sorpresa; AL- Alegría; TR- Tristeza. Del lado derecho a cada clave se observa la duración en segundos de las estrategias y emociones.

La tercera variable observada fueron las estrategias de co-regulación del papá de Emilio, en la Figura 6 se observa que la estrategia más empleada es Responder, con esta estrategia nos referimos a todas las acciones del padre de responsividad ante las acciones directivas del niño, como contestar las preguntas del niño, escucharlo, hacer lo que el niño le pide, etc. La siguiente más frecuente, es DI, que se refiere a distraer, proponer una nueva actividad y dirigirla. La siguiente es DJJ, que indica todas aquellas acciones o intentos para que el niño continúe con su atención sobre el juguete ya retirado. La siguiente estrategia es EX, que quiere decir que el padre dio una explicación ante la situación. Las últimas estrategias fueron MI que es mínima interacción, es decir que el padre se mantuvo al margen de la situación, y AM que fue alentar y motivar. La primera acción observada durante esta sesión después de retirado el juguete es dada por el padre, quien explica (EX) las acciones que está llevando a cabo con el juguete, desde apagarlo hasta colocarlo lejos del niño, tal acción tiene una duración de nueve segundos.

Al retirar el papá el juguete, Emilio se ve sorprendido y tarda dos segundos en mostrar esta emoción, la cual dura seis segundos y tiene una intensidad baja. Mientras esta emoción se presenta, la estrategia que lleva a cabo el niño es escuchar y observar las explicaciones (EX) que el padre está dando (RAE/PAS).

Cuando el papá termina de explicar, Emilio presenta de inmediato su segunda estrategia que es el tratar de recuperar el juguete (RJ), esto en el segundo nueve, la emoción que se aprecia en este momento es de calma o tranquilidad (AL). El niño pregunta por qué el juguete ya está apagado, lo señala, mientras que el papá RESPONDE, siendo ésta la segunda estrategia que el papá presenta, y como veremos más adelante, la estrategia más empleada. Cuando el papá termina de responder a las preguntas del niño diciéndole que ya no enciende el juguete porque está apagado, se observa que el niño cambia de un estado calmado (AL) a uno de tristeza (TR).

Una vez que el niño empieza a mostrar la emoción de tristeza, el papá hace un intento por direccionar la atención del niño hacia el juguete (DJJ), preguntándole si le gustó el juguete, a lo que el niño no responde y comienza a preguntar otras cosas (RAI/ACT). Las cosas que el niño pregunta son si a su hermano (que está en la misma estancia) también recibió una sorpresa como a él, a lo que el papá continúa respondiendo. En el segundo treinta y tres se observa como Emilio escucha solamente las respuestas del padre de manera pasiva (RAE/PAS).

Después de escuchar las respuestas que el papá va dando, Emilio pierde interés y dirige su atención a otros estímulos, observando pasivamente la cámara durante unos pocos segundos (RAI/PAS). Posteriormente reacciona con sorpresa (SR) mientras observa la cámara, y le pregunta al papá que para qué sirve el cable de la cámara, el papá responde y el niño permanece tranquilo (AL) y escuchándolo (RAE/PAS) durante siete segundos.

En el segundo veinte, se observa que el niño regresa a estar triste (TR) y comienza a preguntar al papá en dónde está su mamá y su hermano (RAI/ACT), el papá continúa respondiendo a las preguntas del niño (RESPONDER) y el niño continúa escuchándolo (RAE/PAS).

En el segundo 60 se observa que el papá intenta de distraer al niño (DI) y el niño le responde (RAE/ACT) pero la emoción que presenta Emilio sigue siendo de tristeza, a lo que el papá vuelve a intentar direccionar la atención del niño hacia el juguete (DJJ) preguntándole nuevamente si le gustó el juguete, a lo que el niño no responde. En cambio, continúa haciendo preguntas a su papá y dirigiendo la plática (RAI/ACT) y posteriormente escuchando las respuestas del padre (RAE/PAS).

Durante el segundo ochenta, después de que el niño termina de atender las preguntas que elabora el padre, se observa que ambos dejan de interactuar durante tres segundos. Después el papá vuelve a preguntar si le gustó el juguete (DJJ) a lo que el niño lo escucha (RAE/PAS) y luego responde que sí le gustó (RAE/ACT).

Al terminar de responder, el niño propone una nueva actividad (segundo noventa y uno) y propone que se acuesten en la colchoneta (RAI/ACT). Al mismo tiempo que presenta esta estrategia, se da un cambio en la emoción del niño a AL, esto es, se muestra contento y sonriente. Ante la propuesta del niño, el papá responde de manera entusiasta, accediendo a llevar a cabo la propuesta del niño “¡jórale!, ¡nos acostamos!”.

En el segundo noventa y cuatro Emilio presenta una nueva estrategia que es consolarse (C), esto es, llevar la mano a la boca y comenzar a chuparse el dedo pulgar, también abraza al papá mientras lleva a cabo esta acción.

En el segundo cien el papá distrae al niño (DI) preguntándole si está cansado a lo que el niño responde verbalmente, y deja de chuparse el dedo, y siguen platicando, mientras platican se observa que el papá lo anima y lo motiva (AM) en dos ocasiones.

Finalmente en el segundo ciento diecinueve, Emilio continúa platicando con su papá, mientras se toca los genitales (C).

DESCRIPCIÓN CASO MEL

IDENTIFICACIÓN DE LOS PARTICIPANTES

MENOR

Nombre: Mel (el nombre fue cambiado para proteger la privacidad del menor)

Sexo: Femenino

Edad: 31 meses

CUIDADOR PRINCIPAL

Madre

Sexo: Femenino

Edad: 33 años

Ocupación: Empleada

GENOGRAMA

La familia nuclear de Melina está integrada por tres personas: mamá, papá y ella. Es la mamá quien se encarga principalmente del cuidado de la niña y es ella la que participa en esta investigación con la niña en el protocolo de investigación (Ver figura 7).

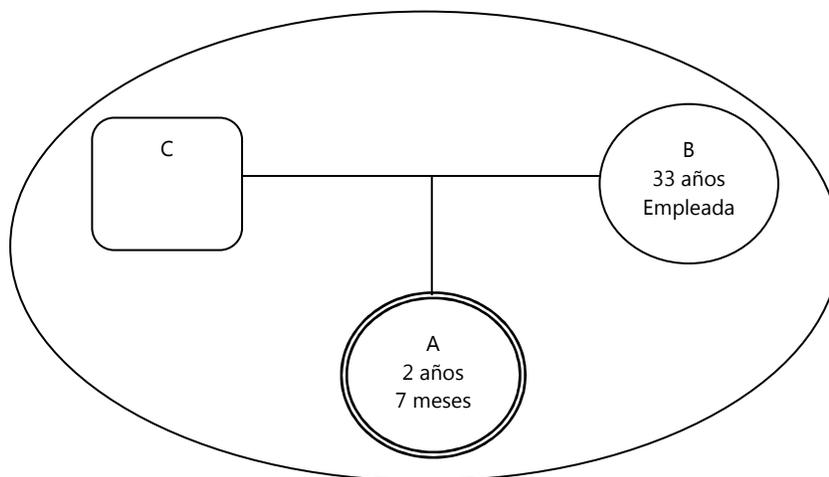


Figura 7. Familiograma de Mel

La madre de Mel decidió participar en el proyecto, vio la convocatoria y asistió a la junta informativa en donde se explicó el procedimiento, lo consideró una buena oportunidad para ella y su hija.

CARACTERÍSTICAS DE LA NIÑA

Mel fue una niña planeada y deseada por ambos padres. Económicamente las condiciones fueron estables y favorables. Emocionalmente la madre describe una estabilidad también, la relación con el padre era buena. Físicamente llevó una adecuada preparación para poder tener a la niña sin complicaciones, llevando a cabo los chequeos médicos, cambio en la alimentación, etc.

El embarazo fue llevado a término sin complicaciones, el parto fue llevado a cabo por un procedimiento de cesárea y fue atendida en una clínica del ISSSTE. La niña obtuvo una calificación APGAR de 9, con peso de 3.500kg y talla de 51 cm.

Actualmente considera que las condiciones actuales de desarrollo son las normales para su edad, sin complicaciones, con una buena alimentación.

La madre describe a la niña como hiperactiva, dice que todo lo quiere agarrar, no mide el peligro, le gusta correr riesgos. Es intolerante ante situaciones de frustración y llora cuando las cosas no salen como las esperaba.

CARACTERÍSTICAS DEL JUEGO EN CASA

Las actividades que llevan a cabo juntas son manualidades como pintar, en papel y en cerámica, recortar. Juegan memoria, a apilar juguetes.

ANÁLISIS Y DESCRIPCIÓN DEL COMPORTAMIENTO

Durante la primera sesión se pudo observar a Mel como una niña activa, agradable, tranquila, tímida y consentida, busca mucho a la madre, no habla mucho, y su manera de hablar tiene un tono chiqueón. Su apariencia y compleción física concuerdan con su edad cronológica. Se presentó siempre en adecuadas condiciones de higiene y aliño personal.

La mamá se mostró un poco distante de la niña, no se involucra mucho en el juego, es más directiva, también se pudo observar a la madre permisiva y cariñosa, pero durante la interacción no se presenta mucho contacto visual.

