



Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Psicología

“TALLER DE ESTRATEGIAS DE REGULACIÓN EMOCIONAL EN NIÑOS Y NIÑAS BAJO EL CUIDADO DE UNA INSTITUCIÓN”.

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADO EN PSICOLOGÍA

PRESENTA:

ALBERTO PERALTA ISIDRO

DIRECTORA:

DRA. EVA MARÍA ESPARZA MEZA.

REVISOR: DR. SAMUEL JURADO CÁRDENAS.

SINODALES:

DRA. MARÍA FAYNE ESQUIVEL Y ANCONA.

MTRA. MARÍA EUGENIA GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ.

MTRA. VERONICA RUÍZ GONZÁLEZ.

ASESOR METODOLÓGICO: LIC. MA. DE LOURDES MONROY TELLO.



Ciudad Universitaria, CD. MX., Octubre, 2021



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

Agradezco a la **Universidad Nacional Autónoma de México** por todos los años de aprendizaje que me brindó durante la adolescencia y juventud, por las facilidades de acceso a nuevas oportunidades de crecimiento intelectual, cultural y social.

Agradezco a la **Facultad de Psicología** por la formación integral recibida en sus aulas, que me permitirá ofrecer un servicio de calidad y un próspero crecimiento profesional.

Agradezco a todos mis **Maestros de la carrera** por sus enseñanzas.

Agradezco a la **Dra. Eva María Esparza Meza** por dirigir la presente tesis.

Agradezco a la **Lic. Ma. de Lourdes Monroy Tello** por el apoyo brindado para el análisis de resultados y la estructura de la presente tesis, además del apoyo moral recibido durante estos tiempos de pandemia.

Agradezco a **mis Sinodales** por sus comentarios, correcciones y sugerencias hechas a la presente tesis.

Agradezco a mi **Familia** por el amor y apoyo recibido de su parte, además de su paciencia.

Mi gratitud a las autoridades del **Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia** por proporcionarme el espacio para realizar esta investigación y poder impartir un taller que promueva el desarrollo socioemocional de los niños y las niñas que se encuentran bajo su cuidado.

Mi gratitud a **los Niños y las Niñas de las casas hogares** por su tiempo, disposición y esfuerzo para participar en las sesiones de taller.

Dedicatorias

A mis padres Filiberto y Carmela:

Por todo el esfuerzo, lucha y dedicación que pusieron día a día para que pudiera terminar mis estudios, esta tesis está especialmente dedicada a ustedes...

A mis hermanos Roman y Adrian:

Por todo el apoyo que me han brindado, acompañándome en los mejores años de mi vida, esta tesis también es dedicada a ustedes, en espera de sus propios logros para proporcionarles el mismo apoyo recibido...

A mis amigas y amigos:

Por todas las risas y emociones sentidas cada mañana de lunes a viernes en las aulas de clase, por todos los trabajos que hicimos juntos y que nos permitieron superarnos, especialmente a mi amiga Reyna quien motivó y compartió parte de las ideas que inspiraron la presente investigación...

A Margarita Azucena:

Por estar presente en esta etapa de mi vida, por todo el apoyo ofrecido, por cada día que me acompañaste a la facultad para avanzar con esta tesis y por todo el amor recibido...

A los Niños y Niñas de las casas hogares:

Por sus risas y energía demostrada durante las sesiones del taller que me motivaron para seguir desarrollándome profesionalmente...

ÍNDICE

RESUMEN	1
INTRODUCCIÓN	3
CAPÍTULO I. EMOCIONES	5
1.1. CONCEPTO Y CLASIFICACIÓN DE LAS EMOCIONES	5
1.2. FUNCIÓN DE LAS EMOCIONES	13
1.3. DESARROLLO DE LAS EMOCIONES EN LOS NIÑOS	16
CAPÍTULO II. REGULACIÓN EMOCIONAL EN NIÑOS	25
2.1. ANTECEDENTES	25
2.2. CONCEPTO DE REGULACIÓN EMOCIONAL.....	27
2.3. DESARROLLO DE LA REGULACIÓN EMOCIONAL.....	29
2.3.1. <i>Desarrollo neurofisiológico y cognoscitivo</i>	33
2.3.2. <i>Temperamento y regulación emocional</i>	36
2.4. REGULACIÓN EMOCIONAL EN EL CONTEXTO FAMILIAR Y SOCIAL	37
2.4.1. <i>Apego y regulación emocional</i>	37
2.4.2. <i>El entorno familiar</i>	39
2.4.3. <i>El entorno social</i>	42
2.5. ESTRATEGIAS DE REGULACIÓN EMOCIONAL EN NIÑOS	45
2.6. ESTRATEGIAS QUE FACILITAN Y DIFICULTAN LA REGULACIÓN EMOCIONAL	53
2.6.1. <i>Diferencias de género en las estrategias que dificultan y facilitan la regulación emocional</i>	57
CAPÍTULO III. NIÑOS Y NIÑAS BAJO EL CUIDADO DE UNA INSTITUCIÓN	59
3.1. ACOGIMIENTO INSTITUCIONAL O RESIDENCIAL	59
3.2. FACTORES DE RIESGO QUE LLEVAN A LA INSTITUCIONALIZACIÓN DE LOS NIÑOS Y NIÑAS ..	66
3.3. REGULACIÓN EMOCIONAL EN NIÑOS Y NIÑAS EN ACOGIMIENTO INSTITUCIONAL.....	70
MÉTODO	73
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y JUSTIFICACIONES.....	73
OBJETIVO GENERAL	75
HIPÓTESIS	75
DISEÑO Y TIPO DE ESTUDIO.....	76
FASES DEL ESTUDIO	80
PROCEDIMIENTO	81
ANÁLISIS DE DATOS	83
CONSIDERACIONES ÉTICAS	83
RESULTADOS	84
ANÁLISIS CUANTITATIVO.....	84
ANÁLISIS CUALITATIVO	98

DISCUSIÓN	121
CONCLUSIONES	129
LIMITACIONES Y SUGERENCIAS	131
REFERENCIAS	134
ANEXOS	146

Resumen

Las emociones motivan nuestras respuestas ante estímulos del ambiente, el proceso para modular tales respuestas se le conoce como regulación emocional, siendo el contexto familiar y social donde los niños aprenden estrategias para regular sus emociones, estas estrategias facilitan o dificultan la regulación emocional en la medida en que son adaptativas al medio. Los niños que se encuentran en acogimiento residencial, suelen provenir de situaciones de carencias y maltrato, presentando dificultades para regular sus emociones, observándose la necesidad de desarrollar intervenciones que promuevan su adaptación social. El objetivo de esta investigación fue desarrollar, aplicar y evaluar el efecto que tiene un taller de estrategias de regulación emocional sobre niños y niñas en acogimiento residencial que tienen dificultades para regular sus emociones. Participaron 14 niñas y 14 niños de entre 9 y 12 años de edad, con el consentimiento y monitoreo de la institución encargada de su resguardo. Se utilizó un diseño no experimental con medición pre-post test del taller, utilizándose para tal medición la Escala de estrategias de regulación emocional para niños. El taller tuvo un número de nueve sesiones abordándose temas como el reconocimiento y expresión de emociones básicas, estrategias de manejo de emociones como el enojo, la tristeza y el miedo, respuestas asertivas y de resolución de conflictos. El análisis de los resultados se realizó mediante la prueba no paramétrica de Wilcoxon, los resultados no fueron estadísticamente significativos, sin embargo, se observaron diferencias en las medias explicadas por el análisis cualitativo del estudio, además de una entrevista realizada a las cuidadoras y la observación directa de las conductas por parte del monitor, encontrando en los grupos de niñas y de niños conductas impulsivas y agresivas, al finalizar el taller se observó una disminución de dichas conductas promoviéndose un mayor uso de estrategias de regulación emocional.

Palabras clave: emociones, regulación emocional, estrategias de regulación emocional, niños en acogimiento residencial.

Abstract

Emotions motivate our responses to stimuli from the environment, the process to modulate such responses is known as emotional regulation, being the family and social context where children learn strategies to regulate their emotions, these strategies facilitate or hinder emotional regulation to the extent that they are adaptive to the environment. Children who are in residential care often come from situations of deprivation and abuse, presenting difficulties in regulating their emotions, noting the need to develop interventions that promote their social adaptation. The objective of this research was to develop, apply and evaluate the effect of a workshop on emotional regulation strategies on children in residential care who have difficulty regulating their emotions. 14 girls and 14 boys between 9 and 12 years of age participated, with the consent and monitoring of the institution in charge of their protection. A non-experimental design was used with pre-post test measurement of the workshop, using for such measurement the Scale of emotional regulation strategies for children. The workshop had a number of nine sessions addressing topics such as the recognition and expression of basic emotions, emotion management strategies such as anger, sadness and fear, assertive responses and conflict resolution. The analysis of the results was performed using Wilcoxon's nonparametric test, the results were not statistically significant, however, differences were observed in the means explained by the qualitative analysis of the study, in addition to an interview with the caregivers and the direct observation of the behaviors by the monitor, finding in the groups of girls and boys impulsive and aggressive behaviors, at the end of the workshop, a decrease in these behaviors was observed, promoting a greater use of emotional regulation strategies.

Keywords: emotions, emotional regulation, emotional regulation strategies, children in residential care.

Introducción

Las razones por las cuales las niñas y los niños llegan a una institución de acogida o de cuidado son multifactoriales, una gran parte de estos niños provienen de familias desintegradas en las que enfrentaban situaciones de pobreza, adicciones e incluso maltrato infantil en todas sus formas (Castillo y Merino, 2018; Sérgio, 2010; Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2013). Los niños que se encuentran en acogimiento institucional o residencial suelen tener deficiencias en el desarrollo físico, cognoscitivo y socioemocional, son niños que se encuentran en situación de vulnerabilidad y que necesitan ciertas atenciones en distintos ámbitos del desarrollo (Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal [CDHDF], 2014), es en este contexto donde los niños habrán aprendido estrategias poco adaptativas que se expresan en conductas agresivas, originando problemas de socialización.

Las estadísticas en cuanto al número de niñas y niños que viven en instituciones de acogida en América Latina puede llegar a superar los 240,000 infantes (UNICEF, 2013), en el caso de México el Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI] (2015) reportó alrededor de 33,118 niñas, niños y adolescentes menores de 17 años que se encontraban bajo la protección de centros de alojamiento de asistencia social como las casas hogares.

Bajo estas circunstancias, la regulación emocional tiene un valor adaptativo relevante en la vida del niño, pues una adecuada regulación de sus emociones promueve un funcionamiento competente para la consecución de metas específicas en diversas situaciones, la regulación emocional está asociada a la competencia social, bienestar emocional y ajuste de personalidad. Debido a la importancia que tiene la regulación emocional en el proceso de desarrollo y con el objetivo de brindar herramientas cognoscitivas, emocionales y conductuales a los niños y niñas que se encuentran en situación de institucionalización, en la presente Tesis se plantea un taller de estrategias regulatorias de la emoción.

En el primer capítulo se abordarán las diferentes perspectivas que conceptualizan a la emoción, describiendo los principales elementos que categorizan a los estados emocionales, también se describirá a cada una de las emociones que han sido categorizadas como básicas, describiéndose la función que cumplen las emociones en las personas y como se desarrollan durante la infancia. Continuando con este capítulo se describirán las principales funciones intrapersonales e interpersonales que cumplen dichas emociones, por último se describirá de manera breve cómo se desarrollan desde los primeros años de vida de los infantes.

En el segundo capítulo se revisará el concepto de regulación emocional, haciendo una breve revisión de sus antecedentes y las diferentes formas de abordar su estudio, a continuación se describirá su proceso de desarrollo en los infantes, mismo que incluye el desarrollo neurofisiológico y temperamental, además de la influencia que tienen el contexto familiar y el contexto social, también se describirán las distintas estrategias que los niños utilizan para regular sus estados emocionales, y las diferencias de expresión y regulación emocional que existen entre los niños y las niñas.

En el tercer capítulo se abordará el tema de los niños que se encuentran en acogimiento institucional, donde se muestran datos estadísticos de América Latina y de México, sobre el número de niñas, niños y adolescentes que se encuentran en albergues o casas hogares, detallando las circunstancias bajo las cuales se encuentran, continuando con una descripción de los principales motivos por los cuales llegan a estas instituciones; para finalizar este apartado se describe de manera breve como esta situación afecta el proceso de regulación emocional.

En el cuarto apartado se describe la metodología empleada en el presente estudio donde se desarrolla el planteamiento del problema y se describen los objetivos de la investigación, de la misma forma se desarrolla la hipótesis, se describe el diseño y tipo de estudio, las variables a considerar, el escenario, los participantes, los instrumentos de medición utilizados, el taller, las fases del estudio, el análisis que se ocupó para comprender los resultados obtenidos y las consideraciones éticas en torno al estudio.

En el quinto apartado se presentan los resultados, producto del análisis estadístico y cualitativo, donde se contrasta el uso de estrategias que facilitan y dificultan la regulación emocional al principio y al final del taller implementado, mediante las conductas y expresión de emociones observadas durante el transcurso de las sesiones.

Finalmente en el sexto, séptimo y octavo apartado se discuten los resultados obtenidos en la investigación, donde se describe a detalle el cumplimiento del objetivo general y cada uno de los objetivos específicos planteados, contrastándose con lo encontrado en la literatura, y refiriendo algunas investigaciones con resultados similares, para posteriormente describir las principales conclusiones a las cuales se llegó, finalizando con las limitaciones que presenta esta investigación, además de algunas sugerencias de intervención en investigaciones futuras.

Capítulo I. Emociones

1.1. Concepto y clasificación de las emociones

“La palabra Emoción proviene de la raíz *motere*, del verbo latino “mover”, además del prefijo “e”, que implica “alejarse”, lo que sugiere que una emoción predispone una tendencia a la acción” (Goleman, 1995, p.24). Esto significa que las emociones nos preparan para responder a estímulos determinados del ambiente y guían estas respuestas, sin embargo, definir el constructo de emoción constituye una tarea compleja, pues aun no hay un consenso sobre que son y qué mecanismos tienen las emociones.

El estudio de las emociones ha sido abordado desde una multitud de modelos y perspectivas, a continuación se describen brevemente algunos de los modelos más importantes, con los nombres de algunos teóricos de esos modelos como son señalados por Gross y Feldman (2011):

- *Modelos básicos de la emoción*: estos modelos sostienen que las emociones básicas son estados biológicos con una forma, función, causa única y definible, y causa de otros estados como la cognición y la percepción. Cada emoción básica es producida por un mecanismo dedicado, siendo este un circuito cerebral definible, que produce un paquete coordinado de experiencias, tendencias de respuestas, comportamientos expresivos y respuestas autonómicas y neuroendocrinas.

Entre los teóricos más representativos podemos encontrar Panksepp (1998), MacDougall (1908/1921), Buck (1999), Davis (1992), LeDoux (2000), Watson (1919), Tomkins (1962, 1963), Ekman (1972), Izard (1993), Levenson (1994) y Damasio (1999).

- *Modelos de tasación/valoración*: estos modelos consideran que la emoción es producida por antecedentes cognitivos previos, estas son las valoraciones, mismas que le dan sentido al mundo de la persona, estas valoraciones son tomadas como un conjunto de interruptores que son configurados en diferentes patrones, que desencadenan respuestas emocionales biológicamente básicas, caracterizadas por tendencias a interactuar con el mundo de una manera particular. Sin embargo, algunos de estos modelos integran a las valoraciones como parte del proceso emocional, agregando que los patrones no siempre desencadenan estas respuestas, sino que, se mantienen como disposiciones a actuar de manera particular, que son propensas a cambiar dependiendo

del aprendizaje de la persona, generando una variabilidad mayor en la respuesta emocional.

Entre los teóricos más representativos podemos encontrar a Arnold (1960), Roseman (1991), Lazarus (1991), Frijda (1986), Scherer (1984), Smith y Ellsworth (1985), Leventhal, (1984) y Clore y Ortony (2008).

- *Modelos de construcción psicológica*: las aproximaciones de construcción psicológica refieren a la emoción como estados mentales que emergen de un proceso constructivo y continuo que se modifica constantemente, que involucran características que no son específicas de la emoción, tratándose de categorías asociadas a una gama de resultados medibles.

Entre los teóricos más representativos podemos encontrar a Wundt (1897/1998), Barrett (2009), Harlow y Stagner (1933), Mandler (1975), Schachter y Singer (1962), Duffy (1941); Russell (2003), Davidson (1992), Lang (2010) y James (1884).

- *Modelos de construcción social*: en estos modelos las emociones se ven constituidas por factores socioculturales y restringidas por los roles de los participantes en un contexto social determinado. Estos modelos consideran que el desarrollo de las emociones depende de las normas culturales y sociales del lugar donde nacen y crecen las personas, y son estas normas las que le dan un significado funcional.

Entre los teóricos más representativos se encuentran Solomon (2003), Mesquita (2010), Averill (1980) y Harre (1986). (pp. 10-11)

Gross y Feldman (2011) también explican, que pese a las diferencias de los distintos modelos, se pueden encontrar muchas características comunes y que más bien, estos modelos observan desde diferentes dimensiones a las emociones, de esta manera, la forma en la cual se conceptualiza a la emoción varía dependiendo de la perspectiva. Cuadros y Sánchez (2014), Gómez y Calleja (2016, p.97), Reidl (2005), describen algunas de las perspectivas más importantes desde las cuales se conceptualiza a la emoción desde diferentes alcances:

- *El enfoque biológico*: desde la perspectiva biológica se define la emoción “como un patrón de reacción hereditario constituido básicamente por cambios fisiológicos, con función adaptativa y relacionados con la supervivencia” (Ekman, 1999). Esta perspectiva considera que las emociones son patrones observables específicos y limitados de respuestas que se activan ante la interpretación de eventos relevantes en el ambiente, estos patrones incluyen respuestas fisiológicas producidas por la actividad

neurológica. De esta manera, este enfoque clasifica a las emociones en positivas (que generan acercamiento al estímulo) como la felicidad, y negativas (que generan alejamiento o evitación al estímulo), como la tristeza, el enojo o el asco.

- *El enfoque funcionalista*: fue propuesto por James (1884), este enfoque define a las emociones “como sistemas de respuesta integrados con funciones motivacionales, organizativas y adaptativas que ayudan a los individuos a la consecución de sus objetivos” (Campos, et al., 1994 como se encuentran citados en Cuadros y Sánchez, 2021, p. 107) esta perspectiva describe a las emociones como el resultado de la percepción o experiencia subjetiva de la persona, de los cambios fisiológicos que generan y su impacto personal. Estas funciones se relacionan con el ambiente para conseguir metas a través de medios.
- *El enfoque constructivista*: esta perspectiva considera que la emoción es resultado de la ejecución de una serie de procesos coordinados como la activación, la apreciación, la conciencia y la experiencia emocional que guían la conducta.
- *El enfoque apreciativo*: esta perspectiva considera a la emoción como una respuesta producida por la interpretación o análisis cognoscitivo de un evento significativo para la persona, que lo prepara para desarrollar y ejecutar acciones adaptativas y funcionales.
- *El enfoque relacional*: esta perspectiva por su parte considera a las emociones como un fenómeno social que da señales para interpretar el entorno y comprender a las personas halladas dentro del mismo, en función de una cultura y normas morales establecidas, de manera que permite modificar relaciones sociales o mantener su estado.

Tomando en cuenta cada una de las perspectivas que definen lo que son los estados emocionales, Reidl (2005) explica que las diferentes definiciones concuerdan en que “una emoción tiene una duración breve, es intensa, está provocada por un objeto específico reconocible, tiene una función motivadora, que prepara, mantiene y orienta el comportamiento, fisiológico, expresivo, conductual y afectivo” (p.75). Además agrega que las emociones son “procesos complejos, que involucran una evaluación, interpretación o construcción del entorno, más o menos rápida y automática, más o menos compleja y aprendida, durante la cual se atienden a diversas dimensiones o aspectos del entorno, para señalarle al individuo: qué, como, cuando y durante cuánto tiempo hacer algo...” (pp. 92-93). Por último, también describe

que estas respuestas emocionales se desarrollan bajo las reglas socioculturales de un contexto determinado.

Además de las diferentes perspectivas en que se define la emoción, también suelen ser categorizadas en primarias y secundarias según sus características, funciones y etapa del desarrollo en que aparecen (Gómez y Calleja, 2016), sin embargo, aún no existe un acuerdo sobre qué emociones son consideradas primarias (Retana y Sánchez, 2010). De manera más específica Mestre y Guil (2012) refieren que diversos autores dimensionan a las emociones básicas como universales debido a que estas aparecen muy temprano en el desarrollo y cada una posee un patrón expresivo específico, un perfil de respuesta fisiológica determinada y una tendencia a la acción debido a una valoración relacionada con una meta específica. Las emociones básicas más aceptadas son: el enojo, la tristeza, el asco, la sorpresa, el miedo y la alegría (Ekman, 1999). Por su parte, las emociones secundarias son descritas así, debido a que su percepción y expresión tienen connotaciones más culturales y aprendidas, siendo más complejas y tardan más tiempo en comprenderse. Entre este tipo de emociones podemos encontrar a la culpa y vergüenza, el orgullo y los celos, y la envidia.

De acuerdo con Mestre y Guil (2012), las emociones básicas y sociales son:

- *Ira*: esta emoción básica prepara al organismo para enfrentar una situación o estímulo que las personas tomen como una amenaza, ofensa o desprecio, prepara al organismo para iniciar y mantener altos niveles de activación focalizada en una meta específica, se observan reacciones fisiológicas tales como un incremento de la frecuencia cardíaca y temperatura corporal (sensación de calor en el rostro), así como un aumento en la tensión muscular, la expresión facial más fácilmente reconocible de esta emoción es el ceño fruncido cejas juntas y hacia abajo, una mirada fija y los dientes apretados (en ocasiones mostrándolos).

Esta emoción se asocia con la rabia, enojo, resentimiento, furia, exasperación, indignación, acritud, animosidad, irritabilidad, hostilidad y en caso extremo odio (Goleman, 1995; Retana y Sánchez, 2010).

- *Tristeza*: esta emoción básica se asocia con valoraciones negativas de pérdida o fracaso (real o imaginario) de un objetivo, visto como un objeto o una persona, esta también puede deberse al recuerdo de alguna pérdida. En cuanto a su respuesta fisiológica esta viene acompañada de un aumento de la activación del sistema nervioso simpático (menos que en la ira y en el miedo), incrementándose la conductancia de la piel,

produciéndose un aumento en la presión sanguínea, y en menor medida la frecuencia cardíaca. En cuanto a su expresión facial esta es detectable por la orientación hacia abajo de las comisuras de la boca, que detona la pérdida del tono muscular facial y las cejas arqueadas hacia arriba.

Esta emoción se asocia con pena, desconsuelo, pesimismo, melancolía, autocompasión, soledad, desaliento y desesperación (Goleman, 1995; Retana y Sánchez, 2010).

- *Asco*: esta emoción básica está caracterizada por la apreciación en el sujeto de tensión dirigida a la evitación del objeto o estímulo en cuestión, con un significado de repugnancia y una respuesta fisiológica que da la sensación de náuseas, esto puede suceder por factores como los sabores, olores, aspecto de la comida o persona y por conductas que van en contra de los principios y creencias culturales de una persona, referidas al contacto físico con elementos desagradables o peligrosos. La valoración que se asocia es de evitación o alejamiento de un estímulo determinado. En cuanto a su dimensión fisiológica está caracterizada por la activación del nervio vago y una disminución del sistema nervioso simpático, disminuyendo la presión sanguínea, se observa palidez facial, el enlentecimiento de la respiración y el funcionamiento general del sistema gastrointestinal. La expresión facial del asco está asociada a una ligera contracción del músculo que frunce la nariz y estrecha los ojos, la nariz se arruga mientras se eleva simultáneamente el labio superior.
- *Sorpresa*: esta emoción básica se presenta cuando un estímulo aparece inesperada y abruptamente, y genera una activación súbita del sistema nervioso simpático. La expresión facial de la sorpresa está asociada a un levantamiento de los párpados superiores, tensión en los inferiores y la mandíbula suele caer.
- *Miedo*: esta emoción básica, se produce cuando la valoración ya sea consiente o no consiente da como resultado que el estímulo sea interpretado o reconocido como una amenaza física, psíquica o social, estas amenazas pueden peligrar las metas que perseguimos. Cuando el estímulo evocador del miedo no está claro, y solo se presenta como una posibilidad de amenaza, este se convierte en ansiedad. La respuesta fisiológica asociada es un predominio en la activación del sistema nervioso simpático, mediante la acción de la amígdala y de la estimulación del hipotálamo lateral que da como resultado incrementos en la frecuencia cardíaca, en la presión sanguínea, la

conductancia de la piel, la tensión muscular que prepara al organismo a la acción, esta normalmente es de huida, debido a la secreción de catecolaminas.

Esta emoción está asociada con la ansiedad, aprensión, temor, preocupación, consternación, inquietud, desasosiego, incertidumbre, nerviosismo, angustia, susto y terror (Goleman, 1995; Retana y Sánchez, 2010).

- *Alegría*: la emoción básica de la alegría se produce en la consecución de una meta valiosa o apetitiva, que es valorada como positiva, esta valoración puede deberse a expectativas o probabilidades subjetivas de eventos placenteros, esta emoción tiene el papel de favorecer el bienestar general de las personas, siendo relevante en las relaciones interpersonales. En cuanto a su dimensión fisiológica, esta, desacelera el ritmo cardíaco y se generan reacciones contrarias a las producidas en situaciones de estrés y tristeza. Siendo su expresión facial más característica la sonrisa, acompañada de una arrugación de la piel cerca del contorno de los ojos y la parte superior de las mejillas.
- *Culpa y vergüenza*: las consecuencias fisiológicas y expresivas de estas emociones secundarias dependen del contexto social donde se desarrollen (sucede de la misma manera en las siguientes descritas). Por un lado la vergüenza surge de la desaprobación de los demás (real o percibida), mientras que la culpa surge de la propia desaprobación sin la necesidad de observadores externos, de esta manera la vergüenza aparece como una consecuencia de la valoración negativa del propio yo, ante una situación pública, que provoca tendencias al ocultamiento y a la huida, llega a verse expresado de forma conductual con sonrojes facial, tartamudeo y evasión de la mirada. Por su parte la culpa es una valoración negativa de la conducta realizada y aunque primordialmente tiene una connotación de desagrado, esta depende del contexto, en muchas ocasiones fomenta la evitación de la conducta que está por realizarse, o a corregir la conducta que se ha llevado a cabo.
- *Orgullo y hubris*: estas emociones sociales al igual que las anteriores se mezclan en una variedad de estados emocionales que puede involucrar más de una emoción básica, el orgullo aparece como una valoración positiva de una acción propia, por su parte el hubris aparece como una valoración positiva del yo completo, que en ocasiones puede llevar a la arrogancia y que es valorado socialmente como negativo.

- *Celos y envidia*: estas últimas emociones sociales que describiremos, se desarrollan fruto de la comparación social, la envidia por una parte es producto de la valoración de carencia de lo que otros tienen y desearlos para sí mismo, por su parte los celos son producto de una valoración de insuficiencia para ser apreciado, y se desencadena cuando percibe el peligro (real o no) de la pérdida de una relación con otra persona que decide optar por un rival (real o imaginario).

Para terminar este apartado describiremos el modelo circunplejo del afecto que fue actualizado y adaptado por Posner, Russell y Peterson (2005), que se muestra en la figura 1.

Figura 1.

Modelo circunplejo del afecto



Figura 1. Modelo circunplejo del afecto (Adaptado de Posner, Russell y Peterson, 2005).

Este modelo es muy útil para comprender como el proceso emocional lleva a la regulación de las emociones, tema que se abordará en el siguiente capítulo. Este modelo toma la forma de un círculo que está delimitado por dos líneas, la línea horizontal donde se simboliza

al sistema de valoración que va de lo desagradable a lo agradable, y una línea vertical que simboliza el nivel de activación que provoca un estímulo determinado, las emociones que han sido consideradas básicas se muestran en la parte exterior del círculo, y el continuo de otras emociones que se encuentran entre estas se muestran dentro del círculo, cada una de estas emociones se activará en la medida en que el nivel de activación y el sistema de valoración actúe, y es precisamente el sistema de valoración placer/displacer lo que generará las tendencias a actuar de una manera determinada, estas tienen una base biológica que implica al sistema mesolímbico-dopaminérgico en el procesamiento de las recompensas, que implica una tendencia a buscar lo que nos da placer y evitar lo que nos causa displacer, de esta manera queda en el polo de placer la emoción de la alegría, y en el polo de displacer el miedo, la ira, el asco y la tristeza.

Las tendencias a actuar generadas por la presencia del estímulo que desencadena la activación emocional se desarrollarán con el aprendizaje que las personas adquieran en el medio, y para ello se tendrán que valer de otros procesos cognoscitivos como son la percepción, la atención y la memoria (Mestre y Guil, 2012). En el caso de los niños este modelo del afecto es representado de manera diferente, debido a que los niños caracterizan a las emociones de manera distinta a los adultos, por tener una menor capacidad en su repertorio cognoscitivo y emocional, haciéndose más general y menos diferenciado entre emociones que sean distintas a las básicas, quedando en un sistema de valoración de “emoción buena/emoción mala”, debido propiamente a las dificultades para reconocer sus propios estados afectivos, dificultades que disminuyen conforme los niños maduran (Posner et al., 2005). De esta forma, las tendencias a la acción que causen determinadas emociones se presentarán o no dependiendo de una segunda valoración que las personas realicen, esta segunda valoración es la regulación emocional (Gross, 2015).

