



Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Psicología

“PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA PROMOVER ESTRATEGIAS DE CO-REGULACIÓN EMOCIONAL EN MADRES Y/O CUIDADORES PRINCIPALES DE NIÑAS Y NIÑOS PREESCOLARES”.

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADO EN PSICOLOGÍA

PRESENTAN:

GABRIELA MARTÍNEZ ESPÍNOLA

NATALIA PICHARDO COCA

DIRECTORA:

DRA. MARÍA FAYNE ESQUIVEL ANCONA.

REVISOR: MTRA. SUSANA EGUÍA MALO.

SINODALES: MTRA. VERÓNICA RUÍZ GONZÁLEZ
MTRA. KARLA ALEJANDRA CERVANTES BAZÁN
DRA. PAULINA ARENAS LANDGRAVE

ASESOR ESTADÍSTICO: LIC. MA DE LOURDES MONROY TELLO.



CIUDAD UNIVERSITARIA FEBRERO 2018



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.

Agradecimientos y dedicatorias

Gabriela Martínez Espínola

Para **mis padres**... Primero que nada quiero decir ¡GRACIAS! Infinitas gracias por ser los mejores padres que hay en el universo. Por enseñarme a no rendirme. Por las horas de desvelo y las horas de trabajo invertidas en esta familia, porque con todo su esfuerzo y dedicación me han permitido alcanzar mis sueños. Gracias por tejer mis alas, por permitirme emprender el vuelo y por no dejarme caer jamás (aun cuando yo sentía que no podía). Gracias infinitas por su comprensión, por creer en mí, por ser siempre mi hogar, mi refugio al cual acudo siempre. Gracias por ese amor y apoyo incondicional, por enseñarme a no rendirme, por luchar hombro con hombro todos los días para alcanzar este sueño. Gracias por todos sus valores, porque son las personas más nobles y buenas que hay en el mundo y porque día a día, con su ejemplo, aprendí lo apasionante que era la entrega hacia los otros. Porque su infinito amor no es egoísta y comparten lo mejor de ustedes con los demás. Gracias por ser mi equilibrio, por los regaños y las pláticas, por escucharme y siempre centrarme. Por cada lágrima, risa y sueño compartido. Gracias por la mejor niñez que alguien pudiera desear, por nuestras tardes de teatro y películas. Gracias por apoyarme en mis sueños más locos y por permitirme hacerlos realidad. Gracias por ser mi modelo de vida. No hay palabras que describan cuánto los amo, tal vez lo más cercano es el infinito. Los amo infinitamente. Sé que no habría podido llegar hasta aquí si no fuera por ustedes.

A **mi hermana**... Te amo infinitamente. Quiero que sepas que eres y siempre has sido mi modelo a seguir. Eres una mujer sumamente inteligente y fuerte, te admiro muchísimo. Te agradezco tanto por ser mi compañera de vida, por ser siempre mi refugio. Porque a tu lado cualquier adversidad parece pequeña. Gracias por defenderme en todo momento y porque siempre te tomas un tiempo para escucharme. Porque desde que éramos niñas comprendí que tú eres mi alma gemela. Estoy convencida de que no podría haber elegido una mejor hermana. Estoy tan orgullosa de ti, no solo por el ámbito profesional, sino por la

extraordinaria persona que eres, por tu amor y entrega hacia cada cosa que haces. Te mereces el mundo entero, nunca aceptes menos que eso.

A **Nat... amiga**, ¡lo hicimos! Te amo muchísimo. Gracias por estar en todo momento, por demostrarme que las amistades de verdad existen. Recuerdo que todos nos decían “no hagan su tesis juntas, no van a poder” y nosotras siempre demostramos que podemos vencer cualquier adversidad. Me siento tan conectada a ti, hemos creado ese lenguaje secreto en el que las palabras salen sobrando. Creo que he aprendido a conocerte hasta la raíz y quiero que sepas que soy la más dichosa por tenerte a mi lado. Me gané la lotería de amigas. A tu lado he podido construir los mejores recuerdos. Gracias por las risas, las tardes de sushi, las salidas, las horas de escucha, las salidas a Six Flags, por nuestros viajes y nuestras aventuras juntas. Nos esperan muchísimas aventuras más, no puedo esperar. Siempre juntas.

Gracias especiales también a **las Coquitas**, por siempre acogerme en su casa, porque contagian felicidad, por permitirme formar parte de esa gran familia. Las quiero mucho.

A **Gabo...** mi amor, gracias por estar a mi lado. Por tus palabras tan dulces y por todo tu cariño. Me apoyaste siempre, permitiendo que pudiera alcanzar mis sueños. Te agradezco muchísimo por haber llegado a mi vida, por haber luchado incansablemente por esta relación. Soy la más dichosa a tu lado. Te admiro muchísimo, me enseñas tantas cosas cada día, principalmente ese entusiasmo por la vida. *Estoy segura que si te volviera a conocer, me enamoraría de ti una y otra vez.* Te amo con todo mí ser.

A la **Dra. Fayne...** Gracias por sus enseñanzas. Por tener unos brazos gigantescos dispuestos a compartir su sabiduría y sus conocimientos. Gracias por ser mi mentora, porque es una persona admirable en todos los sentidos. Gracias por siempre abrirnos las puertas; no sólo de sus conocimientos, sino de su vida. Por su entrega y pasión hacia cada cosa que hace, porque contagia su felicidad a cuantos la rodean. Gracias por las horas de escucha y por apoyarme en todos mis proyectos, gracias también por impulsarme y por ayudarme a crecer en todos

los sentidos. Sobre todo quiero agradecerle por permitirme formar parte de esa gran familia de psicólogas. A su lado, se siente como estar en casa.

A Mary... Te agradezco infinitamente tu paciencia, tus horas de escucha, tu apoyo incondicional. Porque cuando te veo trabajar con los niños SIEMPRE pienso “yo quiero ser como ella”. Te admiro muchísimo, Mary. Agradezco infinitamente el que hayas formado parte de este crecimiento. Gracias por creer en mi, por enseñarme una cara diferente y extraordinaria de la psicología. Gracias por creer en mis proyectos y por impulsarme a llevarlos a cabo. Eres sumamente especial e importante en mi vida.

A Itzel... Bebé, gracias por tantos años de amistad. Por nuestros momentos de risa y locura. Porque siempre que algo pasa en mi vida, muero de ganas de correr a contarte. Gracias por apoyarme y por estar siempre. Eres increíble. Te amo infinitamente. Sé que estaremos juntas siempre.

A Memo y Héctor... amigos los amo mucho. Gracias por estos maravillosos años de amistad. Por esas tardes de comida y cine. He aprendido mucho de ustedes. Siempre llevo presentes nuestras tardes de pláticas y de “ir por un café y a sentarnos”. Me siento muy orgullosa de sus logros, apunten siempre muy alto, merecen lo mejor de la vida. Gracias por traerme tanta felicidad.

A Mathews... amigo, gracias por las tardes de videojuegos (aunque siempre pierdas) y de películas. Gracias por siempre brindarme las palabras adecuadas y por escucharme y permitirme escucharte. Me siento muy afortunada de que estés en mi vida.

A mis amiguitos **Emi, Reg, Jan...** Gracias por su apoyo, por estar en todo momento. Los amo muchísimo. Disfruto cada momento que paso con ustedes. Son personas extraordinarias y las llevo siempre presentes.

Mtra. Susana Eguía, Mtra. Vero Ruiz y Dra. Paulina Arenas... Gracias por tomarse el tiempo de leer la tesis y apoyarnos para que este proyecto quedara de la mejor manera. Ha sido una dicha y un privilegio poder trabajar con ustedes esta tesis.

A Isa, por esos talleres tan especiales. Porque eres una inspiración para este trabajo. Escucharte y trabajar contigo fue inspirador. Amo y admiro tu trabajo.

A Lulú... Gracias por tu paciencia y por apoyarnos tanto en este proyecto. Me siento muy dichosa por haberte conocido. Sin ti, esta tesis estaría incompleta.

A Samuel... Gracias por permitirme trabajar contigo. Porque me enseñaste a confiar más en mí. Porque creíste en mi para ese gran trabajo con los niños. Gracias por siempre escucharme y contenerme y por brindarme tú amistad.

A Brenda... Gracias por apoyarnos en la realización de este proyecto. Eres una gran persona de la cual pude aprender mucho. Gracias por tu disposición a escucharme y por permitirme desahogarme contigo. Estoy muy agradecida por haberte conocido.

A Karlita... Gracias por la lectura de esta tesis y por creer en el proyecto. Gracias por apoyarme e impulsarme en mi crecimiento. Disfruté mucho ese viaje a Mérida, conocí un pedacito de la extraordinaria persona que eres. Te agradezco mucho tus palabras, siempre tan amables y reconfortantes.

A Angie... Gracias por permitirme conocerte. Eres una persona a la cual quiero y admiro. Ha sido maravilloso trabajar contigo.

Finalmente quiero agradecer a la **Universidad Nacional Autónoma de México**. Por permitirme formar parte de sus aulas. Porque me llevo el más grato recuerdo de esta institución. Gracias por ser mi segundo hogar. ¡GOOOOYA!

Natalia Pichardo Coca

A mis **papás** porque no hay nadie que merezca más esta dedicatoria y agradecimiento que ellos. Este logro, es de ustedes.

A mi **mamá**, por enseñarme con su ejemplo que los logros más satisfactorios en la vida son los que se alcanzan con el esfuerzo de todos los días. Porque desde niña me inculco el hábito de estudiar y de hacer las cosas lo mejor que pudiera y gracias a eso hoy termino una carrera exitosamente. Gracias por estar ahí siempre que lo necesito, se dice muy fácil, pero ser incondicional así como lo eres conmigo (y sé que lo serás) es lo que te hace la mejor mamá del mundo. Por formarme no sólo para la escuela sino para enfrentar los retos de la vida con gran fortaleza, tienes mi eterno amor y agradecimiento.

A mi **papá**, por siempre pisar el acelerador del carro para que llegará puntual a la escuela, desvelarse conmigo para hacer tarea y por siempre ayudarme con la mejor actitud con mis dibujos y maquetas. Gracias por siempre salir al rescate como un súper papá moviendo cielo, mar y tierra para ayudarme en lo que se me olvidaba entregar en la escuela. Sobre todo, infinitas gracias por aprender de los errores de tu papá y ser un papá disponible siempre para escucharme, apoyarme en mis decisiones (por más locas que parezcan), abrazarme y protegerme. Gracias a la seguridad que me diste, hoy termino exitosamente esta etapa de mi vida.

A mis **hermanas**, la mejor compañía que me dio la vida. Esta etapa fue más fácil y divertida porque estuvieron a mi lado.

A **Sofía**, mi partner de vida, mi cómplice desde niñas, por siempre escucharme con atención y paciencia, por nunca dudar de mí incluso cuando yo lo hacía. Gracias por ser tan espontánea y hacerme reír todos los días sin excepción.

A **María**, mi hermana más valiente, por enseñarme a ser práctica con la vida y sacarme carcajadas con su sentido del humor tan particular. Gracias por siempre confiar en mí para ayudarte a estudiar, en ocasiones, que creas en mí es lo único que necesito para seguir adelante.

A **Frida**, la más risueña de mis hermanas, por ser una combinación de madurez y ternura que me enseña todos los días. Gracias por siempre apoyarme en lo que decido y por involucrarte en mi carrera con toda la curiosidad que te caracteriza. Haces mi vida más ligera con la alegría que contagias.

Las tres me motivan a ser el mejor ejemplo de hermana mayor que existe.

A **Alexis**, mi compañero de vida por elección, por ese primer semestre de psicología que tú también cursaste. Por impulsarme todos los días a ser mejor persona y, por lo mismo, mejor psicóloga. Gracias por sonsacarme y hacer de mi carrera una aventura a tu lado. No encuentro las palabras para poderte agradecer que respetes y alientes mis sueños, incluso cuando me parecen imposibles.

A mis tías, **Isa y Ofe**, por ser como unas segundas mamás, por jalarme las orejas cuando me equivoco y apoyarme siempre que lo necesito.

A mis primas **Isabel y Dany**, por estar a mi lado en todo este trayecto con café, pan, chismes y muchas sonrisas.

A mi fiel compañera en esta aventura **Gaby**, por todas las desveladas, los trayectos infinitos a tu casa, las clases compartidas, por todas las risas, los viajes, los memes, el esfuerzo, la complicidad y la dedicación. Gracias por complementarme y caminar a mi lado toda la carrera. Eres más que mi mejor amiga, te convertiste en parte de mi familia.

A mis amigos, **Gaby, Memo, Héctor, Mateo, Itzel, Emi y Regina**, por hacer millones de veces más fácil este camino. Gracias por los eternos debates, las risas en el “lugar feliz”, los consejos, los viajes, las fiestas y el fiel apoyo. Son de las mejores cosas que me llevo de la carrera.

A **Mary**, por ser un extraordinario ser humano y una excelente profesora, por siempre estar dispuesta a dar todo de sí con la única finalidad de que seamos los mejores psicólogos. Gracias por encausar mi carrera, enseñarme otra forma de ver la psicología y demostrarme con el ejemplo que los sueños en esta vida se cumplen con mucha dedicación y pasión por lo que se hace. Te admiro muchísimo y espero algún día ser tan buena en lo que hago como lo eres tú.

A la **Dra. Fayne**, por ser la mejor psicóloga infantil y una excelente persona, dispuesta a romper las barreras que sean necesarias para ayudar a sus alumnos. Gracias Dra., por siempre tener una sonrisa cálida que ofrecer y por nunca dudar en brindar toda la experiencia que tiene para hacernos crecer como profesionistas. Por la paciencia y su enorme sabiduría que me llevo de usted, por permitirme formar parte de su equipo de trabajo y confiar siempre en mí, le estoy eternamente agradecida.

A **Lulú**, por toda la paciencia al explicarnos desde lo más básico hasta lo más complicado de nuestro trabajo, por siempre recibirnos con una sonrisa y un trato amable.

A **Brenda**, por apoyarnos con todas las ganas y energía en este proyecto, por ayudarnos a mejorarlo y estar siempre dispuesta a apoyarnos.

Por último a la **UNAM**, por permitirme estudiar en cada una de sus aulas con los mejores profesores del país, por ser una mano extendida hacia las necesidades de sus alumnos. Gracias por formarme como profesionista y permitirme crecer como persona.

Índice

Resumen.....	1
Introducción	2
Capítulo 1. Regulación Emocional.....	6
¿Qué es una emoción?.....	6
¿Qué es la Regulación Emocional?.....	9
Autorregulación Emocional.....	17
Capítulo 2. Interacción madre-hijo en la Regulación Emocional	23
Desarrollo: De la regulación externa a la autorregulación emocional.....	23
La Co-regulación: un medio para que los preescolares logren autorregularse	32
Estrategias de Regulación Emocional de los preescolares y estrategias de Co-Regulación Emocional en madres y/o cuidadores principales de niños preescolares	36
Los programas de intervención como una herramienta para promover estrategias de Co-Regulación Emocional en cuidadores de niños preescolares.	41
Capítulo 3. Método	46
Justificación	46
Pregunta de investigación	49
Objetivos	49
Objetivo general.....	49
Objetivos específicos.....	49
Diseño.....	50
Definición de variables.....	51
Definición conceptual.....	51
Definición operacional.	51
Hipótesis de investigación.....	52
Participantes.....	53
Criterios de inclusión.....	53
Instrumentos	53
Procedimiento.....	54
Escenario	56
Resultados	58
Análisis cualitativo.....	64
Análisis factorial	81
Discusión y Conclusiones	95

Limitaciones y sugerencias.....	105
Referencias.....	107
Anexos.....	117
Anexo 1.....	117
Anexo 2.....	120
Anexo 3.....	131
Anexo 4.....	132
Anexo 5.....	133
Anexo 6.....	135
Anexo 7.....	136
Anexo 8.....	137

Resumen

En el desarrollo emocional de los niños preescolares, los adultos significativos juegan un rol fundamental al regular su experiencia emocional, así como al guiar y asistir sus esfuerzos tempranos para regular las emociones (Mirabile, Scaramella, Sohr-Preston, & Robison, 2009; (Guo, Leu, Barnard, Thompson, & Spieker, 2015). Dado lo anterior, el objetivo de esta investigación fue el de evaluar el efecto de la aplicación de un programa de intervención que permitiera mejorar las habilidades de Co-Regulación Emocional en madres y/o cuidadores de niños preescolares.

Se realizó un estudio sustentado desde una metodología mixta en el que se recolectaron, procesaron e integraron datos de corte cuantitativo y cualitativos. Participaron 21 cuidadores de niños preescolares, a quienes se les realizaron evaluaciones pretest-postest del Cuestionario de Habilidades Parentales (Martínez, 2009) y cuyos resultados muestran diferencias estadísticamente significativas para los factores de Comunicación Asertiva (.000), Regulación Emocional (.000), Co-Regulación Emocional (.000), Establecimiento Inadecuado de Límites (.000) y Establecimiento de Límites y Regulación del Comportamiento (.001).

El programa de intervención proporciona evidencia empírica de que es posible facilitar la autorregulación emocional en niños preescolares mediante el trabajar con madres y/o cuidadores principales. Este tipo de programas constituyen un factor de protección en la prevención de manifestaciones de trastornos psicológicos internalizados y externalizados asociados a la desregulación emocional (Bariola, Gullone, & Hughes, 2011).

Palabras clave: Co-Regulación emocional, preescolares, regulación emocional, programa de intervención y cuidadores principales.

Introducción

Desde principios de este siglo se ha incrementado el interés de la psicología para entender cómo el ser humano expresa y regula sus emociones (Cole, Martin, & Dennis, 2004; Gross, 2014; Morris, Silk, Steinberg, Myers, & Robinson, 2007). Este interés se debe en parte a que la investigación propone que un componente esencial para el desarrollo exitoso de los niños, esto consiste en aprender cómo regular las respuestas emocionales de manera adaptativa y socialmente aceptada (Eisenberg, Champion, & Ma, 2004; Morris, et al., 2007).

En el estudio de las emociones han surgido básicamente dos escuelas principales de pensamiento. La primera de ellas refiere que las emociones pueden ser interpretadas como irracionales o poco razonables, reflejando y causando destrucción dentro de los procesos de pensamiento y conducta concurrente (Young 1943; como se citó en Bariola, Gullone, & Hughes, 2011). La segunda escuela refiere que las emociones son mecanismos de adaptación que permiten identificar qué es perjudicial o de ayuda para el bienestar y funcionamiento general del individuo (Lazarus, 1991; como se citó en Bariola, Gullone, & Hughes, 2011).

La investigación contemporánea enfatiza que la emoción consta de un proceso dinámico que opera a través del tiempo para facilitar la adaptación continua de los individuos a contextos ambientales fluctuantes, aún cuando éstas no siempre brindan un beneficio, es un hecho que las emociones en sí tienen una función reguladora (Cole, et al., 2004; Gross, 2014).

La Regulación Emocional es un proceso que permite actuar de forma competente en contextos altamente emocionales. Es una herramienta que permite comprender cómo las emociones organizan la atención y facilitan actuar de manera estratégica y persistente para superar, obstáculos, resolver problemas, y

mantener el bienestar. Una Regulación Emocional inadecuada puede afectar el razonamiento y la planeación; así como dificultar y comprometer las relaciones interpersonales y poner en riesgo la salud (Cole, Mitchel, & Teti, 1994; Gullone, Hughes, King, & Tonge, 2010).

La investigación del desarrollo infantil considera que los procesos interpersonales son fundamentales para que los menores de edad logren una Regulación Emocional exitosa. En ese sentido la Co-Regulación Emocional hace referencia a que los adultos y los niños puedan formar un sistema emocional diádico que constituya un estado afectivo óptimo cuando interactúan (Butler & Randall, 2013).

La etapa preescolar se caracteriza por ser un periodo en el que la Regulación Emocional pasa de una total dependencia externa, por parte de cuidadores principales o adultos significativos, a la capacidad de Auto-Regulación Emocional en el que los niños exhiben mayor independencia y autonomía (Ato, González, & Carranza, 2004).

Cuando los cuidadores principales proveen apoyo sensible, especialmente durante situaciones estresantes, los niños desarrollan estrategias constructivas para el manejo de sus emociones. Esto ocurre cuando los padres contienen la angustia de sus hijos, situación que lo capacita para adquirir las habilidades prácticas del auto-control emocional. Además el apoyo parental contribuye al desarrollo de expectativas sociales en la que los adultos pueden ser emocionalmente útiles, y alientan a los niños a creer que sus sentimientos son manejables, valiosos y legítimos. En contraste, cuando los padres son denigrantes, represivos, o despectivos con las emociones de los niños, provocan la creencia de que sus emociones son inútiles, insignificantes o potencialmente peligrosas (Thompson & Goodvin, 2007).

En niños preescolares, las dificultades de conducta agresiva se presentan con mayor frecuencia. Los programas de prevención en el ámbito preescolar han adquirido cada vez mayor importancia (Caycedo, Gutiérrez, Ascencio, & Delgado, 2005). La intervención temprana permite disminuir los riesgos relacionados con el mantenimiento de los problemas de conducta, agresividad, desobediencia y conductas impulsivas en otro periodo de su vida (Calkins & Dedmont, 2000; Henao, 2005).

Por la importancia que tiene la Co-Regulación Emocional para un sano desarrollo, se considera fundamental la intervención temprana con padres de preescolares con el fin de que puedan adquirir mejores estrategias para ayudar a sus hijos a pasar de una regulación externa a una regulación interna, además de que sus hijos puedan manejar de mejor manera las situaciones que les generan malestar emocional.

Este trabajo se enfoca en un programa de intervención cuyo objetivo fue ayudar a 21 madres y/o cuidadores principales de niños preescolares a mejorar sus estrategias de Co-Regulación Emocional. Se realizaron mediciones pretest-postest, con el Cuestionario de Habilidades Parentales para evaluar si los participantes implementaron estrategias diferentes de Co-Regulación Emocional.

El capítulo uno describe la funcionalidad de la emoción y cómo esta permite que el ser humano actúe y sobreviva en diferentes contextos del desarrollo. Debido a que las emociones tienen diversos efectos en la conducta, se habla de la importancia de la Regulación Emocional así como de sus características y la función que cumple en la vida de las personas. Por último, se plantea el concepto de Auto-Regulación Emocional y su pertinencia en el desarrollo emocional de los niños.

El capítulo dos explica el proceso del desarrollo y la Regulación Emocional del niño desde que nace hasta el final del preescolar. Se introduce el concepto de Co-Regulación Emocional, en donde se habla de la importancia de la participación de las madres y/o cuidadores principales en el proceso de una regulación externa (guiada por los papás) a la autorregulación del niño (interiorizada por el niño). Por último, se relatan las estrategias de Regulación Emocional que utilizan las madres y/o cuidadores principales para moldear la autorregulación en los preescolares.

Capítulo 1. Regulación Emocional

¿Qué es una emoción?

Una de las preguntas más difíciles en el campo de la psicología consiste en tratar de definir ¿qué es una emoción? (Gross, 2014). Desafortunadamente, no existe un consenso acerca de la naturaleza de la emoción, sin embargo, a pesar de las diferencias sustanciales entre las teorías, la mayoría coincide en visualizarlas desde una perspectiva neo-Darwiniana, que las considera como capacidades biológicamente preparadas que evolucionaron y perduraron en los seres humanos por su extraordinario valor para la supervivencia (Cole, et al., 2004).

Tradicionalmente la emoción se había considerado fundamentalmente como disruptiva y su estudio se había centrado en su posible interferencia sobre diversos aspectos de la vida cotidiana. Sin embargo, desde recientes perspectivas funcionalistas se argumenta que las emociones son respuestas adaptativas con funciones motivacionales y organizativas que ayudan a los individuos a la consecución de sus metas (Balter & Tamis-LeMonda, 2006), por ejemplo un niño que es empujado por un compañero intimidante (bully), incrementará su emoción de ansiedad para atraer la atención de un adulto; otro niño en un evento similar, podría minimizar la emoción de ansiedad para mostrarse fuerte frente a sus pares y un tercer niño podría aumentar la intensidad de su enojo para tomar represalias; entender si las respuestas son adaptativas o no, depende de las metas que se quieran lograr (Esquivel, 2014).

La raíz latina de la palabra emoción es *emovere*, formada por el verbo «motere» que significa mover y, el prefijo «e» que implica alejarse, por lo tanto la etimología sugiere que una emoción es un impulso que nos invita a actuar. Cole et al. (2004) refieren que las emociones son procesos biológicos que permiten evaluaciones rápidas de las situaciones que nos llevan a actuar para mantener condiciones favorables y lidiar con condiciones desfavorables. El proceso de

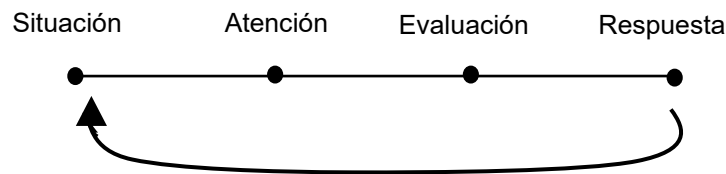
evaluación se encuentra vinculado con la disposición a interactuar de cierta forma con el ambiente. Las evaluaciones se acompañan de tendencias para estar preparado y responder de una manera en particular (Cole et al., 2004).

Gross (2014) plantea que las emociones tienen dos características fundamentales. La primera característica tiene que ver con *cuándo ocurre*. De acuerdo con la teoría (Lazarus, 1991; Scherer, Schorr, & Johnstone, 2001 como se citó en Gross, 2014), la emoción surge cuando un individuo atiende y evalúa una situación como relevante para un tipo de meta en particular. Las metas que subyacen esta evaluación pueden ser duraderas (como la supervivencia) o trascendentes (comer una rebanada de pastel), pueden ser inconscientes y simples o conscientes y complicadas; también pueden ser ampliamente compartidas o altamente idiosincráticas.

La segunda característica tiene que ver con su *naturaleza multifacética*, la cual refiere que las emociones son un fenómeno que se manifiestan en todo el cuerpo, que involucran cambios acoplados a la conducta, la fisiología central y periférica y la experiencia subjetiva (Mauu, Levenson, McCarter, Wilhelm, & Gross, 2005 como se citó en Gross, 2014). Los aspectos subjetivos de las emociones son tan centrales para muchas instancias, que los términos emoción y sentimiento son usualmente confundidos. Sin embargo, las emociones no sólo nos hacen sentir, sino que nos llevan a actuar (Gross, 2014). Estos cambios en la experiencia y en el comportamiento se encuentran asociados con respuestas autonómicas y neuroendócrinas que anticipan las conductas relacionadas a la emoción. Las perspectivas funcionalistas refieren que las respuestas multifacéticas que la comprenden a menudo, no siempre, son útiles para ayudar a alcanzar las metas que desde un principio dieron lugar a la emoción (Levenson, 1999; como se citó en Gross, 2014).

El modelo modal de la emoción de Gross (2014) inicia con una *situación* que se considera psicológicamente relevante, que puede ser externa o interna. La persona presta *atención* a la situación, dando lugar a la *evaluación* del individuo de lo que la situación representa para de una *meta relevante* (Ellsworth & Scherer, 2003; como se citó en Gross, 2014). La *respuesta* emocional generada por medio de las evaluaciones involucra cambios en los sistemas experimentales, conductuales y neurobiológicos. La Figura 1 describe este aspecto de la emoción mostrando el *loop* de respuesta y modificando a la situación que dio lugar a la emoción. El punto clave es que esta respuesta emocional conduce a cambios en el ambiente que afecta la probabilidad de que aparezcan esas y otras emociones (Gross, 2014).

Figura 1. Modelo modal de la emoción



Nota: Modelo del proceso de la Regulación Emocional Adaptado de “Emotion Regulation. Conceptual and Empirical Foundations” por Gross 2014, *Handbook of Emotion Regulation*. New York: The Guilford Press, p. 5.

La angustia y el sufrimiento son inevitables para los seres humanos por lo tanto una tarea fundamental para las personas involucra aprender a modular, tolerar, y resistir las experiencias displacenteras. El malestar le sirve al ser humano para desplazarlo a una Regulación Emocional adaptativa para un bienestar fisiológico y psicológico (Kopp, 1989). Las emociones nos ayudan a dirigir la atención a características importantes del ambiente, ajustar la toma de decisiones, preparar respuestas conductuales, facilitar la interacción social y mejorar la memoria episódica, por lo que es posible concluir que cualquier postulado en psicología del desarrollo infantil se encuentra incompleto si no considera la importancia de las emociones (Gross, 2014).

Aun cuando las emociones permiten a los individuos actuar ante los estímulos, esto no determina la respuesta final establecida, por lo que esta respuesta puede ser modulada antes de ser expresada como conducta observable (Gross & Muñoz, 1995). Cuando el tipo, la intensidad y duración de las emociones son equivocadas para la situación dada, pueden resultar dañinas para el individuo (Gross, 2014) es aquí donde entra en juego la Regulación Emocional (Capella & Mendoza, 2011).

Diversos autores (Stansbury & Gunnar, 1994; como se citó en Cole et al., 2004) han argumentado que las emociones son inherentemente regulatorias y que distinguir la emoción de la Regulación Emocional no es posible. Sin embargo, Cole et al. (2004) consideran que es posible distinguir elementos de evaluación y disposición para actuar, los cuales tienen efectos reguladores en la interacción social, debido a que las emociones tienen efectos diversos dependiendo de cómo son reguladas. Esto refiere que la persona debe realizar esfuerzos para inferir la emoción específica que se ha activado y de manera independiente inferir el proceso regulatorio.

¿Qué es la Regulación Emocional?

Thompson (1994) define la Regulación Emocional como “los procesos extrínsecos e intrínsecos responsables de monitorear, evaluar y modificar las reacciones emocionales, especialmente en sus características de intensidad y temporalidad, para alcanzar una meta personal” (pp. 27-28). Dichos procesos implican el afrontamiento de niveles elevados de emociones tanto placenteras como displacenteras las cuales incluyen alegría, angustia, enojo, miedo y otras emociones (Kopp, 1989).

Tal como lo menciona Thompson (1994) en la definición de la Regulación Emocional, su estudio hace referencia a procesos internos empleados en el manejo de las emociones tales como las cogniciones emocionales, el despliegue de la atención y el manejo de las respuestas fisiológicas, así como el rol de las influencias externas como los padres u otros individuos que ayudan en la modulación de las emociones (Morris, Silk, Steinberg, Myers, & Robinson, 2007).

Teniendo en cuenta esta función de adaptación al ambiente, la regulación supone el manejo de la emoción a favor de un mejor funcionamiento del individuo en una situación dada. Este aspecto de “adaptación” a una situación específica le concede un carácter flexible, lo que le hace diferenciarse del rígido concepto de control de emociones o impulsos; este último, requiere energía y atención, disminuyendo la capacidad del individuo de implicarse en su ambiente (Kopp, 1989) y cuya utilización de forma crónica se ha asociado a la aparición de problemas comportamentales y psicopatologías (Cole, Michel, & Teti, 1994). El control de emociones resulta ser una forma patológica de reprimir la libre expresión de nuestra condición humana. Cada vez que un ser humano se niega a aceptar una emoción que ya nació, que surgió como reacción natural y no elegida, se altera todo el funcionamiento de su cuerpo (Esquivel, 2015).

Así, según Gross (2014) la Regulación Emocional se refiere a moldear cuál es la emoción que se tiene, cuándo se tiene y cómo se experimenta y expresa. Asimismo la Regulación Emocional se interesa en cómo se regulan las emociones mismas (regulación de las emociones), en lugar de cómo las emociones regulan algo más (regulación por emociones).

Gross (2014) plantea tres características fundamentales de la Regulación Emocional:

La característica principal “es **modificar el proceso que la emoción**

genera a través del establecimiento de una meta” (Gross, Sheppes, & Urry, 2011; como se citó en Gross, 2014), es decir, la instauración de una meta regulatoria. Esta meta puede ser iniciada por uno mismo (Regulación Emocional interna) o por alguien más (Regulación Emocional externa).

Las metas pueden ser diversas y cambiantes, e incluyen algo más que simplemente mantener una disposición positiva en uno mismo o en otro. Para entender las diferencias individuales y los cambios en el desarrollo de la Regulación Emocional se requiere reconocer qué está motivando los esfuerzos regulatorios para el manejo de la emoción (Thompson, 1994).

La segunda característica es el **involucramiento de los procesos que son responsables de alterar la trayectoria de la emoción**. Muchos procesos pueden ser seleccionados para regular las emociones, y estos varían considerablemente en el grado en que son explícitos o implícitos. Muchos son explícitos, por lo tanto son conscientes. Sin embargo, la Regulación Emocional también puede ser implícita y tomar lugar sin conocimiento consciente (Gross, 2014).

La tercer característica de la Regulación Emocional es la **modulación de la trayectoria de la emoción**, es decir el impacto en la dinámica de la emoción (Thompson, 1990; como se citó en Gross, 2014), o la latencia, tiempo de inicio, magnitud, duración o dominios psicológicos y conductuales. Dependiendo de las metas individuales, la Regulación Emocional puede incrementar o reducir la intensidad y duración de la emoción (Gross, 2014).

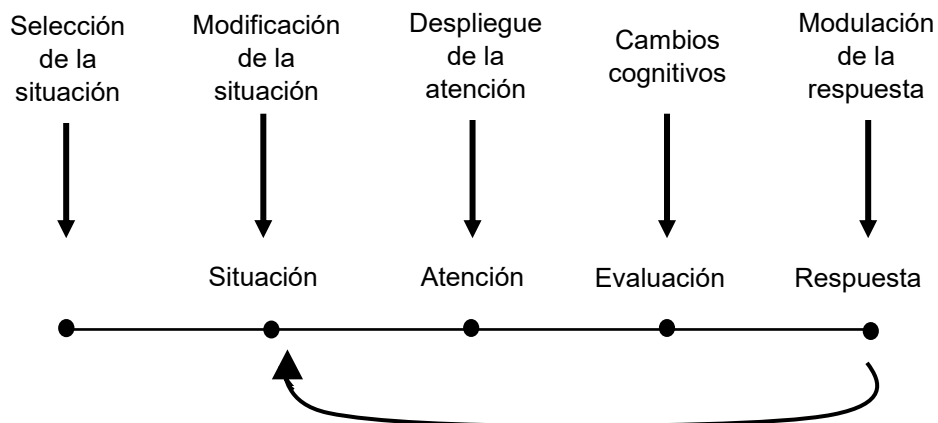
La Regulación Emocional implica algo más que reducir la intensidad y la duración de las emociones negativas (e.g. particularmente del enojo, la tristeza, la

ansiedad) y aumentar la intensidad y la duración de las emociones positivas (e.g. la alegría, el amor, el interés). Resulta extraño imaginar que las personas busquen aumentar una “mala” situación y disminuir una “buena” situación; sin embargo, existen muchas razones por las cuales las personas buscan aumentar sus emociones displacenteras y disminuir las emociones placenteras. Por ejemplo, para promover una actitud enfocada y analítica; fomentando una postura empática e influenciando las acciones de los demás, mantener un pensamiento realista; estar consciente de las convenciones sociales; u ocultar los sentimientos que se tienen hacia otra persona (Gross, 2014).