En general el nivel de desempeño, las habilidades y competencias que Mel presenta son las esperadas a su edad, por lo que estuvo dentro de los criterios de inclusión para participar en la investigación.

DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN EXPERIMENTAL Y DE JUEGO LIBRE

Durante la sesión experimental se identificó la intensidad y el número de repeticiones de las expresiones emocionales que Mel presentó, así como sus estrategias de autorregulación emocional, y las estrategias de co-regulación de la madre (Figura8).

La primera expresión emocional que presenta Mel durante la situación experimental es sorpresa (SR) desde que se le está retirando el juguete. Podemos observar en la figura 8 que la emoción más presentada es la de EN. La segunda emoción más observada fue la de tristeza (TR).



Figura 8 Presenta la sucesión de las estrategias de co-regulación, autorregulación y expresiones emocionales presentadas durante la situación experimental. El eje de las "y" son los segundos y comienza en 0, momento en el cual es retirado el juguete. Las claves correspondientes a la primera columna de estrategias de co-regulación de la mamá son las siguientes: EX- Explicar; MI- Mínima interacción; DI- Distraer; IR- Dar instrucciones restrictivas; DJJ- Mantener la atención en el juguete; CO- Consolar; RESPONDER. Para las estrategias de autorregulación son las siguientes: RJ- Recuperar el juguete; BCH- Berrinche; RAE/PAS- Redireccionar atención externa de manera pasiva; RAE/ACT- Redireccionar atención externa de manera activa; C- Consolarse. Por último, las claves correspondientes a la última columna de la gráfica, correspondiente a las expresiones emocionales de la niña son: SR- Sorpresa; TR- tristeza; EN- enojo.

La segunda variable que se identificó durante la sesión experimental fueron las estrategias de autorregulación que presentó la niña. La estrategia más presentada por Mel fue el berrinche (BCH), el cual consistió en manoteos, brincos, palabras de disgusto, vocalizaciones de desapruebo (gemidos, quejidos), gritos, sollozos. La segunda más presentada fue C, que es consolarse, en esta se observó a la niña tomando su cabello, y tomando las manos o la ropa de la madre. La siguiente estrategia más observada y constante durante toda la grabación fue la de tratar de recuperar el juguete (RJ). RAE/PAS se refiere a redireccionar atención debido a la mamá y de manera pasiva, esto es, escuchar a la mamá sin hacer nada más, sin seguir sus indicaciones, y RAE/ACT, que se refiere a redireccionar la atención debido a las indicaciones de la madre y haciendo las cosas que le indicaba.

La tercera variable que observamos, fueron las estrategias de co-regulación de la mamá. En la Figura 8 podemos observar que la estrategia más empleada por la madre fue MI, es decir que se mantuvo al margen de la situación. Las segundas dos estrategias más presentadas fueron IR, que se refiere a restringir, es decir, todas aquellas indicaciones autoritarias que intentaban desalentar la conducta de la niña, entre ellas vimos, regaños y prohibiciones. Con el mismo porcentaje encontramos CO, que es contener, esto fue que tomaba a la niña de las manos. Encontramos EX que es explicar, y DI, distraer, que básicamente consistió en decirle a la niña que ya se iban y que hicieran otra cosa. Por último encontramos RESPONDER, que fue responder las peticiones de la niña.

Tras haber identificado las expresiones emocionales, estrategias de co-regulación y de autorregulación sigue la descripción de la dinámica presentada entre estas estrategias.

Al retirar la mamá el juguete comienza a explicar a la niña que ya tienen que guardarlo, mientras hace esto, la niña se sorprende inmediatamente (SR).

Al segundo cuatro, la niña se pone triste (TR) y comienza a quejarse, mientras la mamá permanece al margen de la situación (MI) luego la niña le dice que no y la mamá le RESPONDE “¿No?”, para después volver a pasar a MI, ignorándola.

En el segundo siete la niña se enoja (EN) después de que la mamá la ignora y comienza a quejarse, señalando el juguete (BCH). La mamá trata de distraerla diciéndole que ya se van a ir pero la niña continúa enojada. Luego la mamá la ignora (MI) pero la niña se enoja (EN) y continúa quejándose y comienza a agitar los brazos (BCH). Luego se acerca sollozando a la madre y la toma de las piernas a lo que la mamá responde regañándola (IR) diciéndole que el juguete no es suyo.

Después de regañarla, comienza a redireccionar la atención al juguete diciéndole a la niña que pida al experimentador que le preste nuevamente el juguete (DJJ). Mientras hace esto la niña la escucha (RAE/PAS) mientras continúa enojada (EN). La mamá continúa explicando que si pide que le presten nuevamente el juguete seguirán jugando mientras la niña la escucha y comienza a tocarse el cabello (C).

Ante las indicaciones que acaba de sugerir la mamá, la niña permanece acariciándose el cabello (C) y se pone triste (TR), después se acerca a la mamá con gemidos. Mientras la mamá permanece sin decirle nada (MI).

En el segundo veintiocho la mamá vuelve a decirle que pida que le presten el juguete (DJJ) y la niña lo hace (RAE/ACT). Mientras la niña lo hace, la mamá la toma de la mano (CO).

Después de intentar obtener el juguete con el experimentador, sin obtener respuesta, la niña se enoja (EN), y se queja nuevamente (BCH), a lo que la mamá responde diciéndole que vayan a ver otro juego, pero la niña le dice que no y suelta un manotazo, a lo que la

mamá responde regañándola y diciéndole que no se pega a lo que la niña vuelve a contestar retadoramente que no.

Ante el berrinche de la niña, la mamá comienza a explicar (EX) que el juguete no es suyo, a lo que la niña responde gritando y brincando “¡mío!” con enojo con alta intensidad (EN3), la mamá le responde explicando que no es suyo (EX), luego la jala y la toma de las manos (CO) y trata de calmarla diciéndole que se tranquilice, mientras hace esto la niña la observa y la escucha (RAE/PAS).

Después de que la mamá trata de tranquilizarla la niña se pone triste y comienza a sollozar (TR) luego se dirige nuevamente hacia el juguete (RJ), a lo que la mamá no responde (MI).

En el segundo cincuenta y seis la mamá intenta distraerla, diciéndole que luego van a comprar un juguete igual, pero la niña continúa triste (TR) y comienza nuevamente a hacer un berrinche (BCH). Ante tal acción, la mamá le dice que pida el juguete nuevamente para que se lo presten (DJJ), después le empieza a decir a manera de regaño (IR) que el juguete no le pertenece y que si lo quiere lo debe de pedir, cuando la mamá le dice esto, la niña se enoja nuevamente (EN).

Enojada la niña, comienza a hacer lo que le indica la mamá (RAE/ACT) pidiéndole al experimentador que le preste el juguete y mientras lo hace la mamá permanece observando (MI). La niña comienza a tocar su cabello nuevamente (C), e intenta recuperar el juguete con el experimentador (RJ).

Al no obtener una respuesta por parte del experimentador, la niña se pone triste (TR) y regresa hacia donde está su mamá. La mamá le indica que ya se van a ir (DI), pero la niña se pone más triste (TR) y comienza a quejarse y a decir que no (BCH), la mamá le RESPONDE “¿no?”. La niña vuelve a señalar el juguete (RJ), pero la mamá la regaña y le

dice que ya se tienen que ir (IR), mientras la niña sigue señalando el juguete, pero la mamá la ignora y se aleja (MI).

Ante la respuesta de la madre, la niña se vuelve a enojar (EN) y comienza a hacer berrinche nuevamente (BCH). La mamá al ver el berrinche de la niña, la regaña (IR) y le dice que no haga eso. Luego la toma de la mano (CO) y trata de tranquilizarla, y la niña la escucha (RAE/PAS). Así continúan hasta que termina la situación experimental, la mamá regañando y tratando de explicar, y la niña enojada y haciendo berrinche.

7. Discusión

Tanto los resultados globales, como los estudios de caso, nos permitieron identificar y describir las expresiones emocionales de 8 infantes de 31 a 36 meses de edad en una situación experimental que generó malestar.

La primera emoción registrada en más de la mitad de los casos (ver tabla 5), fue la de sorpresa (SR). La sorpresa es la más breve de todas las emociones, dura desde fracciones de segundo hasta máximo unos dos segundos. Así ocurrió durante la situación experimental, esta emoción ayudó a los infantes a darse cuenta de lo que estaba ocurriendo.

Ekman (2007) y Bisquerra (2006) indican que a partir de la sorpresa se pueden derivar emociones como el miedo, diversión, alivio y enojo. En nuestras observaciones vimos que las emociones que derivaron de la sorpresa fueron la tristeza y el enojo, sobre todo porque con la situación experimental de frustración se trató de generar emociones de malestar.

La tristeza fue la emoción más presentada por los infantes (ver tabla 3). Situaciones de pérdida de algo querido puede afectar de manera importante el bienestar de un individuo. La desesperanza, agonía, sufrimiento, o tristeza suponen el llamado de auxilio hacia otras personas (Hortsmann, 2003; Shipman, Zeman, Nestin, & Fitzgerald, 2003, en Buss & Kiel, 2004; Ekman, 2003) ya sea por medio de consuelo, apoyo o atención y muchas veces de interacción física como pueden ser caricias, abrazos, etc.