Como hemos podido observar, el campo de investigación de las emociones es vasto y complejo, siendo abordado desde diferentes modelos y perspectivas, con algunas diferencias entre ellos, sin embargo, se pueden encontrar ciertas similitudes y complementos de información de las diferentes áreas en las que están inmersas las emociones, desde el plano individual hasta en el ámbito social. De esta manera, también se pueden definir ciertas emociones que aparecen temprano en el desarrollo y que tienen ciertas similitudes en todas las culturas del mundo, con un correlato fisiológico, una expresión facial y tendencias de respuesta ante determinados estímulos. También se describieron emociones cuya respuesta y forma de expresión depende del contexto social donde se desarrollan. Por último, se describió un modelo

específico que aborda a las emociones desde el nivel de activación y la valoración negativa o positiva que se ve inmersa en la selección de respuestas que se producirán, en ocasiones dejando fluir la emoción tal como se activa, y en otras ocasiones cambiándose por otra más adaptativa (regulación emocional). En el siguiente apartado se describirá de manera breve, cuales son las funciones principales que cumplen las emociones en la vida de los niños y niñas.

1.2. Función de las emociones

En la vida personal de los niños y niñas las emociones juegan un papel muy importante, ya que la expresión de sus sentimientos los mantienen en un alto nivel de autoestima, un buen concepto de sí mismo y de lo que lo rodea, además les permiten poder expresarlas, prestar atención y conocer su mundo interno, cabe resaltar que siempre y cuando aprendan a manejarlas de manera equilibrada lograrán identificarlas, distinguirlas y analizarlas para poder controlarlas (regularlas) (Retana y Sánchez, 2010). Los sentimientos según Frijda (1994) como se encuentra citada en Reidl (2005) son disposiciones cognoscitivas a responder de manera efectiva ante situaciones, personas u objetos, estos tienen una relación importante con las emociones, ya que los sentimientos se pueden originar en una emoción sentida en un momento determinado, a su vez, las emociones pueden aparecer al presentarse el objeto, la persona o la situación hacia la cual se tiene el sentimiento, es decir, un sentimiento es la asociación de una emoción a una situación u estímulo determinado.

Las emociones motivan nuestras acciones y afectos en cuanto interactuamos con otras personas en nuestro ambiente, ya que estas dirigen la atención, guían la toma de decisiones y estimulan el aprendizaje teniendo una función reguladora que nos ayuda a adquirir patrones de conducta adaptativa (Reidl, 2005; Retana y Sánchez, 2010).

Las emociones promueven la capacidad para responder a diversos estímulos preparando al organismo para responder a eventos importantes (Reidl, 2005; Retana y Sánchez, 2010). “A través de las emociones, las personas pueden responder a los estímulos del entorno, coordinar los sistemas de respuesta y tienen como objetivo proporcionar información para influir en él según sus necesidades” (Gómez y Calleja, 2016, p.98). Las emociones tienen que ver con una serie de estados psicológicos en los que se ve reflejado la experiencia subjetiva propia de cada persona, un comportamiento expresivo (tales como las respuestas faciales, conductuales verbales y corporales) y respuestas fisiológicas periféricas (por ejemplo, el aumento del ritmo cardíaco ante un evento atemorizante) (Gross y Feldman, 2011). En este sentido Mestre y Guil (2012) refieren que cada emoción básica se activará como

consecuencia de procesos de valoración cuyo resultado depende de la función de cada emoción en particular, interiorizándose lo que resulte socialmente aceptable y lo que no lo es, para valoraciones posteriores. Como hemos descrito, incluso las emociones secundarias o sociales tienen una función específica en una situación y contexto determinado.

Las funciones de las emociones son agrupadas por Levenson (1999) que las divide en intrapersonales e interpersonales, las funciones intrapersonales son:

- Afrontar los desafíos ambientales-escapar de la homeostasis: esta se refiere a cambiar el estado de equilibrio que se tiene, a uno de activación máxima para afrontar situaciones de emergencia y generar respuestas adaptativas al momento.
- Regreso a la homeostasis: es referido en torno al regreso a la homeostasis después de que se activara una emoción ante un estímulo, esta puede cambiarse por otra, por ejemplo, la activación de la tristeza puede disminuir, si se activa la alegría.
- Cambio en la jerarquía cognitiva y conductual: se refiere a que las emociones pueden cambiar la jerarquía de las respuestas que presentan las personas.
- Motivación: se refiere a la valoración subjetiva que se tiene de alguna meta que mayormente provoca una sensación placentera y refuerza de forma positiva una conducta.

Las funciones interpersonales son:

- Comunicación y control: se refiere a la comunicación de los estados afectivos propios para influir en la conducta de las personas.
- Establecer nuestra posición en relación con otras personas u objetos y situaciones, definiendo lo que nos gusta y lo que no, y nuestro sentido de la moral (lo que consideramos que está mal o está bien).

Debido a la naturaleza social del ser humano, es la función social de las emociones la que principalmente le permitirá adaptarse a su entorno, desarrollando diversas competencias socioemocionales a lo largo de su desarrollo (Castillo y Merinos, 2018; Retana y Sánchez, 2010). Estas competencias surgen de la valoración que hacen las personas al entrar en contacto con otros individuos en su entorno.

Reidl (2005) explica que Manstead (1991) identifica cinco tipos de conexiones entre las emociones y la vida social:

- 1) El impacto de los estados afectivos sobre el juicio y percepción sociales: se refiere a que el estado de ánimo, tiende a influir en los juicios que realizan las personas en torno a una situación, objeto o consigo mismo.
- 2) La influencia de los factores sociales contextuales sobre la expresión y experiencia emocional: se refiere a que los fenómenos culturales como el lenguaje, la ideología y los valores pueden influir sobre la experiencia de las emociones.
- 3) El papel que juegan las emociones en crear, mantener y disolver relaciones sociales: se refiere a las relaciones que tenemos con otras personas y que emociones sentimos como resultado de tales relaciones.
- 4) La comunicación intencional o no, de la emoción a otros, ya sea por medios verbales o no verbales: se refiere al compartir social de las emociones.
- 5) Las funciones sociales que tienen las emociones: se refiere a que las emociones permiten apoyar y sostener sistemas culturales de creencias, valores y comportamientos; involucrando valores sociales internalizados de tal manera que cuando un individuo experimenta una emoción socialmente apropiada, establece su adherencia a los valores que la sustentan.

En lo referente al compartir social de las emociones, las respuestas emocionales normalmente están relacionadas a una respuesta social, lo que sugiere que las personas tienden a hablar de sus emociones con quienes se relacionan habitualmente en su contexto, de hecho el compartir las experiencias emocionales está asociado a un bienestar subjetivo de las personas y a un mejor desarrollo de la interacción social, más frecuentemente en el compartir de eventos emocionales positivos y menos en el compartir de eventos emocionales negativos que habitualmente tienden a generar tristeza, vergüenza y culpa (Rime, 2010).

Por último, se describirán las principales funciones de las emociones que Reidl (2005) sintetizó de una revisión teórica de varios autores, estas son:

- a) Poner al organismo en condiciones fisiológicas que permitan comportamientos evolutivos adaptativos.
- b) Cambiar la motivación, predisponer al organismo a tendencias de comportamiento filogenéticamente preprogramadas.

- c) Modificar la actividad cognoscitiva, activando los sistemas de alerta del organismo para que este preste atención a la información que viene del medio, y de sus propios estados afectivos.
- d) Facilitar respuestas filogenéticamente adaptativas que permiten respuestas rápidas en caso de emergencias, permitiendo detectar la importancia del evento para evaluar la amplia variedad de estímulos ambientales.
- e) Servir para informar a los demás de lo que se está sintiendo y de las intenciones que se tienen.
- f) Motivar las acciones de acercamiento o alejamiento en las relaciones sociales, tanto de la persona como para las que lo observan.

Como se ha descrito, las emociones tienen funciones importantes para la vida de los niños y niñas, y del ser humano en general, estas tienen que ver con tendencias de respuesta filogenéticamente adaptativas, que se ponen en contacto con el contexto que se presenta, generando determinadas respuestas en las personas que pueden mantenerse o modificarse para adaptarse a un ambiente social específico.

En el siguiente apartado se describirá cómo se desarrollan las emociones en la infancia.

1.3. Desarrollo de las emociones en los niños

“En el desarrollo emocional el niño construye su identidad (su yo), su autoestima, su seguridad y la confianza en sí mismo” (Castillo y Merino, 2018, p.12). Da Silva y Calvo (2014) retomando la perspectiva sociocultural del desarrollo emocional del niño, propuesto por Vigostky y sus colaboradores, explican que el desarrollo emocional del ser humano es un fenómeno complejo y multifacético, este desarrollo comienza con una base fisiológica que está presente desde el nacimiento con ciertas estructuras indispensables para el desarrollo, sin embargo, será el contexto sociocultural el mediador del desarrollo emocional posterior del menor, donde adquirirá ciertas habilidades comportamentales como el lenguaje, es decir, las emociones se desarrollarán debido a la relación entre el niño y el mundo, de esta manera la periodización del desarrollo emocional infantil está fundamentada por los cambios recurrentes del propio desarrollo fisiológico cuyo proceso no es lineal ni continuo, sino que mantiene avances y retrocesos según sea influido por el medio social, en la experiencia inmediata del niño, que generan en conjunto cambios internos, desarrollándose en este proceso la personalidad.

Dicha relación entre el niño y el mundo tiene como fin satisfacer sus necesidades, donde el medio social coloca tareas que deben realizarse y decisiones que deben de tomarse, estas cambian con las transformaciones del ambiente en el que se vive adquiriendo nuevos sentidos y significados para su actividad, la actividad que se realiza es estimulada por el motivo, que es la conciencia objetiva de una determinada necesidad, el motivo es marcado por emociones y sentimientos que promueven la actividad para alcanzar la satisfacción de sus necesidades.

Los procesos afectivos durante la fase postnatal se caracterizan por un predominio de procesos instintivos y sensitivos que funcionan en conjunto ante la presencia de estados agradables o desagradables, las necesidades primordiales que se buscan son las de supervivencia, valiéndose de conductas afectivas como el llanto del niño para llamar la atención de su madre para ser amamantado, poco a poco el niño comienza a desarrollar los órganos de los sentidos, mismos que le permitirán ir conectándose de manera más eficiente con el mundo que le rodea, continuando, a partir del quinto mes de vida la relación entre percepción y emoción permitirá al niño una mayor abstracción de los estímulos exteriores con la ayuda de los órganos de los sentidos, que promoverá nuevas acciones como el agarrar objetos con las manos o dar respuestas a los adultos de su entorno con expresiones faciales que adquieren significados, tales como, la alegría de la satisfacción o bien caras de desagrado ante estímulos que provoquen insatisfacción o rechazo, de esta manera el niño comenzará a convivir con el lenguaje simbólico que le permitirá dar significado a las expresiones relacionadas con las emociones.

Al décimo mes de vida del niño el lenguaje simbólico comienza a ganar importancia y será mediante la interacción con los adultos que manifestará sus primeras palabras, que serán presentadas dependiendo del lugar concreto donde viva, estando ligada al desarrollo neuronal que también se produce en esta etapa. Continuando con el año de vida en adelante, el lenguaje adquirido le permitirá al niño ir dando significado y valores a las emociones que experimenta, asociadas a diferentes estímulos de su entorno, mismas que estarán relacionadas con la experiencia social del menor, poco a poco estas emociones comienzan a tener significados sociales, durante esta etapa, el desarrollo de la conciencia dará lugar al desarrollo de la imaginación, que está vinculado al proceso emocional, con el paso del tiempo su desarrollo dependerá de la pobreza o riqueza de estímulos que lo promuevan.

A partir de los dos años estas habilidades se siguen desarrollando y perfeccionando, siendo parte importante para su desarrollo el juego, pues gracias al desarrollo físico, el niño

podrá manipular con mayor eficacia objetos como los juguetes o incluso correr en actividades que le requieran la utilización de habilidades motoras gruesas y finas, a partir de los 3 años de edad el niño enfrenta un nuevo desafío, llamado por Vigotsky, el negativismo infantil, en esta etapa, el niño afronta la frustración con mayor frecuencia, debido a las imposiciones de reglas sociales que en muchos casos, son contrarias a los deseos y satisfacción del menor, durante esta etapa el niño comienza un proceso de emancipación, haciéndose cada vez más independiente, y comienza a comprender e internalizar de manera más concreta las reglas sociales.

Asimismo comienza a comprender de manera más específica, que situaciones le causan satisfacción o insatisfacción. Por último, el juego en los niños es un mediador para la expresión de sus emociones, sentimientos y el uso de su imaginación, además le permitirá ponerse en contacto con reglas sociales propias de los niños de su edad en los juegos de equipo, esto le brindará un mayor grado de control sobre su voluntad. La imaginación durante el juego refleja sus impulsos emocionales presentándose la fantasía, mediante su actividad creadora y creativa, la expresión de estas fantasías posibilitan el desarrollo de los sentimientos positivos o negativos, y la regulación de los estados afectivos.

Tomando en cuenta lo importante que resultan tanto el desarrollo neuropsicológico como el desarrollo social para el propio desarrollo emocional, se describirá de manera breve las principales características de cada uno.

A nivel biológico, las emociones surgen de la interacción del sistema límbico con la corteza cerebral, que desde las primeras experiencias emocionales formarán múltiples conexiones y asociaciones entre sentimientos y eventos determinados (Goleman, 1995).

Para ser más específicos, las emociones tienen mediadores neuroanatómicos, estas estructuras están interconectadas con redes neurales, estas son descritas por Levav (2005):

- Corteza paracíngulada anterior: esta estructura hace posible la representación mental de situaciones del entorno, se activa cuando se activan creencias, características humanas a los objetos o situaciones.
- Surco temporal superior: esta estructura es responsable de la percepción de conductas planificadas y señales sociales.
- Polos temporales: estas estructuras median la evocación de recuerdos de la memoria, se activan cuando se detectan rostros y objetos, o cuando se reconocen recuerdos autobiográficos.

- Amígdala: esta estructura se encuentra en la zona del lóbulo temporal medio, su cercanía con el hipocampo le permite recordar emociones. Actúa como un “disparador” que se activa rápidamente ante situaciones sociales, se ha relacionado con funciones no conscientes. Es un determinante en la actitud del organismo ante el entorno.
- Corteza prefrontal: esta se encuentra dividida en corteza orbitofrontal, medial y dorsolateral, poseyendo varias funciones, como el cambio de foco atencional y flexibilidad cognoscitiva, facilitando la adaptación a situaciones novedosas, contribuye a la generación de estrategias y posibilita tomar en cuenta diferentes opciones en una situación nueva o vieja, facilita la mediación de la conducta cooperativa.

El sistema límbico está conformado por algunas de estas estructuras ya mencionadas, sin embargo, este no está delimitado por estructuras anatómicas completamente diferenciadas, sino que corresponde a un concepto funcional en el cual están interrelacionadas distintas estructuras y redes neuronales implicadas en la manifestación de los estados emocionales, estas se conectan a lo largo de dos regiones, siendo esta la región cortical (circunvolución límbica, corteza orbitofrontal), y la región subcortical (amígdala, hipocampo, núcleo accumbens, bulbo olfatorio y áreas del tálamo e hipotálamo) (Vales, 2012).

Vales (2012) también describe, que se han definido algunos sistemas específicos de recompensa y miedo, basados en las emociones primarias de miedo, ira, alegría, enojo, asombro y tristeza, estos son:

- *El sistema de búsqueda*, este forma parte del sistema mesolímbico/ mesocortical, que operan en paralelo y se afectan recíprocamente. El sistema mesolímbico implica proyecciones en el área ventral tegmental al núcleo accumbens, amígdala e hipocampo y está involucrado en conductas de reforzamiento, memoria, respuestas condicionadas, y cambios emocionales del síndrome de abstinencia. Por su parte el sistema mesocortical, implica proyecciones del área tegmental ventral a la corteza prefrontal, y corteza del cíngulo, y tiene que ver con la experiencia consciente de los estímulos placenteros naturales y las drogas, estas últimas porque liberan serotonina que estimula el sistema.
- *El sistema de ira (Enfado-rabia)*: esta se origina por la frustración que se dirige a un objeto, siendo sus manifestaciones corporales programas motores de lucha, como apretar los dientes, gritar y postura corporal preparada para el ataque. Estos cambios se asocian a una actividad de la amígdala hacia la estría terminalis (banda de fibras

situadas a lo largo del borde lateral de la superficie ventricular del tálamo) y al hipotálamo.

- *El sistema de miedo (temor-ansiedad)*: la activación de este sistema genera miedo, ansiedad y una respuesta de huida. Este sistema también se centra en los núcleos lateral y central de la amígdala, que proyecta al hipotálamo medial y anterior respectivamente.
- *El sistema de pánico (separación-angustia)*: es asociado a los sentimientos de pérdida y tristeza. Tiene relación con los lazos sociales, en especial con las conductas de apego. Los implicados de este sistema son opioides endógenos que disminuyen ante la pérdida o separación de un objeto amado, generando una experiencia dolorosa. Las estructuras implicadas en este sistema son el giro cíngulado anterior que se proyecta al tálamo e hipotálamo y hacia el área ventral tegmental.

Como se ha descrito distintas estructuras se activan ante determinados estímulos que provocan una respuesta emocional específica, sin embargo, también podemos observar que algunas estructuras se activan con más de una emoción evocada, dando lugar a diferentes respuestas, esto también ha sido señalado por Posner et al. (2005), quienes explican que las diferentes formas en las cuales se ha medido la evocación de las emociones no han podido determinar estructuras ni sistemas exactos para la expresión de las emociones básicas, sino que durante la activación de distintas áreas pueden evocar a la vez otras emociones en conjunto, en un sistema de valencia que va de positiva a negativa, dependiendo del valor subjetivo de las emociones experimentadas.

En el plano social las interacciones que el niño tenga con quienes se encargan de su cuidado luego de su nacimiento y con los otros en general hasta la adultez marcarán su vida emocional. Entre los factores que influirán en él, se encuentran primeramente los padres y posteriormente familiares y amigos del entorno donde aprenderá una forma determinada de expresar sus emociones y sentimientos en función de estímulos específicos del contexto (Yáñez, Alonso, Plazaola y Sainz de Murieta, 2001).

Estas primeras experiencias emocionales se dan entre el infante y sus cuidadores primarios con quienes mantendrán el primer vínculo afectivo, dando origen al apego. Diversos estudios realizados, vinculan un estilo determinado de apego con emociones características más predominantes que pueden perdurar hasta la adultez (Garrido, 2006; Yáñez et al., 2001). De manera más específica se ha encontrado que niños con apego seguro son más propensos

a expresar emociones positivas como la alegría, tienen menores episodios de enojo y ansiedad, niveles menores de hostilidad y se relacionan con los cuidadores con calidez, confianza y seguridad. Por su parte, los niños con apego ambivalente presentan mayores niveles emocionales de enojo, ansiedad y miedo ante la separación de sus cuidadores y, una menor calma y serenidad. Por último, los niños con apego ansioso-avoidante, presentan niveles altos de afecto negativo, como el temor o la hostilidad, aunque en menores niveles que los niños con apego ambivalente, existiendo una tendencia a ocultar sus emociones (Garrido, 2006).

Con el paso de los años, las vivencias familiares dotarán al niño de diferentes herramientas para un desarrollo emocional más competente, por ejemplo, Henao y García (2009) en un estudio que realizaron con niñas, niños entre 4 y 6 años de edad y sus familias, compararon como los estilos de interacción afectan el desarrollo emocional de los menores. Los estilos revisados fueron:

- a) *Padres autoritarios*: en este estilo, los padres en mayor medida se muestran restrictivos, con reglas estrictas, demuestran poca sensibilidad a las opiniones de los niños y los castigan con tácticas punitivas como la retirada del amor o la demostración de poder.
- b) *Padres y madres equilibrados*: en este estilo los padres en mayor medida usan tácticas que también buscan controlar, pero son más flexibles, expresando demandas razonables a los niños, tienen cuidado de proporcionar fundamentos para obedecer los límites que son establecidos. Comprenden y aceptan los puntos de vista de sus hijos, buscando la participación activa de estos en las decisiones familiares.
- c) *Padres permisivos*: en este estilo los padres se comportan de manera laxa con sus hijos e hijas, permitiendo que estos expresen con libertad sus emociones e impulsos, sin supervisarlos de manera cercana, ejerciendo poco control sobre su comportamiento.
- d) *Padres no implicados*: este estilo es el menos exitoso en la interacción emocional, está caracterizado por un enfoque de crianza en extremo laxa, sin reglas, ni atención dirigida definida a los niños, normalmente este estilo es utilizado por padres que han rechazado a sus hijos.

Por otra parte los elementos del desarrollo emocional que evalúan son:

- a) *Comprensión emocional*: toman en cuenta dos aspectos que son la comprensión emocional, y la toma de perspectiva, además de la comprensión de la ambivalencia emocional y la comprensión de reglas de expresión, las primeras dos se presentan

desde edades tempranas en el desarrollo, y las dos últimas se desarrollan más tarde con una interacción social más dinámica en la vida de los niños.

- b) *Regulación emocional*: esta es aprendida con la socialización de los niños, desde el seno familiar y le permite mantener un control sobre lo que quiere expresar, utilizando distintas estrategias que le permiten modular la expresión emocional, atendiendo las consecuencias que esta tenga en la situación en la que se encuentra.
- c) *Empatía*: Este componente depende del desarrollo de las anteriores, y es considerada como la capacidad que tiene una persona de entender una respuesta emocional de otra y emitir respuestas relacionadas con los afectos de esta.

Los resultados mostraron, que el tipo de interacción familiar de madres equilibradas fueron lo que se asociaron a un mayor nivel de comprensión emocional, autorregulación emocional y mayores niveles de empatía, por el contrario, los otros estilos de interacción familiar como el autoritario y permisivo, mostraron una menor capacidad de empatía y comprensión emocional, por último se observó que los estilos permisivos fueron los que presentaron los peores niveles de los elementos del desarrollo emocional, indicando un insuficiente autocontrol y poca disciplina.

Conforme avanza el desarrollo social, a la interacción familiar se le agrega la interacción escolar, donde los niños irán descubriendo nuevas maneras de relacionarse y desarrollarán nuevas habilidades emocionales, es en la edad que va de los 6 a los 12 años, donde los niños adquirirán competencias tales como el reconocimiento de la ambivalencia emocional (el reconocimiento de la experimentación de dos emociones al mismo tiempo) (Gallardo, 2007).

Por ejemplo se ha encontrado que los niños de 8 a 11 años presentan mayores competencias para el reconocimientos facial y corporal de las emociones básicas que los niños de 6 y 7 años, siendo a los 7 años cuando se produce una mayor perfeccionamiento en las habilidades para el reconocimiento de emociones, siendo la emoción básica más temprana en ser reconocida la alegría, y las más tardías el enojo y el miedo (Gordillo, Mestas, Salvador, Pérez, Arana y López, 2015).

Exponiendo de manera más detallada a las competencias emocionales que desarrollan los niños en la infancia, Bisquerra (2003) describe competencias emocionales (basándose en el constructo de inteligencia emocional) que son necesarias para un adecuado desarrollo emocional, este autor las define como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades

y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales.” (p. 22), estas competencias son descritas por el autor de la siguiente manera:

- *Conciencia emocional*: esta competencia está dividida en 1) toma de conciencia de las propias emociones, que es la capacidad para percibir con precisión los propios sentimientos y emociones, pudiéndolos identificar y etiquetar; 2) dar nombre a las propias emociones, que es la habilidad para utilizar el vocabulario emocional y términos expresivos disponibles para etiquetar las propias emociones; 3) comprensión de las emociones en los demás: que es la capacidad para percibir las emociones y perspectivas de los demás.
- *Regulación emocional*: esta competencia está dividida en 1) tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento; 2) expresión emocional, es la capacidad para expresar de forma apropiada las emociones; 3) capacidad para la regulación emocional, es la autorregulación de los estados emocionales, el auto-control de la impulsividad y tolerancia a la frustración para prevenir estados emocionales negativos; 4) habilidades de afrontamiento, es la habilidad para afrontar emociones negativas mediante la utilización de estrategias de autorregulación que disminuyan la intensidad y duración de los estados emocionales; 5) competencia para auto-generar emociones positivas, que es la capacidad para auto-generar emociones positivas de forma voluntaria y consciente, gestionando el propio bienestar emocional.
- *Autonomía personal*: esta competencia está dividida en 1) autoestima, referida como tener una imagen positiva de sí mismo (a); 2) automotivación, es la capacidad para automotivarse e implicarse emocionalmente en actividades de la vida personal y social; 3) actitud positiva, es la capacidad para auto-motivarse y tener una actitud positiva ante la vida; 4) responsabilidad, que es la intención de implicarse en comportamientos seguros, y saludables; 5) análisis crítico de normas sociales, es la capacidad para evaluar de manera crítica las normas sociales y los propios comportamientos; 6) buscar ayuda y recursos, es la capacidad para identificar la necesidad de apoyo y asistencia, accediendo a los recursos disponibles más apropiados; 7) auto-eficacia emocional, es la aceptación de la propia experiencia emocional que están de acuerdo con las creencias y valores sobre la propia estabilidad emocional.
- *Inteligencia interpersonal*: esta competencia está dividida en 1) dominar habilidades sociales básicas como escuchar, saludar, despedirse, dar las gracias etc.; 2) respeto por los demás, entendido por la intención de aceptar y apreciar las diferencias individuales y

grupales, y valorar los derechos de todas las personas; 3) comunicación receptiva, es la capacidad para atender a los demás tanto en la comunicación verbal como no verbal. 4) comunicación expresiva, que es la capacidad para iniciar y mantener las conversaciones expresando los propios pensamientos y sentimientos con claridad, además de demostrar a los demás que han sido comprendidos por uno; 5) compartir las emociones sinceras con otras personas de manera recíproca; 6) comportamiento pro-social, que es la capacidad para esperar turnos, compartir en pareja y grupo, manteniendo una actitud amable y de respeto a los demás; 7) asertividad, que se entiende como el mantener un comportamiento equilibrado entre la agresividad y la pasividad, siendo capaz de defender y expresar los propios deseos, opiniones y sentimientos.

- *Habilidades de vida y bienestar*: esta competencia está dividida en 1) identificación de problema, que es la capacidad para identificar situaciones que requieren de una solución, evaluando riesgos y recursos disponibles; 2) Fijar objetivos adaptativos, que es la capacidad para fijar objetivos positivos y realistas; 3) Solución de conflictos, que es la capacidad para afrontar situaciones conflictivas interpersonales; 4) Negociación, que es la capacidad para resolver conflictos considerando las perspectivas y sentimientos de los demás; 5) Bienestar subjetivo, capacidad para gozar del bienestar subjetivo y transmitirlo a otras personas; 6) Fluir, que es la capacidad para generar experiencias óptimas en la vida social y personal.

El autor explica que cada una de las competencias está interrelacionada con las otras y que la promoción de estas competencias en el contexto escolar puede beneficiar en el desarrollo de competencias emocionales más saludables y adaptativas.

Como podemos observar en lo descrito en este apartado, el desarrollo emocional de los niños y niñas depende del desarrollo neurofisiológico comenzando desde el nacimiento que con el pasar de los años será influido por la experiencia adquirida en el entorno social, comenzando con la vida familiar y prosiguiendo con las interacciones con los pares. La interrelación entre ambos factores determinará el desarrollo de las emociones y su expresión en el contexto donde se producen. En el siguiente capítulo se abordará de manera detallada, el proceso de regulación emocional, donde se hará un breve repaso de la conceptualización y desarrollo de la regulación emocional de manera general, y de manera más específica en los niños y las niñas, así como de las estrategias regulatorias de la emoción más utilizadas por ellos.

Capítulo II. Regulación emocional en niños

2.1. Antecedentes

El estudio de la regulación emocional como concepto es un tema relativamente reciente en el estudio de las emociones, sin embargo, las investigaciones sobre cómo las personas manejan y controlan sus emociones han sido objeto de análisis de filósofos y científicos a lo largo del tiempo, en este apartado hablaremos en específico de *la tradición psicoanalítica y la teoría del afrontamiento*, que son las principales teorías que anteceden y poseen algunas características semejantes con las propuestas del concepto de regulación emocional.

La teoría psicoanalítica aborda el tema desde el modelo estructural de la personalidad, donde el ello, el yo, y el súper yo, tienen un papel fundamental en el desarrollo de la angustia (ansiedad). Freud explica que este tipo de regulación comienza por los padres que se encargan de proteger al niño del exceso de excitación, mediante la introyección de las normas, que forman el súper yo, el niño aprende de esta manera a regular la satisfacción y la descarga pulsional, el niño irá aprendiendo poco a poco a tolerar gradualmente la demora y la renuncia, siendo una de las primeras renunciaciones la del pecho materno.

La renuncia al amor edípico permite al niño insertarse en el marco social, tolerando de mejor manera la posposición de la satisfacción y dando cabida a la latencia (pulsional) para que el niño pueda centrar sus esfuerzos en las tareas evolutivas del aprendizaje y de las interacciones sociales. Al adaptarse a las normas que le implica renunciar a la descarga inmediata por temor a perder el amor de sus padres, es lo que implica la regulación de sus estados pulsionales, asegurando el amor parental incrementando la estima de sí mismo, en tanto que el rechazo decreta dicha autoestimación (Esparza, 2015). Freud (1925-1926) explica que la angustia es una reacción frente a situaciones de peligro (externo o interno), siendo el yo el reservorio de la angustia, y esta suele incrementarse ante las exigencias del exterior, las exigencias del ello y del superyó.