Esta amplia visión de la Regulación Emocional sugiere algo importante acerca de lo que las personas tratan de alcanzar cuando regulan sus emociones. Algunas veces, las personas están motivadas por *cuestiones hedónicas*, es decir que desean incrementar el placer a corto plazo y disminuir la angustia o el dolor. Otras veces, las personas se encuentran motivadas por *cuestiones instrumentales*; es decir que se encuentran motivados a cambiar sus emociones con el fin de alcanzar un resultado no emocional (Mauss & Tamir, 2014; Tamir, 2009 como se citó en Gross, 2014).

El modelo del proceso de la Regulación Emocional presenta cinco puntos en los que el individuo puede regular sus emociones. Este modelo toma como punto de partida el modelo modal de la emoción descrito anteriormente, en el cual, se especifica la secuencia de los procesos involucrados en la producción de la emoción. Estos cinco puntos representan cinco tipos de procesos de la Regulación Emocional: la selección de la atención, la modificación de la situación, el despliegue de la atención, los cambios cognitivos y la modulación de la respuesta (Figura 2) (Gross, 1998; como se citó en Gross, 2014).

Figura 2. Modelo del proceso de la Regulación Emocional



Nota: Modelo del proceso de la Regulación Emocional Adaptado de “Emotion Regulation. Conceptual and Empirical Foundations” por Gross 2014, *Handbook of Emotion Regulation*. New York: The Guilford Press, p. 7.

El movimiento del modelo va de izquierda a derecha y representa el movimiento a través del tiempo: Una situación en particular es seleccionada, modificada, atendida, evaluada y alcanza un conjunto particular de respuestas emocionales. Los aspectos dinámicos de la emoción y la Regulación Emocional se encuentran indicados por una flecha de retroalimentación que va de la respuesta emocional hacia atrás a la situación (Gross, 2014).

La *selección de la situación* involucra tomar acciones que hagan más (o menos) probable que una persona termine en una situación que se espera que dé lugar a una emoción deseada (o indeseable). Algunos ejemplos incluyen evadir a un vecino que nos molesta o buscar a un amigo cuando tenemos ganas de llorar. A pesar de lo común que resulta *la selección de la situación*, resulta difícil identificar cómo nos podemos sentir ante diferentes situaciones (regulación intrínseca) y aún más difícil estar seguros de cómo se sienten las demás personas ante diferentes situaciones (regulación extrínseca).

La *modificación de la situación* se refiere a cambiar directamente una situación para alterar el impacto emocional. Debido a que los esfuerzos para modificar la situación pueden dar lugar a una nueva situación, resulta complicado distinguir entre la elección de la situación y la modificación de la situación. Por ejemplo, la hija esconde una pila de ropa sucia cuando sabe que sus padres van a ir de visita a su nueva casa.

El *despliegue de la atención* es un proceso en el que la persona dirige su atención ante otras situaciones con el fin de influenciar las propias emociones. El despliegue de la atención es uno de los primeros procesos regulatorios que aparecen durante el desarrollo (Rothbart, Ziaie, & O'Boyle, 1992). Este proceso se utiliza desde que se nace hasta que se muere, especialmente cuando no es posible modificar una situación. Una de las formas más comunes de despliegue de la atención es la distracción, en la cual la persona enfoca su atención en otros aspectos de la situación o cambia su atención de una situación a otra; la distracción también involucra cambiar el enfoque interno. Por ejemplo, cuando la persona evoca algún pensamiento o recuerdo que produzca el estado emocional deseado (Thiruchselvam, Hajcak, & Gross, 2012; como se citó en Gross, 2014).

El *cambio cognitivo* implica modificar la manera en que se evalúa una situación para alterar su significado emocional, ya sea cambiando lo que uno piensa acerca de la situación o con un cambio sobre la capacidad que tiene el individuo para manejar las demandas que plantea la situación. En algunas ocasiones el *cambio cognitivo* es aplicado a una situación externa, por ejemplo pensar “esta entrevista es una oportunidad para aprender más acerca de la compañía”, y en otras ocasiones a una situación interna, por ejemplo pensar “no estoy ansioso, me siento animado en el juego y esto me ayuda a hacerlo mejor”. Una forma particular de cambio cognitivo es la re-evaluación; esta forma de

cambio cognitivo se utiliza a menudo para disminuir las emociones negativas, pero también puede ser utilizado para incrementar o reducir las emociones positivas (Samson & Gross, 2012; como se citó en Gross, 2014).

El último proceso de la Regulación Emocional es la *modulación de la respuesta* la cual ocurre posterior al proceso que genera la emoción; es decir, después de que las tendencias de respuesta han iniciado, y hace referencia a influir directamente en los componentes experimentados, estos pueden ser psicológicos, conductuales y/o fisiológicos. El ejercicio físico y las técnicas de respiración y relajación pueden utilizarse para reducir los aspectos experimentados y fisiológicos de la emoción displacentera. Otra forma común de modulación de la respuesta incluye regular la expresión emocional a través de la conducta (e.g., Suprimir la expresión, en la cual la persona trata de inhibir las expresiones de las emociones placenteras y displacenteras).

Zeman, Cassano, Perry-Parrish, y Stegall, (2006) proponen tres categorías que se dividen con base en las estrategias conductuales que utilizan las personas para la Regulación Emocional, las cuales son: inhibición, desregulación (o expresiones exageradas) y afrontamiento emocional:

- La inhibición emocional, hace referencia a un sobre control de los procesos emocionales, que da como resultado la restricción de estos, como lo observado en individuos que esconden o no demuestran sus emociones. Se manifiesta cuando, por ejemplo, un individuo siente pena o rabia, pero su expresión emocional no lo denota y puede pasar desapercibido por los otros, quienes ignoran lo que le sucede.
- El afrontamiento emocional, comprende aquellos esfuerzos adaptativos que realiza un individuo para tolerar emociones que pueden provocarle estrés,

de manera que es capaz de responder de manera constructiva y positiva. El afrontamiento puede implicar esfuerzos para actuar en la fuente de estrés o cambiando la situación que causa emociones negativas, o por otro lado, intentar manejar las emociones asociadas con el estresor, disminuyendo el estrés emocional. El afrontamiento emocional se aprecia cuando una persona que se siente altamente preocupada, acude a un amigo para poder compartir su preocupación, o cuando recurre a otras actividades, hasta que es capaz de calmarse. También se percibe cuando un individuo tiene la habilidad de manejar una situación y resolverla, aun cuando le genere enojo o tristeza.

- La desregulación emocional, se refiere a un escaso control sobre las emociones por parte de los individuos, que se relaciona con una expresión impulsiva por parte de éstos, mostrando las emociones de manera exagerada o de forma fuera de lo esperado socialmente. Se distingue cuando un individuo, ante una emoción intensa de rabia, golpea puertas y objetos, maldice, insulta o ataca aquello que lo hace enojar. Asimismo, se observa cuando una persona con pena o excesiva preocupación, llora y se queja continuamente, e incluso llega a hacer escándalos.

Los procesos de Regulación Emocional están ligados de manera fundamental a procesos fisiológicos y de atención. A la par tienen efectos en el desarrollo de funciones cognitivas y conductuales más sofisticadas (Calkins & Hill, 2007). Por ello autores como Eisenberg, Hofer y Vaughan (2007) incorporan el estudio del desarrollo de la Regulación Emocional dentro de un constructo más amplio: la autorregulación.

La autorregulación ha sido definida como la modulación de los pensamientos, afectos y conductas, involucrando mecanismos tanto deliberados como automatizados (Karoly, 1993). Se relaciona el control emocional y planeación, así

como el autocontrol de la conducta (Rothbart, Posner, & Hershey, 2006). La autorregulación se genera internamente de manera voluntaria, aunque no necesariamente consciente, involucra un esfuerzo regulatorio que permite al sujeto controlar procesos emocionales y cognitivos cuando es adaptativo (Aldrete, Carrillo, Mansilla, Schnaas, & Esquivel, 2014).

Autorregulación Emocional.

Uno de los procesos más importantes en el desarrollo del niño es la autorregulación emocional (Aldrete et al., 2014).

La autorregulación emocional se encuentra caracterizada como la transición de una regulación externa, dirigida principalmente por los cuidadores primarios o por las características del contexto, a una regulación interna, que resulta cuando el niño interioriza y asume los mecanismos de control y adquiere una mayor autonomía e independencia (Ato, González, & Carranza, 2004). El cambio en este sentido es un proceso activo en donde resulta muy importante la propensión innata del organismo a convertirse autónomo en diferentes ambientes (Grolnick, McMenamy, & Kurowski, 1999). La autorregulación emocional en la infancia es la capacidad de modificar la intensidad y duración de la emoción inicial involucrando estrategias conductuales como buscar acercarse al cuidador principal (Rothbart & Derryberry, 1981).

La autorregulación emocional hace referencia exclusivamente a los procesos regulatorios internos y se define como el conjunto de procesos involucrados en iniciar, controlar, mantener y modificar la respuesta emocional, tanto placentera como displacentera. Incluye además, procesos utilizados para modificar los propios estados emocionales, para prevenir o iniciar respuestas emocionales (e.g. mediante la selección o el cambio de situaciones), para modificar el significado de un evento y para modular la expresión conductual de la

emoción (e.g. a través de señales verbales y no verbales). La tendencia y la habilidad para autorregular las emociones depende de procesos interdependientes de los cuales se distinguen dos componentes: la capacidad de respuesta emocional y el uso de estrategias (Eisenberg, Hofer, Sulik, & Spinrad, 2014).

La *capacidad de respuesta emocional* incluye la habilidad que tienen los individuos para regular la expresión y la experiencia de varias emociones, así como la medida en la que las utilizan. Las *estrategias de autorregulación emocional* incluyen conductas utilizadas por los individuos para regular la experiencia emocional. Estas estrategias implican diferentes tendencias conductuales descritas por Rothbart (1991; Rothbart & Derryberry, 1981 como se citó en Bridges & Grolnick, 1995): como acercarse o retirarse de un estímulo, orientar la atención lejos o hacia un estímulo, el auto-calmarse y la auto-estimulación, así como la manipulación cognitiva y simbólica de la situación.

Kopp (1989) propone que la autorregulación emocional consta de tres principios: el primero es el sistema de acción, el segundo son los mecanismos intrínsecos que subyacen a su activación, y el tercero son los factores externos que facilitan el proceso.

El primer principio propuesto por Kopp (1989) plantea que la autorregulación emocional comprende un sistema de acción o esquema de comportamiento que la persona utiliza para reducir la intensidad de los niveles de activación asociados con el sufrimiento (e.g. distraerse, jugar con un objeto, manipular una parte de su cuerpo, retirarse, hacer uso de las verbalizaciones). Este sistema de acción es flexible y no aleatorio y puede manifestarse si la causa de la molestia es conocida o no.

El segundo principio que propone Kopp (1989) es su carácter adaptable en donde pueden actuar diferentes mecanismos. Estos mecanismos incluyen programas pre-adaptados, procesos cognitivos elementales que abarcan asociaciones básicas aprendidas de causa y efecto, y procesos cognitivos superiores que implican la planeación, organización y monitoreo. Estos mecanismos son evolutivos ya que surgen en diferentes momentos durante el primer año de vida. Los programas pre-adaptados biológicamente protegen a los infantes de formas abrumadoras de activación psicológica y permiten un control del malestar en ausencia de los cuidadores. Algunos ejemplos de estrategias de autorregulación emocional utilizadas por los niños pequeños son cerrar los ojos, chuparse el dedo, o frotar alguna parte de su cuerpo; en casos de alto estrés o angustia los niños más grandes también utilizan estas estrategias para auto-consolarse (Kopp, 1989).

Kopp (1989) plantea que los procesos cognitivos elementales implican la discriminación perceptual de un evento, el recuerdo de experiencias pasadas en situaciones similares (es decir las asociaciones de contingencias aprendidas); y las necesidades y metas actuales. Estos procesos surgen de las interacciones sociales tempranas en las que el niño aprende a tener cierto control de los estados de activación; también pueden surgir como una función del placer o de un descubrimiento generado. Debido a que las interacciones sociales son intensas y predominantes durante los primeros años y tienen importantes implicaciones en el aprendizaje asociativo, es posible que los procesos cognitivos elementales en la autorregulación emocional sean el mecanismo que más se utiliza durante la infancia y la niñez temprana.

La planeación cognitiva involucra el reconocimiento, la definición y la representación de la causa de la molestia, la evaluación de las características del evento y la habilidad para planear una secuencia de acciones con el fin de

modificar la situación de estrés. Además, incluye prestar atención a las señales destacadas, la representación mental, los repertorios de respuesta y la anticipación de las posibles consecuencias. Debido a que estos procesos cognitivos surgen y se consolidan en diferentes momentos del desarrollo temprano, al principio, las habilidades de planeación se manifiestan de forma inmadura y se vuelven diferencialmente efectivas entre el primer año de vida y el periodo preescolar (Kopp, 1989).

El tercer principio que Kopp (1989) refiere es que los bebés y los niños pequeños deben contar con un apoyo externo para regular sus emociones. Los cuidadores juegan un rol crucial, pero el cómo y el cuándo intervenir se encuentra en función de la situación, los niveles de desarrollo del niño y de los sistemas de creencia por parte de los cuidadores.

Morales (2006 como se citó en Martínez y Bouquet, 2007) plantea que la autorregulación emocional resulta una función vital para una mejor adaptación del individuo al medio y que esta función está afectada tanto por factores biológicos como ambientales. Se ha identificado que estos factores, influyen en el modo en que las personas regulan sus emociones, y explican las diferencias que distinguen a una persona de otra respecto a las estrategias utilizadas. Tales factores irán interactuando entre sí a lo largo del desarrollo (Ato et al., 2004).

Dentro de los factores biológicos se menciona en primer lugar el temperamento, el cual afecta tanto la intensidad de la emoción experimentada como la estrategia de autorregulación seleccionada. Es así que niños altamente reactivos requieren más a menudo la asistencia de cuidadores para regular sus emociones, en comparación con niños menos reactivos (Ato et al., 2004).

En segundo lugar, se han reconocido diversos componentes neurofisiológicos que juegan un rol fundamental en la Regulación Emocional. Entre éstos se destacan la amígdala, importante en la generación, monitoreo, y cese de la activación emocional; la activación asimétrica del córtex prefrontal, asociada a mayor activación hemisférica izquierda en el caso de conductas de acercamiento, percepción y experiencia de emociones positivas, mientras que se asocia mayor activación hemisférica derecha en el caso de retraimiento, percepción y experiencia de emociones negativas; los patrones de actividad del sistema adrenocortical- hipotalámico- pituitario y su generación de la hormona cortisol, que en individuos depresivos se ha visto en niveles elevados; y por último, la influencia del tono vagal, considerado por un lado, como un indicador de la reactividad emocional cuando se realizan comparaciones individuales, y por otro lado, como una medida de la capacidad para regular la conducta emocional por medio del rendimiento cardíaco y del manejo de las facultades atencionales cuando se presentan desafíos ambientales (Zeman et al., 2006).

En cuanto a los factores ambientales se han distinguido entre otros el contexto sociocultural y cómo ciertos valores culturales definen distintos modos de respuesta en los individuos en cuanto a cómo las emociones son experimentadas y expresadas (Gross & Thompson, 2007). Además se ha señalado la importancia del género ya que existen variables sociales que parecen influir en el modo en que cada persona regula sus emociones de acuerdo a su sexo, identificándose un patrón de sobre control en el caso de las niñas, mientras que en el caso de los niños es de bajo control, lo que posteriormente se podría asociar con el desarrollo de depresión y desórdenes de conducta respectivamente (Southam & Kendall, 2002). Otro factor ambiental importante son los padres, que transfieren de manera directa o indirecta diversas estrategias de Regulación Emocional a los niños hasta que éstos se vuelven más autónomos, influyendo tanto la calidad del apego, las pautas de crianza, la capacidad de los propios padres de regular sus emociones,

la presencia de psicopatología en los mismos y el modelamiento de estrategias de Regulación Emocional (Gross et al., 1995).

Desde el embarazo hasta la primera infancia, todos los ambientes en los que el niño vive y aprende, y la calidad de sus relaciones con adultos y cuidadores tienen un impacto significativo en su desarrollo cognitivo, social y emocional. (Kostelnik, Phipps, Soderman, & Gregory, 2011). Por tal motivo, es importante conocer el desarrollo de la Regulación Emocional y las influencias externas que pueden afectar o promover una adecuada autorregulación, las cuales se hablarán en el capítulo siguiente.

Capítulo 2. Interacción madre-hijo en la Regulación Emocional

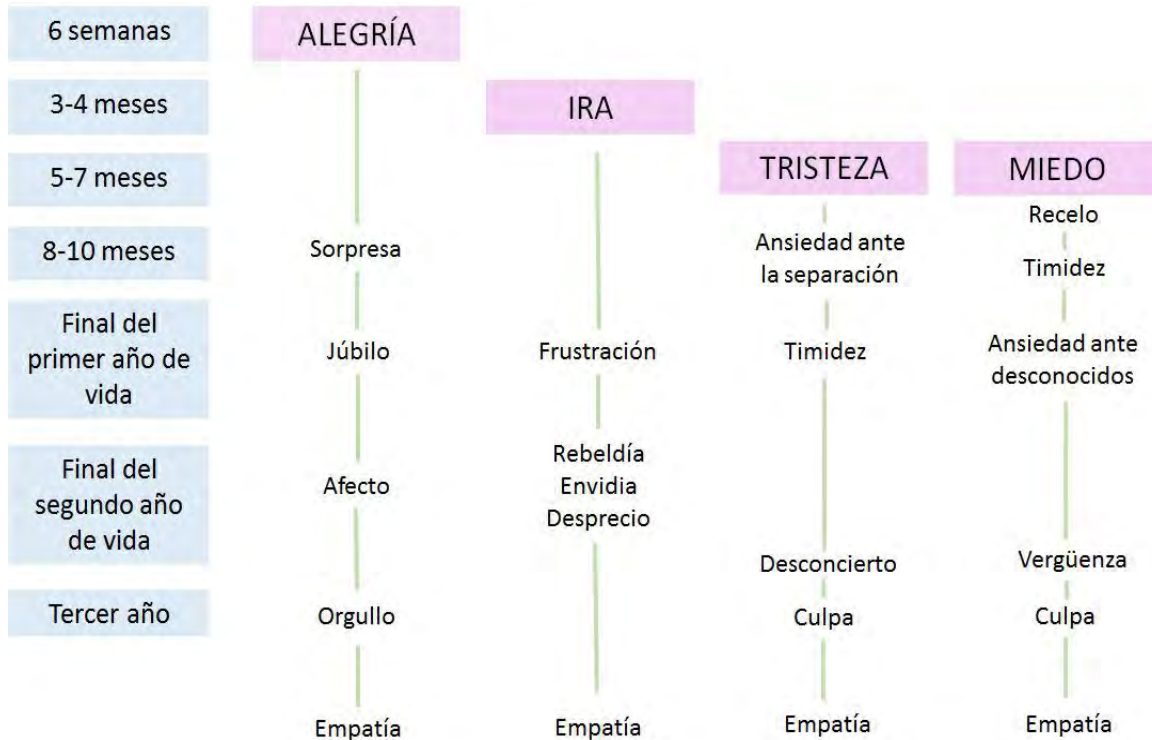
Desarrollo: De la regulación externa a la autorregulación emocional

En la niñez temprana el desarrollo de la competencia social, tal como aprender a manejar situaciones sociales con individuos dentro y fuera del sistema familiar, especialmente durante la interacción con pares, resulta fundamental para el desarrollo emocional del niño (Blair, Denham, Kochanoff, & Whipple, 2004).

De acuerdo con Cole & Kaslow (1988) tanto fuentes intrapersonales como interpersonales de regulación afectiva influyen en los periodos de la vida, dependiendo de las situaciones y de la fase del desarrollo físico y socioemocional. Las emociones que un niño experimenta no son las mismas a lo largo de la vida, sino que su número y complejidad aumentarán con los años. Por ejemplo, durante el primer año de vida, los niños no manifiestan todo el rango de emociones que tendrán a lo largo de su existencia. Antes de los 12 meses de edad, los niños expresarán alegría (6 semanas), enojo (aproximadamente entre los 4 y los 6 meses), tristeza (entre los 5 y 7 meses) y miedo (entre los 6 y los 12 meses). Estas emociones, se clasifican como emociones primarias. De estas emociones surgen otras más complejas y diferenciadas, pero incluso cuando las emociones posteriores van surgiendo, las anteriores empiezan a diferenciarse más. Así, al final del primer año de vida, el repertorio de emociones ha superado ya las cuatro primarias para abarcar ahora sorpresa, júbilo, frustración, ansiedad ante la separación y ante los extraños (Kostelnik et al., 2011).

En la Figura 3 se observa el orden general en que aparecen las emociones durante los primeros tres años de vida (Kostelnik et al., 2011).

Figura 3. Surgimiento de las emociones del niño durante los primeros tres años de vida



Nota: Surgimiento de las emociones del niño durante los primeros tres años de vida en “Cómo apoyar el desarrollo emocional de los niños” por Kostelnik, Phipps, Soderman, & Gregory, 2011, *El desarrollo social de los niños*. EUA: Cengage Learning.

En las primeras etapas de vida, existe en los niños un menor repertorio de estrategias para autorregularse y una mayor dependencia de los otros. Con la maduración del niño se desarrolla un repertorio más amplio y flexible de estrategias de regulación, así como un mayor grado de independencia emocional. En este sentido, la tarea del desarrollo consiste en transferir el control inicial que proveen los cuidadores al niño (Garber & Dodge, 1991, Ato et al., 2004) y permitir además un óptimo nivel de funcionamiento fisiológico e integración psicológica que favorezca una mayor aceptación social (Gross et al., 1995).

La Regulación Emocional comienza a desarrollarse con mecanismos o actos reflejos homeostáticos e innatos; por tanto, puede ser considerado como un impulso biológico dirigido hacia la adaptación del cambio ambiental. La Regulación Emocional también puede ocurrir a través de conductas de esfuerzo de control, incluyendo cambios en la cognición, el cual puede funcionar como un intento de adaptación. La adaptación es esencial para el crecimiento y la supervivencia, por lo tanto los procesos de Regulación Emocional son imprescindibles (Saarni & Crowley, 1990).

El desarrollo de la Regulación Emocional comienza prácticamente desde el nacimiento. Cuando el neonato se encuentra angustiado, mediante el llanto solicita alivio por parte de sus cuidadores los cuales responden para tratar de consolarlos (Saarni & Crowley, 1990). Los niños de corta edad expresan con acciones lo que sienten, pues carecen de habilidades sociales y su lenguaje todavía es inmaduro. Hacen pucheros cuando están enojados o gritan de emoción. En ambos casos esperan que la gente interprete sus emociones objetivamente y los ayuden. (Kostelnik, Phipps, Soderman & Gregory, 2011). Lo que empieza como una respuesta biológica por parte del recién nacido, se incorpora rápidamente en un contexto social que promueve un reforzamiento recíproco de las respuestas emocionales (Saarni & Crowley, 1990).

Por desgracia la expresión no verbal de las emociones a veces se entiende mal. Un adulto puede suponer que el llanto de un pequeño se debe al cansancio cuando en realidad se debe a la frustración. Acostarlo, una forma razonable de apoyar al niño fatigado, no es la estrategia más eficaz para ayudarle a oponerse a la frustración (Kostelnik et al., 2011). Sin embargo, cuando la Regulación Emocional es efectiva, tanto el infante como los padres se calman y el estado de confort se restaura.

Kopp (1989) refiere que al tercer mes de vida, los bebés son cada vez más capaces de activar y modular voluntariamente la rotación de la cabeza y mover brazos y manos a la línea media del cuerpo. La combinación de maduración motora y habilidades visuales mejoradas proveen medios adicionales para aliviar la angustia y regular las emociones, lo que se observa cuando el bebé voltea el rostro ante estímulos que causan molestia o mediante la auto-distracción; es decir, cuando el bebé voltea a ver estímulos visuales interesantes en lugar de aquellos que le causan molestia. A pesar de la impresionante utilidad de estas conductas, hay restricciones importantes para este tipo de Regulación Emocional: una de ellas es que la efectividad de las estrategias se encuentra ligada al estado de activación del bebé; esto es, que los niveles de molestia deben ser relativamente bajos para que los menores sean capaces de manejar la incomodidad por su cuenta. Por ejemplo, chuparse el dedo se hace de manera eficiente cuando el bebé se encuentra despierto y alerta, pero resulta prácticamente imposible cuando el llanto es muy intenso. Una segunda restricción es que a esta edad la Regulación Emocional no es planeada ni monitoreada (y permanecerá así por meses). Finalmente, a pesar de que los bebés pueden cambiar un estado emocional, no pueden modificar la causa de su angustia.

La relativa inmovilidad que presentan los bebés a esta edad, significa que tienen que depender de otros para satisfacer sus crecientes necesidades emocionales. Es por ello que el papel del cuidador resulta crítico y esencial; sólo un cuidador puede alimentar a un bebé hambriento, aliviar los dolores por gases, o cambiar los pañales sucios. La intercesión de cuidadores es esencial en el desarrollo y uso de los mecanismos de Regulación Emocional, ya que los cuidadores tienen un rol importante para calmar a los niños que rápidamente pasan de depender de tácticas de movimiento que lo calmen, al uso de vocalizaciones expresivas (Demos, 1986; Escalona, 1968; como se citó en Kopp, 1989). Cuando los cuidadores consuelan a los niños comunican mensajes acerca de maneras aceptables para expresar las emociones y reducir la angustia.

A partir del primer año de vida, el repertorio de competencias de Regulación Emocional incrementa de manera impresionante. Los avances cognitivos tienen implicaciones en el desarrollo y uso de mecanismos de Regulación Emocional. Los niños mejoran su repertorio personal de técnicas para regular su emoción mediante el uso de sus recién desarrolladas habilidades, como son la anticipación, la intencionalidad, un aprendizaje discriminativo más refinado y la planeación. Hay un nuevo nivel de integración de las cogniciones y las emociones. Comienzan a comunicar distintas necesidades a sus cuidadores acerca de sus estados de ánimo. En términos de la Regulación Emocional el uso eficiente que hacen para tratar de alcanzar objetos, y las habilidades locomotoras permiten a los niños explorar y descubrir su integridad física. En estados de malestar, algunos niños se chupan el dedo, o se mecen como formas de Regulación Emocional básica que los llevan a tranquilizarse. Además descubren el placer inherente de jugar, por lo que buscan objetos para explorar de manera placentera. Esto es reforzado por los cuidadores quienes también utilizan objetos para jugar con los bebés y distraerlos cuando se encuentran aburridos o fatigados. Cuando los cuidadores no están con ellos y se encuentran solos frente a su malestar, buscan juguetes para tranquilizarse y descubren que pueden aliviar su malestar de manera intencional, seleccionando y jugando con objetos que sean particularmente de interés para ellos (Kopp, 1989).

Durante el segundo año de vida se advierte una mayor diversidad y especificidad de las emociones. Entonces el niño manifiesta emociones como vergüenza, afecto, envidia, rebeldía y desprecio (Kostelnik et al., 2011). El avance más sorprendente y significativo en el control del malestar tiene que ver con que el niño utiliza señales para indicar a su cuidador que es requerida una asistencia específica. Estas conductas incluyen gatear hacia el cuidador, jalarle la ropa y usar su hombro como consuelo (Kopp, 1989). Para los 24 meses de edad, la distracción es la estrategia regulatoria más común y exitosa en situaciones de estrés y miedo (Grolnick, Bridges, & Connel, 1996).

Thompson y Goodvin (2007) refieren que algunas de las formas más interesantes de Regulación Emocional ocurren durante el segundo y tercer año de vida. Estos cambios giran en torno a dos áreas. La primera es el creciente sentido de autoconciencia, en el que el niño comienza a entender que se puede sentir mejor o peor dependiendo de lo que hace por sí mismo; además el self inicia y mantiene actividades para manejar el estrés de manera exitosa y consistente. La segunda es la conciencia del niño de las causas del malestar emocional y el uso de la Regulación Emocional dirigida a cambiar o eliminar las situaciones que pueden lastimarlo para que el self pueda protegerse.

El niño de dos años desarrolla nuevas habilidades para conceptualizar el mundo, aunque todavía es muy dependiente de sus cuidadores primarios. A medida que progresa en el segundo año de vida, se puede observar una creciente capacidad para usar ideas y formar conceptos. Esta adquisición tiene su origen cuando es capaz de comprender la función de un objeto. El desarrollo del lenguaje es un indicador de la capacidad del niño para usar imágenes y símbolos y está relacionado con su habilidad para entretenerse con juegos simbólicos y usar patrones gestuales complejos. La práctica del juego simbólico, del lenguaje o de los gestos puede ayudarle a desarrollar herramientas para identificar y razonar acerca de sus sentimientos (Esquivel, 2010).

El lenguaje proporciona a los niños una herramienta exitosa para entender las emociones. Kopp (1989) sugiere que el lenguaje ofrece a los niños un vehículo multipropósito para lidiar con las emociones y moverse hacia una Regulación Emocional más efectiva. Con el lenguaje los niños pueden exponer sus sentimientos a otros, obteniendo retroalimentación verbal acerca de la manera adecuada para expresar y pensar sus emociones. El lenguaje y las habilidades de procesamiento cognitivo juegan un rol importante en el desarrollo de la Regulación Emocional. Los niños pequeños que son competentes verbalmente y hábiles para producir estrategias también serán competentes para regular sus emociones.

En esta etapa del desarrollo la capacidad del niño de relacionar lo que siente, ve, palpa o escucha, representa un paso importante hacia la siguiente fase evolutiva en la cual presenta la capacidad de elaborar ideas y ponerlas en práctica para unir las emociones y la conducta (Esquivel, 2010).

Cuando los niños ingresan al preescolar, disponen ya de numerosas estrategias de Regulación Emocional y las aplican con destreza. Las palabras cobran mayor importancia en su repertorio y usan eficazmente las estrategias internas para modular sus sentimientos (Kostelnik et al., 2011).

A partir de los tres años de edad, el niño es capaz de pensar en otros, mostrando las primeras señales de empatía. Empieza a emitir juicios sobre sus acciones, con señales de orgullo cuando tiene éxito (sonrisas, palmadas o gritos “lo logré”), así como vergüenza cuando fracasa (postura deprimida, ojos en otra dirección, “no soy bueno para esto”) (Kostelnik et al., 2011).

Durante la etapa preescolar, se produce un incremento en la necesidad de generar pequeños controles internos. En el caso de las prohibiciones, los niños no acatan aún las restricciones ante la ausencia de los padres. Estas limitaciones que se dan a nivel conductual, también se evidencian en lo emocional, por lo que los berrinches se hacen presentes ante la falta de control sobre la emoción negativa en situaciones frustrantes (González, Carranza, Fuentes, Galián, & Estévez, 2001; como se citó en Esquivel, 2010). Sin embargo, en este periodo los niños son significativamente más capaces de autorregularse que cuando eran recién nacidos, ya que dominan estrategias para el manejo de sus emociones (Thompson & Goodvin, 2007).

Kostelnik et al., (2011) refieren que las estrategias más comunes que el niño adquiere a través del tiempo son: suprimir la expresión de ciertas emociones (e.g., Tomás no manifiesta su decepción por no haber ganado el primer lugar, mientras felicita al triunfador), consolarse a sí mismo (e.g. Gloria habla consigo misma al dirigirse a la parte oscura del sótano; Sergio lleva su osito de peluche cuando está cansado o triste), buscar consuelo (e.g. un niño gatea hasta el regazo del cuidador después de que otro niño le quita su juguete), evitar o ignorar algunos estímulos productores de emociones (e.g., Consuelo se tapa los ojos con las manos durante una parte desagradable de la película), cambiar metas que han quedado bloqueadas (e.g. Carlos desiste de entrar en el equipo de lucha y se concentra en los Boy Scouts), darles otra interpretación a los estímulos que causan una emoción (e.g. Cuando su hermano es descortés con él, Marco no lo toma en forma personal, pues supone que su hermano sigue molesto por alguna discusión reciente con mamá).

De los tres a los cinco años de edad, los niños identifican con mayor exactitud las emociones positivas y negativas de las personas. Para ello utilizan principalmente las expresiones faciales y el tono de voz. Su evaluación se basa más en eso que en el contexto de la situación. A partir de esto el preescolar sabe que un compañero está triste porque lo ve llorar, más que en el conocimiento de lo ocurrido. Por eso no sorprende que identifique más fácilmente las emociones primarias que las caracterizadas por indicios más sutiles. Los niños preescolares se concentran en una sola emoción, tanto en otros como en sí mismos. De ahí la dificultad de reconocer la compleja mezcla de emociones que otros experimentan (Kostelnik et al., 2011).

Entre los cinco y seis años de edad el niño puede experimentar más de una emoción al mismo tiempo, si proviene del mismo grupo de emociones. Así, un preescolar puede decir que le da gusto y le emociona la idea de asistir a una fiesta

de cumpleaños pero no puede decir que la fiesta le produce alegría y nerviosismo al mismo tiempo, pues son sentimientos antagónicos (Kostelnik et al., 2011).