Durante la situación experimental se pudo observar que la tristeza fue un llamado de auxilio hacia los adultos para recuperar el juguete, para ser consolados y para salir de la situación de malestar. Según Ekman (2003) estas expresiones son involuntarias y no deliberadas, pero una de sus funciones evolutivas es ocasionar que los otros que observan esta expresión sientan preocupación y quieran ofrecer algún tipo de apoyo.

Ante estos llamados de ayuda hacia el adulto por medio de la expresión de tristeza, los adultos respondieron con estrategias como distraer, consolar, y responder, esta dinámica se puede observar claramente en ambos estudios de caso (Figura 7 y Figura 8), además de los estudios de caso, podemos ver en los resultados globales que estrategias como distraer, consolar, explicar y responder fueron presentadas por los adultos ante el malestar de los infantes. Con esto, podemos comprobar lo que Huebner & Izard (1988) indican acerca de las expresiones de tristeza de los infantes, éstas provocan que las madres hablen más con ellos, o que interactúen más en comparación que con las respuestas ocasionadas por el enojo.

Contrario a las expresiones de tristeza, tal y como lo mencionan Huebner & Izard (1988) los infantes al expresar enojo recibieron por parte de los cuidadores respuestas de disciplina y de molestia, se pudo observar a los adultos empleando estrategias de restringir e ignorar al infante esto se representa claramente en el caso MEL (Figura 8), de igual manera en los resultados globales podemos ver que los 8 adultos presentaron la estrategia mínima interacción (ver tabla 5).

La expresión de agresividad puede ser manifiesta ya sea de manera verbal o física, o un enojo contenido en el que se intenta controlar la emoción (Palou, 2005), en este caso, pudimos ver que los infantes expresaron su enojo por medio de comportamientos como gritos, manoteos, y expresiones faciales de molestia, así como expresiones verbales de desapruebo.

Brazelton (1992) indica que durante esta edad los infantes suelen actuar de manera violenta para conseguir lo que quieren o para defenderse; las conductas ante el enojo de los infantes resultan entonces las esperadas para la edad. Sin embargo, no todos desplegaron expresiones emocionales de enojo, como veremos más adelante las estrategias de co-regulación paterna influyen mucho en esto.

Durante la situación experimental se observó que 5 de los 8 infantes lograron cambiar emociones de malestar de enojo y tristeza a una emoción de alegría (ver tabla 3). La alegría resulta una emoción muy importante para el bienestar, que genera cambios en el organismo que permiten un bienestar.

Dentro de los cambios biológicos de la alegría se encuentra el incremento en la actividad cerebral que inhibe los sentimientos negativos y fomenta el incremento en la energía disponible, a su vez, minimiza pensamientos inquietantes. Esta configuración ofrece al cuerpo un descanso general, y también lo prepara y entusiasma para cualquier acción (Goleman, 2006; Camacho, 2004).

Al generarse un descanso en el organismo, se puede observar que el individuo experimenta un estado de bienestar o dicha, que de acuerdo a la intensidad con que se presente puede de nombre como es estar contento, sereno, tranquilo, divertido, emocionado, feliz, alegre, etc., conductas que se observaron durante la situación experimental, cuando los menores podían cambiar la valencia de la emoción negativa ya fuera por sus propias estrategias regulatorias o por las de co-regulación de los padres.

Se pudo comprobar tal como lo mencionan Calkins, Gill, Johnson y Smith (1999) que las estrategias de regulación emocional de los pequeños como consolarse por sí mismos, buscar ayuda del adulto, distraerse y/o acercarse a su cuidador principal, les permiten manejar las situaciones de malestar.

En el caso de Emilio se ejemplifica como las estrategias de regulación emocional como consolarse y redireccionar la atención, así como las estrategias de co-regulación de su padre como distraer, responder y explicar permitieron que pudiera modular su emoción negativa y mostrar alegría y bienestar.

Se observó que en un inicio, que la estrategia de Emilio de redireccionar la atención de manera intrínseca fue atendida por el padre. Cuando Emilio le propuso que se recostaran y el padre accede de manera responsiva se observa que el menor puede cambiar su expresión de tristeza y se muestra contento. Esta emoción de alegría se mantiene también por estrategias del padre como distraer, y alentar y motivar. También se observó que el niño acompaña su intento de regular la emoción con conductas como chuparse el dedo o tocarse los genitales.

Tanto la dinámica de RE en el caso Emilio como en el caso Mel, nos permiten comprender de manera más detallada cómo es que las estrategias de regulación y co-regulación emocional interactúan y afectan tanto la emoción del niño como la del cuidador, y esto es lo que permite generar estrategias para paliar el malestar.

Ante esta dinámica, podemos retomar a Stern (2006) quien encontró una manera de describir el proceso de RE por medio de las respuestas contingentes de las madres hacia las características de las expresiones que presentan los infantes, de esta manera el niño va relacionando diversas respuestas, incluyendo un tono de vocalización y expresión corporal, con la emoción. La capacidad de los niños para regular y modular sus expresiones emocionales (autorregulación) mejora con la edad (Buss & Goldsmith, 1998; Fuchs & Thelen, 1988; Garber y Dodge, 1991; Saarni, 1979).

Si comparamos las dinámicas observadas en el caso Emilio con el caso Mel, podemos ver que sólo Emilio logró regular y modular sus expresiones emocionales con ayuda del adulto. Cabe mencionar que las estrategias o contingencias que presenta la mamá de Mel

frente al enojo y el berrinche son mínima interacción, restringir y direccionar la atención al juguete. Por el contrario, en el caso Emilio, las estrategias que presenta el adulto ante la tristeza del menor son las de responder, distraer, y alentar y motivar.

Durante la situación experimental de todos los casos pudimos ver lo que plantea Thompson (1994), en el sentido de que la RE abarca no solo las estrategias adquiridas del auto control de la emoción (berrinche, consolarse, recuperar el juguete, redireccionar la atención de manera intrínseca y extrínseca ya sea de manera pasiva o activa), sino además la variedad de las influencias externas por medio del cual la emoción es regulada, es decir las estrategias de co-regulación paterna (mínima interacción, direccionar la atención al juguete, restringir, distraer, consolar, explicar, alentar y motivar, responder y modelar).

Wittmer & Petersen (2006) indican que durante el periodo de los 24 meses a los 36 meses de vida, los infantes desarrollan su sentido del yo gracias al apoyo de sus familias, por medio de la adquisición de capacidades y comportamientos. Ante esto cabe mencionar que el proceso de RE comienza inicialmente de manera extrínseca, hasta llegar a darse de manera intrínseca o autodirigida.

Thompson (1994) menciona que mientras una persona en desarrollo se vuelva más hábil al regular sus emociones y sus expresiones emocionales, puede ser mejor integrada en el repertorio de estrategias de comportamiento de los niños en contextos sociales. Esto implica una mejor adaptación en el ambiente escolar, familiar, y con la comunidad en general.

Grolnick, Bridges y Connell (1996), encontraron que las estrategias de RE que implican el alejar tanto física como psicológicamente el objeto causante de frustración, son las más efectivas para reducir emociones que ocasionan malestar. En este trabajo se comprobó que los adultos al presentar las estrategias de alentar y motivar, distraer, consolar, explicar, responder y modelar, permitieron que los infantes mostraran estrategias activas

como redireccionar su atención de manera extrínseca e intrínseca, lo que facilitó que pudieran alejar la atención del juguete y pasar a un estado de bienestar.

Como conclusión resulta importante el promover en los adultos estrategias como distraer, explicar, alentar y motivar, responder y modelar, estrategias que podemos encontrar en el juego. Debido a esto se propone diseñar programas que incluyan juegos que propicien las estrategias de co-regulación que resultan efectivas para ayudar a los menores a regular sus emociones.

Siendo el juego una de las actividades más importantes en la vida del infante (Esquivel (2010) debido a que es parte intrínseca del desarrollo sería importante rescatar los juegos como un elemento de interacción entre madres/padres e hijos para promover el desarrollo de estrategias que ayuden a aprender a tolerar la frustración, a manejar las emociones y permitan un mejor desarrollo del autocontrol en los infantes.

8. Propuesta de una guía de juego para promover la regulación emocional

Esta propuesta fue elaborada en el proyecto PAPIIT IN309508. Incluye diversas actividades para padres de infantes de 25 meses a 5 años de edad. Aquí se presenta una muestra de 5 actividades que fueron propuestas para los infantes con un rango de edad de 31 a 36 meses. El resto se encuentra en el proyecto PAPIIT IN309508 a cargo de la Maestra Fayne Esquivel Ancona.

Los niños se ven influenciados a lo largo de su desarrollo por diversos contextos que lo beneficiarán, la familia es el contexto principal, es aquel motor inicial del infante que le permitirá desenvolverse y aprender las capacidades que requerirá en el futuro en otros contextos como son la escuela, la comunidad.

Hoy en día, la manera de enseñar a los niños dichas capacidades se extiende más allá del contexto escolar, existen diversas propuestas y guías para aprender diversas técnicas artísticas y de juego. La intervención temprana con los infantes, puede reducir factores de riesgo, aminorar vulnerabilidades, e incrementar factores de protección y resiliencia (Shonkoff & Meisels, 2000). Es debido a esto, que se planeó el elaborar una guía de juegos enfocada a la regulación emocional a partir de los resultados observados.