Los mecanismos de defensa juegan un papel clave para la defensa del yo ante las emociones o pensamientos que producen esta angustia, en este sentido los mecanismos de defensa pueden funcionar como mecanismos regulatorios de la ansiedad, por ejemplo, en la angustia por exigencias del medio que se produce cuando las demandas situacionales externas abruma al yo, las defensas pueden tomar la forma de evitación para situaciones similares en el futuro, por su parte la angustia neurótica, basada en el súper yo, puede tomar la forma de

inhibición de los impulsos libidinales que luchan por salir al exterior y transformarse en conductas que no son aceptadas por el súper yo. Sin embargo, también existen probabilidades de que estas defensas puedan volverse patológicas (similares a las estrategias de regulación desadaptativas), si se sobre-utilizan, generando por ejemplo, en el caso de la evitación las fobias y en el caso de la inhibición los síntomas depresivos (Gross, 1999).

Otro modelo teórico con importantes aportaciones a la investigación de la regulación de la emoción es la Teoría del estrés y el afrontamiento, propuesto por Cannon en 1914, e impulsado por Seyle en 1957 y 1974 (como se encuentran citados en Gross, 1999), quien describió como los estresores del ambiente afectan el funcionamiento de las personas, además de aportar los conceptos de eustress (estrés funcional) y distress (estrés disfuncional).

Sin embargo, las aportaciones más importantes en el ámbito de las emociones fueron dadas por Lazarus y Folkman (1986) quienes propusieron la Teoría del afrontamiento del estrés, estos autores plantean que el estrés es propio de la relación de la persona con su medio, produciéndose cuando la persona valora que los eventos superan los recursos con los que cuenta y pone en peligro su bienestar personal, siendo en este sentido el afrontamiento definido como los “esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes, que se desarrollan para manejar las demandas externas y/o internas que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo” (p. 164). En este modelo para hacer frente a los estresores del ambiente se describen tres tipos de evaluación:

- 1) La evaluación primaria: que es una evaluación de una situación para determinar si esta representa una fuente de estrés, si esto resulta positivo, entonces se activa la evaluación secundaria.
- 2) La evaluación secundaria: se centra en buscar los recursos con los que cuenta la persona para afrontar el problema, estos recursos son estrategias con las que puede contar las personas, estas se encuentran clasificadas en dos tipos de estrategias, las estrategias orientadas al problema, que agrupa a todas aquellas acciones que tienen como objetivo gestionar e intervenir para enfrentar la fuente generadora de estrés, y las estrategias orientadas a la emoción que tiene como fin regular las emociones negativas surgidas tras el evento causa de estrés.
- 3) La evaluación terciaria: que es una valoración de la efectividad de la estrategia de afrontamiento utilizada, esta puede ser corregida si resulta necesario después de la valoración.

Son precisamente las estrategias orientadas a la emoción las que impulsaron el estudio de la regulación emocional e incluso una gran variedad de estrategias de regulación emocional propuestas se superponen y devienen de estrategias de afrontamiento, sin embargo, existen algunas diferencias entre teoría del afrontamiento y la regulación emocional, por ejemplo, mientras que el proceso del afrontamiento se puede extender a unidades de tiempo más largos, que van desde horas hasta meses, la regulación de la emoción sucede en el momento que un estímulo activa la respuesta emocional y esta es medida en un periodo que va desde segundos a minutos, también se puede indicar que la teoría del afrontamiento toma en cuenta objetivos y procesos de un mayor espectro no limitado al proceso emocional, de esta manera no logra abarcar procesos fisiológicos de valoración y conductuales, más específicos que aborda la regulación emocional (Garnefski y Kraaij, 2010; Gross, 1999). Además la regulación emocional, y el afrontamiento han sido agrupados por algunos autores como procesos relacionados a un concepto más amplio, como lo es la regulación del afecto (Gross, 2015; Gross y Thompson, 2007).

Otro concepto que ha sido relacionado a la regulación emocional es la inteligencia emocional, cuyas diversas propuestas hacen énfasis en el funcionamiento emocional adaptativo, siendo para esto necesario un adecuado manejo de las estrategias regulatorias de la emoción, que es permitido por la capacidad para comprender la emociones propias y las de los demás, que le permite gestionar de manera socialmente efectiva el curso de la activación emocional, por ello se espera que los individuos con un nivel alto de inteligencia emocional, sean especialmente hábiles en la percepción de emociones y manejo de estrategias regulatorias de las mismas (Bisquerra, 2003; Goleman, 1995; Shutte, 2010).

En los siguientes apartados se ahondará de manera más específica en el concepto y desarrollo de la regulación emocional, así como de las principales estrategias utilizadas por los niños para regular sus emociones.

2.2. Concepto de regulación emocional

El concepto de regulación emocional ha sido difícil de definir debido a la dificultad para poder definir que son las emociones en sí mismas, y la dificultad para determinar que es regular las emociones y como se logra esta regulación (Gross, 1999). Este ha sido abordado desde varias perspectivas y ha tenido diferentes definiciones conceptuales que se han enfocado en los beneficios a nivel adaptativo del ajuste emocional a diferentes situaciones y contextos (Eisenberg y Spinrad, 2004; Gross y Thompson, 2007; Thompson 1994).

Estas definiciones enfatizan en su preferencia del término “regular” al de “control”, debido a que regular implica un ordenamiento y un ajuste de las emociones al medio y no solo control que tiene connotaciones más restrictivas (Rendón, 2007). Además, las implicaciones de la regulación emocional han tomado relevancia no solo en el área de la psicología, sino en otras áreas de estudio tales como la medicina, la sociología, las ciencias políticas, entre otras, (Gross, 2015). La variedad de factores que intervienen en el proceso de regulación emocional implica un estudio desde diferentes niveles y clasificaciones del concepto.

Fox y Calkins (2003) explican que la regulación emocional está influenciada por factores internos (intrínsecos), tales factores tienen que ver con características individuales de los niños como lo son el temperamento y procesos cognoscitivos como la atención y el control inhibitorio y factores externos (extrínsecos), que se refiere a la influencia de otras personas en nuestras conductas regulatorias, como lo padres en primer momento y compañeros o amigos posteriormente. Dichas relaciones se darán en un contexto sociocultural propio y marcará las pautas de comportamiento y estrategias utilizadas para manejar las emociones de los niños en una sociedad determinada por los modelos culturales impuestos del medio (Mesquita y Albert, 2010).

La regulación emocional es un proceso a través del cual las personas modulan sus emociones y modifican su comportamiento para lograr metas, adaptaptándose a los diferentes contextos donde se desarrollan, promoviendo el bienestar en un plano individual y social (Eisenberg y Spinrad, 2004; Gross, 2003; Thompson, 1994).

Aunque es difícil llegar a un consenso de que es específicamente la regulación emocional, entre los diversos investigadores de este concepto, una de las definiciones más aceptadas es la de Thompson (1994) quien define la regulación emocional como “los procesos intrínsecos y extrínsecos responsables de monitorear, evaluar y modificar las reacciones emocionales, especialmente sus características de intensidad y tiempo, con la finalidad de atender a determinados objetivos”. (p.27)

Thompson y Waters (2010), explican que esta definición guarda ciertas características:

- a) La regulación emocional puede dirigirse tanto a emociones positivas como a emociones negativas, pues ambos tipos de emociones deben ser manejadas en algún momento.
- b) La regulación emocional puede alterar la valencia de la emoción y puede cambiar la intensidad o características temporales de la emoción, tales como la velocidad de inicio

de respuesta (la velocidad con la que comienza), su persistencia en el tiempo y su velocidad de recuperación (la velocidad con la que termina).

- c) La regulación emocional puede ocurrir a través de esfuerzos de otras personas (extrínsecos) o, a través de los propios esfuerzos (intrínsecos).
- d) La regulación emocional incluye el monitoreo y evaluación de las reacciones emocionales y también las cambia.

Más tarde Gross y Thompson (2007), propondrían otra definición conjunta en la que señalan que la regulación emocional consiste en los esfuerzos que hace el individuo, de forma consciente o inconsciente, para poder influenciar la intensidad y duración de sus emociones respecto del momento en que surgen, la experiencia que conllevan y su expresión. Esta definición es más flexible y completa, pues propone que la apreciación subjetiva de la situación depende de las experiencias vitales de las personas que incluyen los motivos específicos para cada situación, además de poder usar estrategias de regulación antes, durante y después de que aparecieron las emociones (Gómez y Calleja, 2016)

Además, toma en cuenta que el proceso regulatorio no solo funciona de manera consciente, sino que también existen procesos inconscientes de regulación de las emociones. En torno a esta propuesta se ha desarrollado una investigación sobre las formas de regulación emocional implícita, que es referida como regulación inconsciente y automática, como son la negación, proyecciones o distorsiones de la memoria; y la regulación explícita que es la regulación hecha por los esfuerzos conscientes de las personas, como la reevaluación, rumiación, despliegue de la atención, entre otros (Gyurak, Gross y Etkin, 2011).

En el siguiente apartado se hará una mención breve de las fases del desarrollo más importantes de la regulación emocional.

2.3. Desarrollo de la regulación emocional

Durante el desarrollo, la regulación emocional se caracteriza por una transición de regulación externa a interna, mediada principalmente por los padres y el contexto, es decir, va de la dependencia a la independencia conforme crece el infante (Ato, González y Carranza, 2004; Gallardo, 2007).

Conforme avanza el desarrollo de los niños, también se desarrolla la forma en la cual ellos regulan sus emociones, Thompson, y Waters (2010) explican que el desarrollo de la regulación emocional incluye:

- La transición de las emociones, que primeramente son manejadas por otros al incremento de la regulación auto-iniciada, con lo cual, los niños comienzan a asumir mayor responsabilidad de sus propios sentimientos positivos y negativos.
- La confianza creciente en las estrategias cognoscitivas para la autorregulación de emociones que puede usar en diversas situaciones, tales como la reorientación de la atención, la reapreciación de la situación, el cambio de metas y otras estrategias mentales.
- El aumento de la amplitud, sofisticación y flexibilidad en el uso de diferentes estrategias de regulación emocional.
- Saber cuándo las estrategias auto-regulatorias más apropiadas son específicas para alguna emoción (por ejemplo, manejar el miedo, pero no del enojo a través del fomento del auto-discurso) y no generales (como abandonar una situación que despierta emociones negativas).
- La creciente sofisticación en las metas sociales y personales que subyacen a los esfuerzos auto-regulatorios, incluyendo el uso de estrategias emocionales para manejar las relaciones sociales, apoyan la autoestima y mejoran el funcionamiento cognoscitivo.
- El aumento de la incorporación de expectativas culturales y subculturales en las estrategias auto-regulatorias.
- El desarrollo de un estilo individual de autocontrol emocional que caracteriza las propias estrategias de manejo de emoción preferida por una persona y la cual se incorpora a otras facetas de la organización de la personalidad.
- El manejo de relaciones sociales, compromisos y rutinas diarias para crear demandas emocionales manejables.

Tomando en cuenta lo descrito en los puntos anteriores, se puede observar que el desarrollo de la regulación emocional es un proceso largo y complejo que implica capacidades emergentes de autocontrol, pensamiento, entendimiento social y emocional, entre otras facultades en los cuales están implicados varios factores propios del desarrollo fisiológico, psicológico, social y cultural del menor (Thompson y Waters, 2010).

La regulación de las emociones hecha por los propios esfuerzos (autorregulación emocional), se produce en el momento en el que el niño comienza a controlar y dirigir con sus propios esfuerzos sus emociones y conducta, motivado a cumplir objetivos determinados ya sea por adaptación biológica o social (Eisenberg y Spinrad, 2004; Garnefski y Kraaij, 2010).

Las formas en las cuales los niños y las niñas regulan sus emociones dependerán del nivel de desarrollo fisiológico y social que presente, Sabatier, Restrepo, Moreno, Hoyos y Palacio, (2017) a través de una síntesis hecha de una revisión de diversos estudios enfocados en la psicología del desarrollo describen varios hitos en el desarrollo de la regulación emocional en diferentes edades, estas son:

- De 1 a 3 años de edad: en estas edades los padres son los que se encargarán primordialmente de satisfacer las necesidades del niño, siendo el primer año de vida el momento donde serán los principales encargados de identificar y monitorear el estado emocional del bebé. A partir del segundo año, comienza el desarrollo del lenguaje que le permite al niño ayudarse a nombrar estados internos, pedir apoyo y modificar las situaciones que se le presentan, es en este periodo cuando las emociones secundarias o sociales comienzan a desarrollarse. Por último, a partir de los tres años de edad, el niño comienza el aprendizaje de la autorregulación emocional basada en el reconocimiento de las emociones básicas como la felicidad, enojo, miedo y tristeza en sí mismo y en los demás, siendo el inicio del desarrollo de la empatía.
- De 4 a 6 años: durante estas edades el niño comienza a comprender mejor su mundo emocional, distinguiendo entre las experiencias emocionales reales como los recuerdos, y las experiencias emocionales virtuales como los deseos.
- De 7 a 8 años: en esta etapa los niños son más conscientes de los diferentes puntos de vista externos al suyo, esta capacidad cognoscitiva le permitirá entender cuando sus emociones pueden ser expresadas y cuando es conveniente ocultarlas, con frecuencia los niños en estas edades buscarán apoyo de sus padres y adultos cercanos a ellos para enfrentar ciertas emociones y serán cada vez más propensos a usar el lenguaje como una forma de afrontar los conflictos con otros compañeros.
- De 9 a 10 años: en esta etapa los comportamientos y respuestas de regulación emocional se encuentran en función de lo que está socialmente aceptado en su medio, a los nueve años, los niños comprenden que las emociones como la alegría y tranquilidad están asociadas a valoraciones positivas de sus compañeros y los adultos

en su medio, mientras que emociones como el enojo y tristeza son valorados negativamente y aprenden a suprimirlos. A los 10 años los niños comienzan a utilizar un número mayor de estrategias de regulación cognoscitivas, como la reevaluación para modificar sus emociones, de manera culturalmente apropiada sin la intervención de un adulto.

- De 11 a 13 años: los preadolescentes comienzan a regular sus emociones en función de las normas aceptadas en sus grupos de pertenencia social, dando una mayor prioridad a la recompensa social que a la reevaluación individual y comienzan a presentar dificultades en la regulación de las emociones durante ciertas situaciones que les resultan relevantes.
- De 14 a 16 años: los ahora adolescentes pueden observar los puntos de vista de los demás y pensar en las consecuencias de sus acciones en la toma de decisiones, en esta etapa la regulación de emociones se comienza a diferenciar de manera más importante por género, siendo las mujeres, habitualmente, más propensas a mostrar empatía y preocupación social, además de una mayor variedad de estrategias de regulación emocional que la mostrada por los hombres, además estos últimos normalmente tienden a optar por estrategias que suprimen emociones como la tristeza, demostrando fortaleza ante los demás.
- De 17 a 19 años: al término de la adolescencia, el desarrollo neurofisiológico alcanza un grado de madurez casi completo, demostrando mayor autonomía de sus compañeros para optar por estrategias regulatorias más eficientes.

El desarrollo de la regulación emocional sucede a lo largo del desarrollo del ciclo vital, desde la infancia temprana hasta la vejez. Para el estudio de la regulación emocional es importante tomar en cuenta el valor adaptativo de las emociones que se regulan, así como sus diferencias dependiendo de los objetivos que tienen estas emociones en el contexto social donde se desarrollan (Cole, 2014).

En los siguientes apartados se revisarán los diferentes aspectos y factores que influyen en el desarrollo de la regulación emocional.

2.3.1. Desarrollo neurofisiológico y cognoscitivo

Como proceso biológico, la regulación emocional tiene el objetivo principal de estabilizar fisiológicamente al organismo que provoca la excitación interna causada por las emociones de un estímulo determinado, en este sentido es la maduración del sistema nervioso la que permitirá al niño poder desarrollar un comportamiento homeostático ante las exigencias de su ambiente (Thompson, 1994).

El desarrollo neurofisiológico incluye las redes neuronales de excitación que contienen estructuras subcorticales del sistema límbico que activa funciones del sistema simpático, e inhibición que involucra al sistema nervioso parasimpático, cuyas estructuras más importantes se encuentran en la corteza prefrontal, su maduración gradual dará lugar a formas de regulación más afectivas (Thompson y Waters, 2010). De la misma forma se desarrollarán las redes atencionales cuyas estructuras maduran a diferente ritmo y que promoverán que diversas habilidades de regulación se desarrollen y varíen a través de las diferentes etapas en el desarrollo (Ato et al., 2004).

Sabatier et al. (2017), señalan que las principales áreas que participan en la activación y regulación de las emociones en constante interacción son:

- *El tronco encefálico*: esta estructura es la encargada de regular las funciones básicas como respirar, dormir, mantener la frecuencia cardíaca y la conciencia, conecta el cerebro con el cuerpo conduciendo impulsos motores y sensoriales. En la regulación emocional integra las diferentes sensaciones fisiológicas producidas.
- *El sistema límbico (hipocampo y amígdala)*: regula la percepción, la memoria, los procesos de aprendizaje y los procesos emocionales. Permite al individuo dar significado a las experiencias, y conectar entre emociones y cogniciones.
- *Corteza cerebral*: esta estructura se encuentra asociada al control de procesos mentales superiores, como atención, memoria y control voluntario. En la regulación emocional se encarga de inhibir la conducta impulsiva, modular la intensidad y duración de la emoción y seleccionar estrategias de afrontamiento.

Sin embargo, aún no está completamente esclarecido como estas áreas se interrelacionan para dar lugar a diferentes tipos de regulación emocional, así como al empleo de diferentes estrategias que las personas suelen utilizar para regular sus emociones.

De manera más específica, mediante estudios de neuroimagen se han encontrado asociaciones del cíngulo anterior dorsal, la ínsula, la amígdala y la sustancia gris

periacueductual con la reactividad emocional, por otro lado la corteza prefrontal dorsolateral, la corteza prefrontal ventrolateral, el área motora suplementaria, el área pre-motora suplementaria y la corteza parietal han sido implicadas en la regulación emocional “explícita” que requiere de un esfuerzo consciente para su iniciación y un monitoreo activo de la emoción durante la implementación de las estrategias regulatorias y que se asocia a un nivel de percepción y conciencia, por otra parte la corteza cíngulada anterior ventral, la corteza prefrontal ventromedial se ha implicado en la regulación de la emoción “implícita” que está caracterizada por una evocación automática por el estímulo mismo y se presenta sin un seguimiento consiente (Etkin, Büchel y Gross, 2015).

Se han realizado de la misma manera estudios de neuroimagen para determinar qué áreas cerebrales se activan durante la implementación de diferentes estrategias regulatorias de la emoción, por ejemplo en un estudio realizado por Moodie, Suri, Goerlitz, Mateen, Sheppes, McRae, Lakhan, Thiruchselvam y Gross (2020) para determinar las diferencias de tres estrategias cognoscitivas de regulación emocional: distracción, reevaluación y distanciamiento, se encontró que las regiones prefrontales estaban asociadas a las tres estrategias de regulación, siendo igualmente efectivas ante la presentación de estímulos negativos de baja y alta intensidad, sin embargo se encontraron algunas diferencias.

En la reevaluación emocional se involucraron regiones del cerebro como, la corteza prefrontal dorsolateral, la corteza prefrontal ventro lateral-giro frontal inferior, corteza cíngulada anterior dorsal, corteza prefrontal dorsomedial, corteza motora primaria y corteza premotora primaria, y corteza parietal posterior, sin embargo, esta activación disminuía mientras la intensidad de la emoción negativa era mayor. De una manera similar, la estrategia de auto-distanciamiento activó áreas similares que las activadas por la reevaluación emocional, mostrándose actividad en la corteza prefrontal derecha, pero solo para imágenes de alta intensidad, esto puede sugerir que esta estrategia es una forma de reevaluación. Por su parte, en la distracción se observó activación en la corteza prefrontal dorsolateral, la ínsula anterior y la región de la circunvolución angular/ circunvolución supramarginal.

Las diferencias entre estrategias dependieron de la intensidad del estímulo, siendo la reevaluación emocional efectiva a estímulos de baja intensidad y menos efectiva en cuanto la intensidad del estímulo aumentaba, esto puede sugerir que la reevaluación sea menos efectiva cuando la intensidad de la emoción negativa sea mayor, por su parte la estrategia de auto-distanciamiento mostro mayor efectividad a niveles altos de activación emocional, pero puede no ser muy útil para emociones negativas de baja intensidad, por último, la distracción se

mostró efectiva a diferentes intensidades, siendo mayormente utilizado bajo estímulos de alta intensidad. Estos resultados concluyen explicando que es posible que no todas las estrategias sean efectivas para todos los contextos, sino que dependen del tipo e intensidad de estímulos que se presentan, y de la intensidad de la emoción activada.

La maduración cerebral está íntimamente relacionado con el desarrollo cognoscitivo que también es un factor importante para el desarrollo de la regulación emocional, los avances del niño en esta área dependerán en gran parte de su maduración neurofisiológica y aprendizaje del medio a lo largo de su vida, por ejemplo, antes de la edad de 3 meses las redes atencionales que se forman, apenas comienzan a desarrollarse y la regulación de estados afectivos dependen principalmente de los esfuerzos de los padres, sin embargo, después de los 3 meses de edad, los niños comienzan a presentar estrategias autónomas que le permitirán regular sus estados emocionales, siendo a partir de los 9 meses cuando aparece una red ejecutiva que le permite controlar la red atencional, este mecanismo promoverá con el paso del tiempo la autorregulación emocional (Ato et al., 2004).

Sin embargo, es hasta la edad de nueve años en adelante cuando la maduración cerebral del niño le permite alcanzar un grado de desarrollo cognoscitivo mayor, aparecerán habilidades cognoscitivas tales como, el pensamiento espacial, pensamiento de causa y efecto, categorización, seriación e interferencia transitiva, conservación de la materia y la capacidad para contar mentalmente, además del razonamiento inductivo, y a partir de los 12 años el deductivo, además en esta etapa el desarrollo moral se vuelve más empático y flexible. En el área de la regulación emocional este avance también involucra principalmente el desarrollo de las funciones ejecutivas, que tienen que ver con el control consciente de los pensamientos, emociones y acciones para alcanzar metas o resolver problemas. (Papalia, Feldman, y Martorell, 2012).

Estas funciones son las que permiten inhibir la respuesta emocional, éstas maduran con el tiempo y no inmediatamente, lo que explica porque los niños son menos competentes y más impulsivos en las habilidades regulatorias mientras más pequeños son (Andrés, Castañeiras, Stelzer, Canet Juric e Introzzi, 2016; Thompson y Waters, 2010). Entre las funciones ejecutivas que han tomado más relevancia en el estudio de la regulación emocional se encuentran la memoria de trabajo que es el acceso temporal de un número limitado de información para el logro de algunos procesos cognitivos, la capacidad de inhibición que es la capacidad para suprimir respuestas valoradas como inapropiadas y flexibilidad cognoscitiva que es la capacidad para poder modificar las respuestas de manera rápida y efectiva. Una mayor

competencia en el uso de estas funciones ejecutivas ha sido asociada al uso efectivo de estrategias de regulación emocional, tales como la reevaluación cognoscitiva en niños de 9 a 12 años (Andrés et al., 2016).

2.3.2. Temperamento y regulación emocional

Otro factor asociado a la regulación emocional es el temperamento que deviene de una base biológica que está influenciada por el tiempo, la herencia, la maduración y la experiencia, éste puede influir en la intensidad de la emoción, así como en la estrategia de regulación que se seleccione, debido a que tiene una función auto-reguladora entorno a la respuesta reactiva que se da por cambios en el ambiente (Ato et al., 2004; Rothbart y Sheese, 2007). En algunos casos puede favorecer la regulación emocional y en otros pueden dificultarla (Thompson y Waters, 2010).

Dos componentes clave del temperamento que han sido estudiados ampliamente son la afectividad negativa que es la frecuencia e intensidad de las reacciones del niño a los cambios del ambiente y el control con esfuerzo que tiene que ver con la capacidad del niño de inhibir una respuesta, que puede tener objetivos atencionales, emocionales o comportamentales, en el caso de la regulación emocional, el control con esfuerzo tiene que ver con la modulación de la afectividad negativa, este tipo de control aparece en los niños habitualmente a partir de los 3 años (Rothbart y Sheese, 2007).

Tan, Armstrong y Cole (2013) señalan que la regulación emocional esta mediada por la intensidad de la afectividad negativa y el control con esfuerzo, en un estudio longitudinal en niños de 24 a 48 meses encontraron que la ira estaba influenciada por la relación entre el control con esfuerzo y la afectividad negativa, explicando que los niños con mayor índice de afectividad negativa tenían más dificultades para mostrar control con esfuerzo, además entre mayor control con esfuerzo demostraban, estos, eran capaces de ampliar el tiempo de latencia de la expresión de la ira, utilizando estrategias como la distracción o el cambio de atención del estímulo en comparación con los niños con menor control con esfuerzo.

Los resultados sugieren que los niños con mayor capacidad de control con esfuerzo pueden hacer uso de mayores estrategias comportamentales para poder regular sus emociones, y estas estrategias pueden madurar y tornarse más efectivas con el desarrollo posterior, por el contrario, los niños con mayor índice de afectividad negativa, pueden tener más dificultades para desarrollar control con esfuerzo, y de esta forma, tener mayores

dificultades para modular sus emociones en la siguientes etapas de crecimiento (Eisenberg, Smith, Sadovsky y Spinrad, 2004).

Por otra su parte Reyna y Brussino (2015) encontraron en una muestra de niños argentinos de 3, 5 y 7 años de edad diferencias de temperamento entre grupos de niños y niñas, siendo en el caso de las niñas mayores de 5 y 7 años las que presentan mayores niveles de control inhibitorio en comparación a los niños de su misma edad, además también encontraron mayores capacidades de control inhibitorio en estas edades en comparación a niños y niñas de 3 años, lo que sugiere que el desarrollo temperamental también depende del desarrollo posterior del menor.

En este sentido, el tipo de temperamento de los niños influirá en la regulación de las emociones, dando pauta a una mejor o peor modulación de la emoción, dependiendo del caso, así como a la tendencia a usar ciertas estrategias de regulación de emociones.

Estos factores fisiológicos influirán para facilitar o dificultar la socialización posterior de sus emociones con sus padres y sus pares, las habilidades reguladoras que se presentan desde el nacimiento son un factor importante para el desarrollo de habilidades reguladoras en etapas posteriores, los bebés que nacen con disposiciones más reguladas adquirirán formas más maduras de regulación, enfrentando las exigencias ambientales con mejores herramientas (Feldman, 2015).

2.4. Regulación emocional en el contexto familiar y social

Además de los factores de desarrollo neurofisiológicos y temperamentales que influyen en la regulación emocional y dado que una eficiente regulación emocional es un predictor de competencia social (Thompson y Waters, 2010), son el contexto familiar primeramente y el contexto social los elementos que dotarán al niño de habilidades para regular sus emociones. A continuación se explica la influencia de estos factores en la regulación emocional en los niños.

2.4.1. Apego y regulación emocional

Al hablar del contexto familiar, es importante explicar que la primera relación del niño al nacer será con su madre, quien le proporcionará los primeros cuidados y le proveerá del primer vínculo afectivo que este desarrollará, este vínculo se le ha conocido como apego. Bowlby (1986) describe el apego como todo aquel comportamiento que permite a las personas conseguir y mantener la proximidad con otras personas que consideran importantes, este

comportamiento se desarrolla desde la infancia temprana, en la cual, el niño desarrolla vínculos afectivos con sus padres que le proporcionarán una base segura para animarse a explorar el ambiente donde se desarrolla, este primer vínculo es el que marcará las bases para los vínculos posteriores que forme con otras personas de su entorno. El vínculo más importante generalmente es con la figura materna, quien habitualmente es la principal figura de apego en la infancia. Sin embargo, este vínculo puede presentarse de diferentes formas, dependiendo de cómo los padres satisfacen las necesidades biológicas y afectivas del niño lactante.

Conforme pasa el tiempo el niño aprenderá a volverse más independiente y se produce el proceso de separación, donde gracias a la fortaleza del vínculo afectivo seguro, el niño gradualmente irá tolerando la separación de la madre por períodos más prolongados y que le preparen para la inserción en el mundo social externo al núcleo familiar, por el contrario cuando la separación no es gradual y supera el tiempo que el niño puede tolerar se presenta el duelo del desapego materno, cuyas fases son la protesta, momento en el cuál el niño pedirá la ayuda y cercanía de su madre mediante el llanto o los arrebatos de ira que al no ser atendidos pasarán a la fase de desesperación, que el niño presenta cuando sus llamados no son escuchados y por último aparecerá la fase del desapego o indiferencia, que tiene efectos perniciosos en el desarrollo y suele observarse en niños abandonados. Es importante decir que la forma en la cual se presente este desapego, también marcará un estilo de apego predominante, incluso en la vida adulta (Yarnoz et al., 2001).

Garrido (2006) en una revisión de diversos estudios, encontró que los diferentes tipos de apego, promoverán determinadas estrategias para regular las emociones que se presentan ante la angustia de separación, por ejemplo, los niños con apego seguro utilizan con mayor frecuencia estrategias centradas en la búsqueda de proximidad, el apoyo y la expresión emocional, mismas que son consideradas protectoras para la salud, mientras los de estilo evitativo suelen generar estrategias tales como la supresión de la emoción e inhibición social, que a la larga puede generar conductas desadaptativas y poco sociales, por último, el estilo ambivalente que tiende a mostrarse más hipervigilante desarrollando estrategias como la rumiación centrada en la ansiedad.