En la etapa preescolar y escolar, que va desde los tres años a la pubertad, se observa un perfeccionamiento del conocimiento de sí mismos y se diversifica el mundo social con la introducción de nuevos contextos y personas. Con esto surgen nuevos objetivos, progresa la comprensión y la Regulación Emocional. En la primera infancia los niños requieren de la regulación externa aportada por los adultos ya que generan pocas estrategias por sí mismos para regular las emociones. Sin embargo, en la etapa escolar, los niños incrementan y experimentan sus propias estrategias en las diversas interacciones sociales. En la medida en que un niño interioriza el lenguaje, puede acceder al habla privada y así ampliar su capacidad de comprensión, lo que derivará en una mejor representación de sus estados emocionales y podrá darse cuenta de las emociones que experimentan otras personas (Abarca, 2003; como se citó en Esquivel, 2010).

Einsberg y Morris, (2002) aluden que a lo largo de la infancia se observa una serie de progresiones en la R.E. que se caracterizan por:

- El incremento en la amplitud, sofisticación y flexibilidad en el uso de las estrategias de RE, que se aplican de manera específica en función de las diferentes emociones.
- Una mayor complejidad de las metas sociales y personales a partir del incremento en la comprensión emocional y social.
- Una creciente estabilidad en las diferencias individuales que deriva en el uso de diversos estilos de regulación que se incorpora a las facetas de la organización de la personalidad.

En resumen, en los primeros años de vida las emociones primarias son muy intensas (como se aprecia en los estallidos emocionales, comúnmente llamados berrinches). Conforme el niño va madurando, ya no recurre al llanto para expresar los tipos de enojo; ahora grita cuando se siente furioso, hace pucheros ante la decepción, gimotea ante la frustración o expresa con palabras su malestar. Mientras el niño conoce mejor las emociones, también adquiere una mayor capacidad de regular lo que siente, poco a poco aprende a manejarlas para no dejarse abrumar totalmente por ellas e interactuar con otros con mayor eficacia (Kostelnik et al., 2011). Así, los niños comienzan a ajustar sus reacciones emocionales para adecuarlas a la situación que enfrentan y a los propios deseos de alcanzar metas determinadas, en busca de respuestas coherentes a las demandas del contexto (Henaó & García, 2011).

Las habilidades que se van adquiriendo en el desarrollo de la Regulación Emocional, van conformando las tendencias sociales de los niños, incluyendo la conducta cooperativa con pares y el obedecer a los adultos. Por lo tanto, los primeros años de vida son un periodo transicional importante que va de la dependencia del niño para el manejo emocional, a capacidades más competentes de autorregulación en los preescolares (Thompson et al., 2007).

Dada la enorme importancia de las emociones en la vida del niño, Kostelnik et al. (2011) refieren que los padres tienen una gran responsabilidad de ayudarlos a conocer mejor sus propias emociones, ser más sensibles a las de otros y encontrar la manera de controlar las propias.

La Co-regulación: un medio para que los preescolares logren autorregularse

Los teóricos funcionalistas, consideran que la emoción está constituida por las constantes interacciones entre el individuo y su medio. El análisis funcionalista señala que los encuentros sociales proveen los contextos más importantes para

ejercitar el manejo de las habilidades emocionales, que en gran parte dependen de las respuestas de los interlocutores y las demandas del entorno social siempre que estas sean pertinentes con las propias metas (Thompson, 1994).

En el desarrollo emocional de los preescolares, los adultos significativos juegan un rol fundamental al regular la experiencia emocional de los niños, los que a su vez también evocan emociones en los cuidadores (Guo, Leu, Barnard, Thompson, & Spieker, 2015).

La Regulación Emocional no tiene un sistema de reglas de acción definidas de manera precisa. La forma en que se desarrolla depende de la situación, las características del niño y sus habilidades, así como el entendimiento y las inclinaciones por parte del cuidador (Kopp, 1989). Engloba no sólo las estrategias adquiridas de automanejo, sino también la variedad de influencias externas por medio de las cuales la emoción es regulada. Esto se debe a que una cantidad considerable de Regulación Emocional ocurre mediante la intervención de otros (Thompson, 1994).

El concepto “estrategias de Co-Regulación Emocional” se utiliza para definir las acciones de los cuidadores al apoyar los esfuerzos de los niños por regular sus emociones y sus características de intensidad, duración y valencia (Villanueva, Clemente, & Adrian, 2004; como se citó en Esquivel, 2014).

Los padres juegan un rol muy importante para guiar y asistir los esfuerzos tempranos de los niños para regular las emociones (Mirabile, Scaramella, Sohr-Preston, & Robison, 2009). Los interlocutores sociales regulan las emociones desde etapas muy tempranas (Thompson, 1994) ya que transfieren de manera

directa o indirecta diversas estrategias de Co-Regulación Emocional a los niños hasta que éstos se vuelven más autónomos.

En este proceso de Co-Regulación Emocional intervienen diversos factores que influyen de manera directa en la manera en que los niños aprenderán a regular sus emociones; estos factores incluyen: las pautas de crianza, la capacidad de los propios cuidadores para regular sus emociones, la presencia de psicopatología en los mismos, el modelamiento de estrategias de Regulación Emocional (Gross et al., 1995), el reforzamiento selectivo de la expresión de la emoción positiva, la inducción directa de la emoción a través de procesos tales como el contagio afectivo, la empatía, la referencia social (Stern, 1985; Thompson, 1987b; Walden, 1991; como se citó en Thompson, 1994), y la instrucción verbal acerca de la emoción (Dunn & Brown, 1991; Miller & Sperry, 1987; como se citó en Thompson, 1994).

El contexto familiar influye en el desarrollo de la Regulación Emocional de tres formas. En primer lugar, los niños aprenden acerca de la Regulación Emocional mediante la observación/modelamiento. En segundo lugar, las prácticas parentales específicas y las conductas relacionadas con la socialización de la emoción afectan la Regulación Emocional. Y tercero, la Regulación Emocional es influida por el clima emocional en la familia, el cual se refleja en la calidad de las relaciones de apego, los estilos de crianza, la expresividad familiar y la calidad emocional de la relación de pareja (Morris et al., 2007).

La forma en que el cuidador responde ante el niño influye en su comportamiento así como en el desarrollo de sus estrategias de Regulación Emocional; afectando sus creencias acerca del mundo. Por ejemplo, un cuidador que utiliza un estilo de crianza no intrusivo y comprensivo, tendrá un hijo que

percibirá el medio como amigable y desarrollará estrategias que faciliten su independencia y le permitan explorar su medio; este niño será extrovertido y amigable con sus pares. Al contrario, un niño altamente reactivo con un cuidador no comprensivo y controlador, eventualmente desarrollará la percepción de que el medio es hostil y desarrollará estrategias de Regulación Emocional inadecuadas. Estas estrategias afectarán sus futuras interacciones con pares debido a que es probable que el niño se comporte hostil y agresivo con éstos (Idol, 2009).

En la infancia, los cuidadores se esfuerzan para monitorear, interpretar y modular los estados de activación emocional de los niños, es decir regular sus emociones. Conforme los niños maduran, los padres utilizan estrategias de intervención directas, así como estrategias indirectas, no sólo para mantener su bienestar emocional, sino para que el comportamiento social coincida con las expectativas culturales concernientes con los sentimientos y su expresión (Saarni, 1990, como se citó en Thompson, 1994).

Bariola, Gullone, y Hughes (2011) refieren que para que un cuidador pueda ser un ejemplo adecuado para la socialización de la emoción en los niños, debe tener un entendimiento emocional suficiente, así como habilidades para regular de manera efectiva y adaptativa sus propias emociones. Morris et al. (2007) propusieron un paradigma de aprendizaje por observación en el que argumentaron que los padres proveen un modelo de despliegues emocionales (incluyendo estrategias de Regulación Emocional) que son imitados por los niños. Estos autores refieren que la Regulación Emocional en los padres facilita un ambiente afectivo a través del cual son capaces de aprender a expresar sus emociones de manera apropiada en términos de la valencia, duración e intensidad.

Los cuidadores promueven un fuerte entendimiento emocional cuando ayudan a los niños a aprender y descubrir qué es lo que pasa antes de que se

susciten las emociones, el tipo de estímulos que impulsan un tipo específico de emoción y qué es lo que pasa después de que una emoción en particular es sentida o demostrada (Raikes & Thompson, 2006). Los niños pequeños que confían en sus cuidadores para que los ayuden cuando sienten angustia, probablemente demostrarán expresiones emocionales alentadoras durante sus interacciones con otros. Los niños compartirán estados emocionales con su cuidador, sin importar la intensidad o la naturaleza de la emoción, y entenderán que pueden controlar y moderar estas emociones con ayuda del mismo (Robinson & Acevedo, 2001).

Los cuidadores que pueden ser recíprocos con las emociones de sus hijos, particularmente con sus emociones positivas, y comprometerse mutuamente en estados emocionales iguales, promueven habilidades adaptativas en el niño (Cole, Teti, & Zahn-Waxler, 2003). Por lo tanto, el proceso de Regulación Emocional se transforma de una regulación mutua (regulación extrínseca) a una autorregulación (regulación intrínseca) (Grienenberger, Kelly, & Slade 2005).

Estrategias de Regulación Emocional de los preescolares y estrategias de Co-Regulación Emocional en madres y/o cuidadores principales de niños preescolares

Aunque se espera que el uso de estrategias de Regulación Emocional contribuirá al éxito de los niños en la habilidad para regular sus emociones, la calidad de las estrategias de Regulación Emocional puede tener efectos diferenciales.

Las estrategias de Co-Regulación Emocional se pueden clasificar en función de su eficacia para reducir o incrementar la intensidad de la reacción emocional de los niños (Esquivel, Cabrero, Montero, Lena, & Cruz, 2013; Mirabile et al., 2009).

Las dificultades que naturalmente experimenta el niño al momento de manejar sus emociones algunas veces se agravan con las reacciones inapropiadas del adulto (Kostelnik et al., 2011). Las estrategias que incrementan la intensidad de la emoción son aquellas que interfieren con una Regulación Emocional exitosa por parte del niño, debido a que le dificultan el manejo autónomo de sus emociones. Dentro de estas estrategias se encuentran:

- Ignorar las emociones del niño: A veces los adultos suponen que si hacen esto, las emociones desaparecerán por arte de magia. No es así: las emociones persisten y el niño no tiene otra manera de sortearlas. Le queda la impresión de que sus sentimientos carecen de importancia. Ninguna de las dos posibilidades mejora la competencia social ni la autoestima positiva (Kostelnik et al., 2011).
- Mentir al niño sobre situaciones emocionales: En ocasiones los adultos dicen mentiras con el fin de proteger al niño de una experiencia emocional difícil. Por ejemplo, a una niña de tres años de edad van a extraerle sangre en una clínica. Llora y tiene un poco de miedo. Aunque la aguja va a picarle, el adulto le dice “No te va a doler nada”. Este tipo de mentiras no preparan al niño para que afronte la realidad de las cosas y merman la credibilidad del adulto (Kostelnik et al., 2011).
- Negar las emociones del niño: Esto lo hacen los adultos de muchas maneras. En algunas ocasiones le prohíben tener alguna de ellas. Expresiones como “Deja de preocuparte”, “No te enojas” o “No deberías ser tan miedoso” son ejemplos de negación. En otras ocasiones rechazan la importancia de expresarlas, como cuando un niño dice entre llantos “Mira, hay sangre en mi dedo” y el adulto replica “Es sólo una pequeña cortadura. No te vas a morir por eso”. Cuando los adultos niegan las emociones del niño, están comunicando que son malas y que él también lo es por

sentirlas. Ninguno de los dos mensajes es verdadero ni útil (Kostelnik et al., 2011).

- Burlarse del niño: Burlarse de él o tratar de avergonzarlo a causa de sus emociones es una práctica destructiva. Los adultos desmoralizan al niño cuando le dicen cosas como: “¿Por qué eres tan difícil?” o “Manuel no tiene miedo ¿por qué tú eres tan cobarde?”. Igual que en el caso de la mentira y la negación, la burla provoca en el niño duda, culpa e inferioridad. De ninguna manera lo estimula a reaccionar de modo positivo ni lo hace sentir mejor (Kostelnik et al., 2011).
- La mínima interacción: Consta en que los adultos significativos se mantienen al margen de las situaciones que le producen malestar al niño, es decir, que sólo observan la situación o incluso desvían la mirada. Dicha estrategia incrementa la intensidad de la reacción emocional y favorece el empleo del berrinche como estrategia de Regulación Emocional por parte de las niñas y los niños (Esquivel et al., 2013).
- Conceder la demanda: Implica ceder ante los deseos del niño en situaciones que generan malestar. Es decir, dar al niño lo que exige. Esta estrategia promueve que los estados emocionales negativos incrementen cuando el niño es desafiado, además interfiere con el desarrollo de la Regulación Emocional en el niño ya que no permite que el niño experimente emociones desagradables y por lo tanto no aprende estrategias de autorregulación emocional (Eisenberg, Fabes, Carlo, & Karbon, 1992; Eisenberg et al., 1996; como se citó en Spinrad et al., 2004).
- Restringir: Estrategia que consta en dar órdenes, prohibiciones o regañar al niño/a.
- Intervenir físicamente con severidad: Son aquellas conductas de enojo por parte del adulto significativo que se manifiestan a través de golpes, jalar al niño, empujarlo, dar manotazos, levantar al niño.

- Respuesta emocional negativa: Es una manifestación de enojo por parte de la madre y/o cuidador principal que se refleja en regaños, expresiones negativas, palabras despectivas dirigidas al niño/a, amenazar y/o gritar.

Estas estrategias causan daño al momento de utilizarse, además de que eliminan al adulto como fuente de apoyo emocional futuro. Los adultos las utilizan cuando tratan de evitar una escena o consolarlo y otorgan poca importancia a la intensidad del momento (Kostelnik et al., 2011). Con el tiempo, estos niños aprenden a esconder sus emociones y evitan aprender formas efectivas para lidiar con las emociones negativas (Eisenberg, Fabes, & Murphy, 1996; Gottman et al., 1996; como se citó en Spinrad et al., 2004).

Las estrategias que promueven la autorregulación emocional en los niños son aquellas conductas que ayudan a reducir la reactividad de la emoción a niveles que resulten fáciles de manejar. Dentro de estas estrategias se encuentran:

- La distracción. Proceso por el cual los adultos significativos intentan cambiar el foco de atención del niño/a hacia un estímulo alternativo, lejos de la situación estresante. Esta estrategia permite focalizar su atención lejos de la fuente que le produce malestar lo que contribuye a disminuir los niveles de estrés. Se ha encontrado que la distracción es una estrategia efectiva para reducir los niveles de angustia y para el control conductual (González, Routh, & Armstrong, 1993; Mischel & Ebbesen, 1970; Putnam, Spritz, & Stifter, 2002; en Spinrad et al., 2004). Por ejemplo, los niños cuyas madres utilizaron la distracción durante la aplicación de una dolorosa inyección mostraron menos estrés que aquellos niños cuyas madres utilizaron el consuelo como estrategia de Regulación Emocional (González et al., 1993; como se citó en Spinrad et al., 2004).

- Consolarlo física y verbalmente. Conductas que implican que el adulto significativo abrace, bese, acaricie, haga cosquillas o cargue al niño para consolarlo ante una situación que genera malestar, así como utilizar frases o palabras de consuelo. Los cuidadores que consuelan a los niños proporcionan una atmósfera en la cual el niño se siente libre de expresar un amplio rango de emociones y aprenden que sus cuidadores estarán ahí para asistirlos durante situaciones conflictivas (Bridges & Grolnick, 1995; Cassidy, 1994; Thompson, 1990; como se citó en Spinrad, et al., 2004).
- Etiquetar y explicar la emoción. Estrategia que consta en que la madre y/o cuidador primario identifique y nombre la emoción que está teniendo el niño/a ante la situación frustrante, así como las causas y consecuencias de la situación. Al identificar las emociones que el niño expresa aprenden a través de la experiencia directa, por lo que se puede beneficiar más cuando las emociones son designadas y descritas tal como ocurren. Por ejemplo, si Marcos está enojado y un adulto descubre su emoción (“Marcos, pareces enojado”), él tendrá una experiencia directa del concepto de enojo. No sólo advertirá que su estado emocional puede describirse, sino que además se entera de las señales internas y situacionales con que se manifiesta (Kostelnik et al., 2011). Mediante esta estrategia, los cuidadores facilitan la adquisición de habilidades de Regulación Emocional al validar sus experiencias emocionales (Guo et al., 2015).
- Alentar y motivar. Son aquellas expresiones de aliento y apoyo en una situación que produce malestar en los niños/as.

Kostelnik et al. (2011) refiere que para que las estrategias de Regulación Emocional fomenten en el niño la confianza, la competencia y la autoestima, además de mejorar las técnicas con que encara las emociones, los adultos deben tener en cuenta lo siguiente:

1. Las emociones del niño son reales y legítimas para ellos.

2. No existen emociones buenas ni malas. Todos los sentimientos se originan en las emociones primarias, las cuales ocurren de un modo espontáneo.
3. El niño no sabe controlar sus emociones, ni tampoco puede cambiarlas cuando desee.
4. Todas las emociones cumplen funciones útiles en su vida.

Por lo mencionado anteriormente, se puede concluir que los padres tienen un rol fundamental en el desarrollo de estrategias de Regulación Emocional en los niños. Por ello, la presente investigación tiene como objetivo diseñar un programa de intervención dirigido a madres, padres y/o cuidadores de niños preescolares. En el siguiente apartado se explican sus beneficios.

Los programas de intervención como una herramienta para promover estrategias de Co-Regulación Emocional en cuidadores de niños preescolares.

Los estudios sobre crianza han identificado múltiples factores de influencia en la interacción recíproca padres-niños y han permitido distinguir entre factores protectores y de riesgo para el desarrollo adecuado de los niños. Identificar los factores que anteceden, mantienen o favorecen efectos positivos o negativos en las relaciones padres-niños es fundamental para el desarrollo de programas preventivos y de intervención (Degnan, Almas & Fox, 2010).

Los programas de intervención con padres, madres y/o cuidadores tienen como objetivo la formación y el apoyo, con el fin de optimizar el ejercicio del rol parental y, con ello, obtener consecuencias benéficas para el desarrollo de los niños (Hidalgo, Menéndez, Sánchez, Lorence & Jiménez, 2009). De este tipo de programas, lo más destacable es su carácter formativo y educativo, en el que se busca ofrecer oportunidades de aprendizaje y desarrollo para los padres; suponen

una acción formativa que pretende optimizar el desempeño parental mediante el fortalecimiento de competencias (Rodrigo, Máiquez, Martín & Rodríguez, 2007).

En los últimos años, múltiples investigaciones han demostrado que la intervención en edades tempranas y dirigida a padres es decisiva en la modificación de prácticas de crianza erróneas (Dadds, Maujean y Fraser, 2003; Díaz-García & Díaz-Sibaja, 2005). Diversos estudios (Nicholson, Brenner & Fox, 1999; Nicholson, Janz & Fox, 1998; Solís-Cámara, Covarrubias, Díaz y Rivera; 2004) han demostrado que la mayoría de los padres utilizan el castigo físico y verbal como técnica disciplinaria y han demostrado que los padres que reciben entrenamiento, en comparación con grupos controles, disminuyen el uso del castigo, las expectativas irreales o injustas y el coraje; al mismo tiempo se incrementan las interacciones positivas padres-niños y en los niños se reportan menor número de problemas de comportamiento.

En este contexto surgen los programas de entrenamiento de padres como herramienta clínica, los cuales se concentran en padres de niños pequeños, por la relevancia preventiva que representa trabajar con niños preescolares (Solís-Cámara & Medina, 2014). La intervención temprana, como estrategia preventiva, ha demostrado tener más beneficios que las estrategias correctivas dirigidas a adolescentes que presentan problemas severos de comportamiento (Dishion & Patterson, 1992; Hensen & Jones, 2010; Lochman & Wells, 2003; como se citó en Solís Cámara et al., 2014).

Los programas de intervención con padres no sólo han acumulado evidencias a favor de sus beneficios sobre el desarrollo psicológico de los niños, sino también en el estatus psicológico parental, particularmente en el de las madres (Barlow, Coren & Stewart-Brown, 2003).

Por ejemplo, en México, Solís-Cámara et al. (2004) realizaron una intervención con padres y madres que trabajaban y tenían un niño(a) preescolar, en el que demostraron que después del entrenamiento los participantes tuvieron funcionamiento familiar más adecuado, los comportamientos verbales y físicos positivos de los padres y sus niños aumentaron, y, en los niños los comportamientos físicos negativos disminuyeron de manera significativa. Además, los cambios en los auto-reportes contestados por los padres fueron apoyados por observaciones en vivo, donde los cambios de los padres incluyeron más comportamientos positivos hacia sus niños, tales como: halagos, tocar y abrazar; y menos comportamientos negativos como gritos y golpes.

En los últimos años los programas intervención con padres se han convertido en una estrategia de promoción de salud en los hijos. El trabajo con grupos de padres es un medio eficaz de cambio social al ser fuente de comprensión, expresión de sentimientos y apoyo (Vega & de Dios, 2006). Los beneficios al trabajar con grupos se pueden englobar en dos ideas principales:

La primera, basada en la Teoría de la Identidad Social (Tajfel, 1984), que se refiere a las necesidades que comparten los miembros del grupo que facilitan la identificación social. Por ejemplo, buscar estrategias para resolver conflictos, mejorar el control y dominio de la realidad y obtener un consejo (Ayestarán, Martínez-Taboada y Arróspide, 1996; Díaz y Ferri, 2002; Martínez-Taboada, 1996).

La segunda, radica en transmitir conocimientos personales al grupo bajo una atmósfera de aceptación y comprensión mutua (Solomon, Pistrang y Barker, 2001)

lo que los capacita para definir más claramente su situación encontrar más vías de solución (Schubert y Borkman, 1994).

La práctica de compartir experiencias con otros progenitores genera conocimiento experiencial válido sobre la naturaleza del problema, que les capacita para identificar cuáles pueden ser las estrategias más efectivas para abordar las demandas y exigencias de sus hijos y para anticipar las consecuencias que una u otra actuación podrían llegar a producir (Vega et al., 2006)

La integración en grupo de iguales, favorece sentimientos de autoconfianza y competencia al hacer comprender a los padres que las dificultades diarias con los hijos son problemas comunes y resolubles (Bandura, 1987, 1999). Desarrollan la percepción de control de la situación familiar, asumiendo su responsabilidad en la solución de los problemas. Esto es importante puesto que ser padre o madre requiere tener seguridad en las propias capacidades para abordar con confianza los desafíos educativos, es decir, tener la creencia de eficacia personal (Bandura, 1999).

Al escuchar de otros preocupaciones similares a las suyas, al sentirse comprendidos y al adquirir una idea más clara de lo que representa su rol, toman conciencia de que sus conflictos no son singulares, sino que forman parte de la dinámica familiar. Lo que facilita que los padres aumenten su valoración positiva como educadores (Vega et al., 2006). Tal razonamiento está en consonancia con la Teoría de la Atribución Social, ya que conocer que las preocupaciones propias son compartidas, disminuye la gravedad percibida, el carácter amenazante de la situación y da lugar a una autoimagen más positiva de sí mismos como padres (Gil & García, 1996).

Como se mencionó en este capítulo, los programas de intervención grupal potencian los recursos que los padres necesitan para actuar como agentes de cambio tanto en su conducta como en la interacción con los niños preescolares. Además, promueven la expresión y facilitan la Regulación Emocional. Por tal motivo el objetivo de esta investigación consistió en aplicar un programa de intervención para promover y mejorar las habilidades de Co-Regulación Emocional de cuidadores principales con el fin de favorecer la autorregulación en niños preescolares.

Capítulo 3. Método

Justificación

La expresión emocional en el contexto familiar es particularmente importante ya que facilita el modelamiento social en el niño, brinda información acerca de las reglas con respecto al despliegue emocional y sirve como un contexto primario para que aparezcan otras conductas de socialización de la emoción. La expresión emocional por parte de los cuidadores se encuentra asociada a un desarrollo social y emocional en el niño a través de la influencia directa que estos tienen para favorecer la expresión y el conocimiento emocional del preescolar (Eisenberg, Cumberland & Spinrad, 1998; como se citó en Are & Shaffer, 2015).

Se considera que la comprensión emocional se desarrolla a lo largo de la vida, sin embargo, en la etapa preescolar es particularmente notable el desarrollo de un mejor entendimiento acerca de las emociones. Diversos estudios (Bartsch & Wellman, 1995; Bretherton, Fritz, Zahn-Waxler, & Ridgeway, 1986; Brown & Dunn, 1991; Dunn, 1991; Dunn & Brown, 1991; Harris, 1994; Lagattuta, Wellman, & Flavell, 1997; Masters, Ford, & Arend, 1983; Stein & Levine, 1989; Stipek & DeCotis, 1988; como se citó en Cole, Dennis, Smith-Simon, & Cohen, 2009) han demostrado que la etapa preescolar tiene una importancia crítica debido a que durante este periodo, se adquiere una mejor comprensión de las situaciones que generan ciertas emociones ya que los identifican que las expresiones faciales tienen que ver con una emoción en particular. Además descubren que sus emociones influyen tanto en ellos como en otros.

El entendimiento explícito de las estrategias de Regulación Emocional aparece entre los tres y los cuatro años de edad, este surgimiento es favorecido por las respuestas de los padres y/o cuidadores principales a la emoción del niño/a las cuales son alentadoras, es decir, que afirman la experiencia del niño/a

estructurando la habilidad para la autorregulación emocional. Las niñas y los niños de entre tres y cuatro años que han adquirido un conocimiento apropiado acerca de las estrategias de Regulación Emocional efectivas serán capaces de seleccionar e implementar estrategias que los ayuden a lidiar adecuadamente con situaciones frustrantes (Cole et al., 2009).

Algunos modelos teóricos han asociado una Regulación Emocional exitosa con una buena salud, mejores relaciones y un mejor desempeño académico y laboral (Brackett & Salovey, 2004; John & Gross, 2004; como se citó en Aldao, Nolen-Hoeksema, & Schweizer, 2010).

Por otro lado, las deficiencias en las habilidades de Regulación Emocional contribuyen a la manifestación de trastornos psicológicos internalizados y externalizados (Bariola, Gullone, & Hughes, 2011). Las dificultades en la Regulación Emocional se asocian con diversos trastornos psicológicos como el Trastorno Límite de la Personalidad (TLP) (Lynch, Trost, Salsman, & Linehan, 2007), Trastorno Depresivo Mayor (Rottenberg, Gross, & Gotlib, 2005), Trastorno de Ansiedad Generalizada (Aldao, et al, 2010), Trastornos de la conducta alimentaria (Bydlowski, Corcos, Jeammet, Paterniti, Berthoz & Laurier, 2005) y Trastornos por consumo de sustancias (Fox, Axelrod, Paliwal, Sleeper, & Sinha, 2007).

Como se mencionó anteriormente, los niños adquieren estas habilidades de regulación en los primeros años; por tal motivo, el rol que juega la Regulación Emocional en la Salud Mental es muy importante, así como trabajar la etiología de las diferencias individuales en las estrategias de Regulación Emocional utilizadas con madres y/o cuidadores de los preescolares.

En las últimas décadas, el contexto social como factor extrínseco ha contribuido al desarrollo de la Regulación Emocional y ha obtenido un importante apoyo empírico (Campos et al., 1989; Cole et al., 2004; Thompson, 1994; como se citó en Bariola, et al., 2011). De hecho, actualmente se sabe que los factores sociales se vinculan estrechamente con el desarrollo de la Regulación Emocional, principalmente la interacción que se da entre padres, maestros y pares durante la infancia, sin menospreciar las influencias sociales distales como la cultura y los medios de comunicación (Eisenberg and Morris, 2002; Klimes-Dougan et al., 2007; Morris et al. 2007; Thompson, 1994; como se citó en Bariola, et al., 2011).

De entre los factores sociales vinculados con la R.E. se ha enfatizado sobre la crianza y las experiencias familiares, por ser éstas fundamentales en el desarrollo emocional de los niños (Bariola et al., 2011). Los padres y/o cuidadores principales contribuyen mediante los factores de la socialización de la emoción al desarrollo de habilidades para regular las emociones en los niños. Estos factores incluyen respuestas de los padres como son la expresión y Regulación Emocional, así como sus estilos parentales y las características de los niños que marcan el despliegue de emociones (Eisenberg, Cumberland, & Spinrad, 1998).

El desarrollo de las estrategias de Regulación Emocional requiere de la aportación y guía por parte de los cuidadores. Una crianza óptima requiere tanto de una aceptación cálida de las emociones, como de una guía acerca de la forma de regular las emociones; es decir, una correcta autorregulación emocional por parte de los cuidadores.

Diversos estudios han encontrado que los niños imitan las manifestaciones emocionales que observan frecuentemente en sus padres (Denham, 1989; Smith & Walden, 2001; como se citó en Are, & Shaffer, 2015). Además, la expresión emocional por parte de los padres genera una idea en los niños acerca de las

conductas que acompañan a la emoción, cómo los individuos reaccionan ante una emoción y la significancia emocional que tiene una situación en particular.

Es por eso que esta investigación se planteó básicamente en las estrategias de Co-Regulación que utilizan las madres y /o cuidadores principales en la crianza de sus hijos.

Pregunta de investigación

¿Existen diferencias significativas en las estrategias de Co-Regulación emocional de madres, padres y/o cuidadores principales de niños preescolares tras la aplicación del programa de intervención “Si estoy bien con mis emociones te ayudo a estar mejor” medidos a través del Cuestionario de Competencias Parentales (Martínez, 2009)?

Objetivos

Objetivo general

Evaluar el efecto de la aplicación de un programa de intervención para mejorar las habilidades de Co-Regulación Emocional en madres y/o cuidadores de niños preescolares.

Objetivos específicos

1. Diseñar un programa de intervención para madres y/o cuidadores de niñas y niños preescolares.
2. Aplicar el programa de intervención diseñado para mejorar las estrategias de Co-Regulación Emocional en madres, padres y/o cuidadores de preescolares.
3. Identificar las principales situaciones que generan dificultad para las madres y/o cuidadores principales en el manejo emocional de los niños preescolares.

4. Identificar las principales estrategias que utilizan las madres y/o cuidadores principales para ayudar los preescolares a manejar sus dificultades emocionales.
5. Promover que las madres y/o cuidadores principales adquieran mejores estrategias de Regulación Emocional para ayudar los preescolares a autorregularse.
6. Evaluar el efecto de la intervención a través de comparación en las mediciones pretest - postest.

Diseño

Este proyecto de investigación se sustentará desde una metodología Mixta en el que se recolectan, procesan e integran los datos de corte cuantitativo y cualitativos en forma secuencial o paralela para explicar los resultados (Campos, 2009). El alcance de la investigación es comparativo en grupos relacionados.

Para los datos cuantitativos se realizará un estudio pre-experimental en el que se realizó una intervención a un grupo único, no aleatorizado, cuyo objetivo fue indagar la incidencia de las modalidades de las variables en una población en la que tuvieron mediciones pretest-postest (Hernández, Fernández & Baptista, 2014).

Para los datos cualitativos se realizará un estudio de caso en el que se identificarán, describirán y analizarán patrones de conducta previamente establecidos que permitirán descubrir relaciones significativas que se presentan y al mismo tiempo complementar y explicar los datos encontrados en el estudio cuantitativo (Hernández & Baptista, 2014).

Variables descriptivas

- Programa de intervención
- Co-Regulación Emocional

Definición de variables

Definición conceptual.

Programa de intervención: serie ordenada de sesiones que abordan las estrategias de Regulación Emocional para facilitar que los participantes aprendan a modular una emoción o conjunto de emociones (American Psychological Association, 2010). La intervención se realizó bajo un enfoque integrativo, compuesto por técnicas cognitivo-conductuales, gestálticas y psicoeducativas diseñadas especialmente para la población con la que se trabajó.

Estrategias de Co-Regulación Emocional: La Co-Regulación Emocional son aquellas acciones que los cuidadores llevan a cabo para ayudar a que las niñas y los niños puedan regular sus emociones (Cole et al., 2004) lo cual contribuye a la estabilidad emocional para ambos en una relación cercana (Butler & Randall, 2013).

Definición operacional.

Programa de intervención: El programa de intervención se conformó por 6 sesiones de actividades grupales bajo un enfoque integrativo. Cada sesión tuvo una duración aproximada de dos horas. En cada sesión se tomó lista de asistencia de los cuidadores, además se realizó una pre-evaluación del programa de intervención en la primera sesión y una post-evaluación en la última sesión con la aplicación de los instrumentos (Ver Anexo 2). Para la parte cualitativa se utilizaron los formatos incluidos en el Anexo 3, 4, 5 y 6.

Este programa constó de tres fases:

Fase 1. Autorregulación emocional en madres y/o cuidadores: Que las madres y/o cuidadores principales reconozcan las habilidades y estrategias de Regulación Emocional que utilizan en su vida cotidiana para afrontar situaciones de conflicto,

especialmente enfocadas a la crianza, con el fin de diferenciar aquellas que favorecen la autorregulación emocional de las que no. Esta fase tuvo como objetivo validar las estrategias de Regulación Emocional que utilizan las madres y/o cuidadores principales, así como promover nuevas estrategias.

Fase 2. Autorregulación emocional en preescolares: Que las madres y/o cuidadores principales reconozcan las habilidades y estrategias de Regulación Emocional que utilizan niños que se encuentran a su cuidado. Durante esta fase se habló acerca del desarrollo emocional que se da en los preescolares con el fin de que los cuidadores pudieran ser empáticos con su proceso de desarrollo.

Fase 3. Co-Regulación Emocional. Que las madres y/o cuidadores identifiquen el papel que tienen en el favorecimiento del desarrollo de la autorregulación emocional en niños preescolares.

Co-Regulación Emocional: Para medir la Co-Regulación Emocional se realizó la aplicación pretest y posttest del Cuestionario Inicial de Habilidades Parentales (Martínez, 2009).

Hipótesis de investigación

Hi: Existen diferencias en la media de puntajes obtenidos en la medición posttest tras la aplicación del programa de intervención en madres y/o cuidadores principales.

Ho: No existen diferencias en la media de puntajes obtenidos en la medición posttest tras la aplicación del programa de intervención en madres y/o cuidadores principales.

Participantes

21 madres y/o cuidadores principales de niños y niñas preescolares, cuyo rango de edad va de los 22 años a los 58 años de edad, de los cuales:

- Tres mamás conformaron el programa piloto.
- Tres mamás y un papá participaron en el primer programa de intervención.
- Nueve mamás, un papá, una tía y tres abuelas participaron en el segundo programa de intervención.