- Programa de Juego para promover la Autorregulación Emocional

Es una guía de juegos dirigida a los padres/madres y/o adultos encargados de pequeños infantes, diseñada para enriquecer las prácticas de crianza, mediante juegos y actividades que permiten promover la regulación emocional de los pequeños, así como la co-regulación emocional de los adultos.

Por medio de los juegos que se presentan en este programa los niños adquieren habilidades sensoriales, psicomotrices, cognitivas, afectivas y sociales, lo cual genera como consecuencia un desarrollo integral, que a través del tiempo favorecerá en la toma de decisiones, solución de problemas e inserción en su medio social.

A su vez, promueve en los/las padres/madres y/o cuidadores, el uso de estrategias de co-regulación para fomentar el proceso de la autorregulación emocional de los menores, esto es, permitiendo que los menores pasen de una regulación externa (por medio del adulto significativo) a una regulación interna (autorregulación).

Los juegos indicados permitirán que el menor adquiera las destrezas que necesita dependiendo de su nivel de desarrollo ya que los juegos están elaborados de acuerdo a las necesidades y capacidades del pequeño de esta edad.

De manera inicial, la guía presenta una descripción de las características de los infantes de 31 a 36 meses de edad. Posteriormente se presentan 10 actividades a realizar con padres o cuidadores principales (en el presente trabajo sólo se ejemplifican 5 de las 10 actividades). Esta propuesta se encuentra en el apartado de anexos como Anexo 3.

9. Aportaciones, limitaciones y sugerencias

La infancia es de gran importancia, y los adultos pueden hacer la diferencia al promover la salud, bienestar, calidad de vida, y felicidad a los niños/as en esta importante etapa del desarrollo. La crianza de los niños/as, el cuidado y educación desde el nacimiento hasta los 3 años de edad, es por mucho el trabajo más importante que existe (Wittmer & Petersen, 2006).

Considerando lo anterior, este trabajo resulta una importante aportación para las madres, padres y cuidadoras/es para el desarrollo de los infantes. Resulta un material que además de concientizar sobre las estrategias de RE que los padres están empleando con sus hijas/os, permite guiarlos en su labor de crianza para que empleen estrategias efectivas en el manejo de sus emociones, que en esta edad resulta común que reaccionen sin control y sin entender los estándares impuestos por la sociedad.

Las aportaciones de este estudio fueron: conocer de qué manera se está dando la RE de los infantes con madres/padres mexicanos en donde no se han realizado estudios de este tipo. Conocer también qué estrategias utilizan los menores para intentar manejar sus emociones negativas. Se observó que el apoyo de los adultos influye en el cambio de la valencia de la emoción de malestar, esto ayuda a los niños a pasar de una regulación externa a una autorregulación.

Otra aportación de este estudio, fue elaborar un Programa de Juego para Promover la Regulación Emocional. Este programa se generó para apoyar a las mamás y los papás a través de ofrecerles estrategias de co-regulación emocional con juegos que lleve a sus hijos a autorregularse mejor.

Los padres de las Estancias de Bienestar y Desarrollo Infantil (EBDI) no cuentan con mucho tiempo para convivir con sus hijos, situación que expusieron los participantes en este estudio. Por lo que al finalizar el estudio se les entregó el programa de juego junto con una guía audiovisual. En el seguimiento que se realizó tres semanas después de realizado el estudio, las madres y padres nos brindaron las siguientes observaciones:

- 1) Pudieron comprender el uso del programa, logrando llevar a cabo los juegos con sus hijos.
- 2) Consideraron el programa como una ayuda importante ya que les permitió abrir tiempos para jugar con sus hijos.
- 3) Consideraron el programa como útil debido a que generalmente les favoreció en la creatividad e imaginación para ofrecer herramientas que ayuden a sus hijos a distraerse.
- 4) Les resultó un apoyo para manejar las emociones de sus hijos/as.
- 5) Lograron identificarse con sus hijos/as.
- 6) Los niños/as pudieron expresar emociones por medio de los juegos (de paseo y luz encendida).
- 7) Los juegos permitieron a los niños/as dejar fluir su imaginación y creatividad.
- 8) La aplicación de las estrategias resultó favorable.
- 9) Algunos padres indicaron que se favoreció la comunicación con sus hijos/as.
- 10) Les permitió manejar la emoción de sus hijos frente a la frustración que representa el esperar turnos.
- 11) Les permitió conocer mejor los gustos e intereses de sus hijos.
- 12) A los niños/as les gustaron las actividades y las llevaron a cabo con interés.
- 13) Les permitió ser conscientes de la importancia de conocer las necesidades de sus hijos, y de responder a ellas.
- 14) Se concientizaron sobre la importancia del juego.

15) Consideraron que es necesario ofrecer el programa a todos los padres de la estancia así como a las maestras, para lograr un trabajo consistente con los menores.

Una de las limitaciones del estudio fue el reducido tamaño de la muestra, los resultados aquí presentados deben de tomarse con reservas. Para futuras investigaciones se sugiere realizar un estudio cuantitativo y longitudinal, que contemple una muestra grande que resulte representativa. Otra limitación fue que debido a la estructura de las díadas, las diferencias respecto al género no pudieron ser estudiadas, por lo que se propone estructurar 4 grupos de díadas de la siguiente manera: madre/hija, madre/hijo, padre/hija, padre/hijo.

Continuar con esta línea de investigación sobre los procesos de RE impactará en la salud psicológica de los infantes y de sus cuidadoras/es, generando mejores panoramas en su desarrollo socioemocional.

10. Referencias

- Ato, E., Carranza, J.A., González, C., Ato, M., Galián, M.D. (2005). Reacción de malestar y autorregulación emocional en la infancia. *Psicothema*. 17(3), 375-381.
- American psychological association, & Vanden Bos, G. R. (2009). *A.P.A. concise dictionary of psychology*. USA: American Psychological Association.
- Bisquerra, R. (2006). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Brazelton, T. B. (1992). Su hijo: Momentos claves en su desarrollo desde el período prenatal hasta los seis años. *Dos años* (pp. 207-228). Estados Unidos: Grupo editorial Norma.
- Bronfenbrenner, U. (1979). The ecology of human development. En D. S., Wittmer, & S. H., Petersen (Eds.) *Infant and toddler development and responsive program planning*. USA: Pearson Prentice Hall.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development. En D. S., Wittmer, & S. H., Petersen, (Eds.). *Infant and toddler development and responsive program planning*. USA: Pearson Prentice Hall.
- Bronfenbrenner, U. (2004). Making human beings human: Bioecological perspectives on human development. En D. S., Wittmer, & S. H. Petersen, (Eds.). *Infant and toddler development and responsive program planning*. USA: Pearson Prentice Hall.
- Buss, K.A., & Goldsmith, H.H. (1998). Fear and anger regulation in infancy: Effects on the temporal dynamics of affective expression. *Child development*. 69(2), 359-374.

- Buss, K.A., & Kiel, E.J. (2004). Comparisson of sadness, anger, and fear facial expressions when toddlers look at their mothers. *Child development*. 75(6), 1761-1773.
- Calkins, S.D., Gill, K.L., Johnson, M.C., Smith, C.L. (1999). Emotional reactivity and emotional regulation strategies as predictors of social behavior with peers during toddlerhood. *Social development*. 8(3), 310-334.
- Campbell-Sills, L., & Barlow, D.H. (2007). Incorporating emotion regulation into conceptualizations and treatments of anxiety and mood disorders. En J. J., Gross, & R. A. Thompson, (Eds). *Handbook of emotion regulation*. Recuperado de <http://books.google.com.mx/books>.
- Cassidy, J. (1994). Emotion Regulation: Influences on attachment relationships. Monographs of the Society for Research in Child Development. 59 (2-3), 228.249.
- Chaplin, T. M., & Cole, P. M. (2005). The role of emotion regulation in the development of psychopathology. En B. L., Hankin, & J. R. Z., Abela, (Eds.). *Development of psychopathology. A vulnerability-stress Perspective* (pp. 49-74). USA: Sage.
- Copple, C., & Bredekamp, S. (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs: serving children from birth through age 8*. Washington D. C.: National Association for the Education of Young Children.
- Cultural (1996). Biblioteca práctica para padres y educadores: Pedagogía y psicología infantil. *La primera infancia*. España: Cultural.
- Davidson, R. J., Scherer, K. R., & Goldsmith, H. H. (2003). *Handbook of affective sciences*. New York: Oxford University Press.

- Eisenberg, N., Fabes, R., Bernzweig, J., Karbon, M., Poulin, R., et al. (1993). The relations of emotionality and regulation to preschoolers' social skills and sociometric status. *Child development*. 64, 1418-1438.
- Eisenberg, N., Hofer, C., & Vaughan, J. (2007). Effortful controls and its socioemotional consequences. En J. J., Gross, & R. A., Thompson (Eds.). *Handbook of emotion regulation*. Recuperado de <http://books.google.com.mx/books>.
- Ekman, P. (2007). *Emotions revealed. Recognizing faces and feelings to improve communication and emotional life*. New York: Henry Holt and Company.
- Esquivel, F. (2010). El juego y la psicoterapia infantil. *Psicoterapia infantil con juego*. (pp. 61-76). México: Manual moderno.
- Frías, C. (2009). Edad de dos años seis meses a tres años. *Guía para estimular el desarrollo infantil. Del primero a los tres años de edad*. México: Trillas.
- Fuchs, D., & Thelen, M. H. (1988) Children's expected interpersonal consequences of communicating their affective state and reported likelihood of expression. *Child development*. 59, 1314-1322.
- Garber, J., Dodge, K. (1991). *The development of emotion regulation and dysregulation*. New York: Cambridge University Press. Recuperado de <http://books.google.com.mx/books>.
- Goleman, D. (2006). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Dell.
- Grolnick, W.S., Bridges, L.J., Conell, J.P. (1996). Emotion regulation in two-year-olds: strategies and emotional expression in four contexts. *Child development*. 67, 928-941.