Dichas estrategias pueden resultar con mayor frecuencia indicadores de una patología emergente en los primeros años de vida y consolidándose en una variedad de problemas tanto externalizantes como internalizantes conforme estas se desarrollan y consolidan en la vida adulta. Por esta razón es importante poner atención al entorno familiar donde nacen y viven las niñas y los niños sus primeros años.

2.4.2. El entorno familiar

En el contexto familiar las demandas del recién nacido son satisfechas por sus padres y son estos quienes comienzan a enseñar al niño a regular sus estados emocionales (Gallardo, 2007; Thompson y Waters, 2010), utilizando distintas estrategias, como distrayendo su atención de estados atemorizantes o utilizando referencia social, y en muchos de los casos, utilizando las palabras como un medio importante para apaciguar las emociones desatadas (Thompson y Waters, 2010). Este tipo de intervenciones va generando en los niños un sistema de referencia en torno a qué estrategias utilizar bajo diferentes situaciones. En diversas investigaciones se ha observado que cuando los padres son más expresivos, validan y hablan con los niños acerca de sus emociones, estos suelen desarrollar una mayor competencia de regulación emocional (Ato et al., 2004; Retana y Sánchez, 2010; Thompson y Waters, 2010), al contrario de cuando los padres son punitivos, inhiben la expresión de las emociones y frecuentemente generan conflictos en el seno familiar, estas situaciones llegan a generar en los niños, pobres capacidades de regulación emocional, una mayor presencia de emociones negativas con tendencia hacia la tristeza o la ira y una deficiente competencia social y desarrollo moral (Eisenberg, 2000; Fernández, Quintanilla y Giménez, 2016; Thompson y Calkins, 1996; Thompson y Waters, 2010).

La interacciones recíprocas entre los niños y sus padres se modifican desde los primeros meses, donde los padres se encargan mayormente de la reciprocidad adaptándose a las señales no verbales de su bebé como la mirada, el afecto, voz y tacto, siendo a partir del segundo año cuando las habilidades lingüísticas permiten que padres e hijo construyan narrativas afectivas, estos intercambios recíprocos que abarcan una calidad de dar y recibir, se construyen a partir de ambos socios y promueven el afecto positivo, la seguridad y la intimidad (Feldman, 2015).

Rocha y Sperb (2015) en una revisión de varias investigaciones sobre la forma parental de recordar en familia encontraron que ésta, está relacionada con el desarrollo de niños y adolescentes, de manera particular, en la memoria autobiográfica, del apego, comprensión de uno mismo y del otro, la regulación de emociones, el desarrollo de la autoestima, las habilidades prosociales y la adaptación psicológica. Siendo más específicos, en el desarrollo de la regulación emocional se encontró que el modo en el cual los padres ayudan a los hijos a hablar de sus emociones influye en la forma en como estos recordarán la emoción, por ejemplo, al dejar el lado negativo del recuerdo como irrelevante y darle prioridad a lo positivo, pueden ayudarlos a desarrollar estrategias de reevaluación, aumentando la resiliencia ante

eventos que involucren emociones negativas. Los estilos de conversación parental influyen también en la forma en la cual esto sucederá, por ejemplo, si el estilo es impuesto, donde uno de los padres impone su perspectiva del evento a los demás miembros, indicando de que debe hablarse y de que no, las emociones se verán negadas y desvalidadas, generando en los niños emociones como la ira o la tristeza, que a su vez, generará estrategias destinadas a suprimirlas. Por su parte el estilo coordinado de comunicación donde cada uno puede dar su punto de vista, dará como resultado una narrativa afectiva más coordinada, generando sensaciones de bienestar y de autoeficacia en la comprensión y regulación de las emociones.

Estas formas en las cuales los padres y los hijos hablan y recuerdan las emociones influyen en el aprendizaje de determinadas reglas de despliegue emocional, pues permite un conocimiento (ya sea eficiente o no) de las expresiones emocionales en los otros en su contexto social, aprendiendo a detectar cuando y como expresar ciertas emociones y cuando, por el contrario, deben ser suprimidas (Rendón, 2007). De esta forma, en el entorno familiar se establecen prácticas educativas y se convierten en puntos de referencia para niños y niñas, permitiendo el logro de estilos de socialización, desarrollo de competencias emocionales, el manejo de estrategias de afrontamiento y niveles de conducta prosocial (Henaó y García, 2009). El trabajo de los padres para enseñar a los niños a regular una emoción incluye la constatación de que el niño siente una emoción, la aceptación de esta emoción y la intervención para cambiarla o regularla (Retana y Sánchez, 2010).

La forma en como son reguladas las emociones en la familia depende del valor que los padres le den a esa emoción, esto normalmente está influenciado por los consensos socioculturales bajo los cuales los padres están regidos, por ejemplo, en un estudio realizado por Retana y Sánchez (2010) en la Ciudad de México, en la cual a personas de entre 18 y 58 años de edad se les pidió que recordaran como sus padres les enseñaban a regular sus emociones, los resultados encontrados para las emociones como la felicidad o el amor, tendían a la expresión de estas emociones y a la búsqueda de más situaciones que las promovieran, por ejemplo, “baila, canta, búscalas, disfrútalas” por el contrario, las emociones como la tristeza y el enojo tendían a ser suprimidas “tranquilízate, relájate, ocúltalo”, y el miedo de la misma forma tendía a ser afrontado con apoyo de los padres. Estos resultados estuvieron influenciados por las situaciones familiares que enfrentaban las personas, por ejemplo, las familias que eran reportadas con conflictos, tendían a reprimir o desvalidar más las emociones de los niños, mientras que las familias reportadas con menor índice de conflictos tendía a

promover la expresión de las emociones en general y el apoyo ante las emociones que resultaban difíciles de enfrentar para los niños.

El entorno familiar es el primer lugar donde los niños se enfrentan a sus emociones y aprenden a regularlas, al ser un entorno inmerso en un contexto sociocultural propio, la interacción familiar sirve como un medio para aprender cómo enfrentar las diferentes situaciones que se le presentarán en sus relaciones posteriores. Sin embargo, así como puede resultar un factor de apoyo, también puede resultar un factor de riesgo si el entorno familiar se torna complicado, pues los entornos familiares conflictivos, donde hay padres agresivos o deprimidos pueden promover en los niños estrategias regulatorias de la emoción desadaptativas a corto o largo plazo, generando incluso conductas que pueden resultar problemáticas al presentarse en entornos de socialización con sus pares (Johnson, Hawes, Eisenberg, Kohlhoff y Dudeney, 2017; Thompson y Calkins, 1996).

En torno a estas situaciones familiares complicadas, la teoría de la seguridad emocional puede dar cierta comprensión acerca de cómo el conflicto parental puede dar lugar al desarrollo de estrategias de regulación emocional desadaptativas a corto y largo plazo en otros entornos diferentes del núcleo familiar, esta teoría postula que dentro de una situación familiar cargada de conflictos entre padres, el objetivo principal de los niños será mantener un sentido de protección y seguridad. Estos esfuerzos por mantener la seguridad, se verán mermados por la intensidad del conflicto parental, con el propósito de mantener esta seguridad los niños se pueden tornar hipervigilantes de estas situaciones amenazantes para protegerse, tal como si se tratara de un evento que implique un riesgo biológico a los que el ser humano se tuvo que adaptar en el pasado. Para enfrentar estos riesgos los niños utilizarán estrategias de adaptación propias de las emociones de miedo, ansiedad y enojo presentes en ellos, estas son por ejemplo, la evitación del estímulo, como cuando los niños prefieren salir de casa e ir a la escuela o el parque con sus amigos para evitar estar presente en la discusión parental, o desviar la atención concentrándose en sus juegos de video o en la televisión, subiendo el volumen para evitar escuchar los conflictos, o por el contrario algunos otros niños pueden optar por el enfrentamiento, interviniendo de manera activa en el conflicto familiar con el motivo de influir en los resultados, por ejemplo, cuando los niños gritan y apoyan a una de las dos partes, o bien comienzan a discutir entre ellos con el objetivo de cambiar la atención de la discusión (Davies y Woitach, 2008).

Ya sean adaptativas o desadaptativas, las estrategias de regulación emocional aprendidas en el núcleo familiar permitirán a las niñas y niños interactuar de una u otra forma con el medio que los rodea.

2.4.3. El entorno social

Cuando los niños comienzan a interactuar con sus pares se enfrentan a un gran reto, que requiere de la utilización de sus habilidades regulatorias, a diferencia que con sus figuras parentales, el niño se verá inmerso en un mundo lleno de vivencias emocionales intensas donde las expresiones faciales y corporales son muy marcadas, pues requiere de esto para ayudarse a comprender y ayudar a comprender a los demás el mensaje que desea dar, así como el mensaje que recibe, comenzando a generar competencias sociales que le permitirán adaptarse a su entorno, siendo el juego el principal momento donde los niños aprenden estrategias de regulación (Retana y Sánchez, 2010; Thompson y Waters, 2010).

El juego es un medio poderoso para que los niños aprendan a socializar y para que puedan poner en práctica sus estrategias de regulación emocional aprendidas en el ambiente familiar, además el juego posee algunas características que pueden ayudar a los niños a conseguir tales objetivos regulatorios. De hecho, podemos mencionar que este factor es utilizado en la psicoterapia de juego de diversos enfoques.

Schaefer (2012) explica que el juego posee factores curativos por sí mismo, que son aprovechados en psicoterapia, algunos de ellos relacionados con el área emocional. Entre los factores que pueden facilitar y promover la regulación emocional efectiva en la interacción con sus pares se encuentran:

- a) *La autoexpresión de emociones*, pues mediante el juego simbólico se permite la distancia emocional de experiencias, sentimientos y pensamientos con alta carga emocional, esto puede disminuir los niveles de activación y favorecer el uso de las estrategias regulatorias más efectivas. Por ejemplo, cuando los niños juegan a inyectarse, cuando se van a enfrentar a una vacunación.
- b) De la misma manera a través del juego se da el aprendizaje de habilidades de *competencia social*, como la *resolución creativa de problemas con sus pares*, con más facilidad para proponer y dar su punto de vista. Por ejemplo, cuando los niños se plantean reglas y resuelven conflictos entre ellos en un juego en equipo.

- c) *Abreacción*: este factor se puede mostrar cuando los niños recrean situaciones estresantes que han vivido. Por ejemplo, cuando juegan a hacer simulacros después de un sismo.
- d) *Afecto positivo*: referido a que los niños al jugar suelen sentirse menos ansiosos o deprimidos, mejorando su estado de ánimo y sentido de bienestar.
- e) *Sublimación*: el juego permite la canalización de impulsos considerados inapropiados, a actividades socialmente aceptables. Por ejemplo, cuando los niños que presentan conductas agresivas, deciden cambiar su enfoque y participar en actividades dinámicas o juego bélicos con sus compañeros, de manera que los impulsos agresivos se convierten en conductas más adaptativas para el medio social.
- f) *Apego y mejora en la relación*: el juego permite al niño generar vínculos emocionales positivos con sus pares o padres.
- g) *Juicio moral*: las reglas que se llevan a cabo en conjunto entre niños se dejan de ver como restricciones impuestas por adultos, para pasar a ser reglas flexibles surgidas de la cooperación entre compañeros.
- h) *Empatía*: el juego de roles promueve entre pares la empatía y el altruismo.
- i) *Competencia y autocontrol*: el juego ofrece a los niños oportunidades ilimitadas de crear, permitiéndoles obtener un sentido de autoeficacia y competencia que favorece la autoestima. Mediante el juego de construcción los niños aprenden autocontrol por medio de la detención del pensamiento y la conducta, lo que les permite detenerse, pensar y planear por adelantado, anticipando consecuencias y de posibles acciones y conductas. Este factor puede promover el uso más competente de estrategias de regulación emocional, especialmente las de tipo cognoscitivo, tales como la reevaluación.

De esta manera, el juego entre pares proporcionará a los niños las pautas para la comprensión de las emociones y conductas de sus iguales, a través de un ensayo y error constante, que le servirá para practicarlas y moldearlas, con esto el niño podrá aprender y hacer elección de estrategias de regulación más efectivas para mantener sus relaciones interpersonales, en la medida en que puedan lograrlo, los niños podrán desarrollar un nivel eficiente de competencia social (Rendón, 2007).

Claro está que el grado de desarrollo de la competencia social depende en gran medida del nivel de desarrollo físico y cognoscitivo del niño, pues, es esperado que entre mayor edad posea el niño, mayor nivel de competencia social tendrá. También se han encontrado diferencias entre niños y niñas en cuanto al nivel de competencia social y regulación emocional presentados, siendo las niñas quienes usualmente parecen presentar mayores niveles de estos factores (Reyna y Brussino, 2015).

El desarrollo del lenguaje también es un factor importante a tomar en cuenta en la interacción entre los niños, los diálogos que se presentan entre ellos son diferentes a los que tienen con sus padres ya que, a diferencia de sus padres, sus iguales no son expertos en las emociones, ellos acostumbran a hablar de sus estados emocionales internos, además pueden hablar de actividades, películas, juegos, que para ellos son emocionantes y que no pueden compartir de la misma manera con un adulto. Una mayor eficiencia de las habilidades sociocognitivas y características de comportamiento entre amigos, contribuyen a una relación más significativa, más cooperativa y con una frecuencia más baja de conflicto entre ellos durante el juego (Dunn y Cutting, 2008).

Durante la infancia media, específicamente a partir de los 9 años, los niños comienzan a desarrollar una moralidad más empática y con esto, más sociable, que antes de esta edad (Rendón, 2007), también comienzan a tomar más consideración al grupo social al que pertenecen, y emociones secundarias como la vergüenza y la culpa se encuentran más presentes en sus relaciones interpersonales, toman en cuenta con más facilidad las opiniones y las decisiones de los demás y pueden comprender cuando necesitan ayuda, sin embargo, este desarrollo dependerá en parte de las características individuales tales como los niveles de activación emocional negativa que pueden influir en el nivel de empatía generada, en este caso, las estrategias eficientes de regulación emocional que los niños pueden utilizar para disminuir estos niveles de activación, pueden promover un nivel eficiente de desarrollo moral (Eisenberg, 2000).

El uso de diferentes estrategias de regulación emocional en el contexto social dependerá de los motivos por los cuales estas son reguladas (English, Lee, Gross, y John, 2017), utilizando la supresión emocional de manera más frecuente cuando las personas se encuentran en presencia de un extraño o de una persona superior, por ejemplo, cuando los niños ocultan su enojo o alegría en presencia de un maestro, y cuando tienden a usar más las estrategias de reevaluación o distracción, cuando buscan disminuir la ansiedad producida por un examen escolar.

De esta manera, podemos describir que la eficacia para poder desarrollar y flexibilizar estrategias de regulación emocional durante la niñez y el posterior desarrollo permitirá al niño poder adaptarse y formar lazos sociales más íntimos y sólidos, por el contrario, si estas estrategias llegan a fallar pueden dar lugar a dificultades para relacionarse con los demás.

El repertorio de estrategias de regulación emocional de cada niño, depende en gran medida de lo aprendido del contexto familiar y contexto social, existiendo diferencias entre unas y otras, cada una utilizada para determinados objetivos. En el siguiente apartado se describirán las diferentes estrategias utilizadas por los niños para manejar las emociones que se producen en su vida cotidiana.

2.5. Estrategias de regulación emocional en niños

Tomando en cuenta las definiciones de Thompson (1994), Eisenberg y Spinrad (2004), así como los estudios de Eisenberg et al. (2004) sobre como el control con esfuerzo se vincula a diferentes estrategias regulatorias de manera positiva en la infancia, generando mayor competencia social, así como el modelo de proceso extendido de la regulación de la emoción de Gross (2015), se puede definir a las estrategias de regulación emocional como el conjunto de estrategias que las personas utilizan para iniciar, evitar, inhibir, mantener o modular la ocurrencia, forma, intensidad o duración de los estados emocionales para el logro de metas. Es decir, que las estrategias de regulación emocional son todas aquellas acciones cognoscitivas y conductuales que las personas llevan a cabo con el objetivo de influenciar las características de la emoción para poder lograr determinados objetivos.

Las estrategias de regulación emocional suelen variar en virtud del grado de desarrollo físico, cognoscitivo y afectivo, además de las experiencias de vida de cada niño, por lo cual, las distintas formas en la que los niños regulan sus emociones variarán de uno a otro, cada uno poseyendo un repertorio de diferentes estrategias de regulación que han sido aprendidas a lo largo de su historia de vida. Estas estrategias han sido abordadas desde diferentes marcos teóricos. Sin embargo, actualmente no existe una taxonomía consensuada de estrategias de regulación emocional, existiendo una diversidad de ellas bajo diferentes clasificaciones como las mostradas en la tabla 1.

Tabla 1.**Clasificaciones de las estrategias de regulación emocional**

Autores	Estrategias de regulación emocional
Losoya, Eisenberg y Fabes (1998)	-Afrontamiento agresivo -Afrontamiento instrumental -Evitación/ distracción -Desahogo emocional -Reestructuración cognoscitiva -Apoyo emocional -Hacer nada
Parkinson y Totterdell (1999)	Conductuales (acciones físicas) -Cognitivas (acciones mentales) -Aproximación -Evitación
Schutz y Davis (2000)	-Planeación/ Supervisión/ Evaluación del aprendizaje -Reapreciación de la importancia de la tarea/ Actividad enfocada en la tarea -Reducción de la tensión/ Pensamiento deseoso/ Autoculpa
Gross y John (2003)	-Enfocadas en el objeto/ Enfocadas en la respuesta -Reapreciación/ Supresión
Larsen y Prizmic (2004)	- De afectos negativos (por ejemplo, distracción, evitación de la rumiación; respiración, catarsis) - De afectos positivos (por ejemplo, gratitud, contar con el apoyo de otros, enfocarse en áreas de la vida que van bien, ayudar a otros, ser amable)
Cole y colegas (2004)	-Regulación emocional: Modificaciones en el entorno y el individuo resultado de la emoción experimentada -Emoción autorregulada: Modificaciones en la valencia, intensidad y duración de la emoción experimentada
Lopes, Salovey Coté y Beers (2005)	-Respiración y relajación -Expresión asertiva -Reapreciación cognitiva de los eventos emocionales
Gross y Thompson	-Selección de la situación

Autores	Estrategias de regulación emocional
(2007)	<ul style="list-style-type: none"> -Modificación de la situación -Despliegue de la atención (distracción y concentración) -Cambio cognoscitivo -Modulación de la respuesta
Garnefski, Kraaij, y Spinhoven (2001)	<ul style="list-style-type: none"> -Autoculparse -Culpar a otros -Rumiar
Garnefski, Rieffe, Jellesma, y Kraaij (2007)	<ul style="list-style-type: none"> -Catastrofizar -Poner en perspectiva -Reenfocar positivamente -Reevaluación positiva -Aceptación -Planificación
Augustine y Hemenover (2008)	<ul style="list-style-type: none"> -Búsqueda de apoyo social -Reevaluación positiva -Distracción activa o constructiva -Rumiación o evaluación negativa -Racionalización, distracción cognitiva -Relajación, distracción placentera, descanso -Actuar feliz, escribir/ ventilar o descargar/ catarsis
Sánchez-Aragón y Díaz-Loving (2008); Sánchez-Aragón y colegas (2014); y Martínez Pérez y colegas (2009)	<ul style="list-style-type: none"> -Selección de la situación para tristeza, amor, enojo y miedo -Modificación de la situación para amor, frustración y miedo -Despliegue de la atención o evasión-negación (distracción para tristeza, amor, frustración, enojo y miedo; concentración para tristeza, amor, enojo y miedo) -Cambio cognoscitivo para tristeza, amor, enojo y miedo -Modulación de la respuesta para tristeza, amor, frustración, enojo y miedo
Koole (2009)	<ul style="list-style-type: none"> -Automáticas vs. controladas (propositivas) -Dirigidas a los sistemas emocionales: modulación de la atención/ mejora del conocimiento emocional/ regulación de las manifestaciones físicas de la emoción

Autores	Estrategias de regulación emocional
Koole, Van Dillen y Shepes (2011)	-Selección de la situación -Modificación de la atención -Modificación de la evaluación -Modulación de la expresión
Niven y colegas (2011)	-Mejoramiento intrínseco del afecto/ empeoramiento intrínseco del afecto -Mejoramiento extrínseco del afecto/ empeoramiento extrínseco del afecto
Pekrun (2006); Pekrun y Linnenbrink-García (2012)	-Regulación orientada a la apreciación (modificación de las valoraciones sobre el grado de control, el valor de la tarea, y sobre las demandas de la tarea) -Regulación orientada a la emoción que aparece en el contexto académico -Regulación orientada a la competencia (modificación de las dimensiones del involucramiento académico: cognitiva, motivacional, conductual y social)
Soric, Penezic y Buric (2013)	Selección de la situación/ desarrollo de competencias/ Distracción/ reapreciación/ supresión/ respiración/ expresión/ soporte social

Nota: Clasificaciones de las estrategias de regulación emocional (tomada de Gómez y Calleja, 2016, p. 103, complementada con las clasificaciones de Losoya et al., 1998 y de Garnefski et al. 2001 y Garnefski et al., 2007).

Como podemos observar en las diferentes clasificaciones, se encuentran varias similitudes en algunas estrategias descritas, observándose diferencias en el enfoque teórico y la orientación que toman alguna de ellas, a continuación se describirá más a detalle, algunas de las estrategias que han tenido mayor investigación en niños.

En una investigación realizada por Lozoya, et al., (1998) sobre las formas de regulación de las emociones en niños escolares, describieron tres formas mediante las cuales los niños regulan sus emociones, la primera menciona a la regulación interna de la emoción (procesos de iniciación, mantenimiento o modulación de estados internos fisiológicos asociados a la emoción), siendo en su mayoría estrategias cognoscitivas, el segundo tipo de regulación se refiere a las expresiones conductuales asociadas a las emociones, y por último describen la

regulación del contexto evocador de la emoción. Estas autoras proponen 7 estrategias de afrontamiento para regular las emociones:

1. *Afrontamiento agresivo*: en este tipo de afrontamiento la emoción se regula a través de la agresión física y verbal. Por ejemplo, cuando los niños gritan o insultan, golpean o avientan cosas.
2. *Afrontamiento instrumental*: en este tipo de afrontamiento los niños realizan alguna acción constructiva para mejorar la situación problemática, por ejemplo, cuando los niños tratan de arreglar la situación o buscan actividades para sentirse mejor.
3. *Evitación/Distracción*: con esta estrategia los niños tratan de abandonar o evitar la situación provocadora de emoción, como cuando los niños observan la televisión para evitar enfocar su atención en el conflicto que lo angustia.
4. *Desahogo emocional*: consiste en realizar acciones para liberar tensión, con la finalidad de atraer la atención de los otros y obtener ayuda para regular la emoción, por ejemplo, cuando los niños lloran o gritan para llamar la atención de un adulto.
5. *Reestructuración cognitiva*: consiste en tratar de pensar en la situación provocadora de la emoción de una manera positiva, por ejemplo, cuando los niños tratan de ver el lado bueno de la situación que les causa conflicto.
6. *Apoyo emocional*: Esta estrategia se observa cuando los niños hablan con sus padres, maestros o sus propios compañeros con la esperanza de obtener apoyo.
7. *Hacer nada*: Esta estrategia aparece como alternativa de afrontamiento instrumental en la edad preescolar y escolar, como cuando los niños esperan a que el problema se resuelva sin su intervención.

Por su parte Garnefski et al. (2001) diseñaron un instrumento de regulación cognoscitiva de las emociones basado en las estrategias de afrontamiento emocional y cognoscitivas (CERK), donde identificaron 9 estrategias cognoscitivas de regulación emocional con las cuales los adolescentes pueden hacer frente a eventos negativos, más tarde Garnefski et al. (2007) realizaron una versión de este instrumento adaptada a niños de entre 9 y 11 años de edad, con una buena consistencia interna, las estrategias mencionadas son las siguientes:

1. *Autoculparse*: se refiere a los pensamientos de culparse a sí mismo por lo que ha experimentado, por ejemplo, cuando los niños se sienten culpables por una emoción negativa sentida hacía sus compañeros o sus padres.

2. *Culpar a otros*: se refiere a los pensamientos de culpar a los demás de lo que ha experimentado, por ejemplo, cuando los niños culpan a sus compañeros por sentirse tristes o enojados.
3. *Rumiar*: se refiere a pensar en los sentimientos y pensamientos asociados con el evento negativo, por ejemplo, cuando un niño no puede dejar de pensar en un evento triste como la pérdida de un objeto o persona valiosa para él.
4. *Catastrofizar*: se refiere a pensamientos de enfatizar explícitamente el terror de una experiencia, como cuando los niños sienten que un problema puede repercutir en varias áreas de su vida, "Esto salió mal, todo me va a ir mal en la vida".
5. *Poner en perspectiva*: se refiere a pensamientos de restar importancia a la seriedad del evento o enfatizar su relatividad en comparación con otros eventos.
6. *Reenfocar positivamente*: se refiere a pensar en temas alegres y agradables en lugar de pensar en el evento real, como cuando los niños se enfocan en situaciones positivas que cambie su atención del estímulo negativo.
7. *Reevaluación positiva*: se refiere a los pensamientos de atribuir un significado positivo al evento en términos de crecimiento personal, por ejemplo, cuando los niños pueden ver el lado bueno de una situación que pueda provocar tristeza.
8. *Aceptación*: se refiere a pensamientos de aceptar lo que ha experimentado y resignarse a lo que ha sucedido, ocurre cuando los niños logran comprender que algo no se puede cambiar y lo aceptan.
9. *Planificación*: se refiere a pensar qué pasos tomar y cómo manejar el evento negativo, como cuando los niños pueden pensar en cómo solucionar una situación que les resulta estresante.

Por último, retomaremos las estrategias de regulación emocional vistas desde uno de los modelos más aceptados en esta área de investigación, este es el Modelo de proceso de regulación emocional propuesto por Gross y Thompson (2007). Este modelo toma como punto de referencia para el despliegue de las estrategias de regulación, el tiempo que transcurre entre la presentación del estímulo o situación psicológicamente relevante que provoca la emoción, esta puede ser externa y especificable (como la aparición de una persona que te cae mal en un salón de clases), o interna, que están basadas en representaciones mentales (como el recordar a esa persona que te cae mal y va contigo en tu salón de clases), esto implica la

atención dirigida de la persona hacia este estímulo, que da lugar a una evaluación, que a su vez, produce una respuesta emocional, que implican cambios en la experiencia, conductas y sistema de respuestas neurobiológicas. Este modelo de *situación-atención-evaluación-respuesta* es conocido como el modelo modal de la emoción.

El modelo de proceso de regulación emocional plantea que las diferentes estrategias se presentaran durante estas fases de la respuesta emocional, con el propósito de alterar la trayectoria de la emoción que habría ocurrido en ausencia de estas estrategias. Las estrategias de regulación emocional son agrupadas en cinco procesos cognoscitivos y conductuales estos son los siguientes:

1. *Selección de la situación:* se refiere a tomar acciones que hacen que sea más (o menos) probable que uno se encuentre en una situación que se espera que dé lugar a emociones deseables (o indeseables). Por ejemplo, cuando los niños evitan ir a la escuela para no encontrarse con el chico abusivo que los agreden, o cuando los niños salen a jugar al parque con la intención de sentirse más tranquilos y felices.
2. *Modificación de la situación:* se refiere a tomar acciones que alteren directamente una situación para cambiar su impacto emocional. Por ejemplo, cuando los niños se plantean resolver un conflicto que se presenta durante un juego de futbol para evitar disputas entre ellos.
3. *Despliegue de la atención:* se refiere a dirigir la atención con el objetivo de influir en la respuesta emocional. La forma más común utilizada es la distracción y alejarse de la situación, por ejemplo, cuando los niños que se encuentran en una clase aburrida y vuelven su atención al tiempo, dándose cuenta que pronto comenzará el recreo; o enfocarse en partes de la situación, como cuando los niños se enfocan en imágenes neutras o graciosas en una película de terror para no sentir miedo. Este grupo de estrategias se utilizan desde muy temprano en la infancia, siendo encontradas en lactantes a partir de los seis meses de edad (Ato et al., 2004).
4. *Cambio cognoscitivo:* se refiere a modificar la valoración que uno hace de una situación para alterar su impacto emocional. Este grupo de estrategias se pueden centrar en modificar las valoraciones de situaciones externas, como por ejemplo, cuando los niños piensan “este examen no es tan difícil, puedo pasarlo”, o bien a valoraciones internas, “mi corazón late rápido, no porque tenga miedo sino, porque tengo mucha energía para

aprender a nadar". Una de las estrategias más estudiadas de este grupo es la reevaluación positiva.

5. *Modulación de la respuesta*: se refiere a influir directamente en los componentes experienciales, conductuales o fisiológicos de la respuesta emocional después de que la emoción está bien desarrollada. Por ejemplo, cuando los niños aprenden a respirar y a contar hasta 10 para disminuir el enojo o cuando aprenden a suprimir la expresión emocional para evitar un conflicto mayor con otros compañeros con los cuales han discutido.

Estos procesos ocurren en una etapa secuencial durante el desarrollo de la emoción y tienen como objetivo en la mayoría de los casos disminuir el malestar, aumentando las emociones positivas y disminuyendo las negativas. Estos procesos también se han agrupado en dos categorías: 1) la regulación enfocada en antecedentes que ocurre durante el comienzo de la emoción (agrupa a la selección y modificación de situación, el despliegue de la atención y el cambio cognitivo), y 2) la respuesta modular que ocurre después de que la respuesta emocional haya sido desplegada, la primera es más efectiva a la segunda pues altera la trayectoria de la emoción, encontrando que los individuos que utilizan normalmente estrategias de reapreciación tienden a experimentar más emociones positivas y menos negativas, mientras que los individuos que utilizaron más la supresión, que es la estrategia enfocada en la respuesta tienden a experimentar más emociones negativas, y tienden a mantener un pobre funcionamiento interpersonal (Gross y John, 2003).