Criterios de inclusión

1. Que las madres y/o cuidadores primarios tengan a su cuidado niños de entre tres y seis años de edad (etapa preescolar).
2. Que los participantes accedan a colaborar de manera voluntaria en el proyecto de investigación.
3. Que firmen un consentimiento informado de participación.
4. Que las madres y/o cuidadores principales hayan asistido a 5 de las 6 sesiones del programa de intervención.

Instrumentos

- Consentimiento informado. Se elaboró con el fin de que los participantes conocieran los objetivos y procedimientos del estudio realizado.
- El “Cuestionario de Evaluación Inicial de Competencias Parentales” (Martínez, 2009) consta de 43 ítems. Los ítems se puntúan en una escala de Likert del 0 al 3: en donde (0) es totalmente en desacuerdo, (1) en desacuerdo, (2) de acuerdo y (3) totalmente de acuerdo. Se llevó a cabo un análisis de factores, el cual se dividió en dos fases: la primera consiste en un cuestionario para padres del cual se obtuvieron los siguientes factores: 1) Autoestima y Asertividad, 2) Comunicación Asertiva, 3) Desregulación Emocional, 4) Regulación Emocional y 5) Solución de problemas. La segunda fase consta del cuestionario sobre hijos, el cual evalúa los siguientes factores: 1) Co-Regulación Emocional, 2) Respuesta impulsiva en la crianza, 3) Autoestima y Asertividad en la crianza, 4)

Establecimiento inadecuado de límites, 5) Concepto negativo sobre mis hijos y 6) Habilidades para el establecimiento de límites y regulación del comportamiento (Ver Anexo 1). Para realizar el análisis se llevó a cabo una suma de los reactivos correspondientes a cada factor. Se obtuvo la media de los reactivos y se realizó un análisis descriptivo de los puntajes pretest-postest. Para corroborar si hubo un cambio estadísticamente significativo se utilizó la prueba t para muestras relacionadas.

Procedimiento

En la literatura se han encontrado numerosos estudios que hablan acerca de la importancia que tienen las madres y los cuidadores principales en el desarrollo emocional en la etapa preescolar. Por tal motivo se realizó el diseño de un programa de intervención enfocado en ayudar a las madres y/o cuidadores principales a mejorar sus estrategias de Co-Regulación Emocional para favorecer la autorregulación emocional en niñas y niños preescolares.

La aplicación del programa de intervención se realizó en tres fases:

1. Se realizó la aplicación de un programa piloto para probar la eficacia del programa de intervención.
2. Posteriormente se llevó a cabo la modificación al programa de intervención con base en las observaciones realizadas durante el programa piloto.
3. Se aplicó del programa de intervención en dos sedes diferentes debido a que la población que asistió al primer programa fue pequeña, por lo que fue necesario realizar un segundo programa de intervención.

Fase piloto:

1. Se llevó la propuesta del programa de intervención al Centro Comunitario “Dr. Julián Mac Gregor y Sánchez Navarro” en el que se plantearon los objetivos y procedimientos del programa.

2. El Centro Comunitario aprobó la propuesta de proyecto y se fijó la fecha en la que se llevaría a cabo el taller.
3. Se difundió el programa a través de carteles y folletos distribuidos en las zonas aledañas al centro comunitario.
4. Durante la primera sesión se realizó la aplicación del pretest de manera grupal: Cuestionario Inicial de Habilidades Parentales (Martínez, 2009).
5. Se realizaron seis sesiones con una duración de dos horas, una vez a la semana. En el programa de intervención se utilizaron actividades y técnicas grupales con un enfoque integrativo, que permitieran mejorar las habilidades de Co-Regulación Emocional. A lo largo de las sesiones se realizaron observaciones, notas y bitácoras de trabajo con el fin de modificar el programa de intervención con base en las necesidades observadas durante la aplicación.
6. Para la sesión final asistió solamente una de las mamás. Se aplicó la evaluación post-test.
7. Las psicólogas responsables del programa piloto se pusieron en contacto con las otras participantes que no pudieron asistir a la última sesión para aplicar la evaluación post-test (por medio electrónico).

Fase de modificación:

1. Se realizó la lectura y análisis de las notas, bitácoras y observaciones del programa piloto con el fin de realizar las modificaciones pertinentes al programa de intervención y así lograr los resultados esperados.
2. Las dificultades observadas tenían que ver con la frecuencia de las sesiones (una vez por semana), por tal motivo se modificó (tres veces por semana) para la aplicación posterior del programa de intervención. Además se modificaron las cartas descriptivas ya que había muchas actividades que por cuestión de tiempo, no se efectuaron.

Fase de intervención:

Se aplicó el programa de intervención en dos sedes diferentes:

1. La primera sede se eligió debido a que una madre de familia apoyó en la difusión del proyecto entre sus conocidas (madres de niños preescolares). A este programa asistieron de manera voluntaria 3 madres y un padre. Se llevaron a cabo seis sesiones con una duración de dos horas, una vez a la semana.
2. Se planteó la propuesta del programa de intervención a una estancia infantil, debido a que el tamaño de la muestra que asistió al primer programa de intervención fue pequeño. Se plantearon los objetivos a lograr y el número de sesiones a trabajar con la directora de la estancia infantil, quien aprobó el proyecto.
3. Se efectuó una junta para plantear las fechas y horarios de aplicación y se llevó a cabo la difusión del programa de intervención.
4. El programa de intervención tuvo una duración de seis sesiones de dos horas, distribuidas en 3 sesiones por semana. Durante la primera sesión se llevó a cabo la evaluación pre-test del programa de intervención.
5. Durante la última sesión del programa se hizo el cierre del taller así como la evaluación postest.

Las actividades realizadas en el programa de intervención se describen de manera detallada en las cartas descriptivas incluidas en el apartado de anexos (Ver Anexo 2).

Escenario

Se trabajó en tres sedes diferentes:

- El programa piloto se llevó a cabo en las instalaciones del Centro Comunitario “Dr. Julián Mac Gregor y Sánchez Navarro”.
- El primer programa de intervención se llevó a cabo en el Instituto de Desarrollo Humano y Proyectos Integrales A.C. “IXMATI”.
- El segundo programa de intervención se llevó a cabo en la estancia infantil de SEDESOL “Mi casita”.

Resultados

Esta investigación tuvo como objetivo desarrollar y aplicar un programa de intervención dirigido a madres y/o cuidadores de niños preescolares. El programa de intervención se enfocó principalmente en ayudar a los cuidadores a mejorar sus estrategias de Co-Regulación Emocional con el fin de favorecer la autorregulación emocional en preescolares.

Para dar respuesta a la pregunta de investigación ¿Existen diferencias significativas en las estrategias de Co-Regulación emocional de madres, padres y/o cuidadores principales de niños preescolares tras la aplicación del programa de intervención “Si estoy bien con mis emociones te ayudo a estar mejor” medidos a través del Cuestionario de Competencias Parentales (Martínez, 2009)?, se llevó a cabo un análisis estadístico en seis niveles.

A continuación se presentan los resultados obtenidos de la aplicación de los instrumentos y de la intervención realizada a través del programa, el cual se analizó en seis fases, que a continuación se mencionan:

1. Análisis descriptivo de las características sociodemográficas
2. Análisis cualitativo de la intervención
3. Análisis factorial
4. Análisis de perfiles de las estrategias antes y después de la intervención
5. Perfil descriptivo del instrumento
6. Prueba de hipótesis

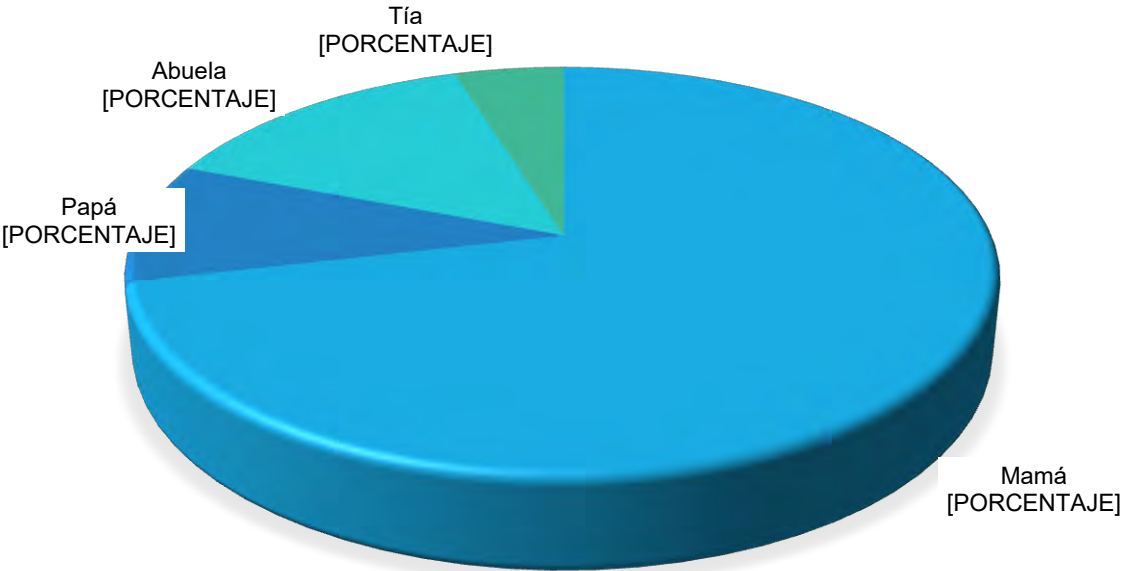
Análisis descriptivo de las características sociodemográficas.

Los datos sociodemográficos se obtuvieron mediante la aplicación del Cuestionario de Habilidades Parentales (Martínez, 2009) a madres y/o cuidadores principales de niños preescolares. A continuación se reportan los datos obtenidos de la aplicación de los tres programas de intervención (21 participantes).

La muestra se encuentra integrada por un total de 21 participantes, de los cuales el 71% corresponde a madres de familia, el 14% a abuelas, el 10% a padres de familia y un 5% a tías (Figura 4). Cabe mencionar que los participantes caen en la categoría de cuidadores principales.

Los datos sociodemográficos de los 21 participantes de la investigación se muestran a continuación:

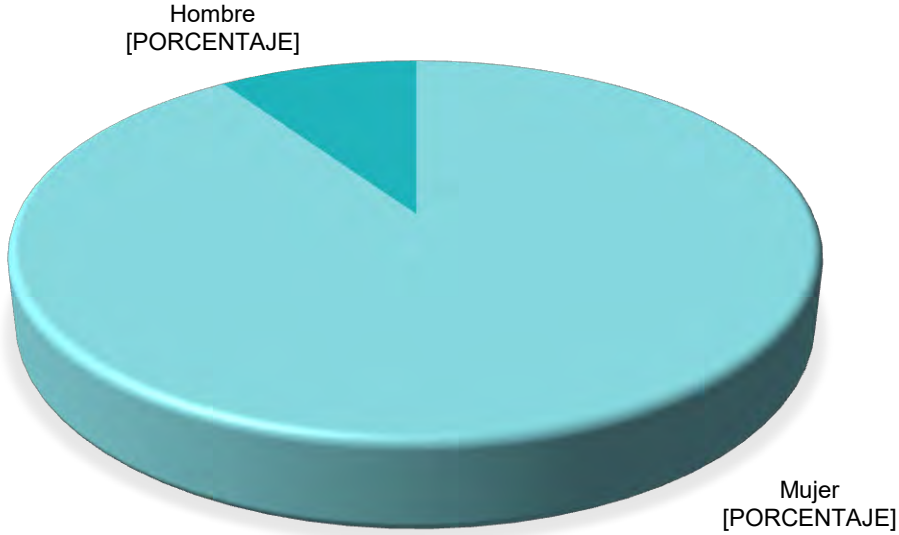
Figura 4. Distribución de la muestra por tipo de cuidador



Nota: Tipo de cuidador que asistió al programa de intervención

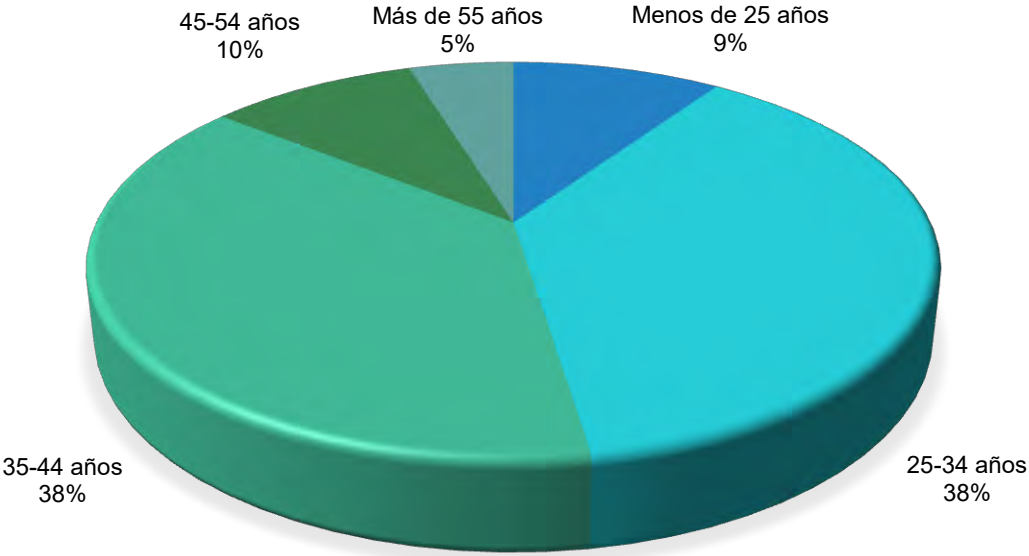
Con respecto al sexo de los participantes, se observa que de la muestra total, el 90% son mujeres y únicamente el 10% son hombres. La muestra se encuentra distribuida en un rango de edad que va de los 22 a los 58 años, con una media de $X= 36$ años (Figuras 5 y 6).

Figura 5. Distribución de la muestra por sexo



Nota: Sexo de los participantes que asistieron al programa de intervención

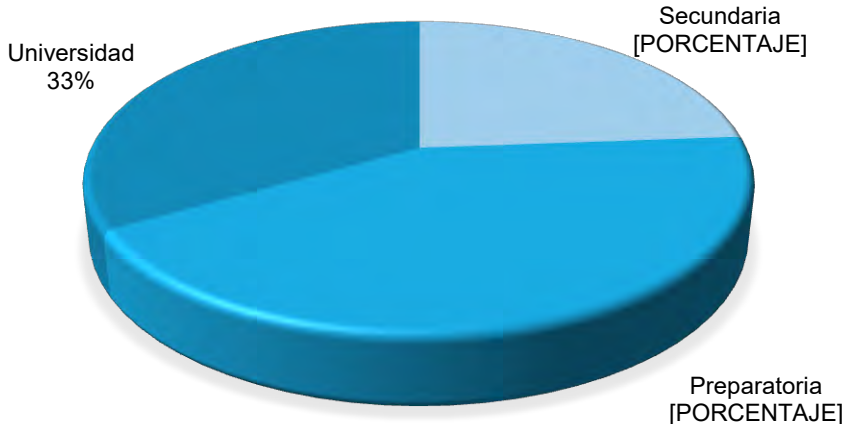
Figura 6. Distribución de la muestra por edad



Nota: Edad de los participantes que asistieron al programa de intervención

En la figura 7 es posible observar que el nivel de escolaridad de la mayoría de los participantes se distribuye en el nivel “preparatoria” (43%), seguido de la universidad con un 33% y secundaria con un 24%.

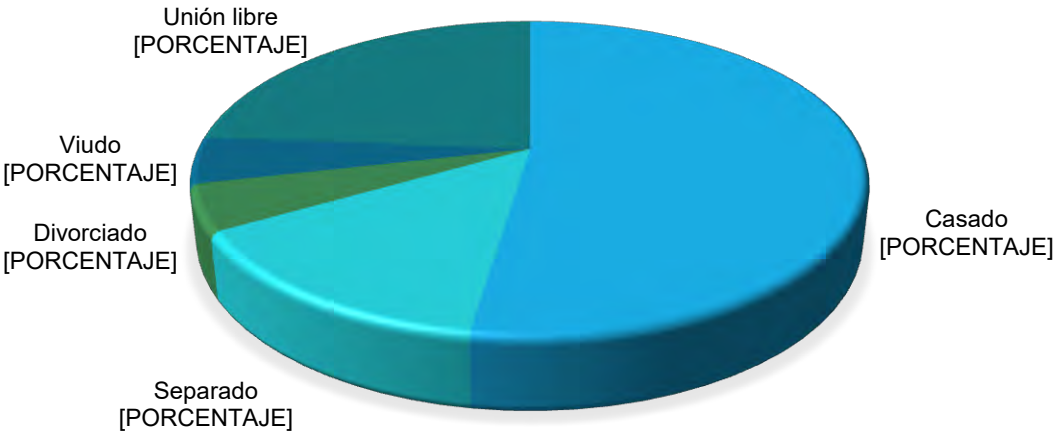
Figura 7. Distribución de la muestra por escolaridad



Nota: Escolaridad de los participantes que asistieron al programa de intervención

En cuanto al estado civil de los participantes, la mayoría (52%) se encuentran casados, el 24% en unión libre, el 14% separados, el 5% divorciados y el 5% viudos (Figura 8).

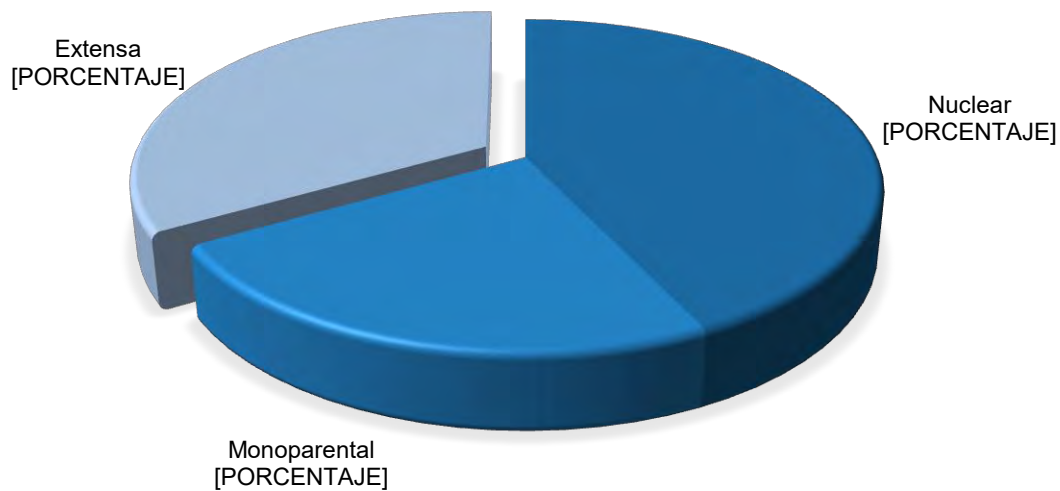
Figura 8. Distribución de la muestra por estado civil



Nota: Estado civil de los participantes que asistieron al programa de intervención

El tipo de familia que predomina es en la que los hijos viven con ambos padres (nuclear). La familia monoparental (conformada por sólo padre o sólo madre) representa el 24% de la población. Con respecto a la categoría extensa (que hace referencia a otra situación familiar) el 29% de los hijos (del 33% correspondiente a esa categoría) viven con padres y abuelos (figura 9).

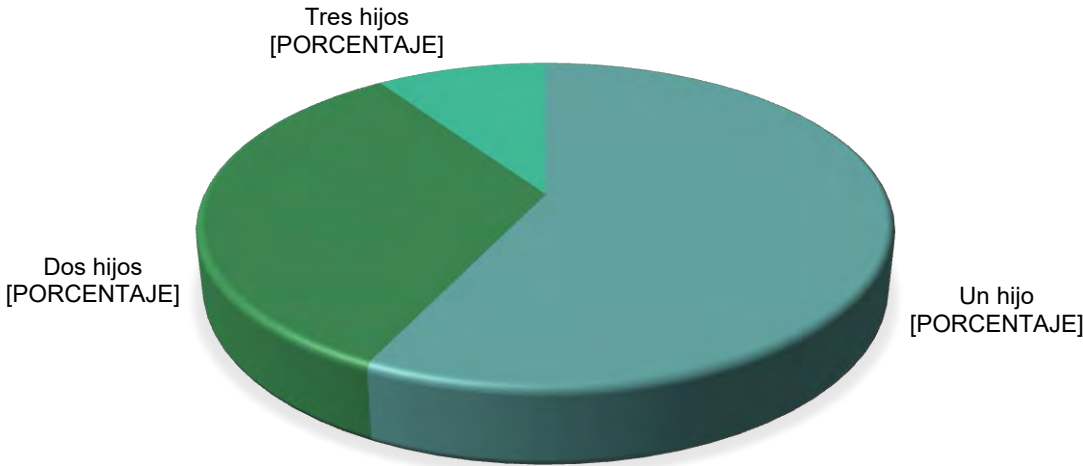
Figura 9. Distribución de la muestra por situación familiar



Nota: Situación familiar en la que se encontraban los participantes que asistieron al programa de intervención

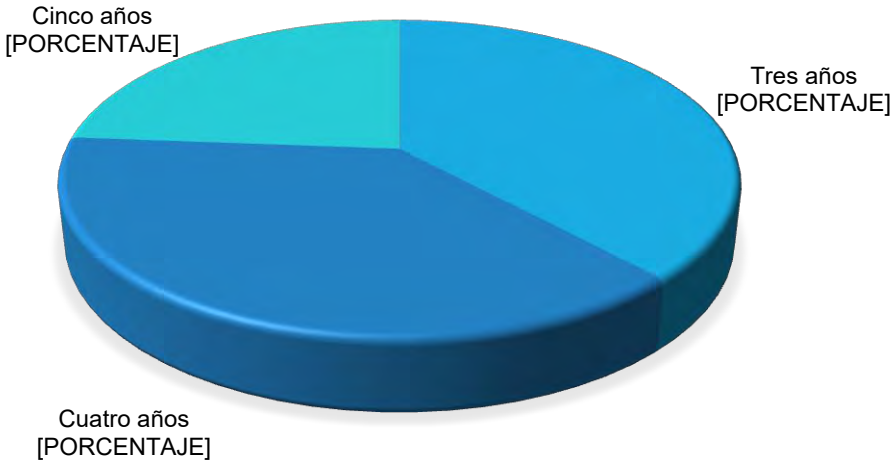
Con respecto al número de hijos, se observó que de la muestra total, el 57% de los participantes tienen únicamente un hijo. De la cantidad total de hijos, solo los niños preescolares fueron contemplados en la investigación. Éstos se encuentran distribuidos en un rango de 3 a 5 años con una media de 3.86 años (Figuras 10 y 11).

Figura 10. Distribución de la muestra por número de hijos



Nota: Número de hijos que tenía cada madre y/o cuidador principal que asistió al programa de intervención

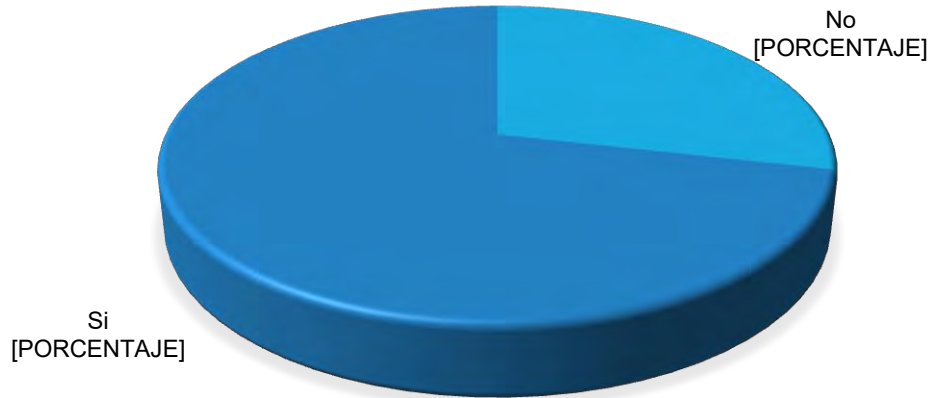
Figura 11. Distribución de la muestra por edad de los niños



Nota: Edad de los niños preescolares que se encuentran al cuidado de los participantes del programa de intervención

En la figura 12 se observa que de la muestra total, el 71% de los participantes se encuentra trabajando.

Figura 12. Distribución de la muestra por trabajo



Nota: Porcentaje de cuidadores principales que se encuentra laborando durante la aplicación del programa de intervención

Análisis cualitativo

A lo largo del taller, se obtuvo información cualitativa que permitió explorar las estrategias de Co-Regulación Emocional que las madres y/o cuidadores principales utilizan. Para esto, se utilizaron formatos que los participantes respondieron a lo largo del programa de intervención, los cuales posibilitaron recabar información específica para conocer mejor a los participantes (Ver Anexos 3-6). Los resultados de estos datos se muestran a continuación:

En las figuras 13 a la 18 se describen los aprendizajes que los participantes reportaron durante el programa de intervención, los cuales incluyen los aprendizajes esperados (con base en los objetivos planteados por sesión), así como los aprendizajes no esperados. Los aprendizajes no esperados surgen debido a la necesidad que hubo durante las sesiones para dar contención a las inquietudes de las madres y/o cuidadores.

Figura 13. Aprendizajes reportados por los participantes durante la sesión uno del programa de intervención

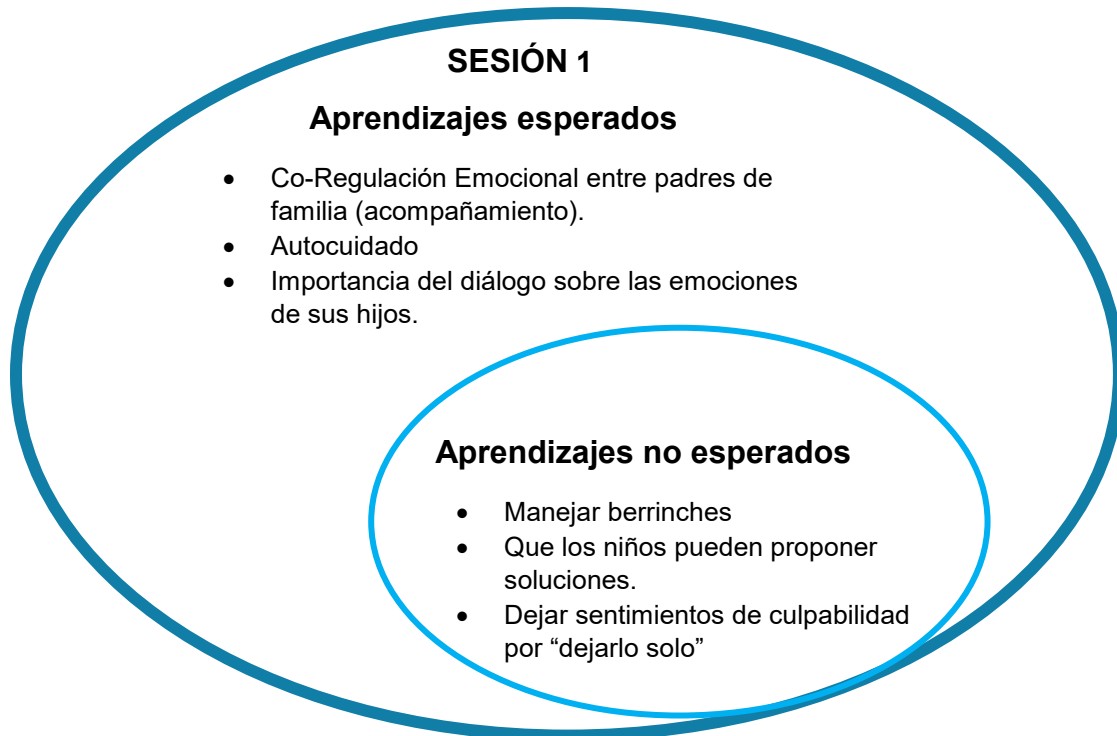


Figura 14. Aprendizajes reportados por los participantes durante la sesión dos del programa de intervención

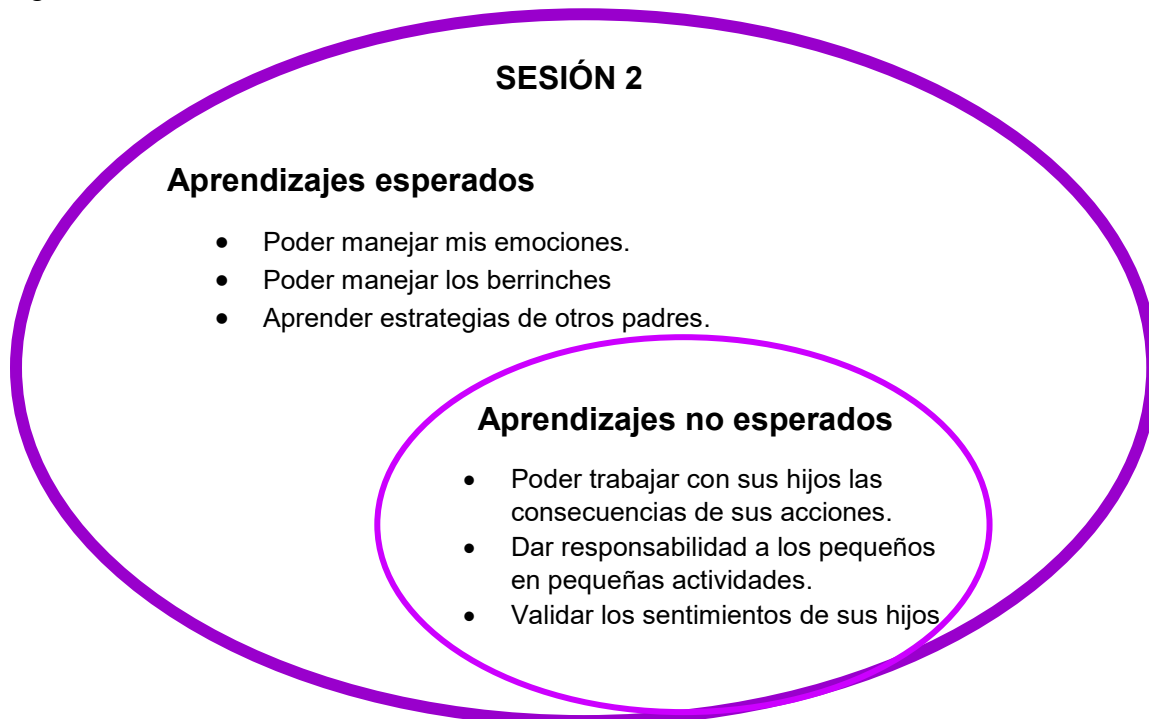


Figura 15. Aprendizajes reportados por los participantes durante la sesión tres del programa de intervención

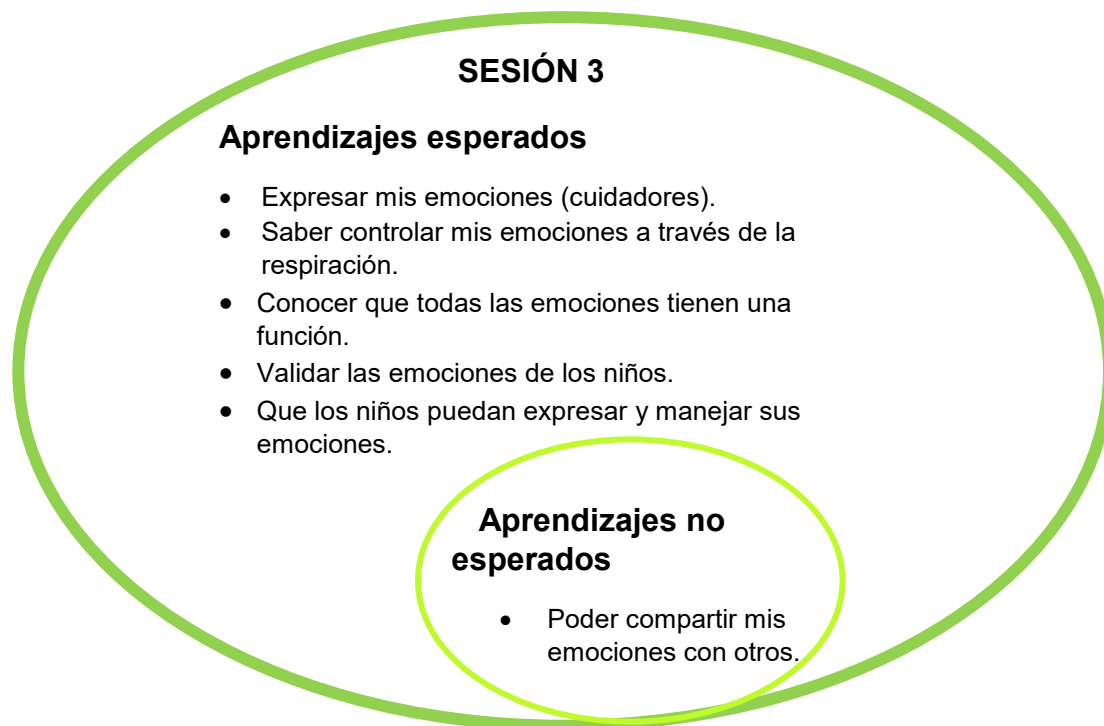


Figura 16. Aprendizajes reportados por los participantes durante la sesión cuatro del programa de intervención