- Grolnick, W.S., Kurowski, C.O., Gurland, S. T. (1999). Family processes and the development of children's self regulation. *Educational psychologist*. 34(1), 3-14.
- Grolnick, W. S., McMenemy, J. M., & Kurowski, C. O. (2006). Emotional self-regulation in infancy and toddlerhood. En L., Balter, & C. S., Tamis-LeMonda (Eds.). *Child psychology: A handbook of contemporary issues*. Recuperado de <http://books.google.com>.
- Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). Emotion regulation. Conceptual foundations. *Handbook of emotion regulation*. Recuperado de <http://books.google.com.mx/books>.
- Gross, K. (1901). The play of man. En F. P., Hughes (Ed.). *Children, play and development*. USA: Sage.
- En Hankin, B. L. & Abela, J. R. Z. (2005). *Development of psychopathology. A vulnerability-stress Perspective*.(pp. 49-74). USA: Sage.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. Chile: McGraw-Hill.
- Hinde, R., & Stevenson-Hinde, J. (1978) Interpersonal relationships approaches. En D. S., Wittmer, & S. H., Petersen (Eds.). *Infant and toddler development and responsive program planning*. USA: Pearson Prentice Hall.
- Howes, C., Unger, O., Seidner, L.B. (1989). Social pretend play in toddlers: Parallels with social play and with solitary pretend. En F. P., Hughes (Ed.) *El juego. Su importancia en el desarrollo psicológico del niño y el adolescente*. (pp. 57-84) USA: Trillas.
- Huebner, R.R., & Izard, C. E. (1988). Mother's responses to infants' facial expressions of sadness, anger, and physical distress. *Motivation and emotion*. 12 (2), 185-196.

- Hughes, F.P. (2010). *Children, play and development*. USA: Sage.
- Kagan, J. (2007). *What is emotion?: history, measures, and meanings*. New York: Vail-Vallou press.
- Keltner, D., Ekman, P., Gonzaga, G. C., & Beer, J. (2003). Facial expression of emotion. *Handbook of affective sciences*. Recuperado de <http://books.google.com.mx/books>.
- Klackenberg, G. (1949). Thumbsucking: Frequency and etiology. *Pediatrics*. 4, 418-423.
- Lally, J. R. (2000). At conference Head Start Child Development Institute. En D. S., Wittmer, & S. H., Petersen (Eds.). *Infant and toddler development and responsive program planning*. USA: Pearson Prentice Hall.
- Lewis, M. (2008). The emergence of human emotions. *Handbook of emotions* (pp. 304-318) Cambridge: Cambridge University Press.
- Linehan, N.N., Bohus, M., & Lynch, T. R. (2007). Dialectical behavior therapy for pervasive emotion dysregulation: Theoretical and practical underpinnings. En J. J., Gross, & R. A., Thompson (Eds.). *Handbook of emotion regulation*. Recuperado de <http://books.google.com.mx/books>.
- Mullin, B.C., & Hinshaw, S.P. (2007). Emotion regulation and externalizing disorders in children and adolescents. En J. J., Gross, & R. A., Thompson (Eds.). *Handbook of emotion regulation*. Recuperado de <http://books.google.com.mx/books>.
- Nicely, P., Tamis-LeMonda, C.S., & Grolnick, W. S. (1999). Maternal responsiveness to infant affect: stability and prediction. *Infant behavior and development*. 22(1), 103-117.

Ollendick, T. H., & Schroeder, C. S. (2003). *Encyclopedia of clinical child and pediatric psychology*. Recuperado de <http://books.google.com.mx/books>.

Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2004). Desarrollo físico durante los tres primeros años. *Desarrollo Humano* (pp. 117-150) USA: McGraw-Hill.

Palou, S. (2005). *Sentir y crecer. El crecimiento emocional en la infancia*. Barcelona: GRAÓ

Passman, R. H., & Weisberg, P. (1975). Mothers and blankets as agents for promoting play and exploration by Young children in a novel environment. En L., Balter, & C. S., Tamis-LeMonda (Eds.). *Child psychology: A handbook of contemporary issues*. Recuperado de <http://books.google.com>.

Piaget, J. (1962). Play, dreams, and imitation in childhood. En F. P., Hughes (Ed.). *Children, play and development*. USA: Sage.

Piaget, J. (1983). Piaget's theory. En F. P., Hughes (Ed.). *Children, play and development*. USA: Sage.

Real Academia Española (2001). *Diccionario de la lengua española*. Recuperado de www.rae.es

Rodríguez, A. (2007). El juego de roles y las actividades productivas. Sus características e importancia en el desarrollo psíquico de los niños y las niñas preescolares. En F., Esquivel, (Ed.). *El juego y la psicoterapia infantil. Psicoterapia infantil con juego*. (pp. 61-76). México: Manual moderno.

Rosdahl, C. B., & Towalski, M. T. (2008). *Textbook of basic nursing*. USA: Lippincott Williams & Wilkins.

- Rubin, K. H., Fein, G. C., & Vandenberg, B. (1983). Play. En F. P., Hughes (Ed.). *Children, play and development*. USA: Sage.
- Rubin, K. H., Coplan, R. J., Fox, N. A., & Calkins, S. D. (1995). Emotionally, emotion regulation and preschooler's social adaptation. *Development and psychopathology*. 7 (1), 49-62.
- Saarni, C. (1979), Children's understanding of display rules for expressive behavior. *Developmental psychology*. 15, 424-429.
- Salisch, M. (2001) Children's emotional development: Challenges in their relationships to parents, peers and friends. *International journal of behavioral development*. 25(4), 310-319.
- Santrock, J. W. (2008). *Child Development*. Dallas: McGraw-Hill.
- Severe, S. (2002). *How to behave so your children will, too!*. New York: Penguin Group.
- Shaffer, D. R., & Kipp, K. (2007). Desarrollo del lenguaje y de las actividades comunicativas. *Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia*. Estados Unidos: Thomson.
- Shaver, P. R., & Mikulincer, M. (2007). Adult attachment strategies and the regulation of emotion. En J. J., Gross, & R. A., Thompson (Eds.). *Handbook of emotion regulation*. Recuperado de <http://books.google.com.mx/books>.
- Sher, K. J., & Grekin, E.R. (2007). Alcohol and affect regulation. En J. J., Gross, & R. A., Thompson, (Eds.). *Handbook of emotion regulation*. Recuperado de <http://books.google.com.mx/books>.

- Shonkoff, J. P., & Meisels, S. J. (2000). *Handbook of early childhood intervention*. USA: Cambridge University Press.
- Stern, D. N. (2006). *The interpersonal world of the infant: A view from psychoanalysis and developmental psychology*. New York: Karnac.
- Suess, G.J., Grossman, K.E., & Sroufe, L.A. (1992). Effects of infant attachment to mother and father on quality of adaptation in preschool; from dyadic to individual organization of self. *International journal of behavioral development*. 15(1), 1-26.
- Sutton-Smith, B. (1979). The play of girls. En F.P., Hughes (Ed.). *Children, play and development*. USA: Sage.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: a theme in search definition. *Monographs of the society for research in child development*. 59 (2/3), 25-52.
- Thompson, R. A., Lewis, M. D., & Calkins, S. D. (2008). Reassessing emotion regulation. *Child development perspectives*. 2 (3), 124-131.
- Tronick, E. Z. (1989). Emotions and emotional communication in infants. *American Psychologist*. 44, 112-119.
- Valles, A., y Valles, T. (2000). Inteligencia emocional. Aplicaciones educativas. En S., Palou (Ed.) *Sentir y crecer. El crecimiento emocional en la infancia*. Barcelona: GRAÓ
- Wranik, T, Barret, L.F., & Salovey, P. (2007). Intelligent emotion regulation. Is knowledge power? En J. J., Gross, & R. A., Thompson (Eds.). *Handbook of emotion regulation*. Recuperado de <http://books.google.com.mx/books>

Wittmer, D. S., & Petersen, S. H. (2006). *Infant and toddler development and responsive program planning*. USA: Pearson Prentice Hall.

11. Anexos

ANEXO 1

Carta de consentimiento informado

México D. F. a de de 2010

CARTA COMPROMISO

EL PROGRAMA DE JUEGO PARA LA PROMOCIÓN DEL DESARROLLO SOCIOAFECTIVO tiene como objetivo principal: enriquecer las prácticas de cuidado y atención de niñas y niños entre 31 a 46 meses por parte de los padres y madres de familia, partiendo del juego como medio de interacción que fomenta el desarrollo emocional de las y los menores.