Gross (2015) agrega a este modelo sistemas de valoración en ciclos que interactúan entre sí, este modelo es conocido como el modelo de proceso extendido de regulación de emociones. Este explica que la regulación de las emociones ocurre cuando un sistema de valoración (llamado de segundo nivel) toma el sistema de valoración que genera la emoción (llamado de primer nivel) como un objetivo, evaluándolo de forma positiva o negativa, activando impulsos de acción para modificar el sistema de valoración de primer nivel y con ello modificar la respuesta emocional provocada por una situación determinada. Por ejemplo, cuando un niño no quiere levantarse de la cama porque no quiere ir a la escuela, porque su primera clase es de matemáticas, materia que no le gusta, generando emociones como el desagrado y el aburrimiento (valoración de primer nivel), pero recuerda que ese día hay una clase de educación física la cuál le gusta mucho, y que si no asiste se la perderá, entonces se motiva a levantarse temprano para ir y poder disfrutar esa clase (reevaluación positiva), generando emociones positivas tales como la alegría y el entusiasmo (valoración de segundo nivel).

Estos sistemas de valoración están compuestos por un mundo interno y externo, por un componente de percepción (percepción del mundo), un componente de valoración (evaluación “positiva para mí” o “negativa para mí”) y un componente de acción, que se refiere a los impulsos de acción generados por la valoración con el objetivo de acortar la brecha entre el estado percibido del mundo (valoración de primer nivel) y el estado deseado del mundo (valoración de segundo nivel). Las acciones tomadas para poder modificar el mundo percibido son precisamente las estrategias de regulación emocional que a su vez se dividen en un proceso de 3 fases para su implementación: estas son 1) la etapa de identificación (percepción de las estrategias disponibles), 2) la etapa de selección (selección de que estrategia a implementar) y 3) la etapa de implementación de la estrategia (s) seleccionadas.

Durante la implementación de estas estrategias pueden ocurrir ciertos fallos a cierto nivel de aplicación, lo que puede dificultar la regulación de emociones, también puede resultar que algunas de las estrategias elegidas sean inadecuadas para determinadas situaciones, lo que puede resultar desadaptativo a largo plazo, en el siguiente capítulo se describirá más a detalle como las estrategias destinadas a alterar el curso de la emoción pueden facilitar o dificultar la regulación de la emoción.

2.6. Estrategias que facilitan y dificultan la regulación emocional

La dificultades para regular las emociones han estado asociadas con la presencia de patologías tanto externalizantes generadoras de conductas impulsivas y violentas, como internalizantes, como los trastornos depresivos (Estévez y Jiménez, 2017; Garnefski, Kraaij, y van Etten, 2005), a veces estas dificultades han sido referidas como des-regulación de la emoción (Bender, Reinholdt, Esbjørn y Pons, 2012), estas dificultades también se han asociado a diferentes causas, tanto internas (psicofisiológicas y temperamentales), como a externas (conflictos familiares o ambientes violentos). Existen varias teorías en torno a cómo, específicamente, se producen las dificultades para regular las emociones, por ejemplo Gross (2015) detalla que los problemas para regular las emociones se presentan durante las etapas de *identificación, selección e implementación* de las estrategias regulatorias de la emoción. Los fallos en la regulación de la emoción durante estas etapas pueden presentarse en tres momentos diferentes 1) la fase de percepción, 2) la fase de valoración y 3) la fase de acción.

Durante la etapa de *identificación*, siendo el momento donde se identifican las estrategias de regulación emocional a implementar, los fallos en la regulación emocional pueden presentarse en:

- 1) Fase de percepción: que es el momento donde se identificará la emoción. En esta fase pueden presentarse dificultades para reconocer los estados emocionales internos por medio de los estados fisiológicos que se presentan, es decir, se encuentran dificultades en la conciencia emocional.
- 2) Fase de valoración: es el momento donde se le da un valor negativo o positivo a la emoción. En esta fase pueden presentarse dificultades para darle un valor adecuado a las emociones sentidas, produciéndose una activación deficiente.
- 3) Fase de acción: es el momento donde se le atribuye una representación del objetivo para regular la emoción. En esta fase los fallos se presentan como la elección de no regular la emoción y que esta continúe como se está desarrollando, es decir, se toma la decisión de no regular la emoción, estas dificultades pueden producirse por las creencias de las personas de que las emociones experimentadas no pueden ser cambiadas.

Por su parte, durante la etapa de *selección* que es el momento en que se seleccionan las estrategias de regulación, propiamente dichas, los fallos en la regulación emocional pueden presentarse en:

- 1) La fase de percepción: donde se representan las posibles estrategias regulatorias. Se presentan como la percepción de pocas estrategias regulatorias a elegir, esto puede suceder porque las personas pueden poseer pocas estrategias de regulación emocional en su repertorio o tienden a utilizar en exceso algunas de estas, o bien se produce una falla momentánea para representar una estrategia adecuada.
- 2) La fase de valoración: donde se produce la valoración de los factores contextuales como los recursos cognoscitivos y nivel de activación fisiológica. Se presentan como dificultades para elegir una estrategia adecuada a la situación que se presenta.
- 3) La fase de acción: donde se produce la activación de un objetivo y la selección de una estrategia propiamente dicha. Se presentan como las creencias de la poca efectividad de las estrategias representadas que moldea la fuerza con la que se expresa la estrategia seleccionada.

Por último, durante la etapa de *implementación* que es el momento en que se realizan las estrategias de regulación emocional seleccionadas, los fallos pueden producirse en:

- 1) Fase de percepción: es donde se representan las características de la situación, así como las formas de implementar la estrategia seleccionada. Se presentan como pocas

tácticas (formas de llevar a cabo la estrategia) para poner en ejecución la estrategia de regulación.

- 2) Fase de valoración: es donde se evalúan las diversas tácticas y se seleccionan las que se perfilan como más eficaces. Se presentan como una valoración errónea de las tácticas, dándoles una mayor o menor importancia de la que merecen en un contexto determinado.
- 3) Fase de acción: es la aplicación de las tácticas elegidas. En este punto son propiamente las tácticas que pueden no funcionar como se hubiera esperado. Las dificultades o fallos en las tácticas pueden producirse de diferentes maneras por ejemplo, cuando el uso de las tácticas para la regulación emocional han fallado y estas se mantienen aun cuando los resultados no han sido los esperados, también pueden producirse cuando las estrategias se detienen por un error de valoración cuando aún no se ha logrado modificar la emoción y por último también puede fallar cuando las tácticas se mantienen cuando ya se ha logrado modificar el curso de la emoción objetivo y estas terminan teniendo un costo energético mayor del necesario.

Como podemos observar en los puntos anteriores, la regulación emocional puede presentar dificultades debido a las percepciones, valoraciones, creencias e implementaciones erróneas de las estrategias regulatorias durante el transcurso de la activación emocional. En los apartados anteriores, hemos podido observar como las influencias de tipo biológico y cognoscitivo, así como las influencias ambientales tales como la familia o los amigos, pueden ayudar a desarrollar estrategias de regulación de la emoción, precisamente, es el ambiente familiar y social los lugares donde estas estrategias son aprendidas y adquieren un valor adaptativo al medio, esto por sí solo, puede indicarnos que en realidad no existen estrategias de regulación emocional que sean propiamente desadaptativas por sí mismas, sino que en un punto de su desarrollo sirvieron como estrategias que permitieron la adaptación a situaciones específicas de la historia de vida de las personas, teniendo metas determinadas por el momento y el nivel de activación emocional presentado (English et al., 2017). Por esta razón para saber qué estrategias de regulación emocional resultan adaptativas y cuáles no, se debe tomar en cuenta el contexto en el que se desarrollan, pues ciertas estrategias que pueden resultar desfavorables para una situación, pueden resultar adaptativas en otra situaciones, y esto varía dependiendo del momento y lugar donde se desarrollen las personas, de hecho la regulación de emociones también se ve influenciada por los modelos culturales del yo que guían la conducta, puesto que la regulación competente de las emociones está ampliamente

motivada por la necesidad de mantener relaciones con otras personas (Mesquita y Albert, 2010).

De esta manera, estrategias como la hipervigilancia de las emociones negativas puede generar en los niños en ambientes de conflicto una mayor percepción de las situaciones potencialmente peligrosas para su integridad física y emocional, por ejemplo, cuando se enfrentan a un padre irritable y que puede reaccionar de manera violenta, la hipervigilancia de las emociones negativas en el padre, les permitirá detectar cuando este comience a mostrarse enojado y poder anticipar las reacciones haciendo uso de otras estrategias tanto físicas como mentales, sin embargo, esta hipervigilancia en otros contextos puede generar dificultades, por ejemplo, en la relación de los niños con sus pares, esta puede generar que reacciones inadecuadas de enojo y conducta hostil se presenten ante pequeños conflictos que tienen una menor relevancia para la integridad física y psíquica de los niños (Thompson y Calkins, 1996).

Es importante explicar que, si bien es cierto que los contextos pueden determinar la eficacia de las estrategias regulatorias aplicadas, el uso constante de algunas han sido asociadas a la presencia de problemas tales como la conducta violenta y psicopatología en los niños y adolescentes a largo plazo (Estévez y Jiménez, 2017). Por ejemplo, se han asociado algunas estrategias de regulación emocional tales como la supresión de la expresión emocional ha rasgos de neuroticismo que tiene que ver con tendencias a expresar emociones negativas, tales como la ansiedad y la tristeza (Andrés, Castañeiras y Richaud, 2014b), además esta estrategia pese a que disminuye el nivel de activación conductual, no ayuda a desaparecer la experiencia subjetiva, teniendo tras de sí altos costos fisiológicos, cognoscitivos y sociales que a largo plazo resultan desadaptativos (John y Gross, 2004).

De la misma manera, se han encontrado asociaciones de estrategias cognoscitivas de regulación emocional como la rumiación, catastrofismo y culparse a sí mismo, con síntomas de ansiedad y depresión en niños y adolescentes (Andrés, Castañeiras y Richaud, 2014a; Garnefski et al., 2007; Garnefski et al., 2005; Garnefski et al., 2001).

También se han encontrado que estrategias de regulación externas como el acoso, el asalto verbal, el asalto físico, golpear, romper cosas y tratar de hacer que los demás se sientan mal conducen a un aumento de los síntomas depresivos, así como baja autoestima y conductas problemáticas (Yildiz y Kızıldağ, 2018).

Por el contrario, se han asociado estrategias de regulación emocional como la reevaluación cognitiva, reenfoque positivo, aceptación, reapreciación positiva, expresión

emocional y apoyo emocional con una disminución de los síntomas depresivos y de ansiedad, así como una mayor expresión de emociones positivas como la felicidad, rasgos de extraversión, mismos que están asociados a una mayor calidez, sociabilidad y asertividad, también se asocia a un comportamiento más eficaz para resolver problemas de manera más constructiva, produciendo un número mayor de emociones positivas generando una mayor sensación de bienestar y salud a largo plazo en niños, adolescentes y adultos (Andrés et al., 2014a; Garnefski y Kraaij, 2010; Garnefski et al., 2007; Schaefer 2012).

2.6.1. Diferencias de género en las estrategias que dificultan y facilitan la regulación emocional

Por último, se han encontrado algunas diferencias de género en la presencia de dificultades en la regulación emocional. Sin embargo, los diferentes estudios han encontrado diferentes resultados. Por ejemplo, Reyna y Brussino (2015) encontraron en una muestra de niños argentinos, que las niñas de 7 y 5 años mostraban mayores niveles de regulación emocional y competencia social que los niños de sus mismas edades.

Por su parte, Zlomke y Hahn (2010), encontraron en una muestra de jóvenes, que ciertas estrategias como la rumiación y el catastrofismo estaban relacionadas con la ansiedad y la preocupación excesiva, tanto para hombres como para mujeres. En el caso de las mujeres, utilizaron más las estrategias de rumia, poner la situación en perspectiva, autculpa, aceptación y reevaluación positiva, durante situaciones estresantes y eventos causantes de preocupación excesiva, en este sentido el uso de las estrategias de aceptación y reevaluación positiva, estuvo relacionado con niveles más bajos de preocupación, sugiriendo que la aceptación de las situaciones y darles significados positivos resultaron las estrategias de regulación más efectivas para las mujeres ante situaciones estresantes. Por su parte los hombres utilizaron más las estrategias de culpar a otros, y el reenfoque en la planificación, siendo esta última estrategia (parte de la resolución de problemas), la que promovió niveles más bajos de ansiedad en este grupo.

Otro estudio realizado por Bender, Reinholdt-Dunne, Esbjørn y Pons (2012) encontraron las diferencias de género en la presencia de des-regulación emocional en un grupo de niños, niñas y adolescentes de entre 9 y 16 años, los resultados demostraron que la des-regulación emocional tiene un impacto significativo en el desarrollo de la ansiedad en niños, niñas y adolescentes, siendo el grupo de niñas quienes experimentaron más síntomas de ansiedad y mayores dificultades para regular sus emociones negativas, informando un acceso más limitado a estrategias efectivas de regulación de emociones, poca aceptación de las emociones

negativas y poca claridad emocional. Por su parte los niños informaron mayores dificultades que las niñas con respecto a la conciencia emocional, las dificultades de regulación emocional tuvieron un impacto significativo en el desarrollo de ansiedad. Esta diferencia puede presentarse debido a que las niñas, tienen en general una vida emocional más expresiva y prestan mayor atención a sus estados emocionales que los niños, esta diferencia pudo haber explicado por qué las niñas lograron reportar más a detalle las dificultades para regular sus emociones que los niños.

Por último, Etxebarria, Apodaca, Eceiza, Fuentes y Ortiz (2003) realizaron un estudio a niños y niñas de entre 7 a 9 años, con el propósito de describir las diferencias de género y edad en cuanto al desarrollo de las emociones y conducta social en el contexto escolar, encontraron que las niñas y los niños menores de 9 años tenían mayores dificultades para entender las emociones ambivalentes, lo que sugiere un menor desarrollo emocional entre más pequeños son, también sus profesores refirieron que a mayor edad, tanto niñas como niños tendían a mostrarse más hostiles con sus compañeros y menos cooperativos. Para el caso de las diferencias de género, se encontró que en las niñas y niños se observan diferencias entre uno y otro género, existiendo una mayor focalización de la atención en las niñas, que está asociada a un mejor control inhibitorio (conductas más reguladas), además de una mayor conducta prosocial y una mayor complacencia sobre todo con los adultos, que los niños que presentaron mayores índices de impulsividad y agresividad, una conducta menos prosocial y menos cooperación con los adultos, estas diferencias fueron más marcadas conforme aumentaba la edad, lo que fue asociado por los autores a los factores ambientales y culturales, tales como los estereotipos de género que fomenta ciertas diferencias y significados entre niñas y niños.

Como se ha descrito en este capítulo, la regulación emocional es un proceso largo y complejo, que comienza en los primeros meses después de nacido y se extiende a lo largo del ciclo vital, implica el desarrollo neurofisiológico y cognoscitivo, así como el aprendizaje de diversas estrategias que permiten regular las emociones adquiridas en el contexto familiar y social. En la infancia su efectividad radicará en el nivel adaptativo que provean a los niños y niñas ante determinadas situaciones de su vida diaria.

En el siguiente capítulo se abordará el contexto de los niños que se encuentran en una institución de cuidado y que han sido separados del seno familiar, se describirán las principales causas que llevan a esta institucionalización, y se describirá como influye este ambiente en el desarrollo de la regulación emocional.

Capítulo III. Niños y niñas bajo el cuidado de una institución

3.1. Acogimiento institucional o residencial

La Convención de los Derechos del Niño que fue aprobada en 1989 por la Asamblea de las Naciones Unidas y ratificada por México en 1990, estableció un cambio de paradigma importante en la concepción que se tenía sobre los derechos de las niñas, niños y adolescentes, pasando de ser considerados “menores objetos de protección” a “menores sujetos de derechos” sentando las bases de la promulgación de distintas leyes y políticas relacionadas con la protección de la infancia en los países que ratificaron dicha convención, Carrancá (2 de febrero a 2 de junio de 2021) explica que la convención mantiene 4 principios fundamentales los cuales son:

- *Igualdad y no discriminación*: presente en el artículo 2°, describe que el estado debe velar por los derechos de las niñas, niños y adolescentes, sin distinción de género, raza, pertenencia étnica o social, religión, o impedimentos físicos de los niños o sus cuidadores.
- *Interés superior de la niñez*: presente en el artículo 3°, describe que todas las medidas que tengan que ver con los niños, que tomen las instituciones públicas o privadas de bienestar social, las autoridades administrativas, los órganos legislativos y los padres o tutores, deberán encaminarse a la protección y cumplimiento integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes.
- *Desarrollo y supervivencia*: presente en el artículo 6°, describe que los estados garantizarán en la medida de lo posible la supervivencia y el desarrollo de las niñas, niños y adolescentes.
- *Participación*: presente en el artículo 12°, describe que se deben escuchar, prestar atención y considerar la participación de niñas, niños y adolescentes en las decisiones que se tomen sobre ellos, tomando en cuenta, en todo momento, su edad y madurez.

Tomando en cuenta estos principios, la convención plantea que la protección de los niños se debe procurar manteniéndolos en el ámbito familiar, a menos que sus derechos fundamentales sean vulnerados (Salvo y Luna, 2015). En caso de que se hayan agotado los recursos para cuidarlos en su núcleo familiar y no existan otras maneras de hacerlo que no implique alejarlo de sus tutores, solo entonces, la convención en su artículo 20° señala que los estados deben garantizar la protección de las niñas, niños y adolescentes proveyéndoles un

acogimiento alternativo (Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia [SNDIF], 2016).

En el contexto de América latina y el Caribe las instituciones de cuidado y atención residencial tienen diversas denominaciones y existen múltiples variantes y modalidades, teniendo en común que son centros que brindan acogimiento residencial de niñas, niños y adolescentes en régimen de tiempo completo con la finalidad de protegerlos, ejemplos de estos, serían los orfanatos o casas hogares, hospitales, centros migratorios, entre otros. Tales instituciones pueden ser públicas, privadas o mixtas, así como transitorias o permanentes (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2013).

En México, la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (LGDNNA, 2014, p.3.) señala en su artículo 4º, que el acogimiento residencial o institucional es “aquél brindado por centros de asistencia social como una medida especial de protección de carácter subsidiario, que será de último recurso y por el menor tiempo posible, priorizando las opciones de cuidado en un entorno familiar”. Este acogimiento será brindado por los denominados Centros de Asistencia Social (CAS) que son definidos en esta ley como “el establecimiento, lugar o espacio de cuidado alternativo o acogimiento residencial para niñas, niños y adolescentes sin cuidado parental o familiar que brindan instituciones públicas, privadas y asociaciones”.

La forma de acogimiento institucional más frecuente es la casa hogar, que es un centro de acogimiento residencial de niñas, niños y adolescentes en régimen de tiempo completo con la finalidad de protegerlos (UNICEF, 2013). Sin embargo, existen otros tipos de centros que funcionan de maneras distintas y que también sirven como centros de acogimiento para las niñas, niños y adolescentes que no cuentan con los medios para satisfacer sus propias necesidades.

En cuanto a las estadísticas de UNICEF (2013) refiere que los datos del número de infantes bajo el cuidado de una institución en países de América Latina no llegan a ser precisos, debido a que los informes que dan los países son incompletos porque desconocen la cifra exacta del número de niños que se encuentran en instituciones de acogimiento residencial en su territorio, la cifra que se estima aproximadamente puede llegar a superar los 240,000 infantes, que se encuentran bajo un sin número de situaciones altamente riesgosas para su adecuado desarrollo.

Al respecto UNICEF (2013) refiere que pese a que los tratados internacionales indican que la institucionalización debe ser utilizada como un último recurso, procurando ante todo la permanencia de los niños con los padres, siempre y cuando esto no vulnere el derecho superior de los niños, la realidad es que los países, especialmente los de América Latina, optan muchas veces por la institucionalización, antes que por alguna otra alternativa, esto puede llegar a generar distintas dificultades que incluso llegan a afectar la integridad del menor, pues se han reportado alrededor de estas, un sin número de afectaciones contra los derechos humanos de los niños, entre los que se encuentran las agresiones físicas y psicológicas, falta de cuidados básicos, hacinamiento, instalaciones inadecuadas, abuso sexual, entre otras, que han sido reportadas por varios países latinoamericanos, estas problemáticas llegan a poner en tela de juicio, si las instituciones de resguardo como las casas hogares, más que un medio para proteger a los niños, terminen siendo lugares donde se les afecte en sus derechos fundamentales (Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal [CHDF], 2014).

En el caso de México, por ejemplo, se han encontrado alrededor de casas de asistencia social, privadas y públicas, en varios estados de toda la República Mexicana, reportes y denuncias de violación a los derechos humanos, debido a diversas circunstancias que pueden poner en riesgo la integridad de los niños, de la misma forma se han encontrado carencias de infraestructura y de capacitación del personal debido a los presupuestos reducidos con los que llegan a contar (Comisión Nacional de Derechos Humanos México, [CNDH México], 2019).

Las estadísticas recabadas por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía, (INEGI, 2010) reportaron alrededor de 29,740 personas menores de 15 años de edad que residen en viviendas colectivas. De estos 51.9% de niños se encuentran concentrados en casa hogar u orfanatos, 16.7% en internados escolares y residencias estudiantiles, 6.1% en pensiones, casa de huéspedes o casa de asistencia y apenas un 0.4% se encuentran en campamentos de damnificados, cuartel, campamento o destacamento militar y albergues de migrantes.

El mismo INEGI en el censo poblacional y de vivienda del 2010, registró 682 orfanatos o casas hogares para menores que subsisten a través de donativos de benefactores y apoyos gubernamentales. Estas cifras aumentaron para el año 2015, donde los datos recabados por INEGI en el censo de alojamientos de asistencia social (CAAS) reportó alrededor de 33,118 niñas, niños y adolescentes menores de 17 años, que se encontraban bajo la protección de 875 casas hogares, albergues, refugios y otras modalidades de acogimiento residencial, públicos y privados en todo el país, observándose un aumento significativo de los centros de asistencia social, así como de los niños que se encuentran en ellos. De esta cifra, el 51% fueron hombres

y el 49% mujeres, en cuanto a la edad, se reportaron que el mayor porcentaje de niñas, niños y adolescentes tenían entre 6 y 14 años (59.4%), seguidos por los de 15 a 17 años (24.8%) y por último los de 0 a 5 años (15.8%).

La situación de los niños en acogimiento residencial suele ser crítica, pues el solo hecho de no contar con los cuidados parentales ya implica dificultades en el desarrollo de vínculos afectivos, además de que en ocasiones estas estancias suelen no promover el adecuado desarrollo físico, cognoscitivo y socioemocional, de hecho se han encontrado distintas dificultades en estas poblaciones tales como los problemas de memoria, autocontrol, atención, planeación, pensamiento crítico y habilidades sociales (CDHDF, 2014; Ibarra y Romero, 2017).

Sin embargo, está claro, que las circunstancias que pueden promover o dificultar el desarrollo de los niños en estas instituciones está, íntimamente ligado al contexto de cada institución en particular, pues una puede no representar la realidad de otra, de la misma manera, las conductas y alteraciones presentadas en los niños pueden ser consecuencias del aprendizaje y tratos anteriores a la institucionalización (Yslado, Villafuerte, Sánchez y Rosales, 2019). Se han realizado diversos estudios acerca de las alteraciones en el desarrollo de los niños que se encuentran bajo acogimiento residencial, encontrándose muchas veces retrasos en factores sociales y psicológicos, así como del lenguaje (Chaves, Lima, Mendonça, Custódio y Matias, 2013).

Tomando en cuenta que los grupos de niños y las instituciones varían de una a otra región, a continuación se describen algunos estudios realizados en casas hogares en diferentes partes del mundo, especialmente de América Latina y México, que refieren algunas de las características socioemocionales presentes en los niños que se encuentran bajo el cuidado de estas instituciones:

- Méndez y González (2002) en un estudio realizado en un grupo de niños chilenos en acogimiento institucional, encontraron evidencia de apego inseguro relacionado a problemas de conducta externalizantes e internalizantes que en ocasiones llevaron a la presencia del trastorno reactivo de vinculación y déficit de atención.
- Por su parte, Alves et al. (2010) en un estudio de comparación entre niños brasileños en acogimiento institucional y niños que vivían con sus familias, sobre indicadores emocionales del Dibujo de la Figura Humana (DFH) y la Escala de rasgos de personalidad para niños (ETPC), encontraron que los niños en acogimiento institucional obtuvieron más indicadores emocionales, relacionados con rasgos de ansiedad, impulsividad, timidez, inseguridad, retraimiento, miedo y tristeza, que estuvieron

asociados a poca socialización, mayor tendencia a la soledad, hostilidad y poca empatía, así como rasgos de neuroticismo, relacionado a la depresión y la baja autoestima, generando en los niños una fuerte inestabilidad emocional. En este estudio los autores toman en consideración, que los niños que se encuentran en esa institución vienen de ambientes conflictivos, donde fueron abandonados y recibieron abusos, y que estos rasgos pueden estar seriamente influenciados por estas vivencias anteriores.

- Da Cunha y Barreyro (2015) en una revisión de varias investigaciones en el contexto latinoamericano, encontraron, que los niños y adolescentes en acogida institucional presentan menos habilidades psicosociales y académicas, y más problemas de comportamiento que los que viven con sus padres, también se observaron mayores dificultades para el reconocimiento de expresiones faciales, síntomas de depresión y ansiedad, mismas que pueden ser el resultado de la separación de sus padres, esto puede llegar a influir en la disminución del apoyo social percibido por parte de las niñas, niños y adolescentes.
- En un estudio realizado por Yslado et al. (2019), los resultados arrojaron que la mayoría de los niños que estaban en las instituciones de acogida en Perú vienen de hogares disfuncionales, con altos índices de pobreza y analfabetismo, al llegar a las casas hogares presentan mejores condiciones que satisfacen sus necesidades básicas, sintiendo mayores sensaciones de bienestar personal y generan vínculos compensatorios con sus cuidadores, sin embargo, presentan un apego inseguro, buscando satisfacer su necesidad de afecto y aprobación, también, se observan conductas agresivas e impulsivas entre compañeros, que generan en ellos emociones de enojo, resentimiento, irritabilidad, tristeza y miedo, que son asociadas a una baja inteligencia emocional y dificultades para establecer vínculos sociales, observándose diferencia en el sexo, resultando mayores índices de sociabilidad en mujeres que en hombres.
- Celedón y Saláme (2009), presentaron un estudio sobre el manejo de la inteligencia emocional en niños de una casa hogar en Colombia, los resultados reportaron un manejo inadecuado de la autoconciencia presentándose dificultades para reconocer sentimientos y emociones, que a su vez les dificulta elaborar un pensamiento auto-reflexivo para poder entender las consecuencias de sus acciones, también se observó un manejo inadecuado de la autorregulación emocional, refiriendo conductas agresivas e impulsivas que les son difíciles de controlar, adoptando estas conductas como estrategias ante eventos que perciben como conflictivos en sus relaciones sociales,

adoptando actitudes ofensivas humillantes, amenazantes y agresivas. También presentaron un déficit en la automotivación, con dificultades para planear a corto y largo plazo, así como déficit de empatía y habilidades sociales, lo que provocó dificultades para atender las reglas de las figuras de autoridad y entablar relaciones de amistad con sus compañeras, surgiendo frecuentemente riñas entre ellas. Por último, muestra un deterioro del desarrollo moral, teniendo dificultades para tomar el punto de vista de los demás, así como dificultades para interiorizar a las figuras de autoridad

- Ahmad, Qahar, Siddiq, Majeed, Rasheed, Jabar y von Knorring (2005), realizaron un estudio en un grupo de niños huérfanos del Kurdistán Iraquí, hicieron una comparación de la crianza institucional y otra donde fueron acogidos por una familia tradicional voluntaria, se observó un deterioro significativo de la competencia escolar, siendo en el caso de los niños criados en una familia tradicional de acogida los que presentaron mayores competencias escolares.

En el contexto mexicano algunas investigaciones en instituciones de acogida también muestran datos que refieren algunas alteraciones en el desarrollo de los infantes en el área socioemocional:

- González, Domínguez, Palomar, y González, (2008), En un estudio realizado en Toluca, Estado de México, en una comparación entre niños de dos casas hogares y dos escuelas de baja y alta vulnerabilidad, encontraron que los niños que se encuentran en acogimiento institucional en comparación con los que se encuentran con sus familiares presentan más evidencias de baja autoestima, mayor devaluación social, mayor necesidad por cumplir con expectativas sociales, son inseguros y son propensos a referir aspectos negativos de sí mismos, tienen un locus de control externo, es decir que tienden a adjudicar las situaciones que les suceden a factores externos y menos a sus propias capacidades. Para enfrentar sus problemas tienden a utilizar un estilo emocional negativo y evasivo.
- González, Ampudia y Guevara (2012), en un estudio realizado en un albergue de la CDMX con el propósito de realizar una intervención grupal para el desarrollo de habilidades sociales, los niños del albergue presentaron patrones de conducta agresiva, que incluyeron peleas, acusaciones y amenazas, con una tendencia a no prestar atención a las emociones de otros, una percepción negativa de sí mismos, y una tendencia a síntomas depresivos y de ansiedad previa y durante el taller, observándose una disminución de estas conductas al concluir las sesiones.