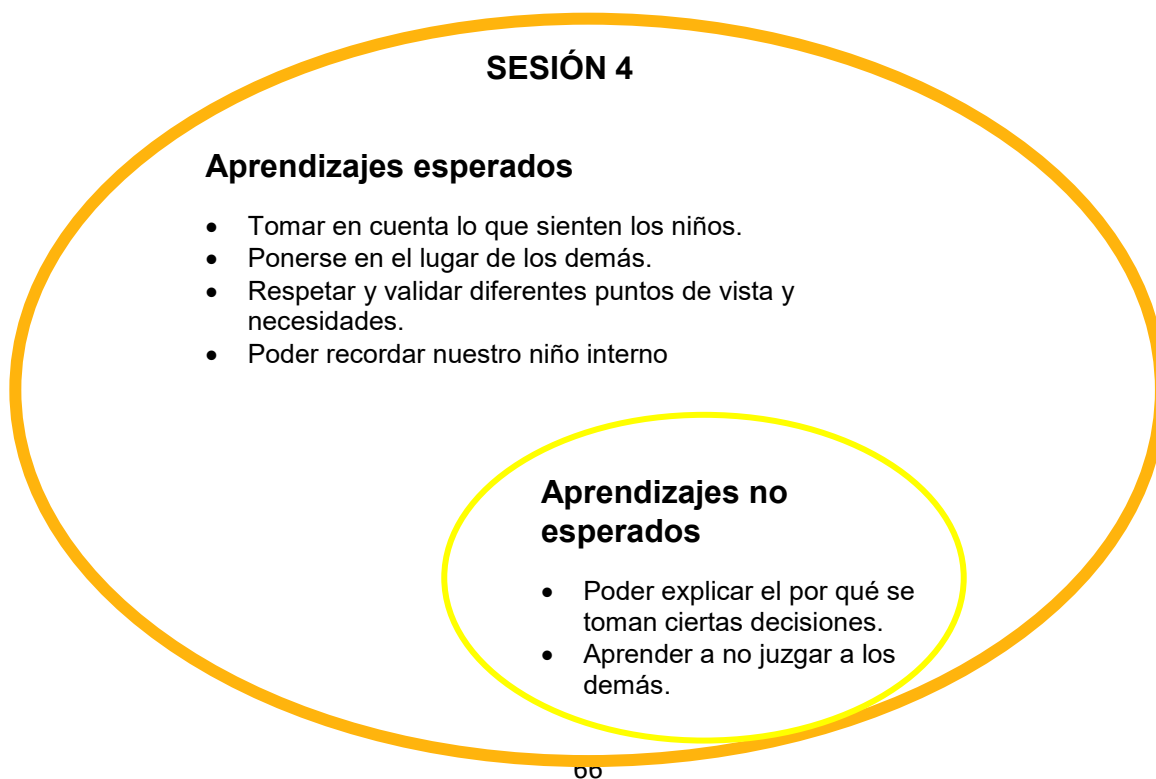


Figura 17. Aprendizajes reportados por los participantes durante la sesión cinco del programa de intervención

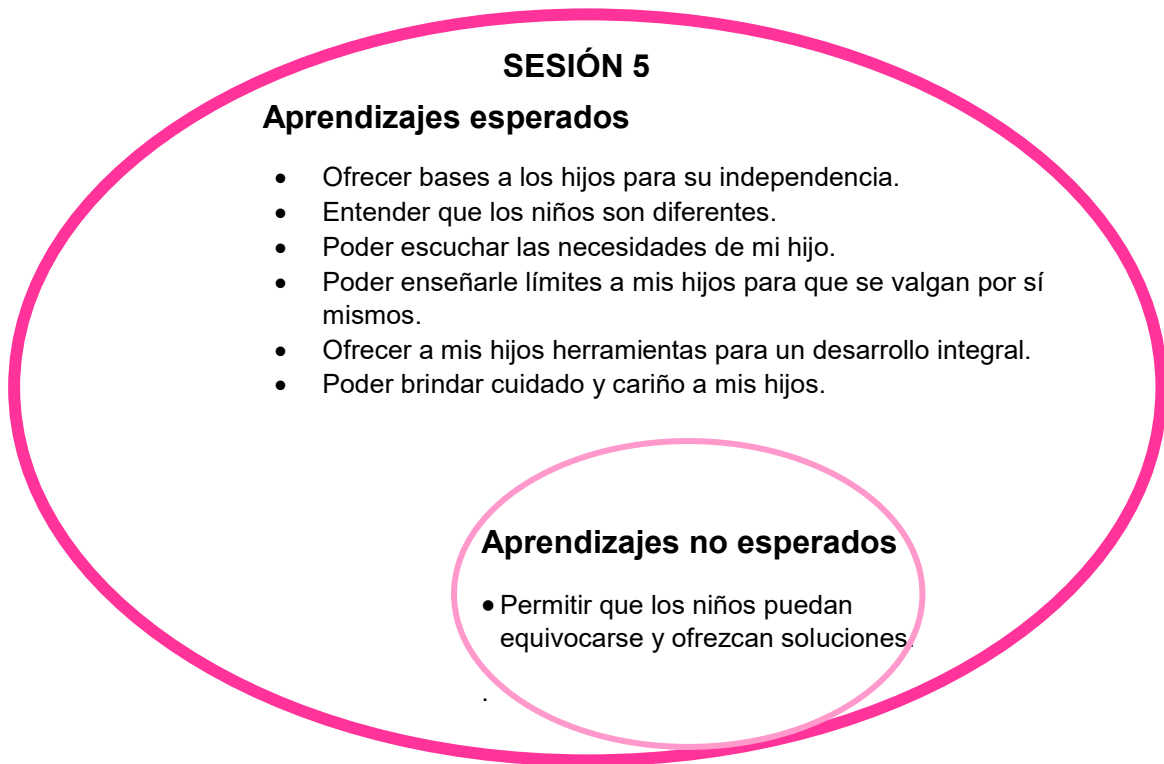
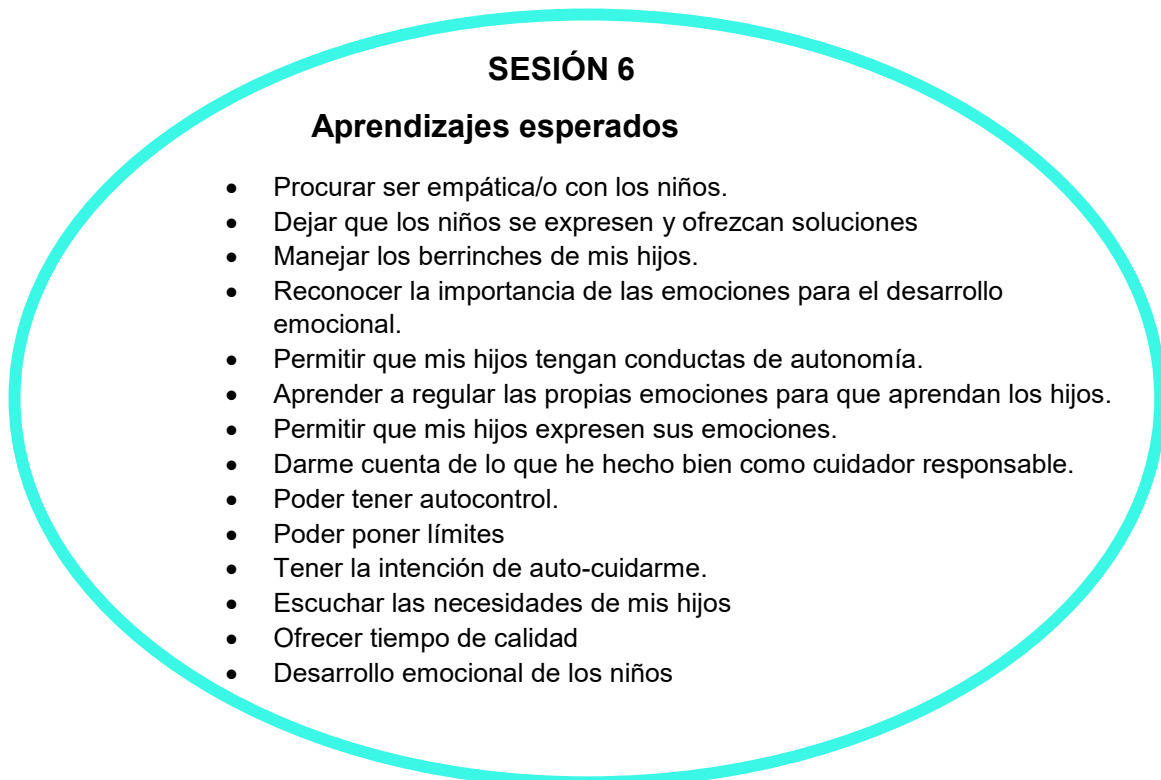


Figura 18. Aprendizajes reportados por los participantes durante la sesión seis del programa de intervención



La Tabla 1 explica las dificultades a las que se enfrentaron los participantes a lo largo de las sesiones. Estos datos fueron obtenidos de un formato que las madres y/o cuidadores principales llenaron al final de cada sesión (Anexo 4).

Tabla 1. Dificultades reportadas por los participantes por sesión

DIFICULTADES	
SESIÓN 1	SESIÓN 2
<ul style="list-style-type: none"> • Expresar lo que siento. • Darme tiempo con mi hijo. • Manejar los berrinches. • Hablar con los niños acerca de sus emociones. • Auto-cuidarme. • Poner límites. • Sentir menos culpa por dejar solo a mi hijo e irme a trabajar. • Darme tiempo y jugar con ellos. • Perder el miedo a ser juzgados por otros 	<ul style="list-style-type: none"> • Manejar berrinches • Poner límites de manera adecuada • No ceder ante los berrinches • Enseñar que hay consecuencias sobre lo que se hace. • Felicitarlo cuando hace algo bien. • Tener paciencia • Autorregularme emocionalmente. • Procurar no agredir física y verbalmente cuando me enojo.
SESIÓN 3	SESIÓN 4
<ul style="list-style-type: none"> • Modelar emociones. • Buscar soluciones para ayudar a sus hijos. • Tener paciencia • Tener tiempo • Expresión de sus emociones. • Identificar qué emoción tiene su hijo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Escuchar la opinión de mi hijo. • Entender lo que siente mi hijo. • Tener paciencia • Darle tiempo de calidad a mi hijo. • Jugar con los niños. • Recordar al niño que fui. • Entender el rol de cada persona

DIFICULTADES

- Regular sus emociones. que rodea al niño.
- No poner etiquetas a los niños.

SESIÓN 5

- Manejar berrinches
- Dar bases necesarias para que aprendan a ser independientes.
- Hacer entender que pongo límites porque los amo.
- Aprender a expresar pensamientos de manera adecuada para que los niños tengan más confianza.
- Escuchar a los niños.
- Permitir que los niños hagan las cosas por su cuenta.
- Dejarlo crecer.
- Establecer límites de manera adecuada.
- Procurar no sobreproteger.
- Llegar a acuerdos con los niños.

SESIÓN 6

- Manejo de berrinches
- Enseñarlos a identificar sus emociones.
- Tratar de entenderlo y entenderme a mí misma.
- Explicarle cómo se hacen las cosas.
- Establecer límites.
- Entender al otro.
- Jugar con ellos.
- Dejarlo crecer.
- Darle tiempo para estar con ellos.
- Ser tolerante y paciente con ellos.
- Manejar mis emociones.

Se considera importante para una adecuada auto-Regulación Emocional que las madres y/o cuidadores principales sean capaces de identificar los factores que originan una emoción (causas), las reacciones fisiológicas percibidas ante la emoción y cómo actúan (conducta), así como su capacidad de compartir y modelar la emoción ante las personas que los rodean. Las figuras 19-22 muestran un resumen de las respuestas proporcionadas por los participantes ante las emociones de enojo, miedo, alegría y tristeza (Anexo 5).

Figura 19. Respuestas de los participantes ante la tristeza

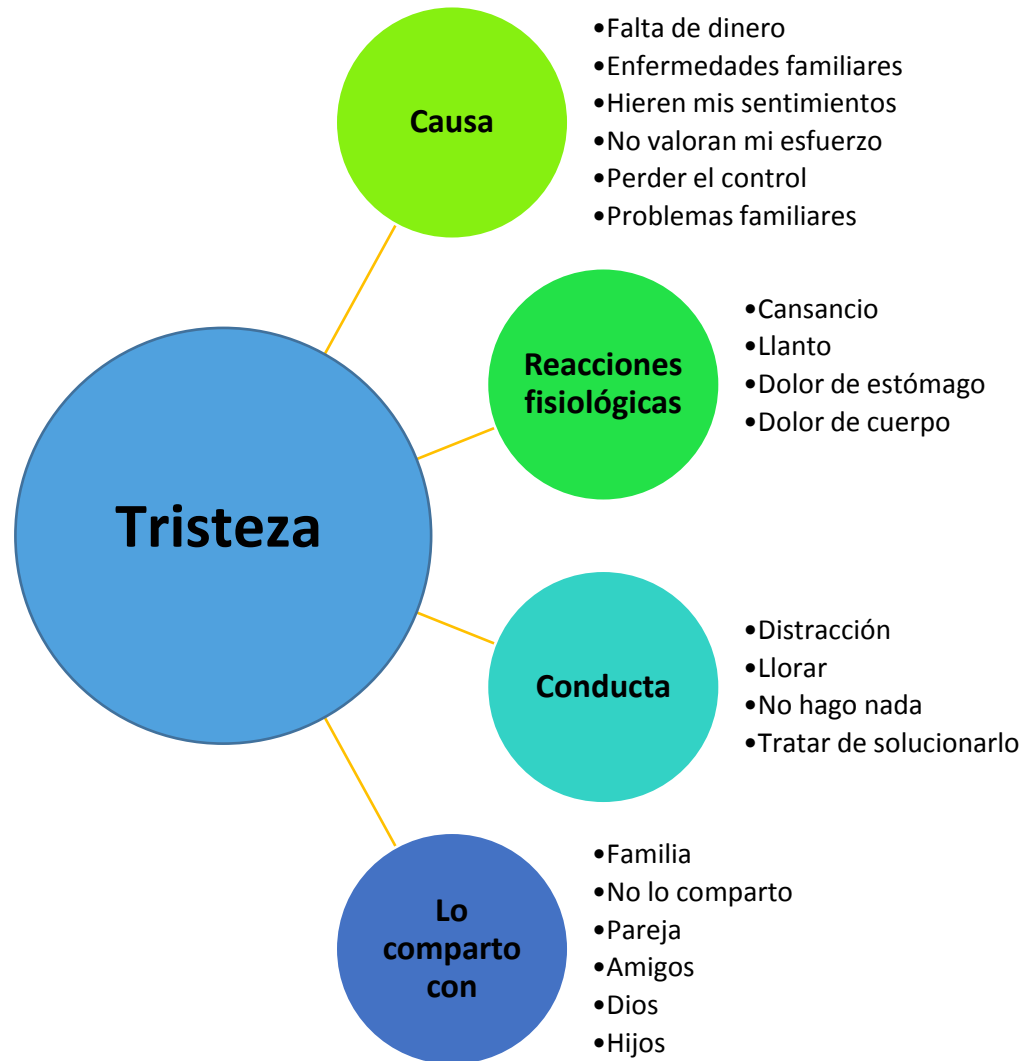


Figura 20. Respuestas de los participantes ante el miedo.



Figura 21. Respuestas de los participantes ante el enojo

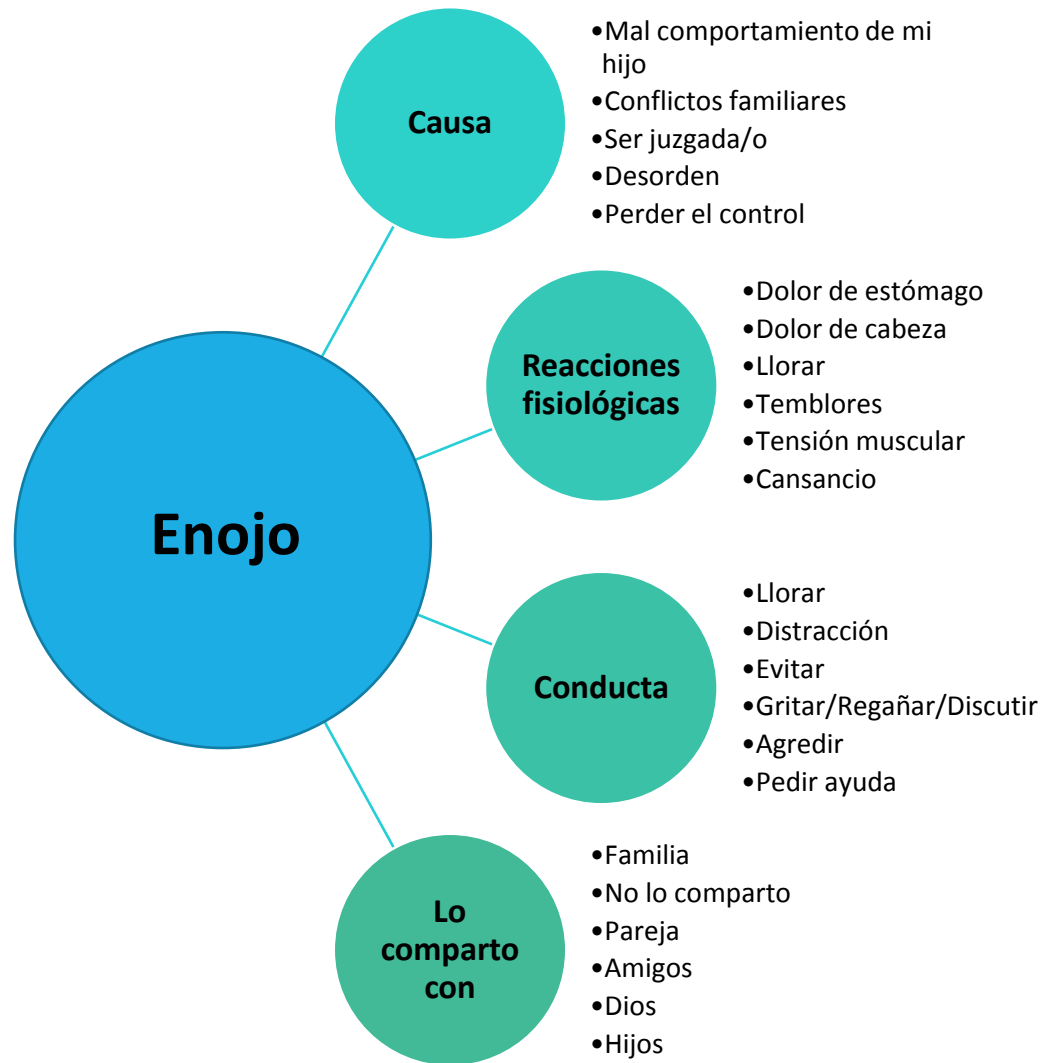
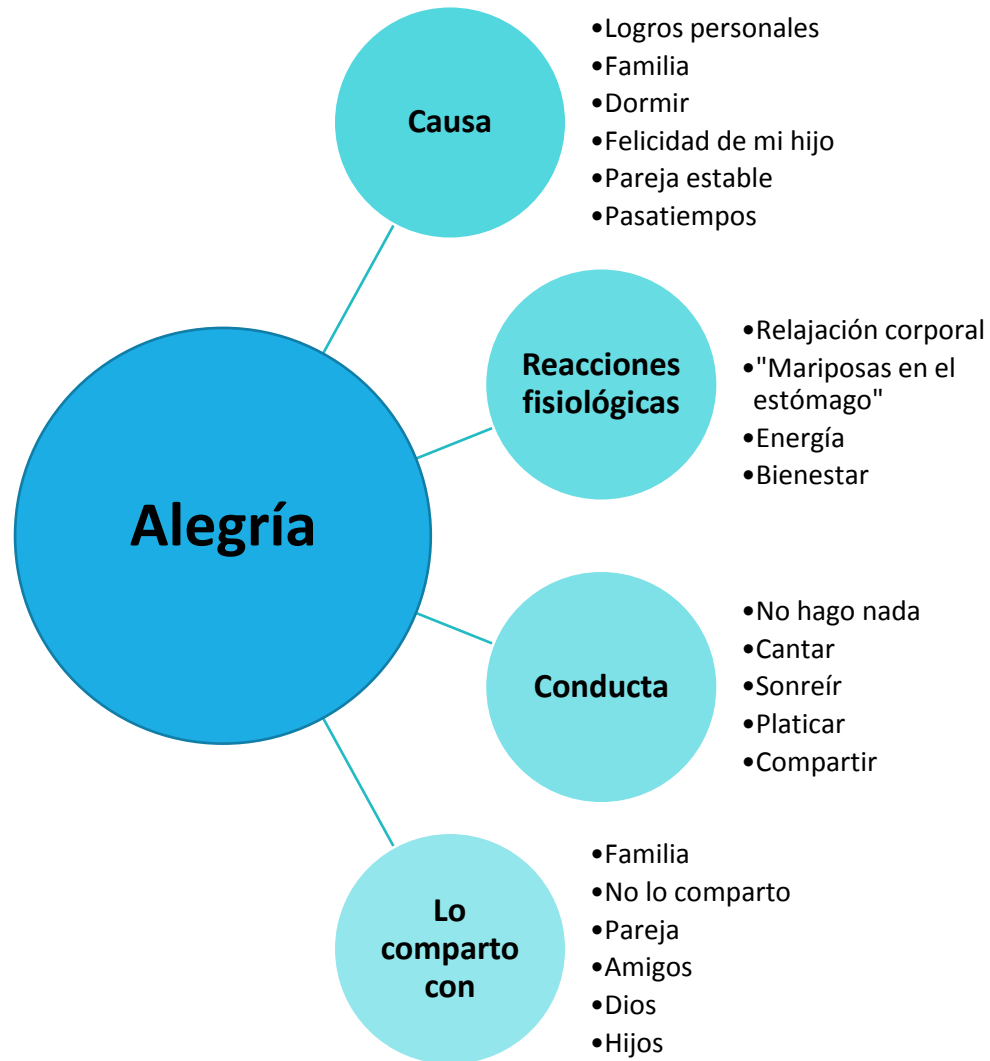


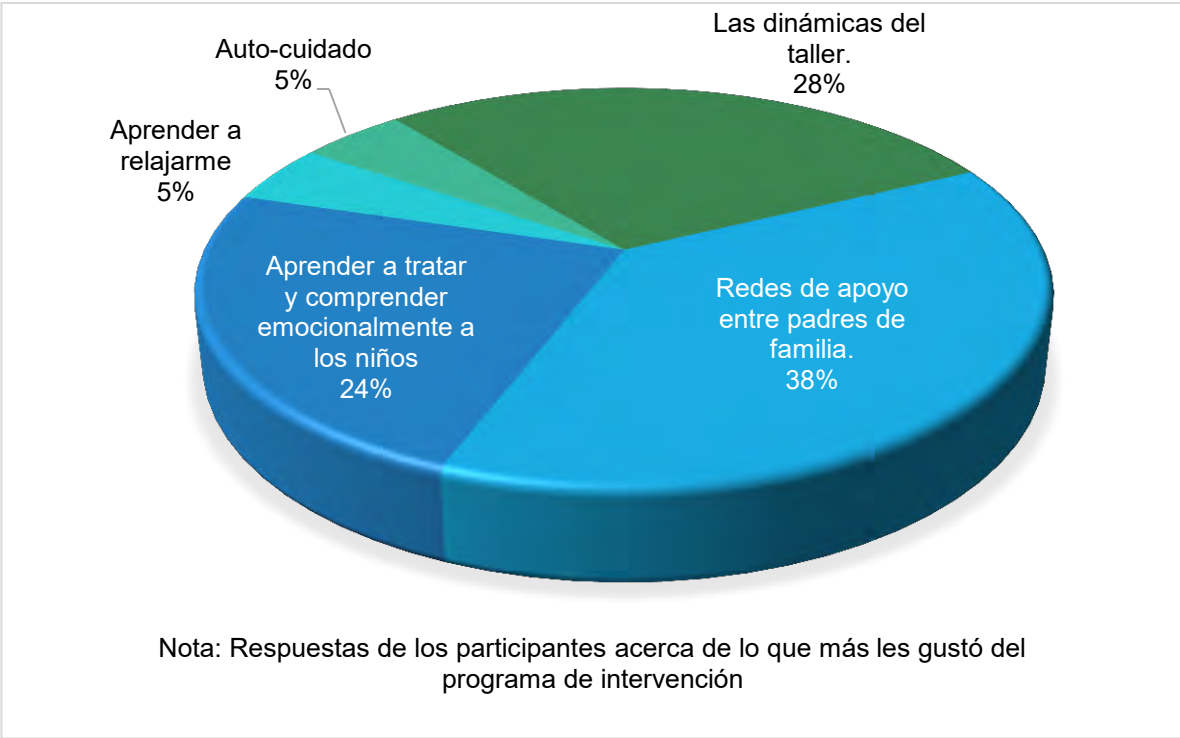
Figura 22. Respuestas de los participantes ante la alegría



Al finalizar el programa de intervención, los participantes respondieron el “Formato de Satisfacción (Ver Anexo 6) que tuvo como objetivo retroalimentar el programa de intervención, así como compartir cómo fue su experiencia a lo largo de las sesiones.

En la figura 23 se observa que el 38% de los participantes coincidieron en que lo que más les gustó del taller fueron las redes de apoyo que se dieron entre los padres de familia

Figura 23. Lo que más me gustó del programa de intervención



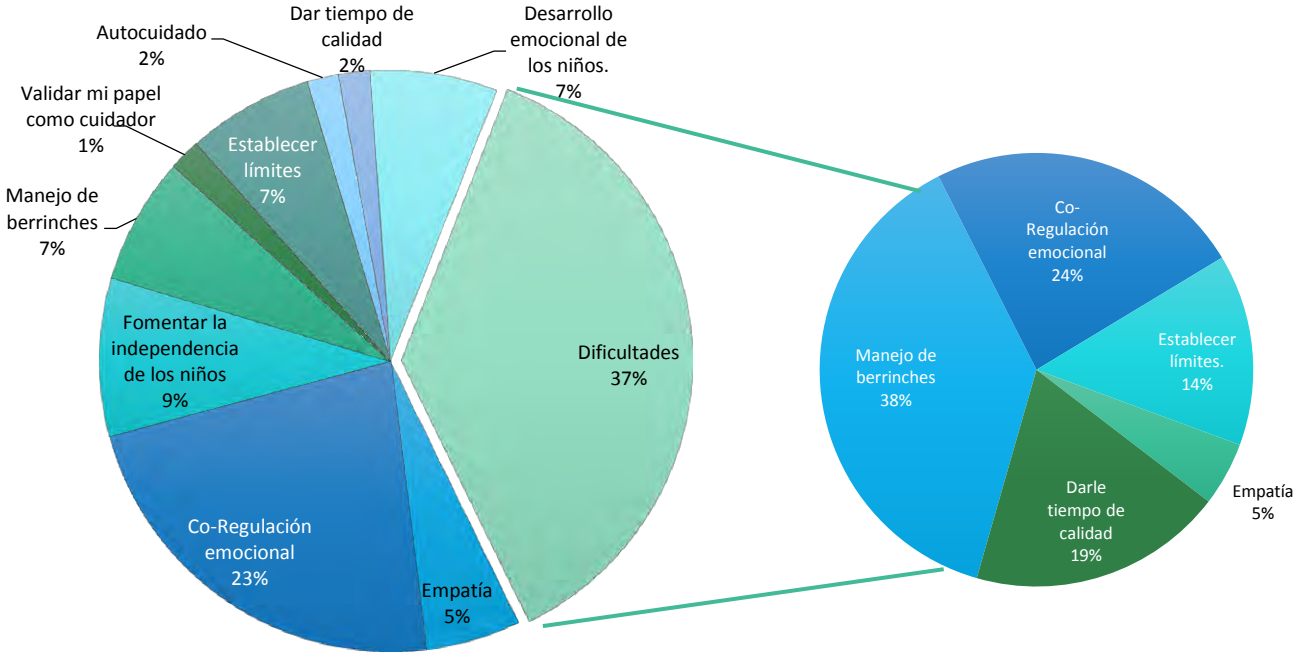
Otro aspecto considerado para el formato de satisfacción fue lo que menos les gustó del programa de intervención. Dichas respuestas se encuentran categorizadas en la siguiente figura 24 (Ver Anexo 6).

Figura 24. Evaluación final del taller



En el “Formato de Satisfacción”, los participantes reportaron los aprendizajes y dificultades más significativos a lo largo del programa de intervención. En la figura 25 se observa que la mayoría de las madres y/o cuidadores principales (23%) respondió que la Co-Regulación Emocional fue el aprendizaje más importante. Del mismo modo se aprecia que lo que más se les dificultó fue el manejo de berrinches (38%).

Figura 25. Aprendizajes y dificultades más significativos



Nota: Respuestas de los participantes acerca de los aprendizajes y dificultades más significativos a lo largo del programa de intervención

Análisis de perfiles

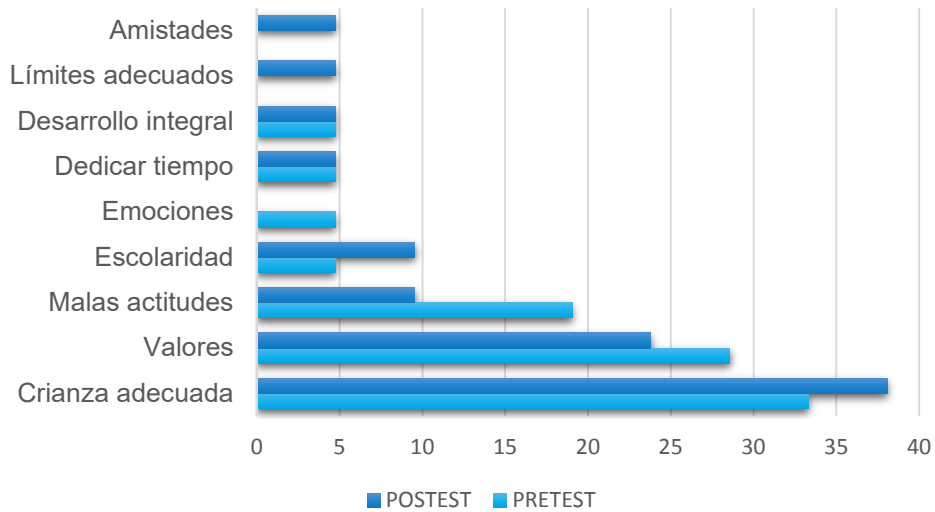
En términos conceptuales se consideran estrategias que promueven la Regulación Emocional y otras que no. Dado que el objetivo es identificar el impacto de la intervención, los análisis que se presentan a continuación se realizaron comparando la evaluación pretest y posttest.

En el cuestionario de evaluación se realizaron preguntas de manera abierta con el fin de conocer las principales preocupaciones que tienen las madres y/o cuidadores principales con respecto a sus hijos. Los resultados se clasificaron en nueve categorías las cuales engloban las siguientes preocupaciones son:

1. Crianza adecuada
2. Valores
3. Escolaridad
4. Emociones
5. Dedicar tiempo
6. Malas actitudes
7. Desarrollo integral
8. Límites adecuados
9. Amistades

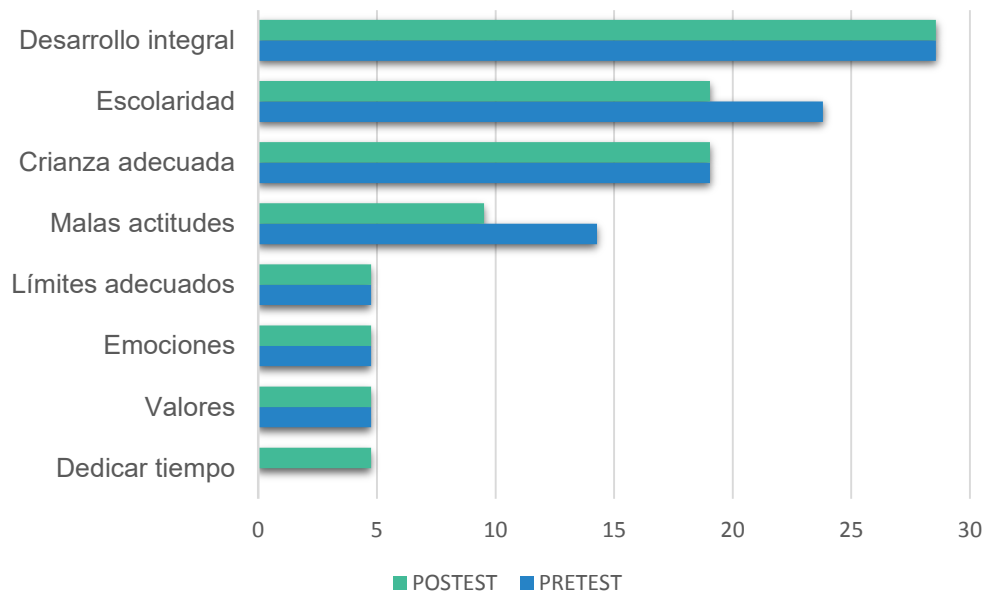
Con respecto a las principales preocupaciones de las madres y/o cuidadores principales hacia sus hijos, en el pretest se observa que la crianza adecuada (33%), valores (29%) y malas actitudes (19%) son las categorías de mayor preocupación (Figura 26). En contraste con el postest se observa un incremento en la preocupación por una crianza adecuada (38%), así como en la escolaridad de sus hijos ya que incrementó de un 5% a un 10%. En cuanto a la categoría de valores y malas actitudes los porcentajes se redujeron a un 24% y 9% respectivamente.

Figura 26. Preocupaciones principales pretest-postest



La figura 27 expone las preocupaciones secundarias de las madres con respecto a sus hijos preescolares. Se observa que el desarrollo integral (29%), la escolaridad (24%), una crianza adecuada (19%) y malas actitudes (14%) son las categorías que más preocupan a los participantes.

Figura 27. Preocupaciones secundarias pretest-postest.