Este programa se llevará a cabo del 1ro al 25 de junio, en las instalaciones del EBDI 14, San Fernando, el cual tiene una duración aproximada de dos horas y media, divididas en 4 sesiones, en las cuales participará el niño con su cuidador principal.

Apruebo el colaborar en sesiones de juego interactivo entre mi hij@ y yo, mismas que serán videograbadas con el objetivo de ser analizadas para fines de investigación dentro del Proyecto PAPIIT IN309508-3 “Promoción el desarrollo socioafectivo”, para la Facultad de Psicología UNAM. Este proyecto está a cargo de la Mtra. Fayne Esquivel Ancona y su equipo de investigación.

He sido informad@ y acepto que:

- El uso del video no tendrá fines de lucro, ni irá en perjuicio de ninguno de los participantes. Autorizo la reproducción del video para su estudio.
- Obtendré retroalimentación sobre cómo estimular el desarrollo socioafectivo de mi hijo.
- Los datos obtenidos de la videograbación y entrevistas, serán tratados con confidencialidad y únicamente se reproducirán con fines de investigación cuidando siempre proteger la identidad de los participantes.

Nombre de la madre y/o padre:

Fecha: _____ Firma: _____
Nombre del niño: _____

ANEXO 2

Cuestionario madres

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE PSICOLOGÍA



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE
MÉXICO

PROYECTO UNAM-PAPIIT IN309508

CUESTIONARIO MADRES
Mtra. Ma. Fayne Esquivel y Ancona
RESPONSABLE DEL PROYECTO

EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

Arroyo Sánchez Montserrat

Corrales Esparza Raquel

Méndez Vergara Vianey

Plata Loera Sol Jimena

Rodríguez Villagómez Mara

Vasconcelos Vargas Maritza

Fecha: _____ Aplicado por: _____

Nota importante: Este cuestionario forma parte de una investigación auspiciada por la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA) y la Facultad de Psicología de la UNAM. Se prohíbe la reproducción parcial o total de este formato sin el permiso otorgado por el autor. Proyecto UNAM-PAPIIT IN309508.

PRESENTACIÓN

La Facultad de Psicología de la UNAM tiene la intención de conocer las características de la relación madre-hijo en situaciones cotidianas, así como los comportamientos comunes de su hijo en dichas situaciones. A partir de esta información se diseñará un Programa de Juego que facilite la autorregulación emocional tanto de la mamá como del niño. Sus respuestas son estrictamente confidenciales y sólo serán tratadas para fines estadísticos. Si tiene alguna pregunta o duda con mucho gusto trataremos de aclarársela.

Agradecemos su colaboración honesta al proyecto de investigación.

INDICACIONES GENERALES

1. Recuerde que NO hay respuestas correctas o incorrectas, su opinión honesta es la correcta.
2. Escuche detenidamente cada una de las preguntas antes de responder a ellas.
3. Es importante que responda a todas y cada una de las preguntas.
4. Trate de contestar la primera idea que se le venga a la mente.

REGULACIÓN EMOCIONAL EN INFANTES DE 18 A 36 MESES
Entrevista semiestructurada a madres

Nombre del niño: _____
Fecha de nacimiento (niño): _____ Edad: _____
Nombre de la madre: _____ Edad: _____
Estado civil de la madre: _____ Teléfono: _____
Escolaridad de la madre: _____ Ocupación: _____
Personas con las que vive el niño: _____
Cuidador principal del niño: _____

DATOS SOBRE EL EMBARAZO Y NACIMIENTO DEL MENOR

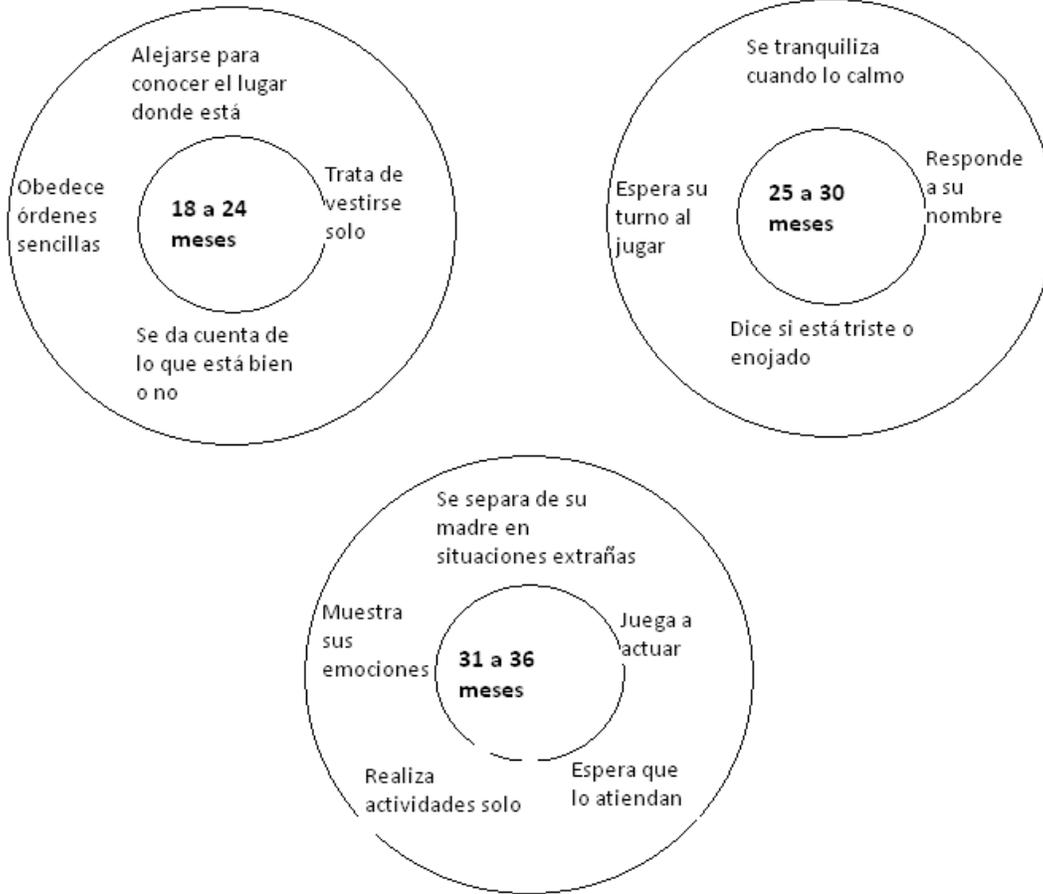
1. Edad de la madre al quedar embarazada: _____
2. Condiciones económicas, físicas y sociales de las madre, antes durante y después del embarazo: _____

3. Nacimiento
Condiciones de nacimiento (parto natural o cesárea, lugar donde fue atendida, estado de desarrollo del niño al nacer, calificación APGAR)

4. Condiciones actuales del desarrollo del niño:

LO QUE MI HIJO PUEDE HACER

Señala lo que tu hijo ha logrado en esta etapa:



5. Describir las características más relevantes de la conducta de su hijo:

6. Actividades que realizan juntos madre-hijo:

7. ¿Juegan? ¿A qué juegan?

¡Gracias por su colaboración!

OBSERVACIONES:

ANEXO 3

Programa de juego para promover la autorregulación emocional

PAPIIT IN309805

PROGRAMA DE JUEGO

PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN PARA PROMOVER

LA AUTORREGULACIÓN . . .

EMOCIONAL PAPIIT IN309805

Guía para Mamás, Papás y Educadores

PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN



PAPIIT IN309805
PROGRAMA DE JUEGO
PARA PROMOVER LA AUTORREGULACIÓN
EMOCIONAL

ELABORADO POR:

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
PROYECTO PAPIIT IN309508 "PROMOCIÓN DEL DESARROLLO SOCIOAFECTIVO
EN INFANTES DE COMUNIDADES EN ZONAS RURALES DE MÉXICO"

RESPONSABLE DEL PROYECTO
MTRA. FAYNE ESQUIVEL ANCONA

EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

MONTSERRAT ARROYO SÁNCHEZ
RAQUEL CORRALES ESPARZA
VIANEY MÉNDEZ VERGARA
SOL JIMENA PLATA LOERA
JIMENA RODRÍGUEZ NAVARRO
MARA SARA RODRÍGUEZ VILLAGÓMEZ
MARITZA VASCONCELOS VARGAS

AUDIOVISUALES

ROSA ISELA GARCÍA SILVA
RAQUEL CORRALES ESPARZA
MONTSERRAT ARROYO SÁNCHEZ

EDICIÓN VIDEO INTERACTIVO

RAQUEL CORRALES ESPARZA
EMMANUEL LÓPEZ RAMÍREZ

ILUSTRACIONES

SOL JIMENA PLATA LOERA
SALVADOR TINAJERO BARRIOS

DISEÑO EDITORIAL

MAYRA PAULINA BUSTAMANTE CASTELLANOS

PAPIIT IN309805

NO TODOS LOS NIÑOS SON IGUALES

Antes de empezar con los juegos es importante que como padres recordemos que no todos somos iguales, existen las diferencias individuales que se relacionan con el temperamento y las influencias ambientales tanto del menor como de los padres y /o encargados de la crianza de los infantes.