Como podemos observar los resultados muestran que las niñas y los niños que se encuentran en acogimiento institucional o residencial presentan un sin número de afectaciones socioemocionales, sin embargo, cabe aclarar que en la mayoría de los estudios revisados, los niños tenían antecedentes de maltrato por sus cuidadores primarios, o se encontraban en ambientes sociales difíciles que limitaban su desarrollo, esto puede repercutir de manera considerable en la salud mental posterior y puede generar mayores dificultades de adaptación al nuevo medio donde se desenvuelve, por tales motivos los organismos internacionales han instado a los gobiernos de los países a mejorar y modificar sus procedimientos, teniendo en cuenta en el contexto mexicano un esfuerzo importante por parte del gobierno y de organismos públicos y privados para proveer de una mejor atención a estos grupos vulnerables, mediante la creación de nuevas leyes que promuevan su protección y la mejora en los procedimientos de la diversas instituciones que se encargan de su cuidado, como los son las procuradurías de defensa del menor, y el Sistema Nacional DIF (CNDH México, 2019; Salvo y Luna, 2015; SNDIF, 2016).

En cuanto a las funciones de estas instituciones, la ley LGDNNA (2014) señala:

- En su artículo 26° que el Sistema Nacional DIF o los Sistemas de las Entidades, deberán otorgar medidas especiales de protección a NNA que hayan sido separados de su familia de origen por resolución judicial, siendo estos los responsables del seguimiento de la situación de los menores una vez que este acogimiento temporal concluya.
- En su artículo 107° que las autoridades federales, de las entidades federativas y de las demarcaciones del distrito federal, en términos de lo dispuesto por esta Ley, la Ley General de Salud y la Ley de Asistencia Social, establecerán, en el ámbito de sus respectivas competencias, los requisitos para autorizar, registrar, certificar y supervisar los CAS, a fin de garantizar el cumplimiento de los derechos de NNA privados de cuidado parental o familiar, atendidos en dichos centros.
- En su artículo 112° que las Procuradurías de Protección de las entidades federativas en coordinación con la Procuraduría de Protección Federal, serán las autoridades competentes para autorizar, registrar, certificar y supervisar los CAS. Teniendo la función de ejercer acciones legales que correspondan a un incumplimiento de los requisitos para la función de dichas CAS.

También de la misma forma se han optado por cuidados alternativos como lo son las Aldeas infantiles SOS, que buscan simular el entorno familiar, tratando de generar lazos afectivos entre los que forman parte de ellas (CDHDF, 2014).

A continuación, se abordaran los factores de riesgo que llevan a las niñas, niños y adolescentes a los centros de acogida residencial.

3.2. Factores de riesgo que llevan a la institucionalización de los niños y niñas

Los contextos en los que los niños se encuentran inmersos en ocasiones resultan inadecuados para su desarrollo integral, incluso hasta el grado de presentarse como contextos de riesgo, estos ambientes están demarcados por situaciones de vulnerabilidad y violencia. Los conflictos sociales, la pobreza, la violencia familiar, el abandono y la orfandad, son causas que afectan el desarrollo del niño.

La familia es el principal medio donde los niños se desarrollan tanto física como mentalmente, siendo esta unidad social primaria, caracterizada por vínculos y por relaciones afectivas donde se transmiten valores y se delimitan roles que posteriormente les permitirán a los niños adaptarse al medio social en donde se encuentran (Castillo y Merino, 2018), es también en este medio donde se presenta de manera más recurrente el maltrato infantil, que es definido por la (Organización Mundial de la Salud, [OMS] s.f.), como “los abusos y la desatención de que son objeto los menores de 18 años, e incluye todos los tipos de maltrato físico o psicológico, abuso sexual, desatención, negligencia y explotación comercial o de otro tipo que causen o puedan causar un daño a la salud, desarrollo o dignidad del niño, o poner en peligro su supervivencia, en el contexto de una relación de responsabilidad, confianza o poder. La exposición a la violencia de pareja también se incluye a veces entre las formas de maltrato infantil”.

En cuanto al maltrato infantil en el contexto mexicano, UNICEF México (2019) recabó datos de diversas dependencias mexicanas como el SIPINNA, INEGI, SEP, el Sistema de Justicia Penal y el ENIM donde encontró que un número importante de niñas, niños y adolescentes han sido víctimas de alguna forma de violencia en el hogar, escuela o en su comunidad. Los datos de violencia contra niñas, niños y adolescentes varían según las zonas del país e incluso entre los sexos y edades.

De manera general, los datos de UNICEF México (2019) sobre la violencia en el hogar señalan que 4 de cada 10 madres y 2 de cada 10 padres reportan pegarle o haberles pegado a

sus hijos cuando sintieron enojo o desesperación, Según datos de (2015), el 5.1% de los niños y niñas menores de 5 años, fueron dejados con cuidados inadecuados, (estuvieron solos o siendo cuidados por otros niños), el 63% de las niñas y niños de entre 1 y 14 años de edad han experimentado al menos una forma de disciplina violenta durante el último mes, siendo las prácticas más comunes las agresiones psicológicas seguidas de castigos físicos, como los golpes y estos suelen intensificarse mientras más años tengan los menores. Por otro lado, los datos de violencia sufrida en la escuela calculan que a nivel nacional 1.4% de las niñas, niños y adolescentes de entre 10 a 17 años sufrieron algún daño en la salud por robo, agresión o violencia durante 2012, siendo las principales formas de agresión los golpes, patadas, puñetazos (56%) y agresiones verbales (44%), siendo 6 de cada 10 estudiantes, masculinos. En cuanto a los datos de violencia sufrida en su comunidad en 2016, alrededor del 50% de los delitos cometidos contra las niñas, niños y adolescentes se relacionan con actos que atentan contra su integridad física como los son las lesiones, abusos sexuales, violaciones y homicidios, y patrimonial como lo son los robos en la vía pública.

Entorno a este problema Sérgio (2010) en el informe mundial sobre la violencia contra niñas y niños menciona, que en la infancia estos, tienen más probabilidades de ser víctimas de violencia por parte de sus cuidadores primarios, así como de otros integrantes del núcleo familiar, debido a su dependencia del hogar. Entre los tipos de violencia más comunes están la violencia física, que va desde los golpes leves, hasta las agresiones que terminan siendo letales, también de manera física se presenta el abuso sexual, que sucede más frecuentemente en niñas que en niños, además de violencia psicológica, trato negligente y abandono físico y emocional.

El maltrato infantil genera ciertas problemáticas en la vida del niño que perjudican el desarrollo, fisiológico, cognoscitivo y afectivo normal, generando una serie de alteraciones que le dificultarán al niño adaptarse a su ambiente. La exposición al maltrato parental está asociado a alteraciones neurales y cambios biológicos en los niños (Martínez, 2008). Amores y Mateos (2017) en una revisión de varios estudios, encontraron, que el maltrato infantil tiene serias repercusiones en el desarrollo neuropsicológico de los niños, estas afectaciones dependen del tipo de maltrato, edad en la que comienza y la duración que esta tenga en la vida del niño, además de las diferencias individuales de cada niño.

Los autores refieren que dichas afectaciones se dan principalmente en las estructuras corticales como la corteza prefrontal y subcorticales como el sistema límbico, además de la alteración de ciertos neurotransmisores de tipo catecolaminas y el eje de activación

hipotalámico-hipofisiario-adrenal. Los estudios revisados indican que el perfil neuropsicológico de niños maltratados varía dependiendo de las circunstancias bajo las cuales se dé el maltrato infantil, sin embargo, de manera general se observan problemas de atención y memoria, lenguaje, desarrollo intelectual, fracaso escolar y una elevada prevalencia de trastornos internalizantes y externalizantes que están relacionados con las dificultades de regulación emocional, estos trastornos suelen contribuir a las dificultades de socialización y adaptación al entorno donde se desenvuelven los niños, y suelen perpetuarse hasta la edad adulta posterior.

Las distintas dificultades son más o menos explícitas en los distintos tipos de maltrato infantil, por ejemplo, las alteración de la memoria y atención suelen estar presentes frecuentemente en los trastornos de estrés postraumático de los casos de abuso sexual, por otra parte, los problemas en el desarrollo del lenguaje están relacionadas de manera más frecuente a los casos de abandono, negligencia, maltrato emocional y físico, donde la poca estimulación del medio, los gritos, insultos, amenazas y comportamiento hostil, disminuyen la motivación del niño para expresarse. También se observan alteraciones en el desarrollo de las funciones ejecutivas tales como la flexibilidad cognoscitiva, toma de decisiones, planificación y control de impulsos. Generando alteraciones en la conducta de los niños relacionadas con la impulsividad, agresividad y dificultades para generar soluciones socialmente efectivas.

De manera más específica en el área emocional las alteraciones producidas por el maltrato infantil, han sido asociadas, de manera frecuente, con las dificultades de regulación emocional y de inteligencia emocional, entre las dificultades presentadas se observan, dificultades para reconocer las emociones, así como falta de motivación para hacerlo, también se presentan conductas impulsivas y agresivas, dificultades para empatizar con los demás, y pocas habilidades para mantener vínculos sociales estables, estando presente la poca motivación para el diálogo y la presencia de conductas hostiles con sus compañeros (Amores y Mateos, 2017; Celedón y Sáleme, 2009; Shipman, Edwards, Brown, Swisher y Jennings, 2005).

Las diferentes dificultades en el núcleo familiar en ocasiones terminan por mermar la cohesión de este pequeño grupo social produciendo su desintegración, las causas de la desintegración familiar son multifactoriales, el motivo por el cual las familias se separan puede ir desde los problemas económicos, falta de tiempo en el hogar por parte de las figuras parentales, hasta situaciones de violencia familiar o abuso de sustancias (Moreno, 2002; Castillo y Merino, 2018).

En algunas ocasiones, la ruptura del vínculo familiar puede llevar a la familia a separarse de los niños, y éstos, terminan siendo ingresados a una institución que será responsable de su cuidado, alimentación, educación, salud física y mental, ya sea temporal o permanentemente, es en ese momento, en el cual, el niño comenzará a encontrarse en acogimiento residencial.

Según datos de UNICEF (2013), las principales causas por las cuales los niños terminan en acogimiento residencial en diversos países de América Latina son:

- Por encontrarse en situación de pobreza.
- Haber sido víctima de violencia, maltrato, abuso sexual, explotación o trata.
- Abandono, rechazo familiar, orfandad parcial o total, o situación de calle, por separación de sus familias en el caso de los niños migrantes o durante la presencia de un desastre natural.
- Tratarse de niñas, niños o adolescentes con conductas de adicción a drogas.
- Encontrarse en situaciones donde sus padres se encuentran privados de su libertad, sufren de padecimientos psiquiátricos u otras enfermedades que les permiten cuidarlos.

En el caso del abandono parental, explican que hay una importante tasa de abandono de niños que presentan alguna discapacidad física o intelectual, o debido a que presentan enfermedades como el SIDA.

En el caso específico de México, la (CNDH México, 2019), refirió que entre el año 2014 y 2016, los motivos más importantes por los cuales los niños llegaron a Casas de asistencia social (CAS) fueron:

- Protección, guardia y custodia.
- Migración.
- Omisión de cuidados.
- Ingreso voluntario.
- Maltrato.
- Abandono.
- Violencia familiar, física y psicológica.
- Abuso sexual y violación.
- Trata de personas, sustracción y secuestro.
- Conductas antisociales.

- Corrupción de menores.
- Carencia de cuidados parentales.

La misma CNDH aclara que estos datos son dados principalmente por el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (SNDIF), y pese a que los datos arrojan números precisos, las razones y situaciones específicas por las cuales se llevó a cabo la institucionalización no son del todo esclarecidas, dando de esta manera datos incompletos sobre la situación del niño, anterior al acogimiento residencial, de la misma manera otras entidades como algunas procuradurías, o DIF regionales y CAS privados suelen no presentar estos datos y por lo tanto se desconoce la situación bajo las cuales llegaron los niños así como la situación actual de los menores, siendo esta la principal preocupación de las diversas instituciones encargadas de promover la protección de los derechos de las niñas, niños y adolescentes que se encuentran promulgados en diversas leyes y tratados internacionales desde la Convención de los derechos de los niños.

3.3. Regulación emocional en niños y niñas en acogimiento institucional

Como ya se ha descrito en los apartados anteriores, las niñas y niños en acogimiento institucional o residencial, pueden tener tras de sí, toda una historia de conflictos familiares, en los que normalmente está presente el maltrato infantil bajo la forma de maltrato psicológico, físico, abandono e incluso abuso sexual, además, esto se suma a que en muchas ocasiones los ambientes sociales de donde provienen no proveen lo necesario para un adecuado desarrollo.

Por su parte, los datos referidos entorno a la situación de los niños en las casas hogares también indican que en muchas ocasiones se ven inmersos en situaciones que llegan a impactar en su desarrollo socioemocional, afectando de forma directa el desarrollo de la regulación emocional, estas situaciones tienen que ver directamente con dificultades de adaptación a nuevos entornos, la separación de sus padres, conflictos entre los niños y en muchas ocasiones situaciones de maltrato físico y psicológico (CDHDF, 2014; CNDH México, 2019; UNICEF, 2013). En torno a este tema en específico, se ahondará en como las diferentes problemáticas que viven los niños en instituciones de acogida afectan diversas áreas del desarrollo relacionadas con la regulación emocional.

Se ha encontrado que el maltrato afecta el desarrollo de diversas áreas cerebrales como la corteza prefrontal y el sistema límbico, originando que los niños presenten problemas

de atención, memoria, lenguaje, así como el desarrollo de otras diversas funciones ejecutivas, provocando problemas de adaptación y socialización, mostrando un comportamiento hostil, impulsivo y normalmente acompañado de agresiones, que está directamente relacionado con la dificultad para regular las emociones (Amores y Mateos, 2017).

De la misma manera, se ha encontrado que los niños en situación de institucionalización pueden sufrir dificultades emocionales desde la separación propia del núcleo familiar, que lleva consigo una desvinculación afectiva riesgosa que impacta en su seguridad y en la manera en que ellos pueden volver a tener vinculación afectiva con otras personas, en un espacio, donde normalmente el personal y los compañeros son intermitentes y no presentan una estabilidad en el establecimiento de relaciones afectivas, en este sentido se ha observado que los niños que se encuentran en instituciones, en muchas ocasiones presentan formas de apego inseguras (Da Cunha y Barreyro, 2015; Méndez y González, 2002; Yslado et al., 2019). Las formas de apego inseguro han sido asociadas a dificultades de regulación emocional (Garrido, 2006; Thompson, y Waters, 2010).

Las dificultades emocionales también pueden ser resultado de la influencia de los lugares anteriores donde los niños vivieron antes de llegar a las instituciones, de hecho la mayoría de los estudios revisados en los apartados previos, hacen énfasis en la historia del conflicto familiar, que como se ha señalado puede afectar el desarrollo de estrategias de regulación emocional adaptativas y flexibles a nuevos entornos, generando por el contrario estrategias basadas en la hipervigilancia de las emociones negativas, que pueden generar conductas hostiles en el trato con sus compañeros, situación que dificultará las relaciones de pares que necesitan desarrollar en su nuevo ambiente (Davies y Woitach, 2008; Johnson et al., 2017; Thompson y Calkins, 1996; Thompson y Waters, 2010).

También podemos observar que los niños que viven en una institución de acogida presentan niveles bajos de inteligencia emocional, mostrando dificultades para reconocer las emociones que sienten, y las que observan en los otros, que generan dificultades para la autorregulación emocional, mostrando conductas impulsivas y agresivas, se les dificulta detenerse, presentando también un bajo nivel de empatía por los demás (Celedón y Saláme, 2009; Yslado et al., 2019). Cabe recordar que la inteligencia emocional está asociada un desarrollo competente de la regulación emocional (Shutte, 2010), y que las dificultades de conciencia emocional y errores de la valoración de las estrategias de regulación utilizadas para modificar su nivel de activación están asociadas a fallos en el proceso de regulación emocional (Gross, 2015).

Por último, podemos observar que los niños en acogimiento institucional o residencial presentan rasgos de patologías externalizantes e internalizantes, como la depresión, la ansiedad y la conducta impulsiva (Alves et al., 2010); González, et al., 2012; González et al., 2008). Estas patologías han sido relacionadas frecuentemente con las dificultades para regular las emociones (Andrés et al., 2014a; Garnefski, et al., 2005; Yildiz y Kızıldağ, 2018).

Como podemos observar las diferentes problemáticas manifestadas por los niños que llegan a las instituciones de acogida pueden afectar distintas áreas de su desarrollo normal. En el caso de la regulación emocional, se observa que los problemas presentados pueden afectar de distinta manera el proceso regulatorio, que va desde las dificultades para reconocer las emociones, hasta el uso de estrategias de regulación que resulten poco adaptativas socialmente, generando conductas que con el paso del tiempo pueden desembocar en patologías como la depresión o la ansiedad. Así como problemas para socializar y adaptarse a los nuevos entornos y retos que se les presentan a los menores, por tanto, en la medida en que se logre una mejor comprensión de estos factores que afectan a los niños que se encuentran en una institución de acogida, se podrán preparar medidas más eficientes para poderles brindar un desarrollo integral.

En los siguientes apartados se describirá a detalle el desarrollo del presente estudio, método utilizado, resultados encontrados y las conclusiones a las cuales se llegaron.

Método

Planteamiento del problema y justificaciones

La institucionalización en América Latina ha representado un reto constante para las organizaciones que protegen los derechos de las niñas, niños y adolescentes, debido a que dentro estas instituciones en muchas ocasiones no suelen encontrar los recursos suficientes para un adecuado desarrollo (UNICEF, 2013).

En el caso de México el número de niñas y niños que se encuentran en casas de asistencia social ha ido en aumento constante, reportando en 2010 alrededor de 29,740 menores de edad (INEGI, 2010) y en 2015 alrededor de 33,118 menores (INEGI, 2015) siendo la forma de institucionalización más común las casas hogares.

Las niñas y los niños que se encuentran en una institución de acogida como las casas hogares u orfanatos, suelen provenir de contextos difíciles donde son vulnerados en sus derechos fundamentales, las situaciones a las que se ven expuestos ponen a prueba su repertorio cognoscitivo, conductual y socioemocional. Entre los lugares de donde provienen se encuentran familias desintegradas con un sin número de problemáticas entre las que se encuentran la pobreza, problemas de adicciones, conflictos familiares, e incluso maltrato infantil en todas sus formas (Castillo y Merino, 2018). Estos ambientes generaron en los niños distintas formas de afrontamiento que les permitieron adaptarse a los sucesos que se presentaron en sus vidas, estas estrategias en muchas ocasiones suelen resultar poco adaptativas en el contexto institucional. En el contexto mexicano los niños suelen sufrir diversas formas de maltrato en la familia, la escuela y la comunidad (UNICEF México, 2019).

Detallando un poco más, en los casos de niñas y niños que han sufrido maltrato infantil se ha observado que las distintas formas de maltrato pueden afectar seriamente el desarrollo normal de los menores, provocando problemas de atención, memoria, lenguaje, así como el desarrollo de funciones ejecutivas, provocando problemas de adaptación y socialización, mostrando en muchas ocasiones un comportamiento hostil, impulsivo y agresivo, que está directamente relacionado con las dificultades para regular sus emociones (Amores y Mateos, 2017; Celedón y Sáleme, 2009; Shipman, et al., 2005). Estas dificultades suelen persistir incluso después del ingreso de los menores a las instituciones, pues algunas de ellas suelen perpetuar el ambiente de maltrato (CDHDF, 2014; CNDH México, 2019), incluso aun con una

intervención a nivel de nutrición, salud física y educativa integral se han encontrado deficiencias, en específico en el área socioemocional (Yslado et al., 2019).

Las niñas y los niños que se encuentran en una institución de acogida suelen tener serias deficiencias en el desarrollo físico, cognoscitivo y socioemocional, son niños que se encuentran en situación de vulnerabilidad y que necesitan ciertas atenciones en distintos ámbitos del desarrollo, bajo estas circunstancias la regulación emocional tiene un valor adaptativo relevante en la vida del niño, pues una adecuada regulación de sus emociones promueve un funcionamiento competente para la consecución de metas específicas en diversas situaciones, la regulación emocional está asociada a la competencia social, bienestar emocional y ajuste de personalidad (Andrés et al., 2014a; Garnefski & Kraaij, 2010; Garnefski et al., 2007). Por el contrario, la dificultad para regular las emociones está asociada a una serie de patologías de origen afectivo, tales como la depresión, los desórdenes ansiosos, problemas conductuales, y otras alteraciones de internalización y externalización (Alves et al., 2010; Andrés et al., 2014a; Garnefski, et al., 2005; González et al., 2012; González et al., 2008; Yildiz y Kızıldağ, 2018).

Debido a la importancia que tiene la regulación emocional en el proceso de desarrollo y con el objetivo de enseñar a las niñas y niños de dos casas hogares estrategias de regulación emocional adaptativas, se planteó como objetivo desarrollar y aplicar un taller de estrategias regulatorias de la emoción, para realizarlo primero se solicitó el permiso para ingresar a dos casas hogares pertenecientes al Sistema Nacional DIF, donde se desarrollaron las actividades bajo supervisión constante, estas se presentaron a las niñas y niños que formarían parte del estudio, así como a sus cuidadoras para explicar en qué consistiría la investigación y pedir el consentimiento para su participación, previó al taller se planeo la aplicación de un instrumento de estrategias de regulación emocional, además de una entrevista realizada a los cuidadoras para conocer que estrategias conductuales y emocionales suelen utilizar las niñas en su vida cotidiana. Posteriormente se aplicó el taller de estrategias de regulación emocional a niñas y niños. Por último, se evaluó la efectividad del taller a través del mismo instrumento en una comparación de un antes y un después (pre-post), además se realizó una comparación entre los grupos de niños y niñas en cuanto al beneficio recibido por el taller. En la literatura se pueden encontrar intervenciones similares con resultados positivos (Arreola, 2017; Espinosa, 2016; Fernández et al., 2016; López, 2014).

También se busca proponer el desarrollo de este tipo de intervenciones en las niñas y los niños en ámbitos académicos y clínicos.

4.2. Pregunta de investigación

¿El taller de estrategias de regulación emocional promueve la regulación emocional en niños y niñas que se encuentran en acogimiento residencial?

Objetivo General

Desarrollar, aplicar y evaluar el efecto que tiene un taller de estrategias de regulación emocional sobre niños y niñas en acogimiento residencial que tienen dificultades para regular sus emociones.

Objetivos específicos

- Desarrollar un taller de estrategias de regulación emocional.
- Aplicar el taller en un grupo de niños y en un grupo de niñas que se encuentran en una institución de acogida.
- Evaluar la eficacia del taller con una medición pre-postest mediante la prueba no paramétrica de Wilcoxon.
- Comparar mediante la prueba no paramétrica de Wilcoxon el beneficio del taller entre los grupos.

Hipótesis

Hi: Existen diferencias estadísticamente significativas en la regulación emocional de los menores de las casas hogares, antes y después de la aplicación de un taller de estrategias de regulación emocional.

Ho: No existen diferencias estadísticamente significativas en la regulación emocional de los menores de las casas hogares, antes y después de la aplicación de un taller de estrategias de regulación emocional.

Hi: Existen diferencias estadísticamente significativas en la regulación emocional entre el grupo de niñas y el grupo de niños de las casas hogares, antes y después de la aplicación de un taller de estrategias de regulación emocional.

Ho: No existen diferencias estadísticamente significativas en la regulación emocional entre el grupo de niñas y el grupo de niños de las casas hogares, antes y después de la aplicación de un taller de estrategias de regulación emocional.

Diseño y tipo de estudio

Se utilizó un diseño no experimental para probar los efectos que tiene el taller en los participantes para lo cual, se dividió a los participantes en dos grupos: un grupo de niños y un grupo de niñas, se les aplicó la Escala de estrategias de regulación emocional para niños (EREn) de Ortíz (2014) (prueba pretest), posteriormente se aplicó el taller y al terminar se volvió a evaluar con el mismo instrumento (prueba posttest) a ambos grupos, para valorar el efecto del taller y si hubo una diferencia significativa entre ambos grupos después del taller.

$$\begin{array}{cccc} G_1 & O_1 & X & O_2 \\ G_2 & O_1 & X & O_2 \end{array}$$

G_1 = Grupo 1 (niños)

G_2 = Grupo 2 (niñas)

X = Taller de estrategias de regulación emocional

O_1 = Medición en los grupos antes del taller.

O_2 = Medición en los grupos después del taller.

Variables

V.I. Taller de estrategias de regulación emocional.

V.I. Género

V.D. Estrategias de regulación emocional.

Variable	Definición operacional
Taller de estrategias de regulación emocional.	Taller psicoeducativo de 9 sesiones, con una duración de 1:00 hora cada sesión, donde se llevaron a cabo en secuencia la evaluación pretest, dinámicas que promueven diferentes estrategias de regulación emocional, la evaluación posttest y clausura del taller.
Género	Femenino (niña) Masculino (niño)
Estrategias de regulación emocional	Puntaje de la Escala de estrategias de regulación emocional para niños (EREn) de Ortíz (2014): Es una escala tipo Likert

cuyas opciones de respuesta son: siempre= 3; casi siempre= 2; casi nunca= 1; nunca= 0. La escala consta de 33 reactivos que se agrupan en dos factores: estrategias que facilitan la regulación de la emoción y estrategias que dificultan la regulación de la emoción.

Entrevista a cuidadores sobre las conductas y emociones de los niños y las niñas ante situaciones y conflictos que se presentan en su vida diaria.

Observación directa de las conductas y emociones de las niñas y los niños durante las sesiones de taller por parte del monitor.

Escenario

Dos casas hogares de la Ciudad de México incorporadas al Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (SNDIF), estas fueron la Casa Hogar de Niñas “Gabriela Subirán Villareal” (únicamente para niñas) y el “Centro Amanecer para Niños” (únicamente de niños).

Tipo de muestra

Tipo de muestra no probabilística.

Criterios de inclusión y de exclusión

Inclusión:

- Niños de entre 9 a 12 años de edad que vivan en la casa hogar de niños “Centro Amanecer para Niños” que deseen participar en el estudio.
- Niñas de entre 9 a 12 años de edad que vivan en la casa hogar de niñas “Gabriela Subirán Villareal” que deseen participar en el estudio.

Exclusión:

- Niños y niñas que tengan menos de 9 años de edad y vivan en las casas hogares.
- Niños y niñas que tengan más de 12 años de edad y vivan en las casas hogares.
- Niños y niñas que no vivan en las casas hogares.

Participantes

14 niños y 14 niñas de entre 9 a 12 años que se encuentran viviendo bajo cuidado institucional de la Casa Hogar de Niñas “Gabriela Subirán Villareal” y el “Centro Amanecer para Niños” que se encuentran en la Ciudad de México y están incorporadas al Sistema Nacional DIF.

Instrumentos

Se utilizó la escala de estrategias de regulación emocional para niños (EREn), desarrollada, confiabilizada y validada para población infantil mexicana en 2014 por Ortíz Jara (Ortíz, 2014). Esta escala fue desarrollada y validada utilizando el método de consistencia interna por alfa de cronbach, obteniendo un índice de confiabilidad total de $\alpha = 0.87$ y una validez de constructo, por medio de un análisis factorial con rotación ortogonal varimax, obteniendo una estructura factorial de dos factores: estrategias que facilitan la regulación emocional y estrategias que dificultan la regulación emocional; para los que se obtuvo un valor de alfa de $\alpha = 0.86$ y $\alpha = 0.78$, respectivamente (Ortíz, 2014).

El instrumento consta de 33 reactivos, con respuestas en una escala tipo likert, cuyas opciones de respuesta son: siempre=3, casi siempre=2, casi nunca=1 y nunca=0.

Para evaluar los puntajes, se realiza una suma de reactivos por factor, de acuerdo a lo señalado por Ortíz, (2014) (ver tabla 2), obteniendo dos factores cuyo rango de respuesta fluctúa de la siguiente manera.

- Factor “Estrategias que favorecen la regulación emocional” (23 reactivos) puntaje mínimo=0, puntaje máximo=69
- Factor “Estrategias que dificultan la regulación emocional” (10 reactivos), puntaje mínimo=0, puntaje máximo=30.

El análisis de respuestas se lleva a cabo analizando los promedios por reactivo para cada factor y posteriormente por el total de cada uno de los factores, los cuales permiten identificar las estrategias de regulación emocional predominantes.

Para robustecer la información, se realizó una entrevista semiestructurada de diseño propio a los cuidadores, enfocada a las conductas y expresiones habituales de las niñas y niños ante conflictos en su entorno, además se realizó una observación cualitativa directa de las y los menores durante las sesiones de taller.

Taller

El Taller de estrategias de regulación emocional: este taller fue planeado previ6 al encuentro con los ni6os y las ni6as, el cual fue entregado a revisi6n y aprobado por la Direcci6n General de Integraci6n Social del SNDIF junto con la planeaci6n del proyecto. Se impartieron un total de 9 sesiones, siendo la primera sesi6n de evaluaci6n pretest y entrevista, seguido de 7 sesiones de taller, para terminar con una sesi6n de evaluaci6n postest y cierre del taller; se impartió una sesi6n a la semana, cada sesi6n fue planteada con una duraci6n de 1:30 horas por sesi6n, sin embargo debido a disposiciones de tiempo de las casas hogares, se redujo a 1:00 hora, tambi6n se prepar6 una sesi6n para los cuidadores de la casa hogar, misma que ya no se llev6 a cabo debido al tiempo disponible, en cuanto al espacio que fue utilizado para realizar el taller, ambos fueron definidos por la direcci6n de psicopedagogía de las casas hogares, siendo salones amplios, donde las actividades pudieron ser realizadas con mayor facilidad a petici6n del investigador. Para realizar las actividades de cada sesi6n se asignaron a las ni6as y ni6os en grupos de 7 participantes.