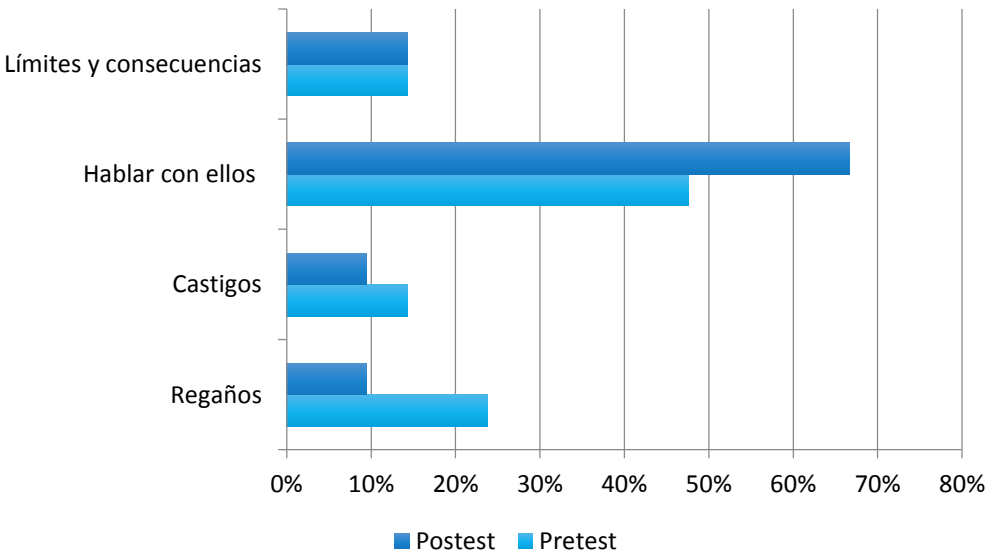


En comparación con el postest, la categoría de malas actitudes (9%) y de escolaridad (19%) mostraron una disminución, mientras que la preocupación por una crianza adecuada y un desarrollo integral se mantuvieron estables. En la evaluación postest aparece la categoría “dedicar tiempo” como una preocupación secundaria.

Además, el cuestionario de evaluación incluye también una pregunta que permite conocer cuáles son las principales soluciones que tienen las madres y/o cuidadores principales con respecto a los problemas de conducta de los niños preescolares. De igual forma que con las preocupaciones, se realizaron categorías con los resultados obtenidos:

1. Límites y consecuencias
2. Hablar con ellos
3. Castigos
4. Regaños
5. Modelamiento
6. Golpes
7. Consolarlo

Figura 28. Soluciones principales pretest-postest con respecto a la conducta de sus hijos

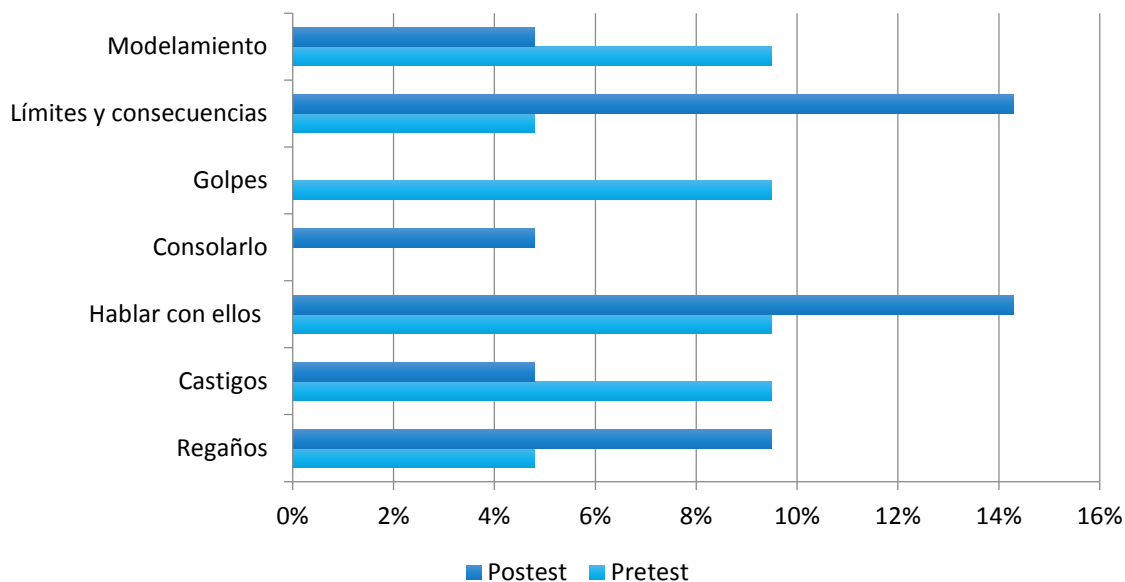


Como se observa en la Figura 28, en el pretest la mayoría de los participantes (47.6%) utiliza la estrategia de hablar con los niños, cinco de los participantes (23.80%) utiliza los regaños como principal solución.

Al final del programa de intervención, las puntuaciones obtenidas en el postest muestran que la mayoría de los participantes respondió que la mejor estrategia para regular la conducta de sus hijos preescolares es hablar con ellos.

En la Figura 29 se describen las soluciones secundarias que las madres y/o cuidadores principales llevan a cabo ante los problemas de conducta de las niñas y niños preescolares. En la figura es posible observar que en la evaluación pretest, la mayoría de los participantes (52.4%), respondieron que sólo hacen uso de una estrategia de solución ante los problemas de conducta.

Figura 29. Soluciones secundarias pretest-postest con respecto a la conducta de sus hijos



Para la evaluación posttest se pudo observar que el 47.6% de las madres y/o cuidadores primarios no utilizan estrategias de solución secundarias, es decir, que solamente utilizan una estrategia de solución ante los problemas de conducta.

Análisis factorial

El Cuestionario inicial de Habilidades Parentales (Martínez, 2009) consta de dos partes: el cuestionario para padres y el cuestionario para hijos (el cual hace referencia a la percepción que tienen los padres acerca de sus habilidades en la crianza y las habilidades percibidas en sus hijos). Para evaluar las estrategias de Co-Regulación Emocional utilizadas por los participantes, se corrió un análisis factorial el cual arroja los siguientes factores:

Tabla 2. Factores encontrados en el Cuestionario de habilidades parentales

Nombre del factor	No.	Reactivo	
Cuestionario padres			
Autoestima y asertividad	3	Cuando otras personas intentan imponerse a mí, lo mejor es imponerse también para solucionar la situación	0.655
	6	Considero que la mayoría de las personas tiene capacidad para saber tomar sus propias decisiones.	0.89
	7	Cuando surgen conflictos con las personas lo mejor es hablar con ellas para encontrar entre todos la mejor solución	0.694
	13	Tengo buena opinión de mí mismo/a	0.87
Comunicación asertiva	4	Cuando me enfado suelo expresar mis emociones de forma “explosiva”	0.761
	8	Cuando las otras personas no cumplen con sus obligaciones me mantengo firme para que asuman su responsabilidad	0.721
	14	Tengo información adecuada sobre cómo llegar a acuerdos con las personas para	0.811

Nombre del factor	No.	Reactivo	
Cuestionario padres			
		solucionar problemas	
Desregulación Emocional	10	Conviene expresar nuestros propios sentimientos ante los demás cuando nos surjan problemas con ellos	0.761
	12	Me preocupa mucho lo que los demás piensen de mí o sobre cómo actúo	0.882
	15	En el día a día encuentro pocas oportunidades para hacer lo que más me relaja y satisface	-0.719
Regulación Emocional	1	Tengo información adecuada sobre como relajarme y controlar ms emociones	0.635
	2	En el día a día sé relajarme y controlar mis emociones	0.916
	11	Tengo información adecuada sobre cómo decir las cosas para evitar ofender	0.548
Solución de problemas	5	Comento con frecuencia con las otras personas las características positivas que veo en ellas	0.883
	9	Cuando algo no sale como deseo procuro ver el punto positivo	0.667
	16	Cuando alguien tiene un problema suelo implicarme más de la cuenta para solucionarlo	0.553
Cuestionario hijos			
Co-Regulación Emocional	6	En el día a día suelo decirles a mis hijos lo positivo que veo en ellos	0.844
	10	Cuando surge un conflicto con mis hijos les digo lo que hay que hacer y se termina el problema	0.776

Nombre del factor	No.	Reactivo	
Cuestionario padres			
	11	Cuando mis hijos no hacen las tareas que les corresponden, saben que tienen que asumir una consecuencia o castigo	0.472
	12	Cuando algo no sale como deseo con mis hijos, procuro ver el punto positivo	0.563
	16	Tengo información adecuada sobre cómo controlar y poner límites a los comportamientos de mis hijos	0.871
	18	Sé relajarme y controlar mis emociones ante mis hijos	0.689
	22	Conviene decirles a nuestros hijos cómo nos sentimos con su manera de actuar	0.684
	23	En el momento actual tengo información adecuada sobre cómo decir las cosas a mis hijos para evitar ofender	0.79
	26	Tengo información adecuada sobre cómo llegar a acuerdos con mis hijos para solucionar problemas	0.792
	Respuesta impulsiva en la crianza	3	Tengo poca paciencia con mis hijos
5		Cuando mis hijos se portan mal, no soy capaz de hablar con ellos sin perder el control	0.679
8		Cuando mis hijos no se portan bien es porque necesitan que se les atienda más	0.734
13		Suelo regañar o alzar la voz a mis hijos cuando hacen o dicen algo que me molesta	0.729
Autoestima y asertividad en la crianza	2	Me siento capaz de desarrollar con mis hijos mi función de madre/padre	0.814
	9	Cuando ms hijos intentan salirse con la suya	0.718

Nombre del factor	No.	Reactivo	
Cuestionario padres			
		para conseguir algo, yo me impongo más para controlar la situación	
	25	Tengo buena opinión de mí mismo/a sobre cómo educo a mis hijos	0.859
Establecimiento inadecuado de límites	17	Cuando mis hijos me desobedecen, lo mejor es imponerse para solucionar la situación	0.911
	21	Cuando mis hijos no cumplen con sus obligaciones suelo mantenerme firme en cumplir lo que he prometido hacer	0.657
	24	Al educar a mis hijos me preocupa mucho lo que los demás puedan opinar sobre cómo lo hago	0.522
Concepto negativo sobre mis hijos	7	Cuando mis hijos hacen algo mal o tienen una mal comportamiento, les digo que son torpes, o algo similar para que se corrijan	0.872
	4	Los problemas que me plantean mis hijos son diferentes a los de otros padres/madres	0.745
Habilidades para el establecimiento de límites y regulación del comportamiento	1	Me cuesta entender el comportamiento de mis hijos	0.844
	14	Muchas veces acabo no aplicando a mis hijos las consecuencias o castigos que les he dicho voy a aplicar si no hacen las tareas que les corresponden	0.695
	15	Cuando mis hijos me ayudan a hacer algunas tareas, se lo agradezco y les hago ver que me han sido útiles	0.644

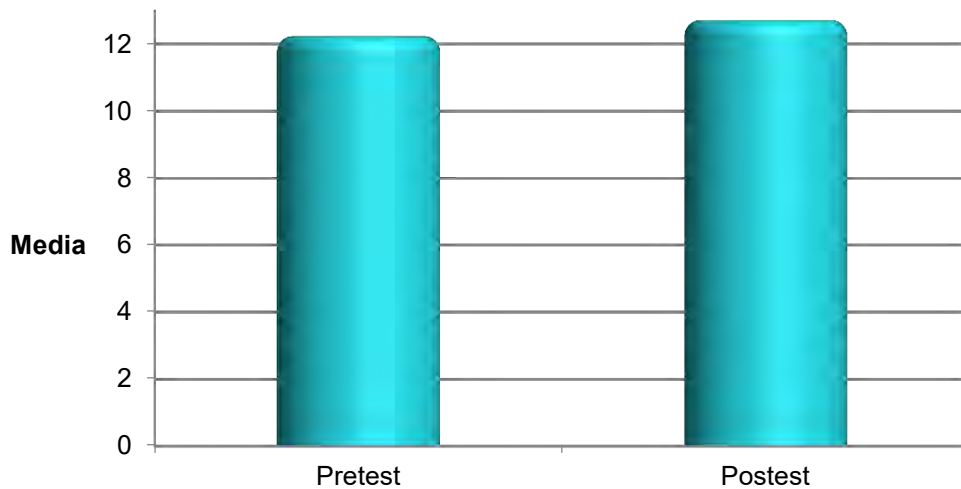
La escala del Cuestionario para padres consta de cinco factores, de los cuales cuatro de ellos son positivos, es decir que hacen referencia a una mejora

(Autoestima y asertividad, Comunicación asertiva, Regulación Emocional y Solución de Problemas) y uno ellos es negativo (Desregulación Emocional). En términos generales se observó que los factores positivos mejoraron y los factores negativos disminuyeron.

Para realizar el análisis se llevó a cabo una suma de los reactivos correspondientes a cada factor. Se obtuvo la media de los reactivos correspondientes y se realizó un análisis descriptivo de los puntajes pretest y postest. Los resultados obtenidos se muestran en las figuras 30-40.

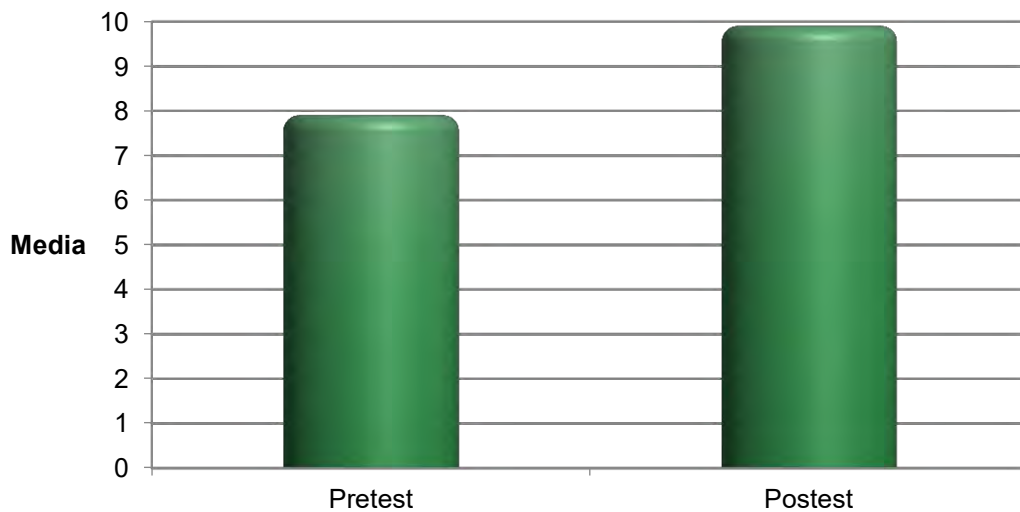
En el factor denominado Autoestima y asertividad la puntuación máxima es de 16 y la mínima es de 4. La muestra obtuvo una puntuación media de 12.23 durante la evaluación pretest, y una puntuación de 12.71 para la evaluación postest. Lo cual hace referencia a una mejora en sus habilidades referentes a la autoestima y la asertividad (Figura 30).

Figura 30. Autoestima y asertividad



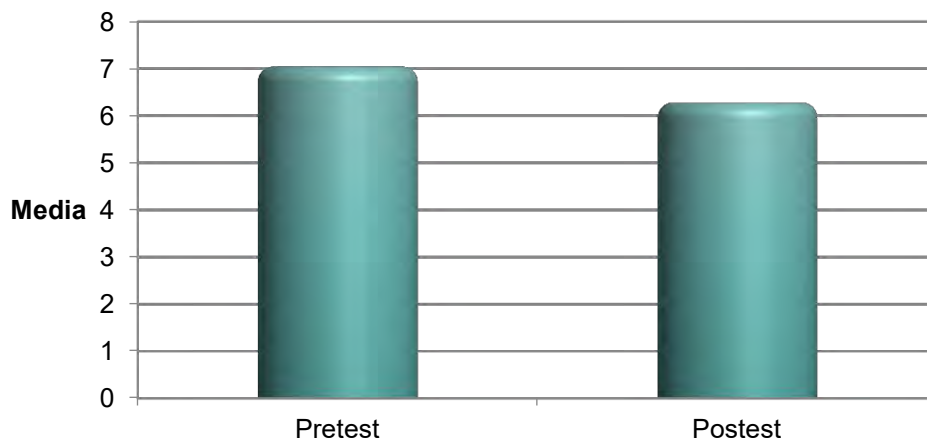
Para el factor denominado Comunicación asertiva (Figura 31) la puntuación máxima es de 12 y la mínima es de 3. La muestra obtuvo 7.9 en la puntuación media durante la evaluación pretest, y una puntuación de 9.9 para la evaluación posttest. La diferencia de puntajes durante la evaluación pretest y posttest hace referencia a una mejora en las habilidades de comunicación asertiva.

Figura 31. Comunicación asertiva



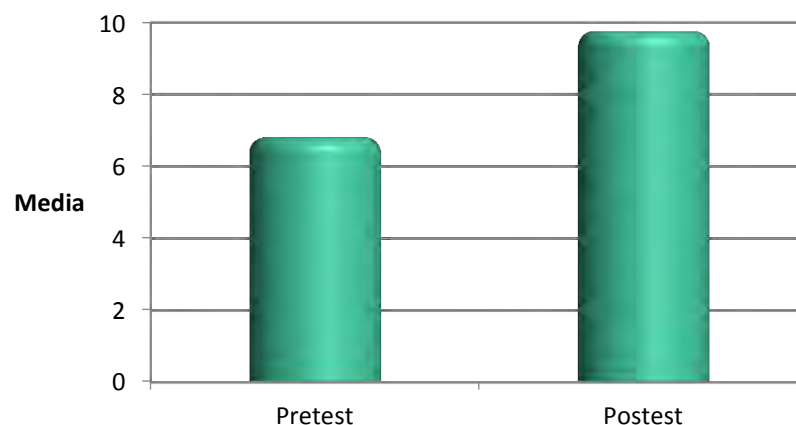
El factor Desregulación Emocional (Figura 32) consta de una puntuación máxima de 12 y una mínima de 3. En la evaluación pretest los participantes obtuvieron una media de 7.05 y en el postest obtuvieron una media de 6.28, la disminución de dichos puntajes hace referencia a una reducción en la Desregulación Emocional, es decir, una mejora.

Figura 32. Desregulación Emocional



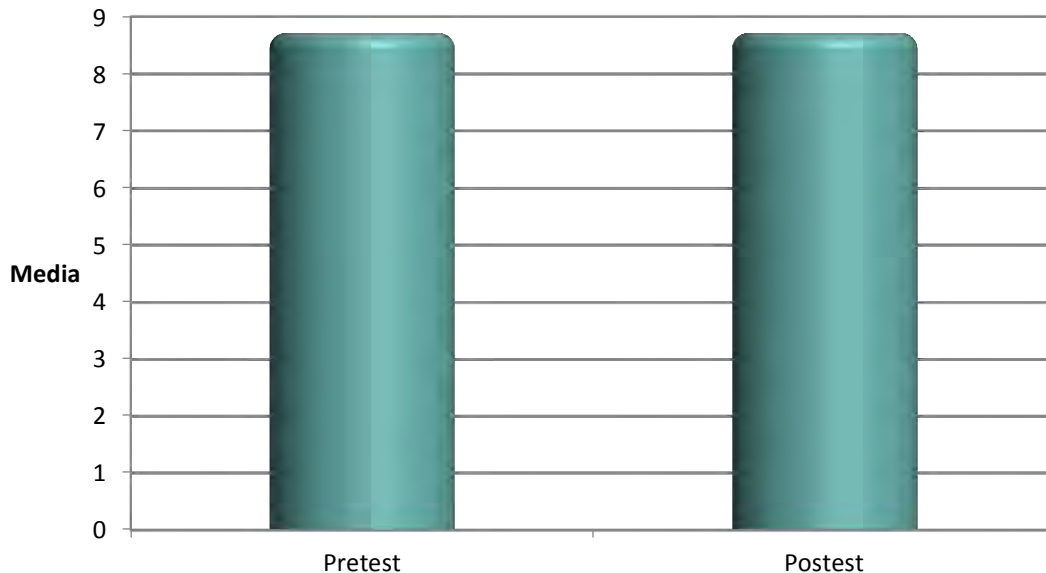
En el factor denominado Regulación Emocional la puntuación máxima es de 12 y la mínima es de 3. La muestra obtuvo una puntuación media de 6.80 durante la evaluación pretest, y una puntuación de 9.76 para la evaluación posttest. Lo cual hace referencia a una mejora en la Regulación Emocional (Figura 33).

Figura 33. Regulación Emocional



En el factor Solución de Problemas, la puntuación máxima es de 12 y la mínima es de 3. La muestra obtuvo la puntuación de 8.71 durante ambas evaluaciones (pretest y postest), lo refiere que no hubo cambios en las habilidades de Solución de problemas de los participantes (Figura 34).

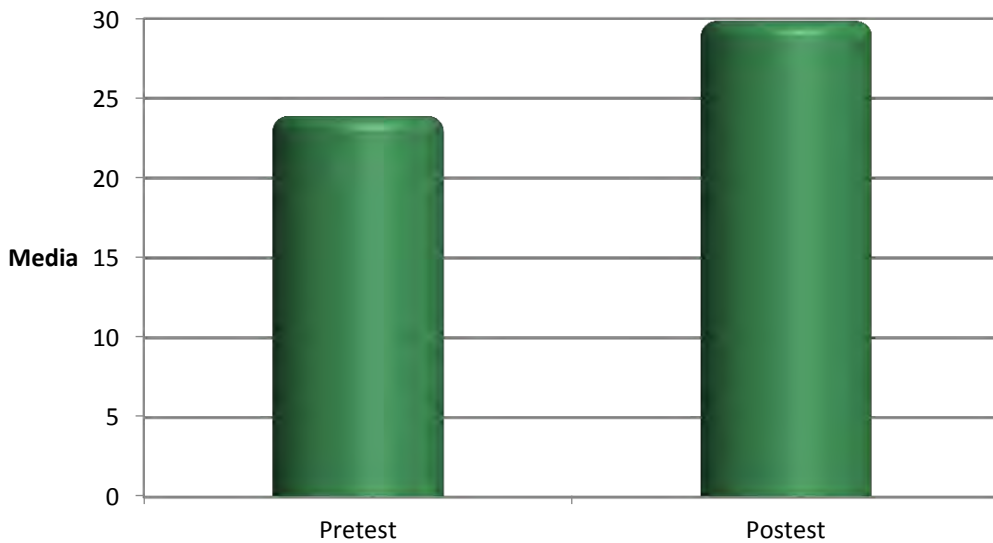
Figura 34. Solución de problemas



La escala del Cuestionario para hijos consta de seis factores, de los cuales tres de ellos son positivos (Co-Regulación Emocional, Autoestima y asertividad en la crianza y Habilidades para el establecimiento de límites y regulación del comportamiento) y tres de ellos son negativos (Establecimiento inadecuado de límites, Concepto negativo sobre mis hijos y Respuesta impulsiva en la crianza). En términos generales se observó que los factores positivos mejoraron y los factores negativos disminuyeron.

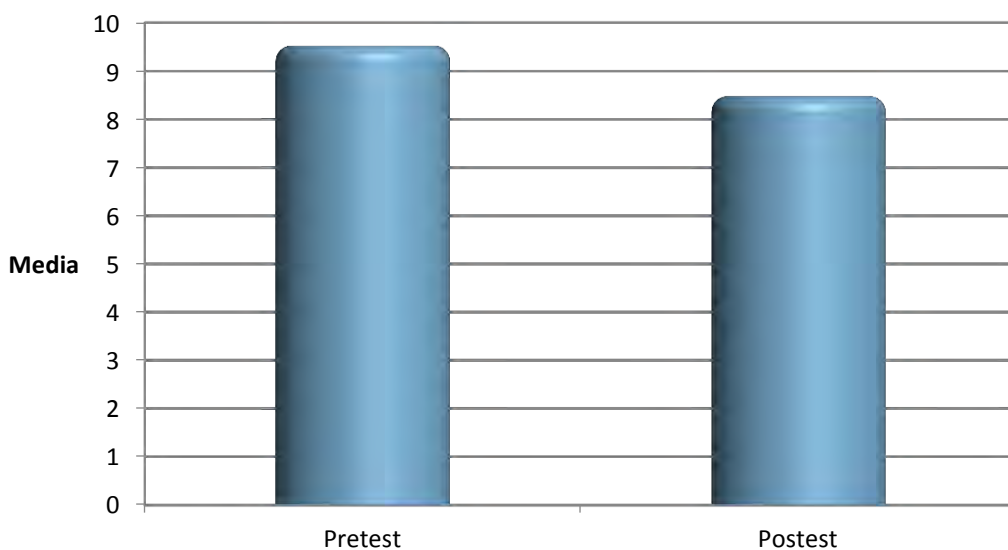
En el factor denominado Co-Regulación Emocional (Figura 35) la puntuación máxima es de 36 y la mínima es de 9. La muestra obtuvo una puntuación media de 23.9 durante la evaluación pretest, y una puntuación de 29.85 para la evaluación postest. Lo cual hace referencia a una mejora en la Co-Regulación Emocional.

Figura 35. Co-Regulación Emocional



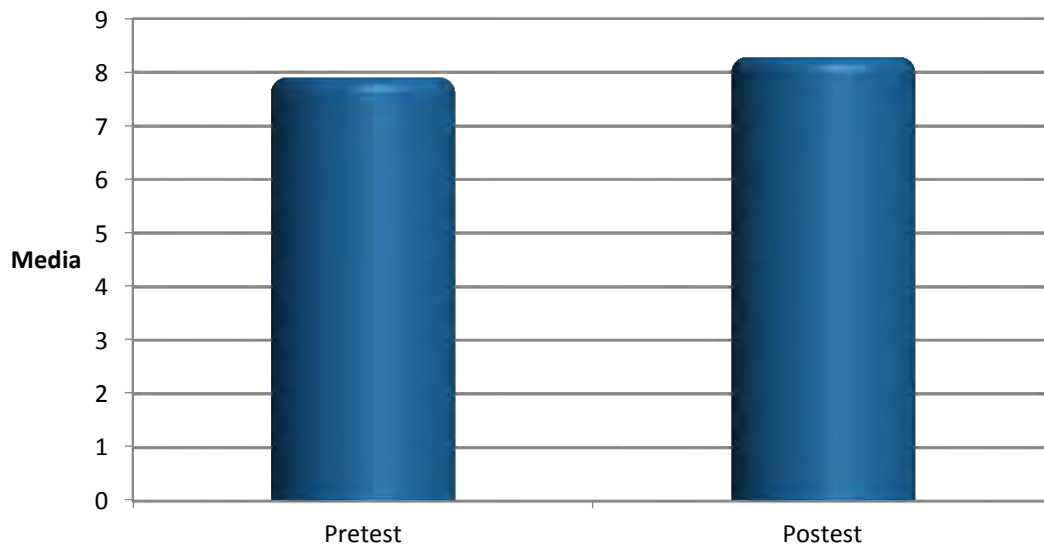
El factor Respuesta impulsiva en la crianza consta de una puntuación máxima de 16 y una mínima de 4. En la evaluación pretest los participantes obtuvieron una media de 9.52 y en el posttest obtuvieron una media de 8.47, la disminución de dichos puntajes hace referencia a una reducción en la respuesta impulsiva en la crianza, es decir, una mejora (Figura 36).

Figura 36. Respuesta impulsiva en la crianza



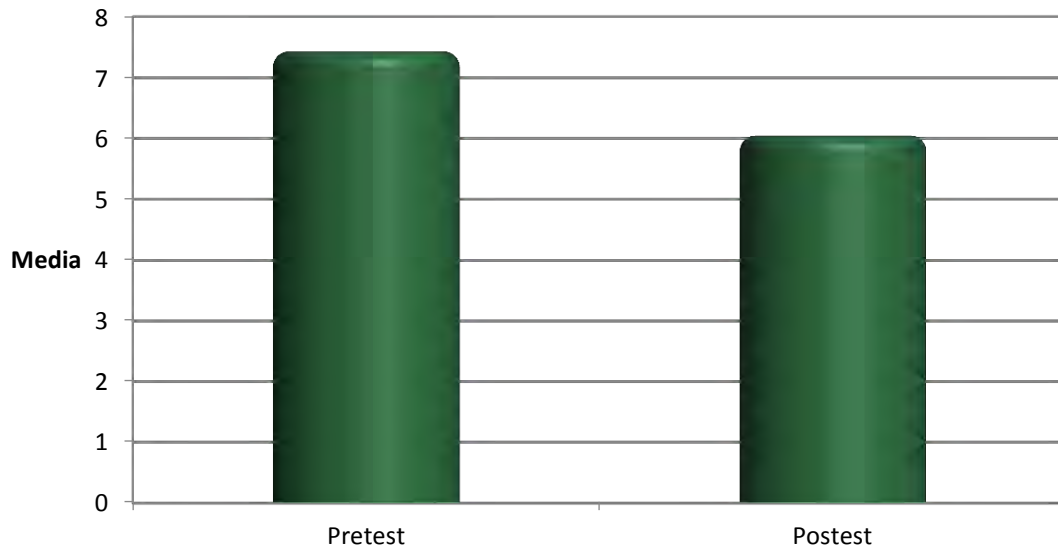
En Autoestima y asertividad en la crianza la puntuación máxima es de 12 y la mínima es de 3. La muestra obtuvo una puntuación media de 7.9 durante la evaluación pretest, y una puntuación de 8.28 para la evaluación posttest. Lo cual hace referencia a una mejora (Figura 37).

Figura 37. Autoestima y asertividad en la crianza



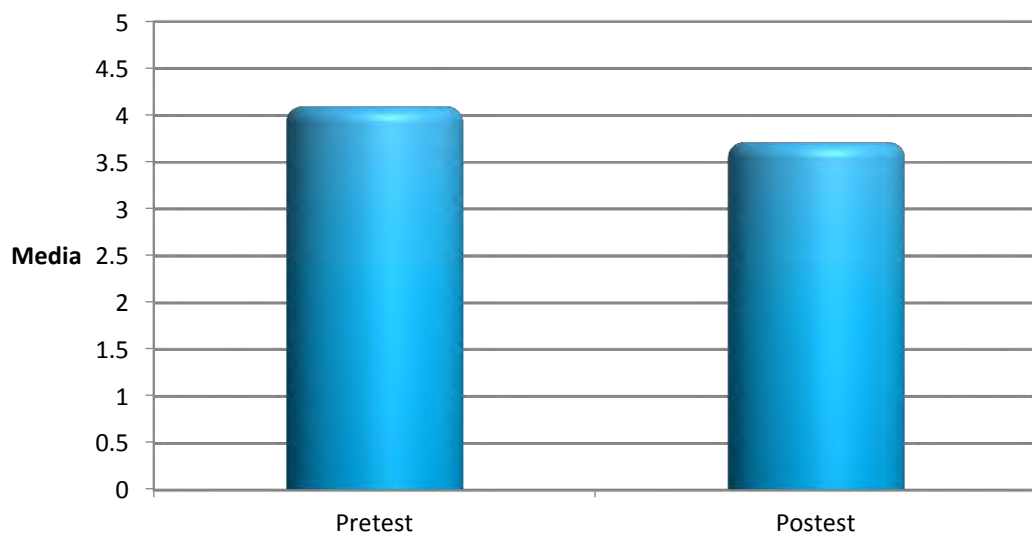
El Establecimiento inadecuado de límites y desregulación del comportamiento (Figura 38) consta de una puntuación máxima de 12 y una mínima de 3. En la evaluación pretest los participantes obtuvieron una media de 7.42 y en el posttest obtuvieron una media de 6.04, la disminución de dichos puntajes hace referencia a una reducción en el establecimiento inadecuado de límites y desregulación del comportamiento, es decir que hubo una mejora en los participantes.

Figura 38. Establecimiento inadecuado de límites y desregulación del comportamiento



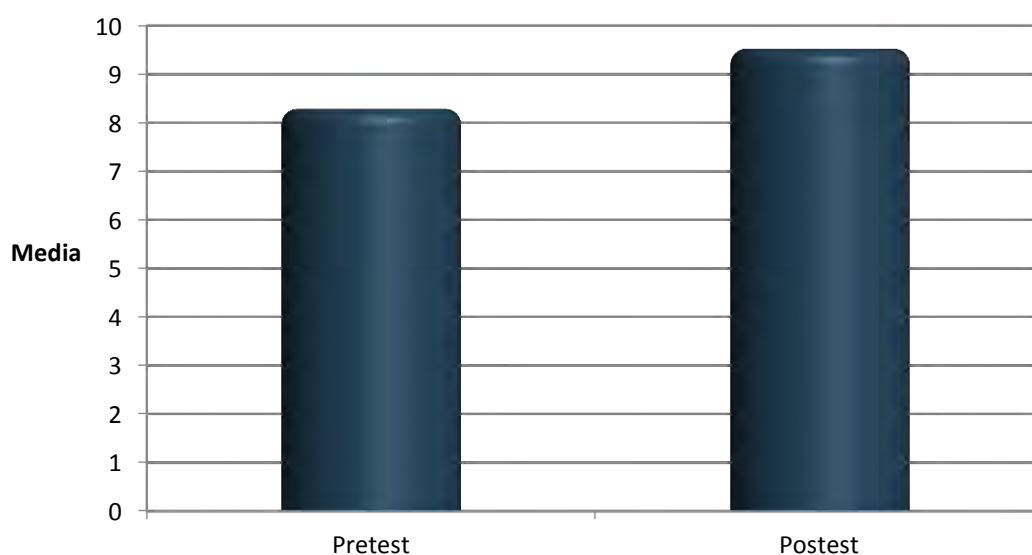
El factor denominado Concepto negativo sobre mis hijos consta de una puntuación máxima de 8 y una mínima de 2. En la evaluación pretest, los participantes obtuvieron una media de 4.09 y en el posttest una media de 3.71. La diferencia de puntajes hace referencia a que hubo una mejora en el concepto que los participantes tienen acerca de sus hijos (Figura 39).

Figura 39. Concepto negativo sobre mis hijos



En Establecimiento de Límites y Regulación del comportamiento (Figura 40) la puntuación máxima es de 12 y la mínima es de 3. La muestra obtuvo una puntuación media de 8.28 durante la evaluación pretest, y una puntuación de 9.52 para la evaluación posttest. Lo cual hace referencia a una mejora en las habilidades para establecer límites adecuados.

Figura 40. Establecimiento de límites y Regulación del comportamiento



Finalmente para corroborar si el programa de intervención generó un cambio estadísticamente significativo en las estrategias de Co-Regulación Emocional, se utilizó la prueba t para muestras relacionadas, obteniendo los siguientes resultados.