DIFERENCIAS INDIVIDUALES

Para los juegos propuestos es preciso considerar el *temperamento*, es decir, las diferencias individuales tanto de los menores como de los adultos significativos en estilos de personalidad y reacciones emocionales, que pueden clasificarse como:

a) **Control equilibrado.** Menores que manejan sus emociones de manera adecuada, lo que les permite regular sus niveles de atención y ajustar su conducta frente a lo que la situación demanda. Capaces de prever las consecuencias de sus actos y de adaptarse con facilidad a nuevas experiencias. Mantienen hábitos regulares y predecibles.

b) **Inhibición.** Los y las menores con esta característica tienden a establecer mucho control sobre la expresión de sus emociones y son propensas a experimentar emociones negativas como ansiedad, enojo o miedo, lo que hace que muestren timidez, pasividad y retraimiento. Pueden mostrarse reticentes ante personas o situaciones novedosas y aunque experimentan las emociones de forma intensa, la sobrecontrolan lo que se puede observar en sus gestos y expresión conductual.

c) **Impulsividad.** Menores caracterizados por tener poco control sobre sus manifestaciones emocionales, tienden a actuar de manera inmediata sin prever las consecuencias de sus acciones mostrando poca tolerancia a la frustración así como predisposición a la agresividad y la irritabilidad. A menudo reaccionan en forma muy intensa ante cambios de rutina y tardan en adaptarse a situaciones y personas nuevas.

En este sentido los adultos significativos deberán considerar tanto sus propias características de personalidad como las del menor de acuerdo a lo esperado en función de su etapa de desarrollo.

NOTA: Es muy importante, al considerar las diferencias individuales del menor, tener un comparativo de lo que se espera a su edad y la manera como se comportan sus pares.

Para que como padres y/o encargados de la crianza de los menores tengamos un parámetro de lo que se espera de los niños (as) en cuanto a desarrollo socioemocional, el programa te proporciona una breve semblanza de lo que puedes esperar en los diferentes periodos de edad entre el año y medio a los cinco años.

PAPIIT IN309805

¿Cómo usar Mi Programa de Juego?

El Programa de Juego contiene actividades diseñadas para promover la autorregulación emocional en niños y niñas de distintas edades, todo en función de las características de tu pequeño/a en cada etapa.

Cada juego tiene distintas secciones y símbolos que a continuación se explican:

- **Áreas de desarrollo.** Representadas por los símbolos en la parte superior de la hoja. Hacen referencia a cuáles esferas del desarrollo integral se fortalecen con cada juego. Aquí su significado:



Área Sensorial



Área Cognitiva



Área Psicomotriz



Área Social



Área afectiva

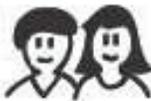
- **¿Cómo se juega?** Explicación sobre cómo realizar los juegos, qué pasos seguir, juntos con ejemplos.



- **Materiales.** Objetos, cachivaches y demás cosas que seguramente tienes en casa y servirán para realizar los juegos.



- **Objetivo.** Logro/s a alcanzar con cada juego.



- **Mis estrategias.** Estrategias de co-regulación emocional, es decir, las alternativas que como adulto puedes utilizar, no sólo en el juego, sino en actividades cotidianas, para ayudar a tu pequeño/a a regular sus emociones y conductas.



- **Estrategias de mi pequeño/a:** Estrategias de autorregulación de tu hijo/a, es decir, las formas en que él/ella puede regular sus emociones y conductas tanto en el juego como en actividades cotidianas y en la convivencia con sus pares y adultos. Estas estrategias las aprenderá mediante tu ejemplo y constante apoyo.

Ahora que sabes cómo está integrado cada juego, te presentamos las secciones del Programa

PAPIIT IN309805

SECCIONES

En la primera sección encontrarás:

La descripción de la edad + 5 juegos acordes a la edad.

En la segunda sección **JUEGOS PARA TODAS LAS EDADES**, los temas de los juegos guardan una secuencia y están adaptados para cada etapa:

- **¡A PINTAR!** Expresión de las emociones mediante elementos como pinturas, crayolas, colores y texturas.
- **VAMOS A...** Hacer uso de la imaginación para llevar a cabo el juego del "como si", del "pretende" que las cosas, objetos y personas estén ahí aún cuando no los podamos ver ni tocar.
- **CACHIVACHES** Aprendizaje del uso potencial de nuestros cachivaches y objetos cotidianos como elementos de juego y distracción.
- **¡DISFRAZATE!** Uso de los disfraces como alternativa para identificar nuestras emociones, las de otros personajes y desarrollar la imaginación.
- **CUANDO CUENTES CUENTOS...** Mediante la lectura de cuentos ilustrados los pequeños/as y tú podrán aprender más sobre sus emociones: cuáles son, cómo las expresamos y qué hacer cuando las experimentamos.

En la sección **GLOSARIO** se explica con definiciones y ejemplos cada una de las estrategias de los adultos (Mis estrategias de co-regulación emocional) y en el otro apartado las estrategias de tu pequeño/a (Estrategias de autorregulación emocional de mi pequeño/a).

En el apartado **Referencias y Títulos de libros y cuentos** se presenta material que puede ayudarte a fortalecer tus estrategias de co-regulación emocional y la autorregulación emocional de tu hijo/a. Abordan temas sobre juegos, estrategias de crianza y emociones.

En la sección **Anexos** encontrarás el material para la sección "Cuando cuentes cuentos cuenta cuantas emociones cuentas"

FINALMENTE... Algunas sugerencias para que junto con tu familia y tu pequeño/a puedan explotar las posibilidades de diversión, aprendizaje y disfrute de nuevas experiencias que brindan los juegos:

- Antes de llevar a cabo los juegos toma un breve tiempo para leerlos, conocer los objetivos, las áreas de desarrollo, estrategias a utilizar y preparar el material necesario para llevarlos a cabo.
- Utiliza los videos contenidos en el DVD "PROGRAMA DE JUEGO" como elemento de apoyo para que tengas una idea más clara de cómo realizar los juegos.
- No olvides consultar la sección de GLOSARIO para saber cómo aplicar las diferentes estrategias de co-regulación e identificar si tu pequeño/a usa o esta aprendiendo a usar sus propias estrategias.
- Invita a los otros miembros de la familia para que también lleven a cabo los juegos con tu pequeño/a.
- Haz las modificaciones que consideres necesarias, lo importante es que tu y tu pequeño/a se sientan a gusto al jugar.

MI PEQUEÑO/A DE 31 A 36 MESES

En esta etapa mi hijo/a puede adquirir ideas sobre las emociones, puede expresarlas mediante lenguaje o por medio del juego simbólico en la interacción con otros.

Ahora, mi hijo es capaz de expresar interés por los demás, disfruta turnando nuevos retos y comienza a mostrar los inicios de autocontrol sobre su vida.

Tiene la capacidad de construir imágenes o ideas emocionales (Ejemplo, estoy enojado porque se me cayó mi helado, estoy triste porque se me rompió mi muñeco).

Al mejorar su comprensión en las causas y consecuencias de las emociones, puede comenzar a exhibir emociones secundarias, como desconcierto, vergüenza, culpa, envidia y orgullo.

El proceso de regulación emocional mejora a medida que intenta controlar estímulos que lo inquietan o incomodan, para ello utiliza estrategias como distraerse con otra actividad u objetos.

Manifiesta emociones como alegría, enojo, tristeza, sorpresa y miedo, además adquiere habilidades nuevas como mostrar seguridad ante una situación extraña, por ejemplo cuando un adulto importante se separa de él.

Las actividades que mi hijo/a puede realizar por sí mismo son por ejemplo, vestirse, comer y seguir indicaciones sencillas.

En sus juegos muestra habilidades y roles sociales que ha aprendido, como jugar a ser la mamá, el papá, algún profesionista, o personajes de la televisión.

Es importante que al realizar actividades con mi hijo/a tome en cuenta los siguientes puntos:

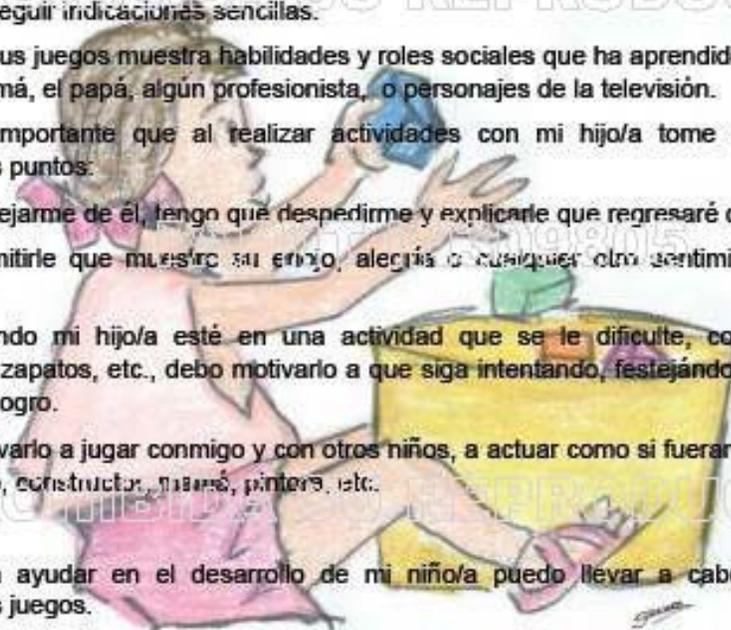
Al alejarme de él, tengo que despedirme y explicarle que regresaré después.