Se trata de un taller psicoeducativo conformado por diferentes estrategias que promueven la regulaci6n emocional, siendo el primer tema el *reconocimiento y expresi6n de emociones*, donde se presentan dinámicas que promueven el reconocimiento de las emociones básiicas en sí mismos y en los demás, siendo esta habilidad un medio necesario para poder desarrollar un eficiente proceso de regulaci6n emocional (Bisquerra, 2003; Gross, 2015). Los siguientes temas se enfocan en las emociones que suelen tener connotaciones negativas, tales como *el enojo, la tristeza, el miedo y ansiedad*, y que en muchas ocasiones suelen ser reprimidas o negadas, situaci6n que dificulta una adecuada regulaci6n de estas emociones (Retana y Sánchez, 2010; Rocha y Sperb, 2015). El siguiente tema presentado, tuvo como objetivo la relaci6n entre *emociones y autoestima*, debido a que las valoraciones que los infantes hacen de sí mismos, influye en las emociones que pueden sentir hacia su propia persona, ya sean negativas o positivas, en la medida en que puedan conocer sus fortalezas y habilidades, generarán una autoestima más alta y con ello podrán presentar mayor percepci6n de autoeficacia en sus estrategias de regulaci6n emocional y en general de la competencia social (Bisquerra, 2003; Rend6n 2007; Thompson y Waters, 2010). Los últimos dos temas tuvieron como objetivo poner en prÁctica sus habilidades sociales teniendo un manejo emocional más competente, para esto los temas fueron divididos en: el tema de *asertividad*, que tuvo como objetivo ense6ar expresiones asertivas que puedan utilizar en situaciones que requieran una respuesta social eficiente, evitando la conducta pasiva y permisiva o bien,

agresiva e impulsiva, enseñando una mayor variedad de respuestas mediante el modelado. Por último, se presentó el tema de *resolución de problemas*, que tuvo como objetivo generar ideas en los niños sobre como poder resolver los conflictos que se les presentan en la vida diaria, con el fin de fomentar estrategias de modificación de la situación que alteren directamente el impacto emocional que representan (Gross y Thompson, 2007).

Este taller es integrativo, teniendo como base una estructura propia de una intervención cognitivo conductual (Ruíz, Díaz y Villalobos, 2012), con algunos ejercicios de reestructuración cognoscitiva, modelado de conductas con técnicas de role playing y juego con títeres, técnicas de respiración-relajación y ejercicios de mindfulness, también fueron utilizados reforzadores positivos. Además, se agregaron algunos ejercicios de juego terapéutico de la terapia Gestalt enfocados en el sí mismo-emocional que tienen como objetivo trabajar en la comprensión, expresión, regulación y socialización de las emociones (Fernández, 2014), así como algunos ejercicios de educación emocional enfocadas en la conciencia emocional, regulación emocional y habilidades socioemocionales en niñas y niños de 9 a 12 años (Bisquerra, 2011; Renom, 2007). También se utilizaron algunas actividades didácticas que se encontraron en la web y cuyas fuentes también se encuentran en las referencias.

Cada una de las actividades elegidas fue adaptándose y modificándose de acuerdo a las necesidades y características de las niñas y los niños.

Durante cada sesión el investigador estuvo acompañado de una psicóloga y una maestra u orientadora de las niñas y los niños respectivamente, que observaban las actividades, y en ocasiones retroalimentaban al investigador al finalizar cada sesión.

Fases del estudio

Las fases en las que se llevó a cabo el estudio fueron tres:

Fase 1: Petición de acceso a la casa hogar de niñas y a la casa hogar de niños del SNDIF.

Fase 2: Entrevista con los cuidadores, primer acercamiento con los niños y niñas de las casas hogares, donde se les aplicó el instrumento pretest al grupo de niños y niñas respectivamente, posteriormente se llevó a cabo la aplicación del Taller de estrategias de regulación emocional, y al finalizar el taller se aplicó la evaluación postest a los grupos de niños y niñas.

Fase 3: Análisis de los resultados obtenidos en el estudio.

Procedimiento

Se solicitó acceso a la **Casa Hogar de Niñas “Gabriela Subirán Villareal”** y al **“Centro Amanecer para Niños”**, ambas casas hogares incorporadas al SNDIF, por medio de un oficio a la Dirección General de SNDIF, recibiendo la confirmación primeramente de la casa hogar para niñas y posteriormente del centro amanecer para niños por parte de la Dirección General de Integración Social del SNDIF, quien previamente entrevistó al investigador y solicitó para su revisión la planeación del proyecto y las cartas descriptivas del taller, mismas que fueron aprobadas, además se pidió al investigador firmar una carta compromiso y de confidencialidad con el fin de salvaguardar la información personal de los menores. Posteriormente, la planeación del proyecto y las cartas descriptivas del taller pasaron a revisión de las casas hogares quienes también fueron informadas por el investigador mediante una entrevista que se realizó antes de ser presentado con el grupo de niñas y niños de cada casa hogar, en esta entrevista se acordaron fecha de inicio, días de asistencia y duración de las sesiones, también se acordó el número de niñas y niños que formarían parte del estudio y un rango de edad de entre 9 a 12 años.

La conformación de los grupos fue realizada de la siguiente forma:

En el caso de la casa hogar de niñas se realizó el taller a todas las niñas de 9 a 12 años de edad, siendo un total de doce niñas quienes contaban con la edad requerida para el estudio, mismas que aumentarían su número en las siguientes tres sesiones a un total de catorce, este aumento se produjo debido a que las autoridades pidieron permiso para que participaran niñas que acaban de ingresar a la casa hogar. Por su parte en la casa hogar de niños, a la cual se ingresó posteriormente, debido a que el número de niños era más numeroso y con el objetivo de tener un número similar al de las niñas, se realizó primeramente la evaluación pretest y la entrevista a los cuidadores, para determinar que niños se beneficiarían más del taller, quedando de la misma forma un total de catorce niños. En cuanto al lugar designado, ambos grupos llevaron a cabo el taller dentro de las instalaciones de sus respectivas casas hogares, siendo en el caso de las niñas un salón de clases elegido para la evaluación y posteriormente un salón de baile amplio e iluminado para poder realizar con más facilidad las actividades que implicaban más movimiento. Por su parte en la casa hogar de niños se designó un salón amplio donde los niños en ocasiones acostumbraban a jugar o recibir visitas de sus familiares, en este salón se encontraban mesas, sillas y colchonetas que se podían usar en caso de ser necesarias para las actividades.

Las sesiones del taller se desarrollaron de la siguiente manera:

Sesión 1: El investigador fue presentado con las niñas y los niños de cada casa hogar, donde les informó los objetivos de la investigación, así como las actividades que se realizarían, posteriormente se procedió a realizar la *aplicación del instrumento pre-test a las niñas y los niños* de cada casa hogar respectivamente, este fue la escala de estrategias de regulación emocional para niños (EREn). En el caso de la *Entrevista con los cuidadores* que se concentró en conocer cuál es el contexto en el que se desenvuelven los menores, conductas observadas en sus relaciones sociales con niñas y niños de sus mismas edades y con los adultos cercanos a ellos. La entrevista con los cuidadores en la casa hogar de niños se dio en la primera sesión en la que participaron las cuatro cuidadoras principales de cada grupo de niños de la casa y en la casa hogar de niñas por cuestiones de tiempo de las cuidadoras, se realizó hasta la tercera sesión a una sola cuidadora.

Además de las cuidadoras, también las maestras y las psicólogas dieron su opinión acerca de las problemáticas vividas por las niñas y los niños de cada casa, las conductas observadas y las sugerencias de que actividades podrían beneficiarles durante el taller.

Sesiones 2 a la 8: Durante estas sesiones se realizó el *taller de estrategias de regulación emocional al grupo de niñas y al grupo de niños*. El taller fue implementado y adaptado en relación a los datos obtenidos de la aplicación pretest, y la entrevista a cuidadores, así como por las observaciones hechas por el investigador durante las sesiones. Para facilitar la participación de las niñas y los niños en las actividades, en ambos grupos se subdividieron grupos de 7 integrantes, teniendo cada sesión una hora de duración.

Sesión 9: Se realizó la *Evaluación postest a los niños y niñas de las casas hogares, además del cierre del estudio*. Se volvió a aplicar el mismo instrumento de estrategias de regulación emocional para niños, cuyos resultados sirvieron para evaluar la efectividad del taller, posteriormente se hizo un cierre de sesión donde se les dio las gracias a las niñas y los niños así como un reconocimiento por su participación.

Al finalizar se procedió a analizar los resultados cuantitativos y cualitativos del estudio.

Análisis de datos

Para el análisis de datos se utilizó el programa estadístico IBM SPSS® para Windows V.26, se realizó un análisis dividido en tres fases:

Primera fase: Análisis sociodemográfico descriptivo por medio del análisis de frecuencias.

Segunda fase: Análisis de perfiles, de los reactivos que integran cada factor y de los propios factores para la muestra general y para los grupos divididos por género, pretest y postest, por medio del análisis de frecuencias.

Tercera fase: Análisis de comparación entre grupos, por medio de la prueba no paramétrica de Wilcoxon para determinar la diferencia entre las aplicaciones pretest y postest, para determinar la eficacia del taller en la muestra completa y en grupos separados por género.

Consideraciones éticas

Se les informó a los participantes sobre el procedimiento, el propósito, beneficios y riesgos de la investigación de manera que pudieran entender, considerar y hacer las preguntas que consideraran necesarias, esto con el fin de que pudieran dar su consentimiento verbal personal de manera libre y voluntaria para participar en el estudio, entendiendo que podían abandonar el estudio en cualquier momento si lo consideraban necesario

Teniendo en cuenta las indicaciones de la carta compromiso y confidencialidad con fundamento en el Interés Superior de la Niñez consagrado en el Artículo 4º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, así como el artículo 3º de la Convención sobre los Derechos del Niño, en la Observación General número 14 de dicha Convención y en los artículos 2º, 6º fracción I y 83 fracción I de la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, que me fue dada por la Dirección General de Integración Social del SNDIF tomando en cuenta el estado de vulnerabilidad de los niños y niñas de la población de estudio, además de su situación jurídica, se dio prioridad a salvaguardar su integridad física y mental, por lo que el estudio supuso los riesgos mínimos, procurando en todo momento la confidencialidad de los datos personales de los participantes utilizándose solamente con fines estadísticos. Siendo en el caso de los datos demográficos solo tomados en cuenta los datos de género y edad, y en el caso de los datos cualitativos únicamente los datos conductuales y emocionales de niñas y niños.

Resultados

Las estrategias de regulación emocional son estrategias aprendidas desde la infancia que utilizamos como recursos para modificar el nivel y el tiempo de expresión de nuestras emociones, estas se encuentran influenciadas por los valores y el contexto cultural donde se desarrollan las personas, pues uno de sus principales objetivos es la socialización. Las estrategias que utilizan los niños y niñas varían entre sí, ya que cada uno las ha desarrollado a través del aprendizaje obtenido en su contexto familiar y social, algunas estrategias facilitan a los niños su adaptación a distintos medios debido a su flexibilidad y aceptación social, además que promueven emociones como la alegría que son motivadoras para la conducta; por otro lado existen estrategias que resultan poco adaptativas, debido a que promueven conductas agresivas e impulsivas ante emociones como el enojo o la tristeza que a la larga pueden resultar perjudiciales, estas estrategias se desarrollan en entornos difíciles para el niño, que le son necesarios para poder adaptarse.

En este sentido los niños que llegan a instituciones de acogida como las casas hogares, tienen tras de sí en muchas ocasiones una historia de agresión, abuso y abandono, situaciones que promueven la manifestación de emociones como la rabia, la tristeza y la desesperación, que en muchas ocasiones son expresadas con conductas agresivas e impulsivas para sí mismos y en el trato con sus compañeros, dificultando la regulación de sus estados emocionales, generando deficiencias de socialización en el nuevo contexto al que llegan, y por lo mismo suelen tener dificultades para adaptarse a este, por lo tanto, en la medida en que los niños en estas circunstancias puedan aprender nuevas estrategias para enfrentar los retos de su entorno, podrán adaptarse y socializar con sus pares de manera más competente y motivante.

A continuación, se presentan el análisis cuantitativo de los resultados obtenidos de antes, y después de finalizar el taller de estrategias de regulación emocional, así como el análisis cualitativo realizado a lo largo de todo el taller.

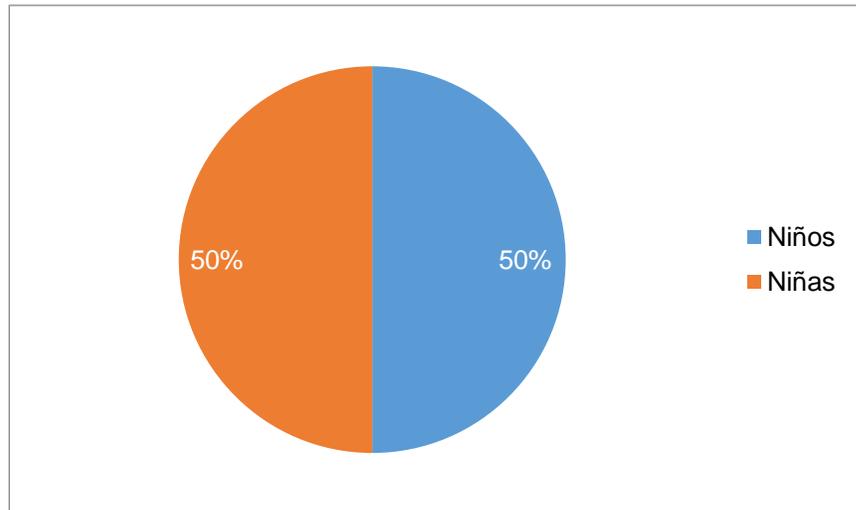
Análisis cuantitativo

Inicialmente se realizó un análisis de tipo descriptivo para conocer las características de la muestra mediante la obtención de frecuencias y porcentajes de las variables sociodemográficas de sexo y edad.

El número de participantes fue de 28, pertenecientes a dos casas hogares de la Ciudad de México incorporadas al SNDIF de estos el 50% (n=14) fueron niños y el 50% (n=14) fueron niñas, tal como se muestra en la figura 2.

Figura 2

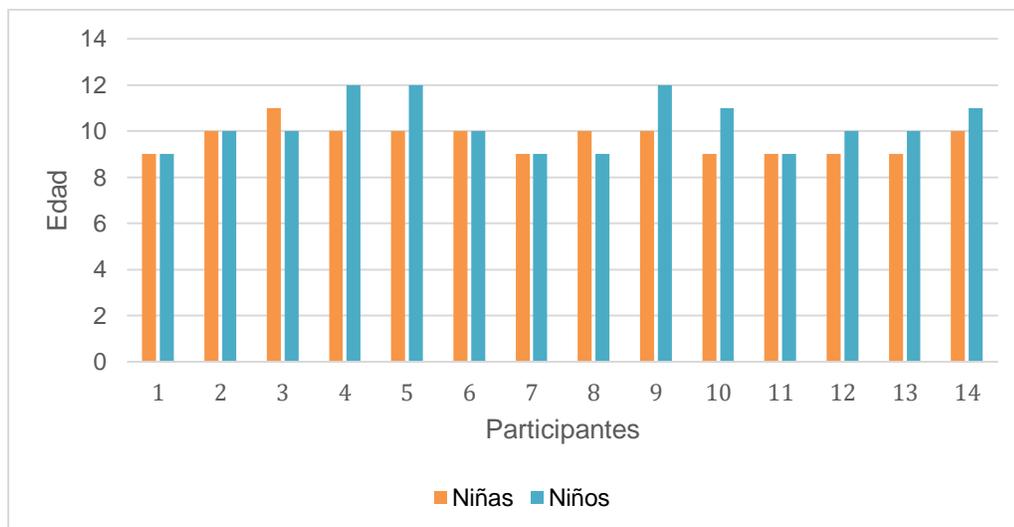
Distribución de la muestra por género



La edad se distribuyó en un rango de 9 a 12 años, con una media de $\bar{X}=9.96$ y una desviación estándar de $s=0.96$, como se observa en la figura 3.

Figura 3

Distribución de la edad por género



De los participantes en el estudio, la mayor proporción (82%) concluyeron el taller, sin embargo, hubo algunos que se integraron sesiones posteriores al inicio y otros que lo abandonaron, como se muestra en la figura 4.

Figura 4

Asistencia al taller de Estrategias de Regulación Emocional

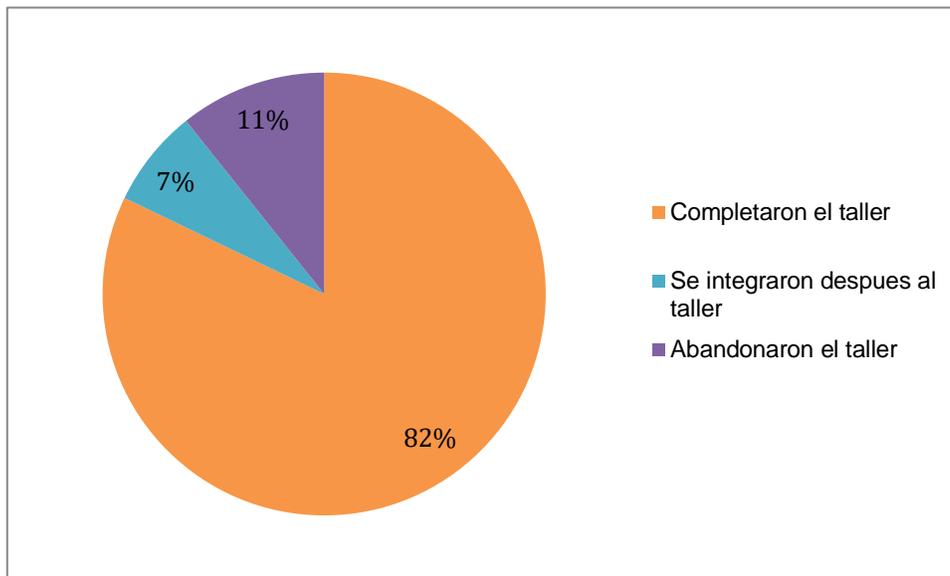


Figura 4: Porcentaje de participantes que asistieron al taller de estrategias de regulación emocional.

Una vez concluido el análisis descriptivo demográfico de la muestra se procedió a realizar un análisis de perfiles descriptivo, generados a partir de la evaluación pretest y postest, éste se realizó por medio del análisis de las medias de los grupos de reactivos y posteriormente de las medias de los factores, pretest y postest, para la muestra completa y para los grupos divididos por género.

Para generar los factores, se realizó una suma de reactivos por medio del programa SPSS, los cuales se formaron de acuerdo a lo señalado en la Escala de estrategias de regulación emocional para niños (EREn) de Ortiz (2014), tal y como se muestra a continuación en la tabla 2.

Tabla 2

Reactivos correspondientes a los factores: estrategias que favorecen la regulación de la emoción y estrategias que dificultan la regulación de la emoción

Factor	Reactivo	Descripción
Estrategias que favorecen la regulación de la emoción	Reactivo 3	Le digo a mi maestra lo que estoy sintiendo
	Reactivo 5	Digo lo que siento
	Reactivo 7	Lloro y expreso lo que siento
	Reactivo 8	Trato de ver el lado bueno de la situación
	Reactivo 12	Trato de arreglar la situación de la mejor manera
	Reactivo 14	Escribo poemas, cuentos o dibujos sobre mis sentimientos
	Reactivo 15	Cuento hasta 10 con la intención de disminuir lo que siento
	Reactivo 16	Pido ayuda a otra persona
	Reactivo 18	Hago algo especial para sentirme mejor
	Reactivo 19	Busco la forma de cómo relajarme
	Reactivo 20	Pienso en que todo se va a arreglar
	Reactivo 22	Respiro profundo y me calmo
	Reactivo 23	Evito pensar demasiado
	Reactivo 26	Inhalo y exhalo profundamente
	Reactivo 27	Hablo con una persona a la que le tengo confianza
	Reactivo 28	Pienso en lo que puedo aprender de la situación
	Reactivo 29	Pido consejo a un amigo o familiar que respeto
	Reactivo 30	Pienso en lo bueno que se puede rescatar
	Reactivo 31	Primero me relajo para disminuir lo que siento y estar tranquilo
Estrategias que dificultan la regulación de la emoción	Reactivo 32	Pienso en otra cosa para distraerme de mis sentimientos
	Reactivo 33	Hablo con alguien sobre cómo me siento
	Reactivo 1	Finjo ser feliz pero lloro en soledad
	Reactivo 2	Grito o insulto
	Reactivo 4	Actué como si nada pasara
	Reactivo 6	Busco con quien pelear
	Reactivo 9	Busco estar solo (a)
	Reactivo 10	Ignoro a la persona
	Reactivo 11	Molesto a la gente
	Reactivo 13	Les pego a las personas
Reactivo 17	Golpeo o aviento cosas	
Reactivo 21	No dejo que nadie sepa lo que siento	

Una vez concluido el proceso de elaboración de factores se procedió a realizar un análisis de perfiles para los grupos de reactivos y para los promedios obtenidos en los factores, tanto de la muestra general, como para los grupos por género de los factores obtenidos tanto en el pretest como en el postest.

En primer término se analizó el conjunto de reactivos que pertenecen al factor: estrategias que favorecen la regulación emocional, con la finalidad de identificar los elementos del factor que muestran las más altas tendencias, al respecto es importante considerar que los reactivos se distribuyen en un rango de respuestas que va de los 0 a los 3 puntos. Tal como se muestra en la tabla 3.

Tabla 3

Distribución de medias de los reactivos del factor: estrategias que favorecen la regulación de la emoción

Reactivos factor: estrategias que favorecen la regulación de la emoción	Niñas		Niños	
	\bar{X} Pretest	\bar{X} Postest	\bar{X} Pretest	\bar{X} Postest
Le digo a mi maestra lo que estoy sintiendo	1.79	2.00	1.21	1.14
Digo lo que siento	2.36	1.82	1.29	1.50
Lloro y expreso lo que siento	1.93	2.36	1.79	1.21
Trato de ver el lado bueno de la situación	1.64	1.18	1.21	1.71
Trato de arreglar la situación de la mejor manera	1.71	1.73	1.43	2.29
Escribo poemas, cuentos o dibujos sobre mis sentimientos	1.43	1.64	1.71	1.64
Cuento hasta 10 con la intención de disminuir lo que siento	1.71	1.27	1.07	1.21
Pido ayuda a otra persona	1.50	2.09	2.29	1.93
Hago algo especial para sentirme mejor	2.00	2.55	1.93	2.07
Busco la forma de cómo relajarme	2.21	2.27	2.21	2.64
Pienso en que todo se va a arreglar	1.71	2.00	1.86	1.86
Respiro profundo y me calmo	2.07	1.73	1.50	2.07
Evito pensar demasiado	1.29	1.82	2.00	1.57
Inhalo y exhalo profundamente	1.93	1.91	1.71	2.21
Hablo con una persona a la que le tengo confianza	2.14	2.82	2.43	2.64
Pienso en lo que puedo aprender de la situación	1.79	2.36	1.57	2.29

Reactivos factor: estrategias que favorecen la regulación de la emoción	Niñas		Niños	
	\bar{X} Pretest	\bar{X} Postest	\bar{X} Pretest	\bar{X} Postest
Pido consejo a un amigo o familiar que respeto	2.21	2.27	2.36	1.86
Pienso en lo bueno que se puede rescatar	2.00	2.36	2.21	2.21
Primero me relajo para disminuir lo que siento y estar tranquilo	1.93	2.00	1.86	2.36
Pienso en otra cosa para distraerme de mis sentimientos	1.71	2.45	2.14	2.29
Hablo con alguien sobre cómo me siento	2.21	2.00	2.36	2.43

Tal y como puede observarse en la tabla 3, los reactivos del factor: estrategias que favorecen la regulación de la emoción muestran en el grupo de las niñas 15 de 21 reactivos en los cuales las medias en el postest son mayores que en el pretest; mientras en los niños se observan a 13 de 21 reactivos con mayores medias en el postest que en el pretest, lo que indica que en estos reactivos hubo un aumento en la frecuencia en la cual las niñas y los niños puntuaron números mayores en cuanto al uso de las estrategias que favorecen la regulación de la emoción.

De esta manera en el grupo de niñas los reactivos más relevantes que muestran de manera particular una media mayor en el postest en comparación con el pretest son “Pienso en otra cosa para distraerme de mis sentimientos”, “Hablo con una persona a la que le tengo confianza” y “Pido ayuda a otra persona”, por otra parte también se observaron reactivos que tuvieron una media más baja en el postest con respecto al pretest, los más relevantes fueron “Digo lo que siento”, “Trato de ver el lado bueno de la situación” y “Cuento hasta 10 con la intención de disminuir lo que siento”

Con respecto al grupo de niños los reactivos más relevantes que muestran una media mayor en el postest en comparación con el pretest son “Trato de arreglar la situación de la mejor manera”, “Pienso en lo que puedo aprender de la situación” y “Respiro profundo y me calmo”, por otra parte también se observaron reactivos que tuvieron una media más baja en el postest con respecto al pretest, los más relevantes fueron “Lloro y expreso lo que siento”, “Pido consejo a un amigo o familiar que respeto” y “Pido ayuda a otra persona”.

En segundo término y de la misma manera que en el primer factor, se analizó el conjunto de reactivos que pertenecen al factor: estrategias que dificultan la regulación de la emoción, con la finalidad de identificar los elementos del factor que muestran las tendencias más bajas en la comparación entre pretest y postest, es importante considerar de igual manera, que al igual que en el factor anterior, los reactivos se distribuyen en un rango de respuestas que va de los 0 a los 3 puntos. Tal como se muestra en la tabla 4.

Tabla 4

Distribución de medias de los reactivos del factor: estrategias que dificultan la regulación de la emoción

Reactivos factor estrategias que dificultan la regulación de la emoción	Niñas		Niños	
	\bar{X} Pretest	\bar{X} Postest	\bar{X} Pretest	\bar{X} Postest
Finjo ser feliz pero lloro en soledad	1.43	1.27	1.14	1.64
Grito o insulto	1.14	1.45	2.00	1.50
Actuó como si nada pasara	1.71	0.91	1.93	1.14
Busco con quien pelear	1.00	0.73	1.50	1.21
Busco estar solo (a)	1.79	1.82	1.79	1.50
Ignoro a la persona	1.07	0.64	1.14	1.71
Molesto a la gente	1.00	0.73	1.07	1.00
Les pego a las personas	0.64	0.73	1.43	1.29
Golpeo o aviento cosas	0.64	0.82	1.29	1.71
No dejo que nadie sepa lo que siento	1.71	0.91	1.36	0.79

Tal y como puede observarse en la tabla 4, los reactivos del factor: estrategias que dificultan la regulación de la emoción muestran en el grupo de las niñas 6 de 10 reactivos en los cuales las medias en el postest fueron menores que en el pretest, mientras en el grupo de niños se observan 7 de 10 reactivos en los cuales las medias en el postest fueron menores que en el pretest, lo que indica que en estos reactivos hubo un descenso en la frecuencia en la cual las niñas y los niños puntuaron números mayores en cuanto al uso de las estrategias que dificultan la regulación de la emoción.

De esta manera en el grupo de niñas los reactivos más relevantes que muestran de manera particular una media menor en el postest en comparación con el pretest son “Actúo como si nada pasara”, “No dejo que nadie sepa lo que siento” e “Ignoro a la persona” por otra

parte también se observaron reactivos que tuvieron una media más alta en el postest con respecto al pretest, los más relevantes fueron “Grito o insulto” y “Golpeo o aviento cosas”.

Con respecto al grupo de niños los reactivos más relevantes que muestran de manera particular una media menor en el postest en comparación al pretest son “Actuó como si nada pasara”, “Grito o insulto” y “No dejo que nadie sepa lo que siento” por otra parte también se observaron reactivos que tuvieron una media más alta en el postest con respecto al pretest, los más relevantes fueron “Ignoro a la persona” y “Finjo ser feliz pero lloro en soledad”.

Una vez concluido el análisis de los reactivos que conforman cada uno de los factores (tanto los que favorecen, como los que dificultan la regulación de la emoción), se procedió a realizar, por medio del análisis de frecuencias, un perfil descriptivo de la distribución de los factores pretest y postest en la muestra general como puede observarse en la tabla 5.

Tabla 5

Comparación del promedio total de las estrategias pretest y postest

Estrategias	Pretest		Postest	
	\bar{X}	s	\bar{X}	s
Favorecen la regulación de la emoción	38.71	12.32	41.80	12.42
Dificultan la regulación de la emoción	13.39	6.02	11.96	5.23

Tabla 5: Media y desviación estándar de los factores: estrategias que favorecen la regulación de la emoción y estrategias que dificultan la regulación de la emoción

Con respecto a la distribución del factor: estrategias que favorecen la regulación de la emoción (el cual se compone de 21 reactivos que pueden puntuar de 0 a 3), la cual puede tener un rango que fluctúa entre 0 y 63 puntos y una media teórica de $\bar{X}=31.5$, pudo observarse en la muestra general que en el pretest se obtuvo una media de $\bar{X}=38.71$ con una desviación estándar de $s=12.32$. Mientras en el postest la media fue de $\bar{X}=41.80$ con una desviación estándar de $s=12.42$, lo que significa que existe un aumento en la media total postest con relación al pretest del factor, aunque no aumentó hasta los niveles más altos de las estrategias que favorecen la regulación de la emoción, como se observa en las figuras 5 y 6.

Figuras 5 y 6.