Tabla 3. Resultados de la prueba t

Factor		\bar{X}	s	t	gl	α
Autoestima asertividad Pretest	y	12.23	1.75	1.55	20	.135
Autoestima asertividad Posttest	y	12.71	1.48			
Comunicación asertiva Pretest		7.90	1.17	5.79	20	.000
Comunicación asertiva Posttest		9.90	1.13			

Factor	\bar{X}	s	t	gl	α
Desregulación Emocional Pretest	7.05	0.99			
Desregulación Emocional Posttest	6.30	1.62	1.95	19	.065
Regulación Emocional Pretest	6.80	1.86			
Regulación Emocional Posttest	9.76	1.09	6.14	20	.000
Solución de problemas Pretest	8.71	1.23			
Solución de problemas Posttest	8.71	1.30	.000	20	1.000
Co-Regulación Emocional Pretest	23.90	6.26			
Co-Regulación Emocional Posttest	29.85	3.32	4.38	19	.000
Respuesta impulsiva en la crianza Pretest	9.52	1.20			
Respuesta impulsiva en la crianza Posttest	8.47	2.40	2.02	20	.057
Autoestima y asertividad en la crianza Pretest	7.90	1.51			
Autoestima y asertividad en la crianza Posttest	8.28	1.23	1.13	20	.268
Establecimiento inadecuado de límites Pretest	7.42	1.71			
Establecimiento inadecuado de límites Posttest	6.04	1.32	5.90	20	.000
Concepto negativo sobre mis hijos Pretest	4.09	0.70			
Concepto negativo sobre mis hijos Posttest	3.71	1.45	1.01	20	.321
Establecimiento de límites y regulación del comportamiento Pretest	8.28	1.52			
Establecimiento de límites y regulación del comportamiento Posttest	8.28	1.52	4.12	20	.001

Factor	\bar{X}	s	t	gl	α
Establecimiento de límites y regulación del comportamiento Postest	9.52	1.63			

Como se puede observar en la tabla, los factores en los que se generaron cambios estadísticamente significativos fueron: comunicación asertiva (.000), Regulación Emocional (.000), Co-Regulación Emocional (.000), establecimiento inadecuado de límites (.000) y establecimiento de límites y regulación del comportamiento (.001).

En esta investigación se observó que los cambios más significativos fueron aquellos relacionados con los temas que se trabajaron durante el programa de intervención. En el capítulo siguiente se realizará la discusión de los cambios observados a partir de las mediciones pretest-postest y el análisis cualitativo.

Discusión y Conclusiones

Aunque en México son pocos los estudios que abordan estrategias de Co-regulación en madres y/o cuidadores principales, la investigación del desarrollo infantil considera que los procesos interpersonales son fundamentales para que los niños logren una Regulación Emocional exitosa, por tal motivo la Co-Regulación Emocional es importante para que los niños puedan formar un sistema emocional diádico que se constituya en un estado afectivo óptimo durante esta interacción (Butler & Randall, 2013).

Considerando la importancia de la relación diádica, esta investigación tuvo como objetivo diseñar y aplicar un programa de intervención para mejorar las habilidades y estrategias de Co-Regulación de las madres y/o cuidadores principales. Con el trabajo realizado con las madres y las estrategias diseñadas para el programa, se buscó favorecer la autorregulación emocional en preescolares. La intervención se realizó con madres y/o cuidadores de niños preescolares debido a que la Regulación Emocional en este periodo se caracteriza por pasar de una dependencia externa (cuidadores), a una mayor independencia y autonomía que requiere de una mejor capacidad de autorregulación emocional. (Ato et al., 2004).

En un inicio, se pensó trabajar el programa únicamente con madres de niños preescolares, debido a que la mayoría de las investigaciones se encuentran enfocadas a este sector de la población (Gable, 1992, Belsky, Taylor, & Rovine, 1984; Cohn & Tronick, 1987; Crockenberg & Smith, 2002 citado en Stern, 1971); sin embargo se identificó que en nuestro medio existen otros sectores de la población que también debían incluirse, tales como padres, abuelas y/o tías, que cumplen con el papel de cuidador principal y por lo tanto los niños aprenden también de estos actores, estrategias de Regulación Emocional. Los niños preescolares aún dependen del cuidador (no exclusivamente de la madre) en el

manejo de experiencias afectivas negativas muy fuertes, mientras paulatinamente adquieren estrategias conductuales y cognitivas de autorregulación.

Las sesiones del programa se diseñaron con estrategias probadas para que los participantes mejoraran sus prácticas de crianza ayudando a Co-Regular las emociones de los niños. Sin embargo, durante la aplicación del programa de intervención, los tiempos planeados para las actividades tuvieron que ser modificados pues fue necesario ofrecer contención para manejar las dificultades que se presentaban y las dudas que plantearon las madres y/o cuidadores principales (e.g., qué hacer ante un berrinche, qué estrategias pueden implementar y cómo establecer límites y consecuencias de manera adecuada en los niños). Cabe mencionar que trabajar en grupo presenta un beneficio adicional debido a que permitió que los padres compartieran estrategias y por lo tanto se co-regularan de manera grupal.

Para una primera aproximación, se realizó un programa piloto que permitió conocer si el diseño era adecuado en cuanto al instrumento utilizado para medir la Co-regulación, las actividades a realizar y los tiempos del programa de intervención. En la fase piloto asistieron de manera voluntaria tres madres de familia, por lo que fue necesario modificar las estrategias de intervención para el programa por estar dirigido a grupos más grandes. En este estudio al comparar la fase piloto (tres participantes) con el grupo de trabajo, fue posible observar que con más participantes (17) hubo una mayor comunicación de estrategias de Co-regulación exitosas entre los cuidadores, ya que crearon entre ellos redes de apoyo que facilitaron la comprensión de los temas abordados en el programa de intervención y constataron las bondades de trabajar con grupos.

La edad de los cuidadores no fue una limitación para participar, aunque sí representó una variable que influyó en las habilidades de Co-Regulación Emocional. Los participantes que habían tenido hijos después de los 25 años,

contaban con mejores estrategias de Co-Regulación Emocional que los que tenían menos de 25 años.

El programa de intervención constó de tres fases:

- Primera fase: Estrategias de autorregulación emocional de los cuidadores.
- Segunda fase: Estrategias de autorregulación emocional de los niños preescolares
- Tercera fase: Co-Regulación Emocional

La primera fase del programa de intervención cumplió con el objetivo de ayudar a los cuidadores a mejorar sus estrategias de autorregulación emocional. Además se logró que los cuidadores pudieran identificar las estrategias que utilizan para afrontar situaciones de conflicto en la crianza, lo que permitió promover el uso de estrategias más adecuadas.

Para lograr lo anterior, se consideró fundamental que los cuidadores fueran capaces de identificar sus emociones y regularlas con base en lo propuesto por Bariola et al., (2011) quienes refieren que para que un cuidador pueda ser un ejemplo adecuado para la socialización de la emoción en los niños, deben tener un entendimiento emocional suficiente, así como habilidades para regular de manera efectiva y adaptativa sus propias emociones. Esto fue posible cuando se utilizó el formato “Mis emociones” (Anexo 5).

En el formato “Mis emociones”, pudieron identificar las características de sus emociones (respuesta conductual, reacción fisiológica, causa y con quién comparten lo que sienten). La dinámica les permitió darse cuenta que la mayoría de las circunstancias que les producen enojo son aquellas relacionadas con los berrinches en los preescolares y con los conflictos familiares. Además, se dieron cuenta que las estrategias de afrontamiento que utilizan (tales como los golpes, castigos y gritos) no son las más adecuadas, ya que no promueven una adecuada Regulación Emocional. En contraste con lo anterior, pudieron observar que las

situaciones que les producen alegría se enfocan principalmente en el bienestar y felicidad de los otros miembros de la familia, descuidando su persona y autocuidado.

En las respuestas de los participantes, fue posible observar que la mayoría manifiesta enojo de manera desregulada, ya que tienden a expresar esta emoción de manera impulsiva, exhibiendo conductas como golpes, gritos e insultos. En cuanto a la tristeza y el miedo, los cuidadores utilizaban la inhibición emocional, (Zeman, Cassano, Perr-Parrish, y Stegall, 2006) que hace referencia a un sobre control de los procesos emocionales, esto por considerar que son emociones de las que se avergüenzan y usualmente no comparten con otros, algunos por temor y otros porque no saben cómo hacerlo. La mayoría de los cuidadores reconocen que la forma de afrontar la emoción lo aprendieron desde niños, cuando sus papás les decían que llorar no era bueno, o no modelaban formas de expresión emocional más adecuadas.

Con base en lo anterior, durante la aplicación del programa de intervención se destacó la importancia que tienen los cuidadores principales en la manera de cómo aprenden los niños preescolares a autorregularse, que por su etapa de desarrollo aún dependen de otros para aprender.

Además, en esta fase los cuidadores identificaron las principales situaciones que generan dificultad en el manejo emocional de los niños preescolares. Para lograrlo se utilizó el formato denominado “Mis situaciones difíciles” (Ver Anexo 3), en el que se observó una diferencia entre la población que trabaja (71%) y la que no (29%). Las madres y/o cuidadores principales que trabajan manifestaron dificultades en el manejo de los berrinches en los preescolares, debido a la culpa que les generó dejarlos al cuidado de otras personas para poder salir a trabajar, no saben cómo reaccionar a las demandas de sus hijos. En consecuencia, cuando pasan tiempo con ellos les ponen pocos

límites, y sienten que es necesario consentirlos para compensar el “poco tiempo” que pasan con ellos.

En los cuidadores que no trabajan, fue posible notar que las situaciones que generan dificultad son aquellas relacionadas con la falta de autocuidado y tiempo para ellos. Además mencionan que dedican la mayor parte de su esfuerzo y atención a las necesidades de los niños preescolares, dejando de lado su autocuidado, por lo que refieren sentirse frustrados la mayor parte del día. En algunos cuidadores esta falta de autocuidado había repercutido en su bienestar emocional, llegando a manifestar algunos síntomas depresivos.

Por último, con la actividad “Mi árbol de recursos”, se logró fortalecer y validar las estrategias de Co-Regulación Emocional que las madres y/o cuidadores principales utilizan, que favorecen la autorregulación de sus hijos. Esta actividad fue importante ya que los cuidadores pudieron identificar que tienen recursos y herramientas adecuadas para ejercer la Co-regulación con los niños, lo que fue el principal objetivo de este trabajo. Aunque se espera que el uso de estrategias de Regulación Emocional contribuya al éxito de los niños en la habilidad para regular sus emociones, la calidad de las estrategias de Regulación Emocional puede tener efectos diferenciales (Spinrad et al., 2004), de ahí la importancia de favorecer estrategias adecuadas de Co-Regulación Emocional mediante el programa de intervención.

Durante la fase dos se logró que las madres y/o cuidadores principales identificaran las habilidades y estrategias de Regulación Emocional que utilizan los niños preescolares que se encuentran a su cuidado. Esto fue posible cuando entendieron la importancia del desarrollo emocional de los niños, posterior a la plática que se ofreció. Como lo mencionan Kostelnik et al. (2011) desde el embarazo hasta la primera infancia, todos los ambientes en los que el niño vive y aprende, y la calidad de sus relaciones con adultos y cuidadores tienen un impacto significativo en su desarrollo cognitivo, social y emocional. Por este motivo,

durante esta fase se enfatizó en informar a las madres y/o cuidadores principales acerca del desarrollo emocional del niño. Con esta información ellos entendieron lo que pueden esperar de los niños y también lo que no, de ahí la importancia de apoyar a los niños en la edad preescolar.

La actividad más significativa para que los participantes entendieran el desarrollo de la Regulación Emocional fue el “role playing”, esto se observó con la reflexión posterior a la dinámica en la que comentaron que los niños son los más “abandonados” en cuanto a sus necesidades y que los papás casi nunca se ponen en su lugar. Manifestaron entender las necesidades emocionales de sus hijos con mayor claridad ya que por un momento se pudieron “poner en sus zapatos” y pudieron sentir las situaciones cotidianas desde la perspectiva de los niños. Es importante señalar que con esta dinámica los padres pudieron dar otra lectura a las necesidades emocionales de sus hijos.

En la estancia infantil, en donde hubo más participantes también asistieron abuelas (14 participantes), quienes son el cuidador principal de los niños, debido a que los padres trabajan. La mayoría de los cuidadores en la estancia, resaltó la importancia de ponerse en el lugar de las abuelas ya que el rol que viven tampoco es fácil para ellas. Por su parte, ellas comentaron que hay ocasiones en las que los padres anulan los límites que ellas ponen con sus nietos al consentirlos cuando regresan de trabajar. También había abuelas que no tenían como rol principal cuidar a sus nietos, en esos casos los padres se quejan de que los abuelos les restan autoridad por consentir a los nietos.

Ambos, tanto abuelas como padres, hicieron hincapié en que el niño se confunde cuando no hay una autoridad clara entre ellos y que esta situación resulta frustrante para todos, sobre todo para el niño. Con esta actividad, algunos padres empatizaron con el rol de las abuelas, a su vez, las abuelas se percataron que el rol que viven los padres tampoco es fácil.

Con el objetivo de que las madres y/o cuidadores principales aprendieran nuevas estrategias para que los niños puedan autorregularse, se realizó la actividad “El globo del enojo”. Aunque el objetivo fue facilitar una técnica de respiración que los cuidadores pudieran utilizar con los niños, también a ellos les permitió facilitar su propia autorregulación. En esta actividad se abordó la importancia de validar y explicar las emociones que los niños expresan, con la finalidad de que entendieran qué, cómo y cuándo se experimentan las distintas emociones. Se trabajó con los participantes acerca de implementar esta estrategia para ayudar a regular de manera más adecuada las emociones de los niños preescolares. Posteriormente compartieron cómo hicieron uso de esta estrategia de Co-Regulación con sus hijos, durante la sesión con el grupo.

Una abuela comentó que constantemente tenía problemas con su nieto a la hora de la comida, ya que el niño no quería comer lo que ella le servía. Utilizó la estrategia de hablar con él y explicarle la importancia de comer adecuadamente y cuidarse. Refirió que no tuvo dificultades para que el niño comiera ese día. Como lo mencionan Spinrad, et al. (2004) el uso de estrategias como consolar al niño o explicarle la situación y/o emoción se asocia con un mejor control emocional a futuro. Los cuidadores que consuelan y aceptan las manifestaciones emocionales de sus hijos proporcionan una atmósfera en la cual el niño se siente libre de expresar un amplio rango de emociones y aprenden que sus cuidadores estarán ahí para asistirlos durante situaciones conflictivas.

Durante la fase tres del programa de intervención, se trabajó propiamente con la Co-Regulación Emocional. En esta fase se logró que los cuidadores identificaran el papel que tienen en el desarrollo de la autorregulación emocional en los preescolares.

Con el fin de conocer las principales preocupaciones que tienen las madres y/o cuidadores principales con respecto a sus hijos, se utilizaron las preguntas abiertas del Cuestionario de Evaluación Inicial (Martínez, 2009). Los resultados se clasificaron en nueve categorías.

Las comparaciones del pretest-postest de las preocupaciones de los participantes muestran un incremento del 5% en la categoría “Crianza adecuada” (de 33% a 38% respectivamente). Además, el postest arrojó una categoría no incluida en el pretest, a la que se le denominó “Dedicar tiempo”. Esto se logró debido al énfasis realizado durante las sesiones acerca de la importancia de la autorregulación emocional en las madres y/o cuidadores principales para poder promover en sus hijos un adecuado desarrollo integral. Por otro lado, también se destacó la importancia de dedicar tiempo de calidad con los niños.

Para evaluar la información proporcionada por los cuidadores, se realizaron categorías con las respuestas obtenidas. Los participantes mencionaron más de una estrategia de solución, por lo que las respuestas se clasificaron en principales (las que más utilizan) y secundarias.

En la evaluación pretest se encontró que las principales estrategias de Co-Regulación Emocional que utilizan los cuidadores para regular las emociones de los preescolares son: hablar con ellos (47.6%), regañarlos (23.8%), establecer límites y consecuencias (14.3%) y castigarlos (14.3%). La principal estrategia utilizada por los cuidadores, previo al programa de intervención, fue hablar con los niños. En la evaluación postest se observa que esta sigue siendo la estrategia más utilizada; sin embargo, se puede ver un incremento en el uso de esta estrategia (66.7%). Además se observó una reducción en el uso de los regaños, pasando de un 23.8% a un 9.5%.

En cuanto a las estrategias de Co-Regulación Emocional secundarias, se observó un incremento en el uso de establecer límites y consecuencias, el cual

pasó de un 4.8% a un 14.3%. Además hubo un incremento en la estrategia de hablar con los niños, que pasó de un 9.5% a un 14.3%. Uno de los cambios más significativos fue el uso de golpes, el cual pasó de un 9.5% en la evaluación pretest a un 0% en la evaluación posttest. El consolar a los niños no se observó durante la evaluación pretest, sin embargo en el posttest se observa que un 4.8% de los cuidadores comenzaron a utilizar esta estrategia.

Se encontró también, que cuando los padres de familia modificaban las estrategias de Co-Regulación Emocional y lo compartían con los demás, tenían un mayor efecto en los otros participantes. Trabajar con grupos de padres permitió enriquecer el programa de intervención, ya que tenían un rol activo a lo largo de las sesiones, como lo mencionan Vega & de Dios (2006) el trabajo con grupos de padres es un medio eficaz de cambio social al ser fuente de comprensión, expresión de sentimientos y apoyo. La flexibilidad de las sesiones, permitió no sólo abarcar los temas planificados, sino también las inquietudes de los participantes.

En la última fase de Co-regulación, mediante la actividad de imaginación titulada “Viaje a mi niñez”, las madres y/o cuidadores principales pudieron rescatar las necesidades emocionales que tenían cuando eran niños; la manera que marcó en ellos la crianza que les dieron sus padres y que no querían repetir con sus hijos los errores que sus padres habían cometido con ellos. Con esta actividad rescataron a su niño interior lo que les permitió entender más a sus hijos. Un padre incluso mencionó que se llevaba al niño que fue, como su consejero principal para poder criar mejor a sus hijos.

Para reafirmar los temas vistos durante el programa de intervención, se realizó un cuento titulado: “La semilla que floreció”, que relata las necesidades de una flor, siendo éste una metáfora para entender las necesidades de los preescolares. Se logró trabajar temas como los límites, el cariño, la empatía hacia los niños, la importancia de entender que no todos los niños se desarrollan igual, así como de darles los recursos necesarios para hacerlos fuertes e

independientes. Se enfatizó la importancia de cubrir las necesidades de los niños de manera equilibrada. Se logró que reconocieran la importancia de entender que todos los niños se desarrollan a diferentes ritmos inclusive, entre hermanos; así como la importancia que tienen en el desarrollo integral de sus hijos. Además, comprendieron la importancia de su rol en crianza de sus hijos.

Con base en el análisis de comparación generado a partir del instrumento “Cuestionario Inicial de competencias parentales”, se encontró que hubo diferencias estadísticamente significativas al comparar las evaluaciones pretest-postest de los factores: Regulación Emocional (.000), Co-Regulación Emocional (.000), establecimiento de límites y regulación del comportamiento (.001) y comunicación asertiva (.000).

Este tipo de programas además de promover mejores estrategias de Co-Regulación Emocional en los cuidadores principales, permite también que los niños preescolares puedan lograr una adecuada autorregulación emocional que repercutirá en su salud emocional y desempeño académico (Aldao et al., 2010). Este tipo de programas también se pueden constituir en un factor de protección en la prevención de manifestaciones de trastornos psicológicos internalizados y externalizados, asociados a la desregulación Emocional (Bariola et al., 2011).

Por tal motivo es posible concluir que el programa de intervención titulado “Si estoy bien con mis emociones, te ayudo a estar mejor” ayudó en seis sesiones de dos horas a mejorar las estrategias de Co-Regulación Emocional que las madres y/o cuidadores principales utilizan. El programa de intervención proporciona evidencia empírica de que es posible facilitar la autorregulación emocional en niños preescolares al trabajar y/o capacitar con sus madres y/o cuidadores principales.

Limitaciones y sugerencias

En cuanto a las dificultades que se presentaron durante la investigación, es posible destacar que los resultados aquí presentados deben de tomarse con reservas debido a que la muestra no es representativa, por lo que se sugiere que para futuras investigaciones se contemple una muestra más grande que permita generalizar los resultados.

Otra limitación con respecto al programa de intervención fue que este se llevó a cabo en tres sedes distintas, con horarios diferentes. Fue posible observar una dificultad en los horarios para la realización del programa de intervención, principalmente en la estancia infantil, ya que cuando se trabaja con cuidadores que tienen una ocupación estable, es difícil que acudan de manera regular, por lo que una sugerencia de trabajo posterior es procurar impartir los programas durante los fines de semana con el fin de evitar una población fluctuante.

Para futuras investigaciones, se proponen líneas de acción con respecto al instrumento, a la población y a la intervención.

Con respecto al instrumento utilizado, es posible llevar a cabo un análisis factorial diferente al realizado en esta investigación para comprobar si el instrumento se comporta de forma diferente, arrojando otros factores. Además, es necesario someter el instrumento a validación con población mexicana.

En relación con la investigación, se propone realizar un seguimiento de los casos a los 3 y 6 meses posteriores a la aplicación del programa con el fin de verificar si los resultados obtenidos en el posttest se mantienen, aumentan o disminuyen. Por otro lado, la investigación se podría enriquecer haciendo una evaluación no sólo a los cuidadores, sino también a los preescolares, lo cual daría una aproximación más integral de la utilidad del programa de intervención.

Con respecto al programa de investigación, es posible realizar mejoras tales como hacer uso de material audiovisual con el fin de enriquecer los conocimientos adquiridos y complementar los aprendizajes obtenidos.

Es posible además, utilizar este tipo de intervenciones de manera individual para el trabajo con padres, madres y/o cuidadores principales. Entre las actividades que pueden favorecer el trabajo a nivel individual se encuentran: viaje a mi niñez, la actividad del globo, mis emociones y mis situaciones difíciles. Estas actividades se encuentran enfocadas a promover estrategias de Co-Regulación emocional, por lo que también pueden ayudar a la identificación y solución de problemas, favorecer el insight; así como facilitar el establecimiento de límites y consecuencias adecuados.

En conclusión, el programa de intervención resulta una importante aportación para el desarrollo emocional de los preescolares. Cumplió con los objetivos planteados ya que permitió tener mejores estrategias de Regulación Emocional. Además el acompañamiento y la Co-Regulación emocional que se dio entre los participantes les permitió compartir estrategias entre ellos, lo que promovió y facilitó la comprensión de los temas vistos a lo largo del programa. Asimismo, el acompañamiento de las psicólogas y de los participantes favoreció el auto-cuidado y la autorregulación emocional.

Referencias

- Aldao, A., Nolen-Hoeksema, S., & Schweizer, S. (2010). Emotion-regulation strategies across psychopathology: A meta-analytic review. *Clinical psychology review, 30*(2), 217-237.
- Aldrete, V., Carrillo, P., Mansilla, A., Schnaas, L., & Esquivel, F. (2014). De la Regulación Emocional y cognitiva a la autorregulación en el primer año de vida. *Anuario de Psicología, 199*-212.
- American Psychological Association. (2010). *APA. Diccionario conciso de psicología*. México: Editorial El Manual Moderno.
- Are, F., & Shaffer, A. (2015). Family Emotion Expressiveness Mediates the Relations Between Maternal Emotion Regulation and Child Emotion Regulation. *Child Psychiatry and Human Development, 47*(5), 708-715.
- Ato, E., González, C., & Carranza, J. (2004). Aspectos evolutivos de la autorregulación emocional en la infancia. *Anales de psicología, 20*(1), 69-79.
- Ayestarán, S., Martínez-Taboada, C. y Arróspide, J.J. (1996). La teoría psicosocial del grupo. En S. Ayestarán, *El grupo como construcción social* (189-214). Barcelona: Plural
- Balter, L., & Tamis-LeMonda, C. (2006). *Child Psychology: Handbook of Contemporary Issues*. New York: Psychology Press.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción. Fundamentos Sociales*. Barcelona: Martínez Roca.
- Bandura, A. (1999). *Autoeficacia: Cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Bariola, E., Gullone, E., & Hughes, E. K. (2011). Child and Adolescent Emotion Regulation: The Role of Parental Emotion Regulation and Expression. *Clinical Child and Family Psychology Review, 14*(2), 198-212.
- Barlow, J., Coren, E. & Stewart-Brown, S. (2003). Parent-training programs for improving

maternal psychosocial health. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 4. doi: 10.1002/14651858.CD002020.pub2.

Belsky, J., Taylor, D. G., & Rovine, M. (1984). The Pennsylvania Infant and Family Development Project, II: The development of reciprocal interaction in the mother-infant dyad. *Child Development*, 706-717.

Blair, K. A., Denham, S. A., Kochanoff, A., & Whipple, B. (2004). Playing it cool: Temperament, emotion regulation, and social behavior in preschoolers. *Journal of school psychology*, 42(6), 419-443.

Bridges, L. J., & Grolnick, W. S. (1995). The development of emotional self-regulation in infancy and early childhood. *Social development*, 15, 185-211.

Bydlowski, S., Corcos, M., Jeammet, P., Paterniti, S., Berthoz, S., Laurier, C. (2005). Emotion-processing deficits in eating disorders. *International Journal of Eating Disorders*, 37, 321–329.

Butler, E. A., & Randall, A. K. (2013). Emotional coregulation in close relationships. *Emotion Review*, 5(2), 202-210.

Calkins, S. D., & Dedmon, S. A. (2000). Physiological and behavioral regulation in two-year-old children with aggressive/destructive behavior problems. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28, 103–118.

Calkins, S. D., & Hill, A. (2007). Caregiver influences on emerging emotion regulation. En J., Gross (Eds.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 229-248). New York: The Guilford Press.

Campos, A. (2009). *Métodos mixtos de investigación. Integración de la investigación cuantitativa y la investigación cualitativa*. Colombia: Investigar Magisterio.

Capella, C., & Mendoza, M. (2011). Regulación Emocional en niños y adolescentes: artículo de revisión. Nociones evolutivas y clínica psicopatológica. *Revista Chilena de Psiquiatría y Neurología de la infancia y adolescencia*, 22(2), 255-268.

- Caycedo, C., Gutiérrez, C., Ascencio, V., & Delgado, A. (2005). Regulación Emocional y entrenamiento en solución de problemas sociales como herramienta. *Suma Psicológica*, 12, 157-173
- Cohn, J. F., & Tronick, E. Z. (1987) Mother-infant face-to-face interaction: The sequence of dyadic states at 3, 6, and 9 months. *Developmental Psychology*, 23, 68-77.
- Cole, P., M., Dennis, T. A., Smith-Simon, K. E., & Cohen, L. H. (2009). Preschoolers' emotion regulation strategy understanding: Relations with emotion socialization and child self-regulation. *Social Development*, 18(2), 324-352.
- Cole, P., & Kaslow, N. (1988) Interactional and cognitive strategies for affect regulation: developmental perspective on childhood depression. En L. Alloy (Eds.), *Cognitive processes in depression*. (pp. 310-343). New York: The Guilford Press.
- Cole, P., Michel, M., & Teti, C. (1994). The Development of Emotion Regulation and Dysregulation: A Clinical Perspective. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2-3), 73-102.
- Cole, P., Martin, S. E., & Dennis, T. A. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development research. *Child Development*, 317 – 333.
- Cole, P., Teti, L. O., & Zahn-Waxler, C. (2003). Mutual emotion regulation and the stability of conduct problems between preschool and early school age. *Development and Psychopathology*, 15(1), 1-18.
- Crockenberg, S. B., & Smith, P. (1982). Antecedents of mother-infant interaction and infant irritability in the first three months of life. *Infant Behavior and Development*, 5(2-4), 105-119.
- Dadds, M. R., Maujean, A., & Fraser, J. (2003). Parenting and conduct problems in children: Australian data and psychometric properties of the Alabama Parenting Questionnaire. *Australian Psychologist*, 38, 238-241.

- Degnan, K. A., Almas, A. N., & Fox, N. A. (2010). Temperament and the environment in the etiology of childhood anxiety. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(4), 497-517.
- Díaz-García, M.I. & Díaz-Sibaja, M. A. (2005). Problemas cotidianos del comportamiento infantil. En Comeche, M.I. y Vallejo, M.A. (Eds.), *Manual de Terapia de Conducta en la Infancia*. Madrid: Dykinson
- Díaz, R., y Ferri, M. J. (2002). Intervención en poblaciones de riesgo: los hijos de alcohólicos. Adicciones. *Revista de Sociodrogalcohol*, 14 (1), 353-374.
- Eisenberg, N., Champion, C., & Ma, Y. (2004). Emotion related regulation: An emerging construct. *Merrill Palmer Quarterly*, 50, 236–259
- Eisenberg, N., Cumberland, A., & Spinrad, T. L. (1998). Parental socialization of emotion. *Psychological inquiry*, 9(4), 241-273.
- Eisenberg, N., Hofer, C., Sulik, M. J., & Spinrad, T. L. (2014). Self-regulation, effortful control, and their socioemotional correlates. *Handbook of emotion regulation*, 2, 157-172.
- Eisenberg, N., Hofer, C., & Vaughan, J. (2007). Effortful control and its socioemotional consequences. En J., Gross (Eds.), *Handbook of emotion regulation*, (pp. 287-288). New York: The Guilford Press.
- Eisenberg, N., & Morris, A. S. (2002). Children's emotion-related regulation. *Advances in child development and behavior*, 30, 190–229.
- Eisenberg, N., & Spinrad, T. L. (2004). Emotion-related regulation: Sharpening the definition. *Child development*, 75(2), 334-339.
- Esquivel, F. (2010). *Psicoterapia infantil con juego: casos clínicos*. México: Manual Moderno.
- Esquivel, F. (2014). *Regulación Emocional, correulación materna y temperamento en la primera infancia* (Tesis Doctoral, Universidad Nacional Autónoma de México). Recuperada de <http://132.248.9.195/ptd2014/febrero/062000053/Index.html>.

- Esquivel, F., Cabrero, B., Montero, M., Lena, L., & Cruz, A. (2013). Regulación materna y esfuerzo de control emocional en niños pequeños. *International Journal of Psychological Research*, 6 (1), 30–40.
- Esquivel, L. (2015). *El libro de las emociones*. Barcelona: De bolsillo.
- Fox, H. C., Axelrod, S. R., Paliwal, P., Sleeper, J., & Sinha, R. (2007). Difficulties in emotion regulation and impulse control during cocaine abstinence. *Drug & Alcohol Dependence*, 89(2), 298-301.
- Garber, J., & Dodge, K. A. (Eds.) (1991). *The development of emotion regulation and dysregulation*. England: Cambridge University Press.
- Gil, F., & García, M. (1996). Los procesos de influencia social en el grupo. En S. Ayestarán (ed.), *El grupo como construcción social* (pp.103-132). Barcelona: Plural.
- Grolnick, W. S., McMenemy, J. M., & Kurowski, C. O. (2006). Emotional self-regulation in infancy and toddlerhood. En L. Balter & C. Tamis-LeMonda (Eds.), *Child psychology: A handbook of contemporary issues* (pp. 3–25). New York: Psychology.
- Grolnick, W. S., Bridges, L. J., & Connell, J. P. (1996). Emotion regulation in two-year-olds: Strategies and emotional expression in four contexts. *Child development*, 67(3), 928-941.
- Gross, J. J. (2014). Emotion regulation: Conceptual foundations. En J. J. Gross (Eds.), *Handbook of Emotion Regulation* (pp. 3-24). New York: The Guilford Press.
- Gross, J., & Thompson, R. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. En J., Gross (Eds.) *Handbook of emotion regulation* (pp.3-22). New York: The Guilford Press.
- Gross, J., & Muñoz, R. (1995). Emotion regulation and mental health. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 2(2):151-164.

- Grienenberger, J., Kelly, K., & Slade, A. (2005). Maternal reflective functioning, mother-infant affective communication, and infant attachment: Exploring the link between mental states and observed caregiving behavior in the intergenerational transmission of attachment. *Attachment & Human Development, 7*, 299-311.
- Gullone, E., Hughes, E. K., King, N. J., & Tonge, B. (2010). The normative development of emotion regulation strategy use in children and adolescents: A 2-year follow-up study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 51*(5), 567-574.
- Guo, Y., Leu, S., Barnard, K., Thompson, E., & Spieker, S. (2015). An Examination of Changes in Emotion Co-regulation Among Mother and Child Dyads During the Strange Situation. *Infant and child development, 24*(3), 256-273.
- Henao, E. (2005). La prevención temprana de la violencia: una revisión de programas y modalidades de intervención. *Universitas Psychologica, 4*(2), 161-177.
- Henao, G., & García M., (2011). Interacción familiar y desarrollo emocional en niños y niñas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, niñez y juventud, 7*(2), 785-802
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- Hidalgo, V., Menéndez, S., Sánchez, J., Lorence, B. & Jiménez, L. (2009). La intervención con familias en situación de riesgo psicosocial. Aportaciones desde un enfoque psicoeducativo. *Apuntes de Psicología, 23*, 413-426.
- Idol, M. T. (2009). *Maternal Sensitivity and Strategies to Regulate Toddlers' Distress: Relations to Toddlers' Emotion Regulation* (Doctoral dissertation, University of North Carolina Wilmington).
- Karoly, P. (1993). Mechanisms of self-regulation: A systems view. *Annual review of psychology, 44*(1), 23-52.
- Kopp, C. (1989). Regulation of Distress and Negative Emotions: A developmental view, *Developmental Psychology, 25*, 343-354.

- Kostelnik, M., Phipps, A., Soderman, A., & Gregory, K. (2011). *El desarrollo social de los niños*. EUA: Cengage Learning.
- Lynch, T. R., Trost, W. T., Salsman, N., & Linehan, M. M. (2007). Dialectical behavior therapy for borderline personality disorder. *Annual Review of Clinical Psychology*, 3, 181-205.
- Martínez, R. A. (2009). *Programa-Guía para el desarrollo de Competencias Emocionales, Educativas y Parentales*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Política Social.
- Martínez, A., & Bouquet, R. (2007). Tristeza, depresión y estrategias de autorregulación en niños. *Revista de la Facultad de Psicología*, (2), 35-47.
- Martínez-Taboada, C. (1996). Estudio de los grupos en el área de la salud. En S. Ayestarán (ed.), *El grupo como construcción social* (pp. 215- 232). Barcelona: Plural
- Mauss, I. B., & Tamir, M. (2014). Emotion regulation goals: How their content, structure, and operate shape emotion regulation. En J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (2nd ed., pp. 361–375). New York: Guilford Press.
- Mirabile, S. P., Scaramella, L. V., Sohr-Preston, S. L., & Robison, S. D. (2009). Mothers' socialization of emotion regulation: The moderating role of children's negative emotional reactivity. In *Child & youth care forum* 38(1), 19-37.
- Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., Myers, S. S., & Robinson, L. R. (2007). The Role of the Family Context in the Development of Emotion Regulation. *Social Development*, 16(2), 361-388.
- Nicholson, B., Brenner, V., & Fox, R. (1999). A community-based parenting program with low-income mothers of young children. *Families in Society: The Journal of Contemporary Social Services*, 80(3), 247-253.
- Nicholson, B. C., Janz, P. C., & Fox, R. A. (1998). Evaluating a brief parental-education program for parents of young children. *Psychological reports*, 82(3), 1107-1113.