Permitirle que muestre su enojo, alegría o cualquier otro sentimiento y platicar sobre él.

Cuando mi hijo/a esté en una actividad que se le dificulte, como ponerse el pantalón, zapatos, etc., debo motivarlo a que siga intentando, festejándole cada vez que tenga un logro.

Motivarlo a jugar conmigo y con otros niños, a actuar como si fueran doctor, maestro, carpintero, constructor, mamá, pintora, etc.

Para ayudar en el desarrollo de mi niño/a puedo llevar a cabo con el/ella los siguientes juegos.



PAPIIT IN309805

ENCUENTRA



¿Cómo jugarlo?

Siéntate frente a tu hijo/a y pídele que te enseñe sus manos, enséñale tus manos.

Dile "Encuentra tu nariz", tocando también la tuya.

Después pídele que encuentre tu nariz y luego dile que encontrará la suya.



Materiales

Un lugar cómodo

Continúa con otra parte de su cara, encuentren sus orejas, ojos, cachetes, y boca.

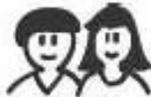
Cuando encuentres su boca dile que con esa decimos "te quiero" pídele que lo repita, termina dándole un abrazo a tu pequeño/a.



Objetivo

Lograr que el niño reconozca su esquema corporal y el de otros.

Fomentar por medio de esta actividad cercanía y afecto.



Mis estrategias

- Redireccionar atención
- Modelar
- Enseñar a tomar turnos
- Reconocer logros



Estrategias de mi pequeño/a

- Escuchar y enfocar atención
- Imitar
- Tomar turnos
- Celebrar logros

SOY ARTISTA



¿Cómo jugarlo?

Elige un espacio seguro en el que tu hijo/a pueda trabajar solito.

Dile a tu hijo/a que hoy será artista y que tiene la oportunidad de elaborar una obra de arte muy importante, tan importante que solo él/ella la puede hacer.



Materiales

Papel periódico o plástico
Hojas blancas
Crayolas o colores
Rompecabezas

Explicale que puede pintar, armar o construir lo que se le ocurra y que lo dejarás trabajando solito/a y dile que regresarás en 10 minutos, de ser posible muéstrale un reloj e indícale en qué manecilla regresarás, dile en dónde estarás por si llegara a necesitar ayuda.

Regresa en el tiempo exacto que le dijiste y pide que te explique su obra de arte, reconoce su logro y pregunta si necesita más tiempo, de ser así, señala nuevamente en el reloj la hora en la que regresarás. Siempre regresa en el tiempo exacto que le indicaste, esto le brindará seguridad y confianza en ti.

Al terminar su obra de arte reconoce su logro y colórala en un lugar especial.



Objetivo

Lograr apego seguro tras la separación con mamá o papá, sin ocasionar una frustración.

Fomentar el estado de calma y la autonomía.



Mis estrategias

- Redireccionar atención
- Brindar apoyo cuando se dificulte la actividad
- Dar explicación previa
- Guiar y permitir autonomía
- Reconocer logros



Estrategias de mi pequeño/a

- Escuchar y enfocar atención
- Aceptar apoyo
- Comprender la situación y participar
- Cooperar y mostrar autonomía
- Celebrar logros

LUZ ENCENDIDA



¿Cómo jugarlo?

Muéstrale a tu hijo una lámpara o foco con el cual trabajarán.

Dí "luz encendida" mientras enciendes la lámpara o foco y dile a tu hijo/a que tienen que estar muy felices, mientras brincas, bailas, cantas y sonríes.



Materiales

Lámpara o foco de una recámara de la casa

Dí "Luz apagada" mientras apagas la lámpara o foco y dile en voz muy baja que ahora tienen que estar muy calladitos. Dí "luz encendida" con voz normal, mientras enciendes la lámpara o foco y puedes decirle cualquier emoción que se te ocurra. Termina diciendo "luz apagada" y puedes abrazarlo/a.

Puedes llevar a cabo muy a menudo esta actividad y así cuando tenga un berrinche, esté enojado, triste o exprese cualquier emoción, pueden jugar a luz encendida ayudándole a calmarse. También puede hacer esta actividad a la hora de dormir.



Objetivo

Lograr que el niño identifique y represente diferentes emociones, y regular conductas inadecuadas.



Mis estrategias

- Redireccionar atención
- Señalar emoción
- Creatividad
- Modelar
- Detener el juego hasta que el niño se tranquilice



Estrategias de mi pequeño/a

- Escuchar y enfocar atención
- Identificar y nombrar emoción
- Creatividad
- Imitar
- Autocalmarse

PAPIIT IN309805



PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN

PAPIIT IN309805

PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN

JUEGOS

para **TODAS** las

PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN

EDADES

PAPIIT IN309805

PAPIIT IN309805

PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN
¡A PINTAR!

Esta técnica es muy común ya que a todos los niños/as les gusta. Sin embargo hay una gran variedad de cosas y juegos que puedes llevar a cabo con tu hijo/a dependiendo de su nivel de desarrollo. A continuación te presentamos varias actividades para las diferentes edades.

Para la sección *¡A pintar!* toma en cuenta las siguientes indicaciones:

Sobre una mesa o piso, cubiertos de papel periódico o plástico, coloca los materiales para que tú y tu hijo/a pinten. Utilicen ropa adecuada ya que trabajarán con pintura.

Dile a tu niño/a que jugarán con colores, motívalo/a diciéndole que es algo muy importante que sólo los artistas pueden hacer y necesitas su ayuda.

Continúa con el procedimiento correspondiente a la edad de tu hijo/a:

PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN

PAPIIT IN309805

PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN

PAPIIT IN309805

¡A PINTAR! PAPIIT IN309805

A PINTAR EMOCIONES (PEQUEÑOS/AS DE 31 A 36 MESES)



¿Cómo jugarlo?

Dile a tu hijo/a que tienes que pintar algo muy importante, que te pidieron que pintaras felicidad pero que no sabes qué color utilizar.

Materiales Pídele que te ayude a elegir un color para pintar la felicidad y dile que cada quien o dibujará en su hoja.

Mientras dibujas puedes ir explicándole cómo se siente la felicidad, como te hace sentir, permite que te diga también como siente la felicidad (siento cosquillitas, calentito, etc.). Al terminar el dibujo reafirma la emoción y relaciónala con una expresión facial, pide que haga cara de felicidad y dibuja atrás de la pintura una carta de feliz.

PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN Crayolas, colores, pintura digital, acuarelas, lápices (en cual) Lleva a cabo más dibujos de emociones con tu hijo/a: pueden ser inicio, tristeza, o lo que a ti se te ocurra.

Al terminar el juego, no olvides felicitar su buen trabajo y esfuerzo.



Objetivo

Lograr que el niño identifique, exprese y diferencie sus

emociones PAPIIT IN309805



Mis estrategias



Estrategias de mi pequeño/a

- Modelar
- Dar explicación previa
- Señalar emoción
- Creatividad
- Preguntar cómo se siente el otro
- Reconocer logros
- Imitar
- Comprender la situación y participar
- Identificar y nombrar la emoción
- Creatividad
- Identificar y expresar emoción
- Identificar emociones de los otros
- Celebrar logros

PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN

PAPIIT IN309805

PAPIIT IN309805

PROHIBÍDA SU REPRODUCCIÓN

PAPIIT IN309805
VAMOS A...

¿Recuerdas a qué te gustaba jugar de pequeño/a?

En los siguientes juegos es muy importante que recuerdes todas aquellas cosas que te gustaba hacer: qué personajes eras cuando empezabas a jugar, qué situaciones te gustaba imitar o inventar, a cuáles mundos podías viajar con una pizca de imaginación...

Ahora podrás compartir con tu hijo/a todas estas experiencias, llevando a cabo las actividades que a continuación te proponemos.

PAPIIT IN309805

PROHIBÍDA SU REPRODUCCIÓN

PAPIIT IN309805

DE PASEO (PEQUEÑOS/AS DE 31 A 36 MESES)

PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN



¿Cómo jugarlo?

Dile a tu niño/a que jugarán a pasear a su muñeco favorito.

Propón algún lugar, puedes tomar el muñeco y enseñarle cómo hacerlo, de manera que simules que tú eres el muñeco paseando, invítalo/a a que él/ella sea su muñeco y que simule que pasea a los lugares que tú le vas proponiendo.

Materiales

Muñeco favorito de tu hijo/a

Pueden pasearlo al mercado, al cine, al trabajo, a donde se te ocurra.

Mientras lo pasean, puedes hacer preguntas a tu hijo/a sobre los sentimientos que le ocasiona llevar a cabo cada actividad.

Al finalizar, dile a tu hijo/a: "Ahora el muñeco, está cansado, tiene que dormir, porque pasó mucho el día de hoy, vamos a dejarlo aquí (pueden buscar un lugar especial para colocar al muñeco).

PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN

Objetivo

Lograr que el niño represente y sugiera roles (juego simbólico)



Mis estrategias

- Modelar
- Dar explicación previa
- Juego simbólico
- Preguntar cómo se siente el otro personaje
- Creatividad



Estrategias de mi pequeño/a

- Imitar
- Comprender la situación y participar
- Juego simbólico
- Identificar emociones de los otros
- Creatividad