- Raikes, H. A., & Thompson, R. (2006). Family emotional climate, attachment security, and children's emotion understanding in a high risk sample. *British Journal of Developmental Psychology*, 24, 89-104.
- Rodrigo, M. J., Martín, J. C., Máiquez, M. L., & Rodríguez, G. (2007). Informal and formal supports and maternal child-rearing practices in at-risk and non at-risk psychological contexts. *Children and Youth Services Review*, 29, 329-347.
- Rothbart, M., & Derryberry, D. (1981). Development of individual differences in temperament. *Advances in developmental psychology*, 1, 37-86.
- Robinson, J. L., & Acevedo, M. C. (2001). Infant reactivity and reliance on mother during emotion challenges: Prediction of cognition and language skills in a low-income sample. *Child Development*, 72, 402-415.
- Rothbart, M. K., Posner, M. I., & Hershey, K. L. (2006). Temperament, attention, and developmental psychopathology. *Developmental psychopathology*, 2, 465-501.
- Rothbart, M. K., Ziaie, H., & O'boyle, C. G. (1992). Self-regulation and emotion in infancy. *New directions for child and adolescent development*, 55, 7-23.
- Rottenberg, J., Gross, J. J., & Gotlib, I. H. (2005). Emotion context insensitivity in major depressive disorder. *Journal of abnormal psychology*, 114(4), 627.
- Saarni, C. & Crowley, M. (1990). The development of emotion regulation: Effects on emotional state and expression. En E. A. Blechman (Ed.), *Emotions and the Family: For Better or for Worse* (pp. 53-73). England: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Schubert, M. A., y Borkman, T. (1994). Identifying the experiential knowledge developed within a self- help group. En T. J. Powell, *Understanding the self- help organization: frameworks and findings* (pp. 227- 246). California: Sage.
- Shields, A. and Cicchetti, D. (1997). Emotional regulation among school-age children: The development and validation of a new criterion Q-Sort Scale. *Developmental Psychology*, 33, 906-916.

- Solís-Cámara R, P., Covarrubias Salcido, P., Díaz Romero, M., & Rivera Aguirre, B. I. (2004). Efectos multidimensionales de un programa de crianza en la interacción recíproca entre padres y sus niños pequeños con problemas de comportamiento. *Psicología Conductual*, 12(2), 197-214.
- Solís-Cámara, P., & Medina, Y. (2014). Relaciones entre la crianza y factores protectores o de riesgo, antes y después de una intervención para padres. *Summa Psicológica*, 11 (1), 75-87.
- Solomon, M., Pistrang, N. & Barker, C. (2001). The benefits of mutual support groups for parents of children with disabilities. *American Journal of Community Psychology*, 29 (1), 113- 132.
- Southam, M. A., & Kendall, P. C. (2002). Emotion regulation and understanding: Implications for child psychopathology and therapy. *Clinical psychology review*, 22(2), 189-222.
- Spinrad, T. L., Stifter, C. A., Donelan-McCall, N., & Turner, L. (2004). Mothers' Regulation Strategies in Response to Toddlers' Affect: Links to Later Emotion Self-Regulation. *Social Development*, 13, 1.
- Stern, D. N. (1971). A micro-analysis of mother-infant interaction: Behavior regulating social contact between a mother and her 3 1/2-month-old twins. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 10(3), 501-517.
- Tajfel, H. (1984). Categorización social, identidad social y comparación social. En H. Tajfel, *Grupos humanos y categorías sociales* (pp. 291-304). Herder: Barcelona.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2-3), 25–52.

- Thompson, R. A., & Goodvin, R. E. (2007). Taming the tempest in the teapot. *Socioemotional development in the toddler years: Transitions and transformations*, 320-341.
- Vega, M. T., & de Dios, M.Y. (2006). Beneficios psicosociales de los grupos de apoyo: su influencia en los estilos de socialización familiar. *Psychosocial Intervention*, 15(2), 233-244.
- Zeman, J., Cassano, M., Perry-Parrish, C., & Stegall, S. (2006). Emotion regulation in children and adolescents. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 27(2), 155-168.

Anexos

Anexo 1

Cuestionario de evaluación inicial

Este cuestionario tiene como objetivo identificar las preocupaciones de los padres y madres al educar a sus hijos. Para ello es importante que expresas con sinceridad tu opinión sobre los temas que aparecen a continuación. Los datos obtenidos son confidenciales y sólo se utilizarán con fines de investigación. **Gracias por tu colaboración.**

Información socio demográfica

SEXO: 1) Mujer 2) Hombre

ESCOLARIDAD: 1) Primaria 2) Secundaria 3) Preparatoria 4) Universidad 5) Otro

EDAD: _____

Situación familiar:

1. Estado civil:

a) Casado b) Soltero c) Separado d) Divorciado e) Viudo f) Unión libre

2. Tipo de familia

A) Viven los dos padres con los hijos de ambos, o con hijos adoptados.

B) Vive sólo el padre o solo la madre con los hijos.

C) Vive con una nueva pareja y con los hijos de ambos.

D) Otra situación familiar:

3. Número de hijos _____ 4. Edades de los hijos _____

¿Tienes un trabajo pagado que realizas fuera de casa? :

SI _____ NO _____

CUESTIONES




A) ¿Cuáles son las dos preocupaciones más importantes que te planteas al educar a tus hijos?

1. _____





2. _____





B) ¿Cómo sueles solucionar los problemas de comportamiento de tus hijos?

Por favor, valora con 1 (TD) Total desacuerdo, 2 (D) Desacuerdo, 3 (A) Acuerdo, 4 (TA) Totalmente de acuerdo, cada una de las siguientes afirmaciones:

VALORACIÓN	 1 TD	 2 D	 3 A	 4 TA
1. Tengo información adecuada sobre cómo relajarme y controlar mis emociones				
2. En el día a día sé relajarme y controlar mis emociones				
3. Cuando otras personas intentan imponerse a mí, lo mejor es imponerse también para solucionar la situación				
4. Cuando me enfado suelo expresar mis emociones de forma “explosiva”				
5. Comento con frecuencia con las otras personas las características positivas que veo en ellas				
6. Considero que la mayoría de las personas tiene capacidad para saber tomar sus propias decisiones				
7. Cuando surgen conflictos con las personas lo mejor es hablar con ellas para encontrar entre todos la mejor solución				
8. Cuando las otras personas no cumplen con sus obligaciones me mantengo firme para que asuman su responsabilidad				
9. Cuando algo no sale como deseo procuro ver el punto positivo				
10. Conviene expresar nuestros propios sentimientos ante los demás cuando nos surjan problemas con ellos				
11. Tengo información adecuada sobre cómo decir las cosas para evitar ofender				
12. Me preocupa mucho lo que los demás piensen de mí o sobre cómo actúo				
13. Tengo buena opinión de mí mismo/a				
14. Tengo información adecuada sobre cómo llegar a acuerdos con las personas para solucionar problemas				
15. En el día a día encuentro pocas oportunidades para hacer lo que más me relaja y satisface				
16. Cuando alguien tiene un problema suelo implicarme más de la cuenta para solucionarlo				

Cuestiones sobre relaciones con los hijos

VALORACIÓN	 1 TD	 2 D	 3 A	 4 TA
1. Me cuesta entender el comportamiento de mis hijos				
2. Me siento capaz de desarrollar con mis hijos mi función de madre/padre				
3. Tengo poca paciencia con mis hijos				
4. Los problemas que me plantean mis hijos son diferentes a los de otros padres/madres				

VALORACIÓN	 1 TD	 2 D	 3 A	 4 TA
5. Cuando mis hijos se portan mal, no soy capaz de hablar con ellos sin perder el control				
6. En el día a día suelo decirles a mis hijos lo positivo que veo en ellos				
7. Cuando mis hijos hacen algo mal o tienen una mal comportamiento, les digo que son torpes, o algo similar para que se corrijan				
8. Cuando mis hijos no se portan bien es porque necesitan que se les atienda más				
9. Cuando mis hijos intentan salirse con la suya para conseguir algo, yo me impongo más para controlar la situación				
10. Cuando surge un conflicto con mis hijos les digo lo que hay que hacer y se termina el problema				
11. Cuando mis hijos no hacen las tareas que les corresponden, saben que tienen que asumir una consecuencia o castigo				
12. Cuando algo no sale como deseo con mis hijos, procuro ver el punto positivo				
13. Suelo regañar o alzar la voz a mis hijos cuando hacen o dicen algo que me molesta				
14. Muchas veces acabo no aplicando a mis hijos las consecuencias o castigos que les he dicho voy a aplicar si no hacen las tareas que les corresponden				
15. Cuando mis hijos me ayudan a hacer algunas tareas, se los agradezco y les hago ver que me han sido útiles				
16. Tengo información adecuada sobre cómo controlar y poner límites a los comportamientos de mis hijos				
17. Cuando mis hijos me desobedecen, lo mejor es imponerse para solucionar la situación				
18. Sé relajarme y controlar mis emociones ante mis hijos				
19. Cuando a mis hijos les va mal por su comportamiento o en sus estudios, suelo pensar que estoy fallando al educarlos				
20. Hago ver a mis hijos que son capaces de tomar decisiones aunque sean pequeños				
21. Cuando mis hijos no cumplen con sus obligaciones suelo mantenerme firme en cumplir lo que he prometido hacer				
22. Conviene decirles a nuestros hijos cómo nos sentimos con su manera de actuar				
23. En el momento actual tengo información adecuada sobre cómo decir las cosas a mis hijos para evitar ofender				
24. Al educar a mis hijos me preocupa mucho lo que los demás puedan opinar sobre cómo lo hago				
25. Tengo buena opinión de mí mismo/a sobre cómo educo a mis hijos				
26. Tengo información adecuada sobre cómo llegar a acuerdos con mis hijos para solucionar problemas				

Anexo 2

Cartas descriptivas

Programa de intervención: Si estoy bien con mis emociones, te ayudo a estar mejor

Población: Madres y/o cuidadores principales de niños preescolares

Facilitadores: Martínez Espínola Gabriela y Pichardo Coca Natalia

SESIÓN I				
<i>Objetivo específico de la sesión: Integrar al grupo y dar a conocer los temas a tratar en el programa de intervención.</i>				
Temas	Tiempo	Procedimiento/actividad	Material	Coordinadora
1ª actividad <ul style="list-style-type: none"> • Que el grupo conozca a las coordinadoras del programa de intervención. • Dar una breve introducción a la temática que se abordará en las sesiones sucesivas. • Generar un clima de acogida y de confianza para el desarrollo del programa de intervención. 	5 min	Presentación de facilitadoras: Cada facilitadora se presenta al grupo, agradece la asistencia de los presentes y plantean los temas a abordar durante el programa de intervención, dando una breve introducción de los objetivos a lograr durante el transcurso del mismo.	<ul style="list-style-type: none"> • Ninguno 	Gabriela y Natalia
2ª actividad <ul style="list-style-type: none"> • Realizar un cuestionario el cual servirá como pre-test de la aplicación del programa de intervención. • Firmar el consentimiento informado. 	30 min	Se entregará el consentimiento informado para que madres y padres lo lean y se informen acerca del propósito y la utilización de sus datos en el programa de intervención. Se les pedirá que lo firmen si están de acuerdo.	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionario de evaluación inicial de competencias parentales (Martínez, 2009). • Consentimiento informado (Anexo 2). • Lápices • Plumas • Gafetes 	Gabriela y Natalia
3ª actividad <ul style="list-style-type: none"> • Promover un clima de 	30 min	Dinámica "Presentándome con títeres" Se llevará a cabo la actividad "Títeres" tomado de Oaklander, V. (1988)	<ul style="list-style-type: none"> • Títeres 	Natalia

<p>confianza entre los participantes y el coordinador de las sesiones, que facilite la interacción, integración y participación activa de todas las personas que forman parte del programa.</p>		<p>que consiste en pedir a los/as participantes que elijan un títere para que los presente.</p>		
<p>4ª actividad</p> <ul style="list-style-type: none"> Preparar al grupo para estar disponibles para trabajar. 	10 min	<p>Ejercicio de relajación y respiración</p>	<ul style="list-style-type: none"> Bocinas Música relajante 	Gabriela
<p>5ª actividad</p> <ul style="list-style-type: none"> Identificar las principales situaciones de conflicto emocional que enfrenta el grupo así como las estrategias que utilizan para resolver los conflictos emocionales. Contrastar si existen semejanzas o diferencias entre las preocupaciones de los participantes. Identificar los temas, estrategias, valores y competencias emocionales y parentales que se necesitan trabajar más con ese grupo en particular. 	35 min	<p>Buzón de situaciones difíciles:</p> <p>Se le pedirá al grupo que escriban en una hoja una situación que se les haya dificultado o dificulte con respecto a sus hijos y sus emociones. Se les pedirá que escriban qué es lo que hicieron o han hecho para solucionar esta situación. Por último, tendrán que escribir cómo se sintieron después del conflicto y cuál fue su reacción.</p> <p>Hoja (Anexo 3)</p> <p>Se les pedirá a los participantes que se junten en equipos con el fin de discutir y compartir sus situaciones.</p> <p>Se abre un espacio para la reflexión.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Buzón hecho con caja de zapatos Hojas con instrucciones Plumas 	Gabriela y Natalia
<p>6ª actividad</p> <ul style="list-style-type: none"> Conocer los aprendizajes adquiridos en la sesión así como las dificultades. 	10 min	<p>Ficha “¿Qué aprendí?” (Anexo 4): Se entregará una hoja en donde tendrán que identificar y anotar sus aprendizajes y avances, así como las dificultades que encuentran para poner en práctica las estrategias aprendidas en su contexto familiar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Fichas “¿qué aprendí?” (Anexo 4). Plumas 	Gabriela y Natalia

<p>7ª actividad</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dar un breve resumen de las actividades realizadas en el programa de intervención. • Reforzar el encuadre. 	<p>5 min</p>	<p>Cierre: Se hablará con los participantes acerca de la importancia del autocuidado en la crianza, el cual promueve el bienestar emocional de los participantes.</p> <p>Se invitará a regresar para poder acompañarlas para poner en práctica las estrategias con sus hijos.</p>		<p>Gabriela y Natalia</p>
--	--------------	--	--	---------------------------

SESIÓN II				
<i>Objetivos específicos de la sesión: Que el grupo reconozca sus emociones y las reacciones ante ellas, así como los recursos con los que cuentan.</i>				
Temas	Tiempo	Procedimiento/actividad	Material	Coordinadora
1ª actividad <ul style="list-style-type: none"> Retomar temas y objetivos de la sesión anterior. 	5 min	Repaso: Se les pedirá a los participantes que retomen los aprendizajes obtenidos así en la sesión pasada, así como los temas que les gustaría continuar trabajando a lo largo de las sesiones.	<ul style="list-style-type: none"> Ninguno 	Gabriela y Natalia
2ª actividad <ul style="list-style-type: none"> Que el grupo se relaje y se sitúe en el espacio de trabajo. 	10 min	Relajación breve	<ul style="list-style-type: none"> Bocina 	Gabriela y Natalia
3ª actividad <ul style="list-style-type: none"> Conocer las estrategias del grupo para la resolución de conflictos. Proporcionar estrategias para la situación planteada. 	45 min	Historia berrinche (Anexo 5): Se leerá una historia de un niño en una situación de berrinche. Posteriormente se dará oportunidad a que el grupo proponga estrategias de solución para la situación (¿Qué haría yo en esa situación? ¿Me ha pasado? ¿Qué he hecho?). Después se analizarán las diferentes formas propuestas para afrontar la situación, cuáles serían las más adecuadas y por qué.	<ul style="list-style-type: none"> Historia de Martín (Ver Anexo 7). 	Gabriela y Natalia
3ª actividad <ul style="list-style-type: none"> Que los participantes identifiquen los recursos y habilidades con los que cuentan. 	45 min	Árbol de recursos: Se pedirá al grupo que con los ojos cerrados de la actividad anterior piensen en algún momento de su vida en que se hayan encontrado en conflicto en la relación con sus hijos. A continuación se solicitará que piensen en alguna persona que los haya ayudado a salir adelante de esa situación. ¿Qué frase me dirían? Posteriormente se pide que escriban esa frase de fortaleza en un listón que portarán para recordar esa frase de apoyo. Finalmente se solicitará que identifiquen aquellas situaciones, personas, objetos, habilidades o cualidades personales que les permiten salir adelante ante eventos similares. Se entregan post-it para que anoten sus respuestas y pasen a pegarlas al árbol de recursos. Se abre un espacio para la reflexión.	<ul style="list-style-type: none"> Listones Plumón indeleble Árbol de recursos <ul style="list-style-type: none"> Post-it Plumas 	Gabriela y Natalia
6ª actividad <ul style="list-style-type: none"> Conocer los aprendizajes adquiridos en la sesión así como las dificultades. 	10 minutos	Ficha “¿Qué aprendí?” (Anexo 4): Se entregará una hoja en donde tendrán que identificar y anotar sus aprendizajes y avances, así como las dificultades que encuentran para poner en práctica las estrategias con sus hijos.	<ul style="list-style-type: none"> Fichas “¿qué aprendí?” <ul style="list-style-type: none"> Plumas 	Gabriela y Natalia
7ª actividad	5 minutos	Cierre: Se dará un resumen de lo visto esa sesión. Se hablará con los		Gabriela y Natalia

<ul style="list-style-type: none">• Dar un breve resumen de las actividades realizadas en el programa de intervención.		participantes acerca de la importancia del autocuidado en la crianza. Se dará cierre a la sesión.		
--	--	--	--	--

SESIÓN III

Objetivos específicos de la sesión: Que los cuidadores reconozcan sus emociones y reacciones ante la conducta de sus hijos.

Objetivos específicos	Tiempo	Procedimiento/actividad	Material	Coordinadora
<p>1ª actividad</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dar un repaso de lo visto las sesiones anteriores. 	15 min	<p>Repaso: Se hará la intervención retomando sus aprendizajes. Se pedirá que platiquen al grupo cuál fue el conocimiento que consideran más relevante o importante. Para esta actividad se retomarán las fichas de las sesiones anteriores.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Fichas “¿qué aprendí?” 	Gabriela y Natalia
<p>2ª actividad</p> <ul style="list-style-type: none"> • Enseñar al grupo una estrategia de relajación que se puede implementar en situaciones de emociones conflictivas 	30 min	<p>Actividad de relajación “El globo del enojo”: Se hará una actividad de relajación que consiste en inhalaciones y exhalaciones profundas utilizando el globo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Globos 	Gabriela y Natalia
<p>3ª actividad</p> <ul style="list-style-type: none"> • Que los participantes reconozcan las reacciones que tienen ante determinada emoción. 	60 min	<p>Cuadro de emociones (Anexo 5): Se entregarán hojas con un cuadro a completar en donde identificarán las reacciones que experimentan ante las emociones que les causan las situaciones con sus hijos. Posteriormente, se abre el espacio para que los participantes que quieran, compartan con el grupo qué identificaron.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cuadro de emociones • Plumas 	Gabriela y Natalia
<p>4ª actividad</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocer los aprendizajes adquiridos en la sesión así como las dificultades. 	10 minutos	<p>Ficha “¿Qué aprendí?” (Anexo 4): Se entregará una hoja en donde tendrán que identificar y anotar sus aprendizajes y avances, así como las dificultades que encuentran para poner en práctica las estrategias con sus hijos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Fichas “¿qué aprendí?” • Plumas 	Gabriela y Natalia
<p>5ª actividad</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dar un breve resumen de las actividades realizadas en el programa de intervención. 	5 minutos	<p>Cierre: Se dará un resumen de lo visto esa sesión. Se les invita a la reflexión de los temas vistos en sesión. Se dará cierre a la sesión.</p>		Gabriela y Natalia

SESIÓN IV

Objetivos de la sesión: *Que el grupo reconozca qué conductas de sus hijos son similares a ellos. Que el grupo reconozca las necesidades emocionales de sus hijos*

Objetivos específicos	Tiempo	Procedimiento/actividad	Material	Coordinadora
<p>1ª actividad</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dar un repaso de lo visto las sesiones anteriores. 	10 min.	<p>Repaso: Se hará la intervención retomando sus aprendizajes de las primeras sesiones. Se pedirá que platicuen al grupo cuál fue el conocimiento que consideran más relevante o importante. Para esta actividad se retomarán las fichas de las sesiones anteriores.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Fichas “¿qué aprendí?” 	Gabriela y Natalia
<p>2ª actividad</p> <ul style="list-style-type: none"> • Que el grupo se relaje y se sitúe en el espacio de trabajo. 	10 min.	<p>Relajación muscular progresiva. Dicha actividad se trata de tensionar y luego de relajar diferentes grupos de músculos en todo su cuerpo, con el fin de que aprendan a reconocer la diferencia que existe entre un estado de tensión muscular y otro de relajación muscular.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Bocina 	Gabriela y Natalia
<ul style="list-style-type: none"> • Que los participantes reconozcan sus propias emociones así como las de su hijo. 	40 min.	<p>Role Playing: Se dividen a los participantes en grupos de máximo 3 personas para representar una situación concreta que las coordinadoras asignan.</p> <p>A cada una de las mamás se le asignará un rol (madre o hijo). Cada una de las coordinadoras les presentará la situación, pero entre ellas no sabrán qué es lo que sucederá.</p> <p>Una vez que termine la situación. Se pedirá a los demás participantes que piensen en las emociones que podrían estar sintiendo las personas en las situaciones cotidianas representadas.</p> <p>Se abre espacio para el diálogo y la reflexión con respecto a la actividad</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Hojas en dónde vengan las situaciones. • Juguetes • Telas 	Gabriela y Natalia
<p>3ª actividad</p> <ul style="list-style-type: none"> • Que el grupo reconozca qué aspectos de su educación influyen en la forma de criar a sus hijos. • Que el grupo se relaje y se sitúe en el espacio de trabajo. 	45 min	<p>Imaginería: Viaje a mi niñez.</p> <p>Se realizará una actividad de relajación e imaginería guiada que consistirá en situar a las/os participantes en su niñez, con el objetivo de lograr que los padres logren ser más empáticos con las conductas de sus hijos.</p> <p>Se abre espacio para la reflexión.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Bocina • Música relajante 	Gabriela y Natalia
<p>5ª actividad</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocer los aprendizajes adquiridos en la sesión así como las 	10 minutos	<p>Ficha “¿Qué aprendí?”(Anexo 4): Se entregará una hoja en donde tendrán que identificar y anotar sus aprendizajes y avances, así como las dificultades que encuentran para poner en práctica las estrategias con sus hijos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Fichas “¿qué aprendí?” • Plumás 	Natalia

dificultades.				
6ª actividad <ul style="list-style-type: none"> • Dar un breve resumen de las actividades realizadas en el programa de intervención. 	5 minutos	Cierre: Se dará un resumen de lo visto esa sesión. Se les invita a la reflexión de los temas vistos en sesión.		Gabriela

SESIÓN V

Objetivo de la sesión: *Que el grupo conozca e identifique las características de desarrollo esperadas para la edad de sus hijos.*

Temas	Tiempo	Procedimiento/actividad	Material	Coordinadora
1ª actividad <ul style="list-style-type: none"> • Dar un repaso de lo visto las sesiones anteriores. 	10 min.	Repaso: Se hará la intervención retomando sus aprendizajes de las primeras sesiones. Se pedirá que platicuen al grupo cuál fue el conocimiento que consideran más relevante o importante. Para esta actividad se retomarán las fichas de las sesiones anteriores.	<ul style="list-style-type: none"> • Fichas "¿qué aprendí?" 	Gabriela y Natalia
2ª actividad <ul style="list-style-type: none"> • Conocer las características del desarrollo emocional de sus hijos. • Identificar lo que su hijo puede hacer o no de acuerdo a su edad. • Que el grupo identifique las características del desarrollo en situaciones del día a día 	30 min.	Desarrollo emocional del niño: Se explicará al grupo cuáles de las características que se atribuyen a la edad, son correctas y cuáles no. Posteriormente se dará una breve explicación teórica del desarrollo emocional del niño. Al hablar de este tema se procurará que los participantes puedan compartir sus experiencias y situaciones cotidianas en las que hayan observado las características del desarrollo en preescolares.	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación 	Gabriela y Natalia
3ª actividad <ul style="list-style-type: none"> • Introducir al tema de Co-Regulación Emocional • Que el grupo reconozca que su forma de regularse influye en su hijo. 	30 min.	Introducción: Se explicará a los participantes acerca de la influencia que tienen en el desarrollo emocional del niño. Se proporcionarán estrategias de Co-Regulación Emocional, así como de autorregulación Emocional con el fin de que los padres puedan aprender a regularse de una manera más adecuada y con ello responder de manera más adecuada ante las reacciones emocionales en las niñas y niños preescolares.	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación 	Gabriela y Natalia

<ul style="list-style-type: none"> • Que las y los participantes tengan un espacio para aclarar dudas con respecto a los temas vistos. • Se hará una revisión teórica y vivencial que permita a las/os cuidadores aplicar los conocimientos adquiridos en sus situaciones cotidianas. 	30 min.	<p>Espacio de reflexión y dudas: Se abre el espacio para la reflexión grupal con el fin de que los cuidadores puedan compartir sus situaciones con los demás participantes y poder apoyarlos con estrategias de Co-rRegulación Emocional y auto-Regulación Emocional.</p>		Gabriela y Natalia
<p>4ª actividad</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocer los aprendizajes adquiridos en la sesión así como las dificultades. 	10 min.	<p>Ficha “¿Qué aprendí?”(Anexo 4): Se entregará una hoja en donde tendrán que identificar y anotar sus aprendizajes y avances, así como las dificultades que encuentran para poner en práctica las estrategias con sus hijos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Fichas “¿qué aprendí?” • Plumas 	Gabriela y Natalia
<p>5ª actividad</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dar un breve resumen de las actividades realizadas en el programa de intervención. 	5 min.	<p>Cierre: Se dará un resumen de lo visto esa sesión. Se les invita a la reflexión de los temas vistos en sesión. Se dará cierre a la sesión.</p>		Gabriela y Natalia

SESIÓN VI

Objetivo general del programa de intervención: Promover las habilidades de Co-regulación de las madres y/o cuidadores principales de niños preescolares para favorecer la autorregulación .

Temas	Tiempo	Procedimiento/actividad	Material	Coordinadora
<p>1ª actividad</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dar un repaso de lo visto las sesiones anteriores. 	10 minutos	<p>Repaso: Se hará la intervención retomando sus aprendizajes de las primeras sesiones. Se pedirá que platicuen al grupo cuál fue el conocimiento que consideran más relevante o importante.</p> <p>Para esta actividad se retomarán las fichas de las sesiones anteriores.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Fichas “¿qué aprendí?” 	Gabriela y Natalia
<p>2ª actividad</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar las necesidades de sus hijos 	50 min.	<p>Mi flor, mi hijo: Se les pide a los cuidadores principales que hagan una flor utilizando los materiales que se colocarán al centro de la mesa. Se les da la indicación de que la flor puede ser como les guste, utilizando la cantidad de materiales que prefieran.</p> <p>Se lee en voz alta el cuento de El destino de la semilla. Este cuento será adaptado a las necesidades de las madres y al propósito del programa de intervención.</p> <p>Se les pide que reflexionen en torno al cuento. Ya que terminaron de realizar su flor, se pegan todas las flores en un papel craft. Se pregunta qué es lo que necesitan esas flores para poder crecer. Se dibujan esos elementos en el papel en donde están las flores.</p> <p>Finalmente se traslada la actividad a la importancia del cuidado de sus hijos. Se transforman los elementos de la flor en elementos que necesitan sus hijos para estar bien.</p> <p>Se les invita a reflexionar sobre algunas acciones que podrían ayudar a sus hijos y que ellas se comprometan a llevarlas a cabo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cuento: El destino de la semilla • Hojas de colores • Lápices de colores • Plumones • Crayolas • Papel Craft 	Gabriela y Natalia
<p>3ª actividad</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocer los aprendizajes adquiridos a lo largo del programa de intervención. 	10 minutos	<p>Ficha “¿Qué aprendí?” finales (Anexo 6): Se entregará una hoja en donde tendrán que identificar y anotar los aprendizajes más significativos adquiridos a lo largo del programa, además se incluirán preguntas acerca de las dificultades percibidas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Fichas “¿qué aprendí?” • Plumaz 	Gabriela y Natalia
<p>4ª actividad</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realizar la evaluación postest del programa de intervención. 	30 min.	<p>Se hará entrega del cuestionario que servirá como evaluación postest del trabajo aplicado.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionario de evaluación inicial de competencias parentales (Martínez, 2009). 	Gabriela y Natalia
<p>5ª actividad</p>	20 min.	<p>Cierre del taller: Se dará un cierre sobre lo aprendido a lo largo de las</p>		Gabriela y Natalia

<ul style="list-style-type: none">• Se llevará a cabo el cierre del taller.		sesiones. Se pedirá la participación de los asistentes en el proceso de reflexión con el fin de que puedan compartir sus cambios y estrategias aprendidas a lo largo del taller. Se agradecerá la participación de las/os cuidadores.		
---	--	--	--	--

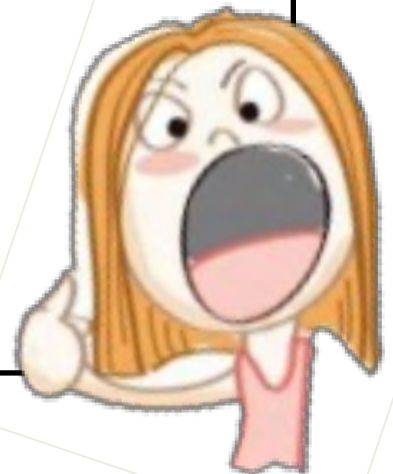


MIS SITUACIONES DIFÍCILES

¿Qué situación me hizo sentir en conflicto con mi hijo?

¿Cómo me hizo sentir?

¿Qué hice para tratar de solucionarlo?



Anexo 4.

RECUERDA LO QUE HAS APRENDIDO EN ESTA SESIÓN

Escribe lo que te haya resultado **nuevo o interesante** en esta sesión:

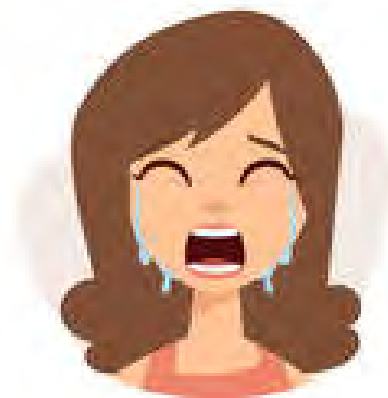


Escribe lo que hemos tratado en esta sesión que te resulta **difícil** cuando lo pones en práctica:



MIS EMOCIONES

¿Qué me produce tristeza?



TRISTEZA

¿Qué pasa con mi cuerpo cuando estoy triste? ¿Cómo se siente?

¿Qué pienso?

¿Cómo lo expreso? ¿Qué hago?

¿Con quién comparto lo que siento?

¿Qué me causa alegría?



ALEGRÍA

¿Qué pasa con mi cuerpo cuando estoy alegre? ¿Cómo se siente?

¿Qué pienso?

¿Cómo lo expreso? ¿Qué hago?

¿Con quién comparto lo que siento?

MIS EMOCIONES

¿Qué me produce enojo?



ENOJO

¿Qué pasa con mi cuerpo cuando estoy enojado? ¿Cómo se siente?

¿Qué pienso?

¿Cómo lo expreso? ¿Qué hago?

¿Con quién comparto lo que siento?

¿Qué me causa miedo?



MIEDO

¿Qué pasa con mi cuerpo cuando estoy asustado? ¿Cómo se siente?

¿Qué pienso?

¿Cómo lo expreso? ¿Qué hago?

¿Con quién comparto lo que siento?

Anexo 6

FORMATO DE SATISFACCIÓN

Menciona ¿qué aprendiste a lo largo del programa?

De los temas incluidos en el programa ¿cuáles te han resultado más interesantes y/o útiles?

De los temas incluidos en el programa ¿cuáles te han resultado más difíciles de llevar a la práctica?

Lo que más me gustó del programa fue...

Lo que menos me gustó del programa fue...

¿Recomendarías este programa a otros papás? ¿Por qué?

Escribe algún comentario o sugerencia para el programa

Escriba un comentario o sugerencia para las coordinadoras



Anexo 7

CUENTO BERRINCHE DE MARTÍN

Martín tiene 4 años y acompañó a su mamá al supermercado. En uno de los pasillos Martín vio un cochecito que le gustó mucho y quiere que se lo compren. Martín ya tiene varios carritos por lo que mamá y papá le dijeron que hoy no le iban a comprar otro.



Martín empezó a llorar en el pasillo 4 y en el pasillo 12. Luego de haber ignorado el berrinche durante varios minutos, los padres desesperados por el incesante llanto y las miradas de las personas en el supermercado finalmente le pasan el carrito, sin embargo, Martín sigue llorando, y tira el carrito al piso.

La mamá le pregunta: “¿qué es lo que quieres?, Martín no sabe qué contestar.



Anexo 8

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO FACULTAD DE PSICOLOGÍA CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo _____
de _____ años de edad acepto participar en un taller con fines académicos. Comprendo que la actividad forma parte de una tesis de licenciatura correspondiente a la carrera de Psicología en la Facultad de Psicología de la UNAM. Me comprometo a colaborar en cada una de las actividades propuestas y doy autorización para tomar video, fotografía o cualquier otro material que documente mi participación en esta investigación. Manifiesto que se me ha informado el objetivo de dicho taller así como el uso y confidencialidad que se le darán a los datos obtenidos cuya finalidad es estrictamente académica.

Firma

Nombre y Firma del Evaluador

_____, a _____ de _____ de 2018