Media total pretest y postest del factor: estrategias que favorecen la regulación de la emoción

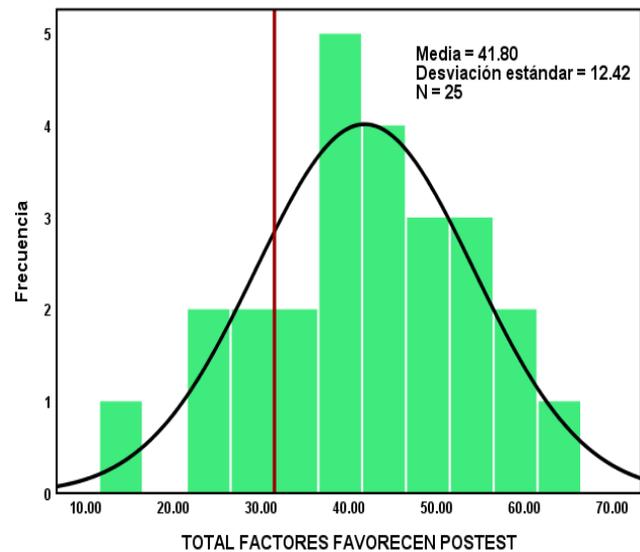
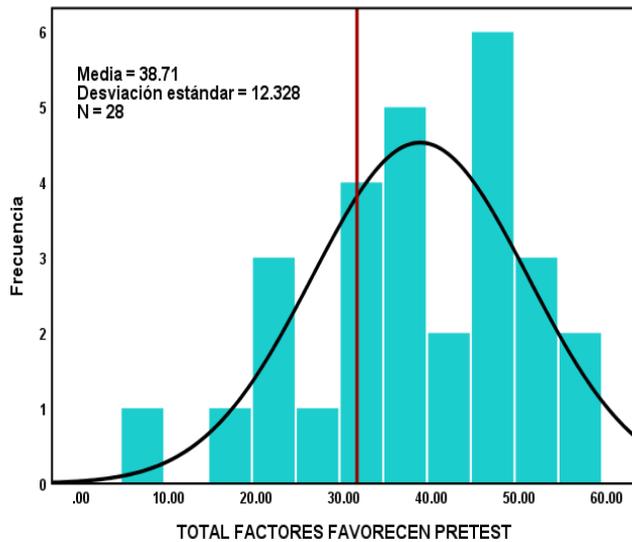


Figura 5. Histograma de frecuencias pretest con curva normal y media teórica señalada en color rojo.

Figura 6. Histograma de frecuencias postest con curva normal y media teórica señalada en color rojo.

Por su parte, la distribución del factor: estrategias que dificultan la regulación de la emoción, (el cual se compone de 10 reactivos que pueden puntuar de 0 a 3), la cual puede tener un rango que fluctúa entre 0 y 30 y una media teórica de $\bar{X}=15$, pudo observarse en la muestra general que en el pretest se obtuvo una media de $\bar{X}=13.39$ con una desviación estándar de $s=6.02$, mientras que en los resultados en el postest la media fue de $\bar{X}=11.96$ con una desviación estándar de $s=5.23$ lo que significa un descenso en la media total postest con relación al pretest del factor, sin embargo, no disminuyó hasta los niveles más bajos de las estrategias que dificultan la regulación de la emoción, como se muestra en las figuras 7 y 8.

Figuras 7 y 8.

Media total pretest y posttest del factor: estrategias que dificultan la regulación de la emoción

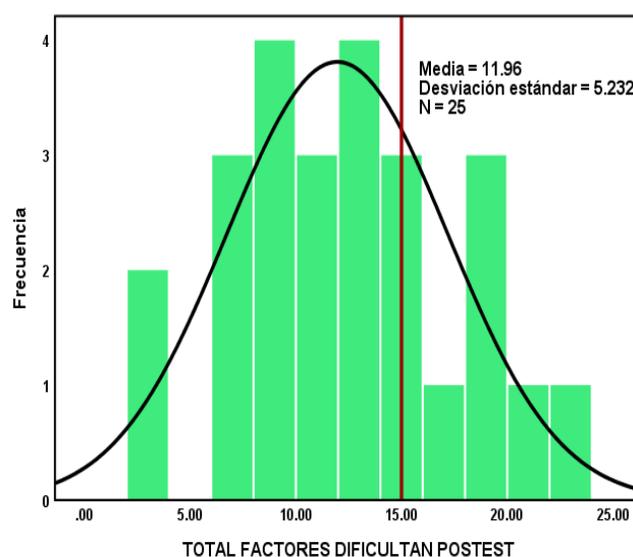
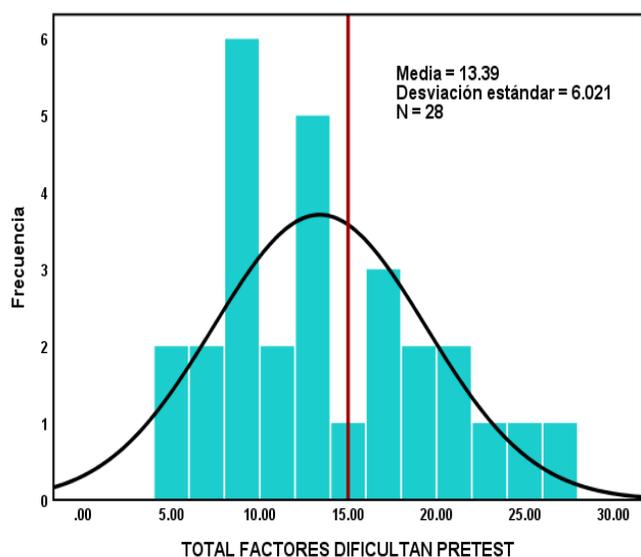


Figura 7. Histograma de frecuencias pretest con curva normal y media teórica señalada en color rojo.

Figura 8. Histograma de frecuencias posttest con curva normal y media teórica señalada en color rojo.

Posteriormente se realizó un análisis de perfiles descriptivos de las estrategias para los grupos determinados por el género, observando a continuación los siguientes resultados en la tabla 6.

Tabla 6.

Comparación por género del promedio total de las estrategias pretest y posttest

Estrategias	Niñas				Niños			
	Pretest		Posttest		Pretest		Posttest	
	\bar{X}	s	\bar{X}	s	\bar{X}	s	\bar{X}	S
Favorecen la regulación de la emoción	39.29	13.56	42.64	14.32	38.14	11.44	41.14	11.22
Dificultan la regulación de la emoción	12.14	6.49	10.00	5.49	14.64	5.45	13.50	4.67

Tabla 6. Medias y desviación estándar pretest y posttest de las estrategias que favorecen la regulación de la emoción y estrategias que dificultan la regulación de la emoción.

Para el factor: estrategias que favorecen la regulación de la emoción puede observarse que en ambos grupos los resultados pretest y posttest se encuentran por encima de la media teórica, señalando en ambos casos una media mayor en el posttest en comparación al pretest,

lo que significa que en ambos grupos hubo una mayor frecuencia a puntuar números mayores en las estrategias que favorecen la regulación de la emoción después del taller, siendo en el grupo de niñas donde se observan valores mayores en ambas medias y una mayor diferencia entre pretest y el postest. Tal como se muestran en las siguientes figuras 9 a 12.

Figuras 9 a 12.

Media pretest y postest del factor: estrategias que favorecen la regulación de la emoción por género

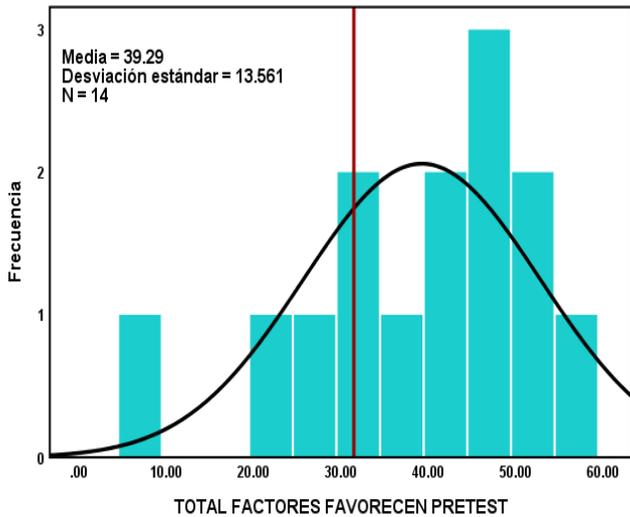


Figura 9. Histograma de frecuencias pretest del grupo de niñas, con curva normal y media teórica señalada en color rojo

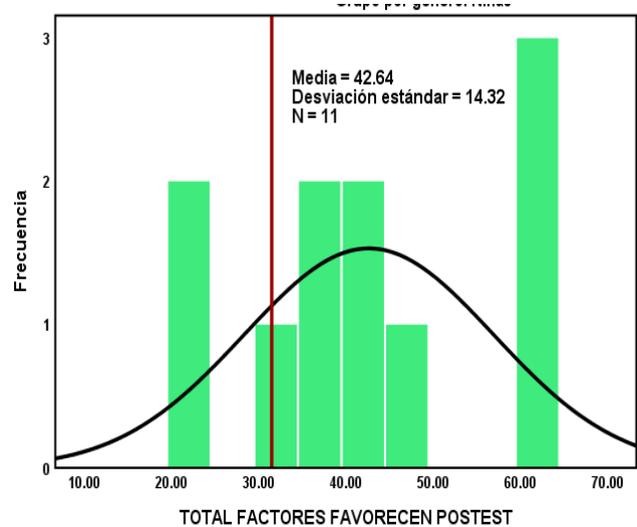


Figura 10. Histograma de frecuencias posttest del grupo de niñas, con curva normal y media teórica señalada en color rojo

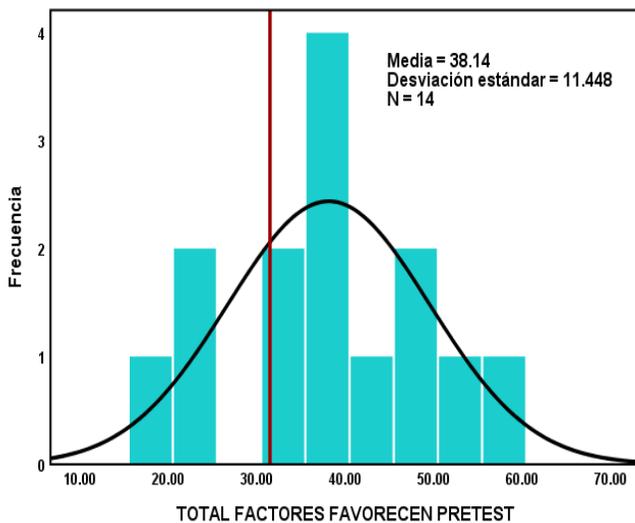


Figura 11. Histograma de frecuencias pretest del grupo de niños, con curva normal y media teórica señalada en color rojo.

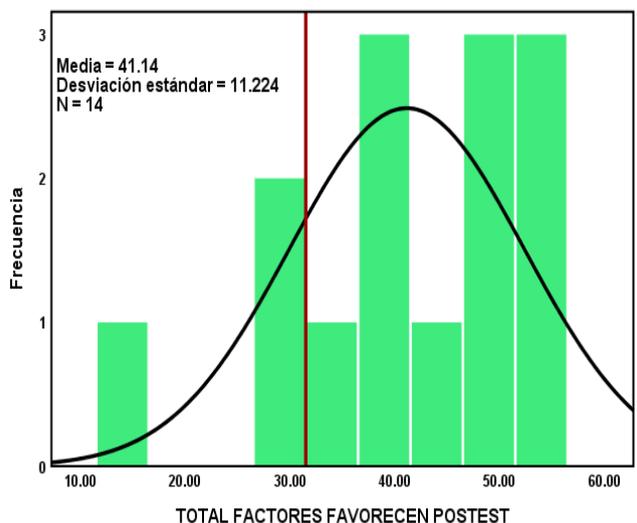


Figura 12. Histograma de frecuencias posttest del grupo de niños, con curva normal y media teórica señalada en color rojo.

Para el factor: estrategias que dificultan la regulación de la emoción, en ambos grupos los resultados pretest y los resultados postest se encuentran por debajo de la media teórica,

observándose en ambos casos una media menor en el postest en comparación al pretest, lo que significa que en ambos grupos hubo una mayor frecuencia a puntuar números menores en las estrategias que dificultan la regulación de la emoción después de la aplicación del taller, siendo el grupo de niñas donde se observan valores menores en ambas medias y una mayor diferencia entre pretest y postest. Tal como se muestran en las siguientes figuras 13 a 16.

Figuras 13 a 16

Media pretest y postest del factor: estrategias que dificultan la regulación de la emoción por género

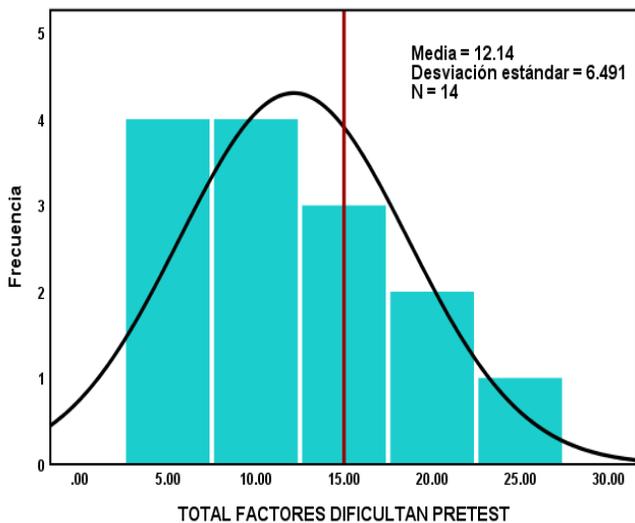


Figura 13 Histograma de frecuencias pretest del grupo de niñas, con curva normal y media teórica señalada en color rojo.

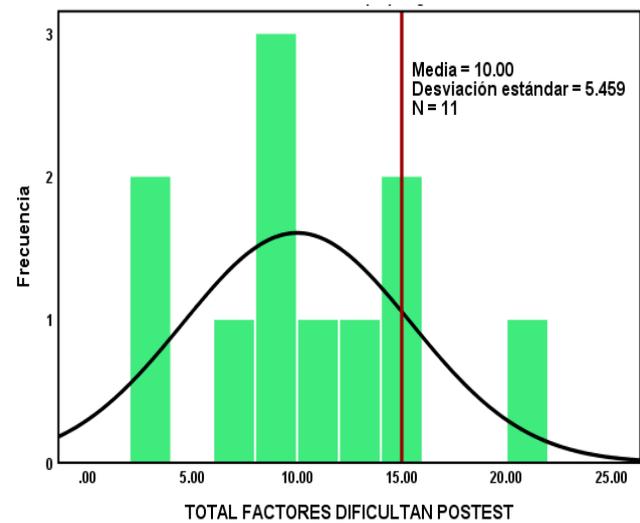


Figura 14. Histograma de frecuencias postest del grupo de niñas, con curva normal y media teórica señalada en color rojo

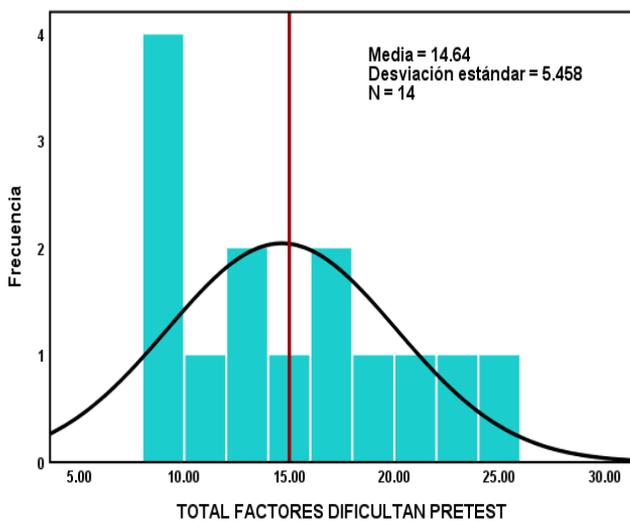


Figura 15. Histograma de frecuencias pretest del grupo de niños, con curva normal y media teórica señalada en color rojo.

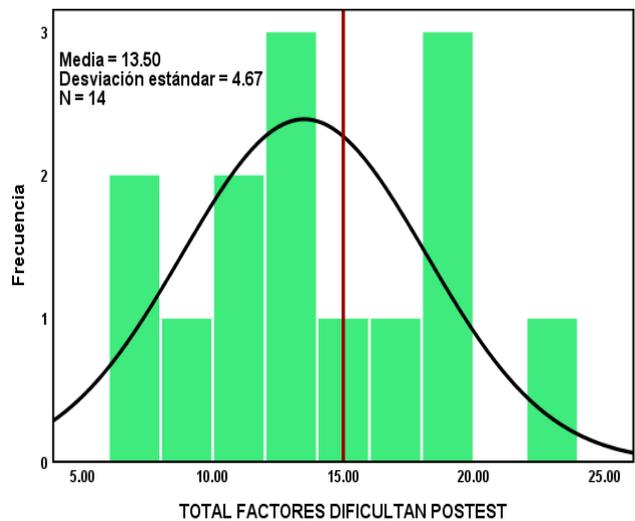


Figura 16. Histograma de frecuencias del grupo postest del grupo de niños con curva normal y media teórica señalada en color rojo.

Tal y como puede observarse, se aprecian diferencias que permiten considerar un cambio entre el pretest y el postest, con la finalidad de determinar si dichas diferencias resultan estadísticamente significativas tanto en la muestra general como en la muestra dividida por género, se ejecutó la prueba de hipótesis por medio de la prueba no paramétrica de rangos con signo de Wilcoxon para dos muestras relacionadas, los resultados de la muestra general se presentan a continuación en la siguiente tabla 7.

Tabla 7

Prueba de rangos con signo de Wilcoxon para la muestra general

Factores	Media	Rangos		Significancia
		Negativos	Positivos	
Estrategias que favorecen la regulación de la emoción (pretest)	38.71	12.28	12.63	.259
Estrategias que favorecen la regulación de la emoción (postest)	41.80			
Estrategias que dificultan la regulación de la emoción (pretest)	13.39	12.36	11.44	.286
Estrategias de dificultan la regulación de la emoción (postest)	11.96			

Los resultados muestran que las diferencias no son estadísticamente significativas para ambos factores, sin embargo, se observan tendencias que indican diferencias en los resultados del postest en comparación al pretest, resultando una media mayor en el factor: estrategias que favorecen la regulación de la emoción y una media menor en el factor: estrategias que dificultan la regulación de la emoción.

De la misma manera a continuación se muestran los resultados de la prueba de hipótesis para la muestra dividida por género en la siguiente tabla 8.

Tabla 8

Prueba de rangos con signo de Wilcoxon por género.

Grupo por genero	Factores	Media	Rangos		Significancia
			Negativos	Positivos	
	Estrategias que favorecen la regulación de la emoción (pretest)	39.28	5.40	6.50	.593
	Estrategias que favorecen la	42.63			

Grupo por genero	Factores	Media	Rangos		Significancia
			Negativos	Positivos	
Niñas	regulación de la emoción (postest)				
	Estrategias que dificultan la regulación de la emoción (pretest)	12.14	5.21	6.50	.358
	Estrategias de dificultan la regulación de la emoción (postest)	10.00			
	Estrategias que favorecen la regulación de la emoción (pretest)	38.14	7.75	6.67	.310
Niños	Estrategias que favorecen la regulación de la emoción (postest)	41.14			
	Estrategias que dificultan la regulación de la emoción (pretest)	14.64	7.93	5.92	.482
	Estrategias de dificultan la regulación de la emoción (postest)	13.50			

Al igual que en la muestra general, los resultados muestran que las diferencias no son estadísticamente significativas, sin embargo, en ambos grupos también se observan tendencias que indican diferencias entre el postest en relación al pretest de ambos factores, resultando en medias mayores en el factor: estrategias que favorecen la regulación de la emoción y medias menores en el factor: estrategias que dificultan la regulación de la emoción de ambos grupos.

Análisis Cualitativo

Al comienzo del estudio se recabó información de las conductas y emociones de los participantes en su contexto diario a través de una entrevista a las y los cuidadores de las niñas y los niños de ambas casas hogares, también se recabó información a través de la observación directa de las emociones y conductas de los participantes a lo largo del taller.

Es importante tomar en cuenta que por actividades no previstas como excursiones o cursos de las niñas y niños, el taller no fue constante cada semana sino que en ocasiones las sesiones se aplazaban a las semanas siguientes, de la misma manera en algunas ocasiones una o dos niñas o niños se ausentaron en una sesión debido a situaciones externas como visitas familiares o por dificultades de salud.

De manera general los datos observacionales y de la entrevista se asentaron en dos bitácoras, una para las niñas y una para los niños respectivamente, se escribió una lista de los participantes y se anotaron sus asistencias, así como las actividades a cubrir por sesión con una breve descripción del desarrollo de la sesión y las observaciones conductuales y emocionales más relevantes que se apreciaron en las niñas y los niños en algunos casos de manera individual y general. Por cuestiones de privacidad y confidencialidad de los datos estas bitácoras no se mostrarán en la presente investigación, sin embargo, los datos más relevantes en torno al objetivo, desarrollo y resultados del taller se observarán en las siguientes figuras, éstas fueron divididas en dos bloques, el grupo de niñas y el grupo de niños, pues el taller se implementó de manera separada en ambos géneros debido a sus circunstancias institucionales, puesto que cada grupo vive y convive en dos casas hogares distintas.

En las siguientes figuras se muestran los objetivos cumplidos, los hallazgos conductuales y emocionales observados, así como las dificultades que se presentaron durante las sesiones, además de las observaciones y notas relevantes sobre el manejo de las sesiones del taller con las participantes de la casa hogar de niñas “Gabriela Subirán Villareal” en la secuencia en que las actividades se llevaron a cabo.

Sesión 1. Entrevista y Evaluación

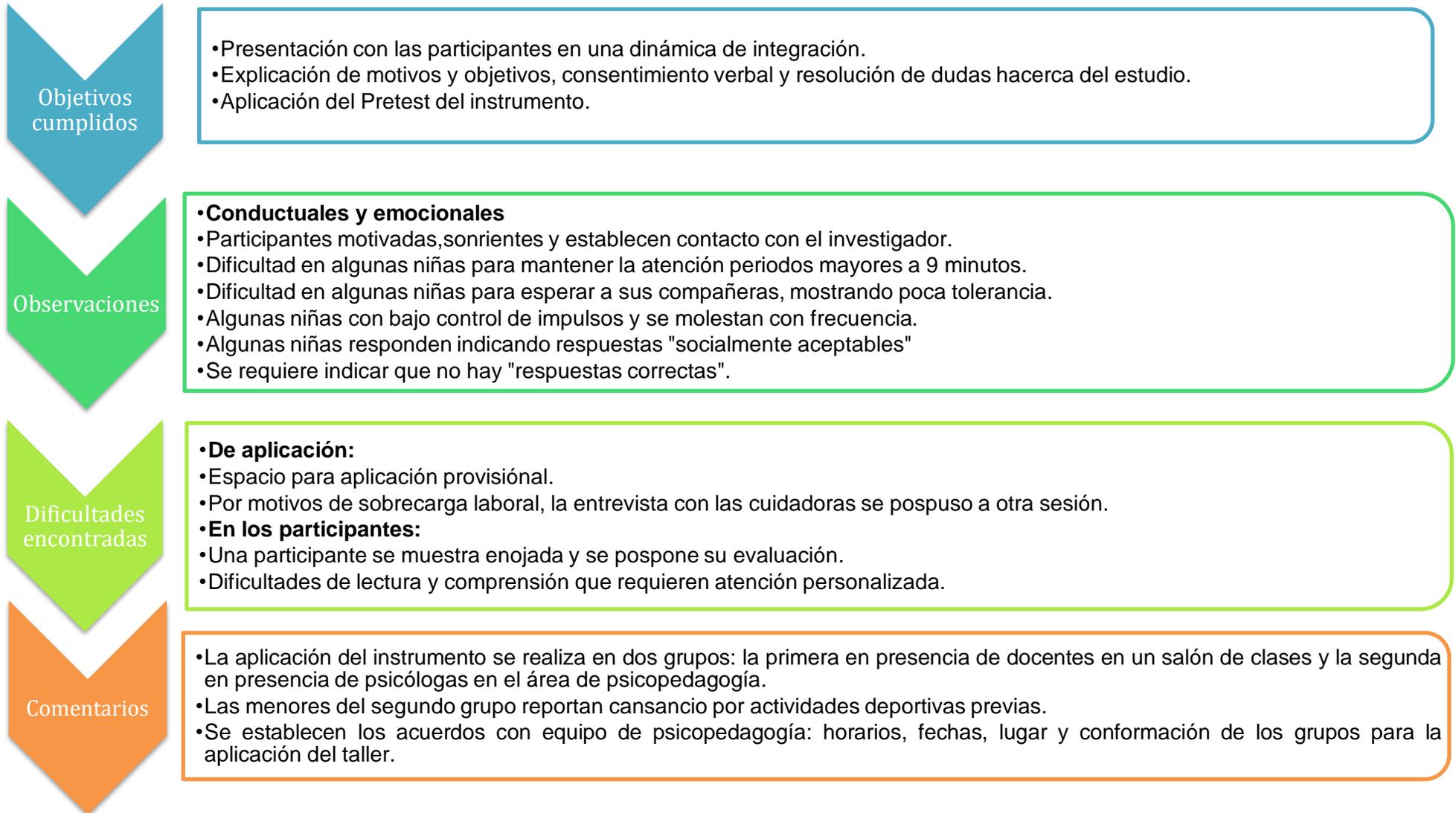


Figura 17. Sesión 1 con el grupo de niñas.

Sesión 2. Apertura del taller. Tema “Reconocimiento de emociones”.

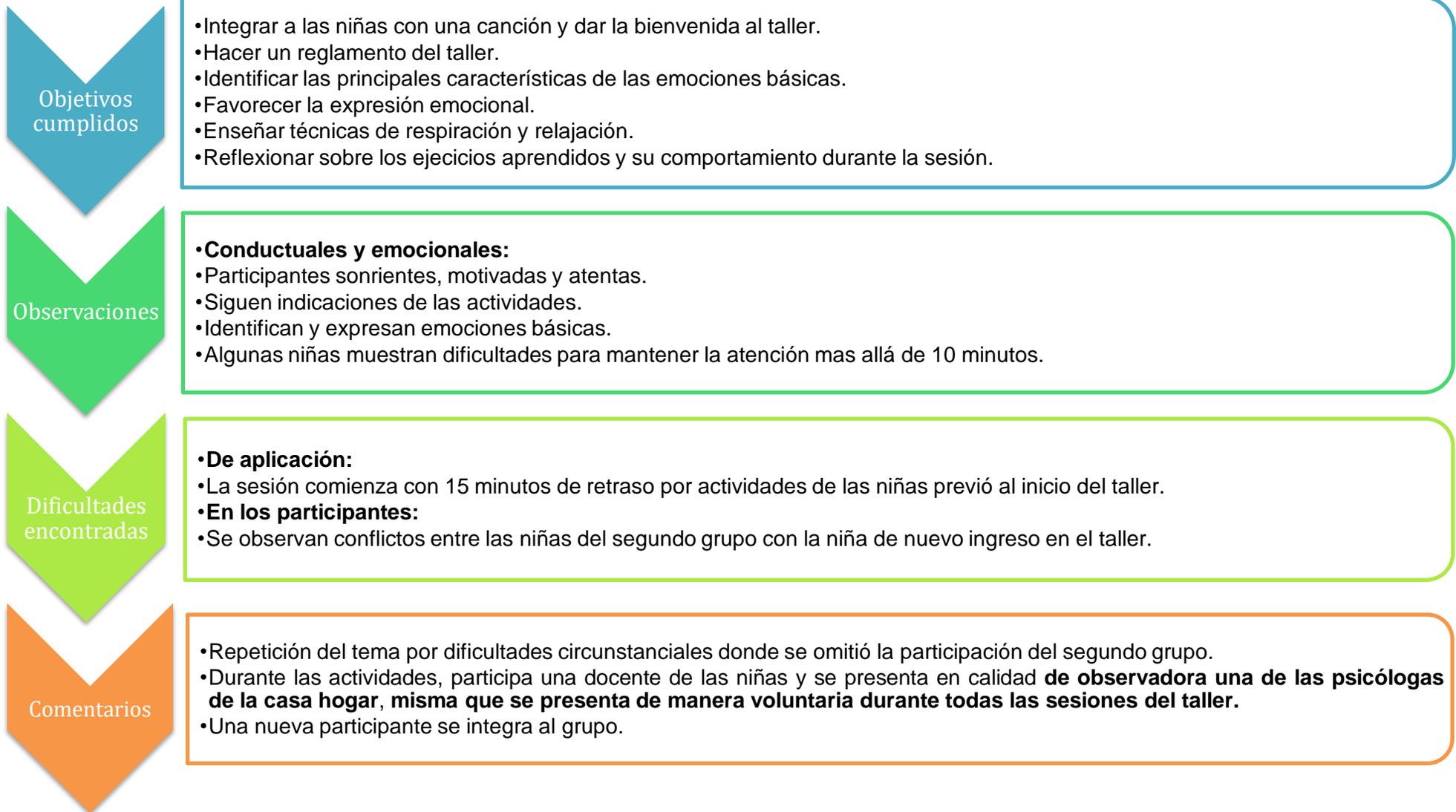


Figura 18. Sesión 2 con el grupo de niñas.

Sesión 3. Tema “Enojo e impulsividad”.

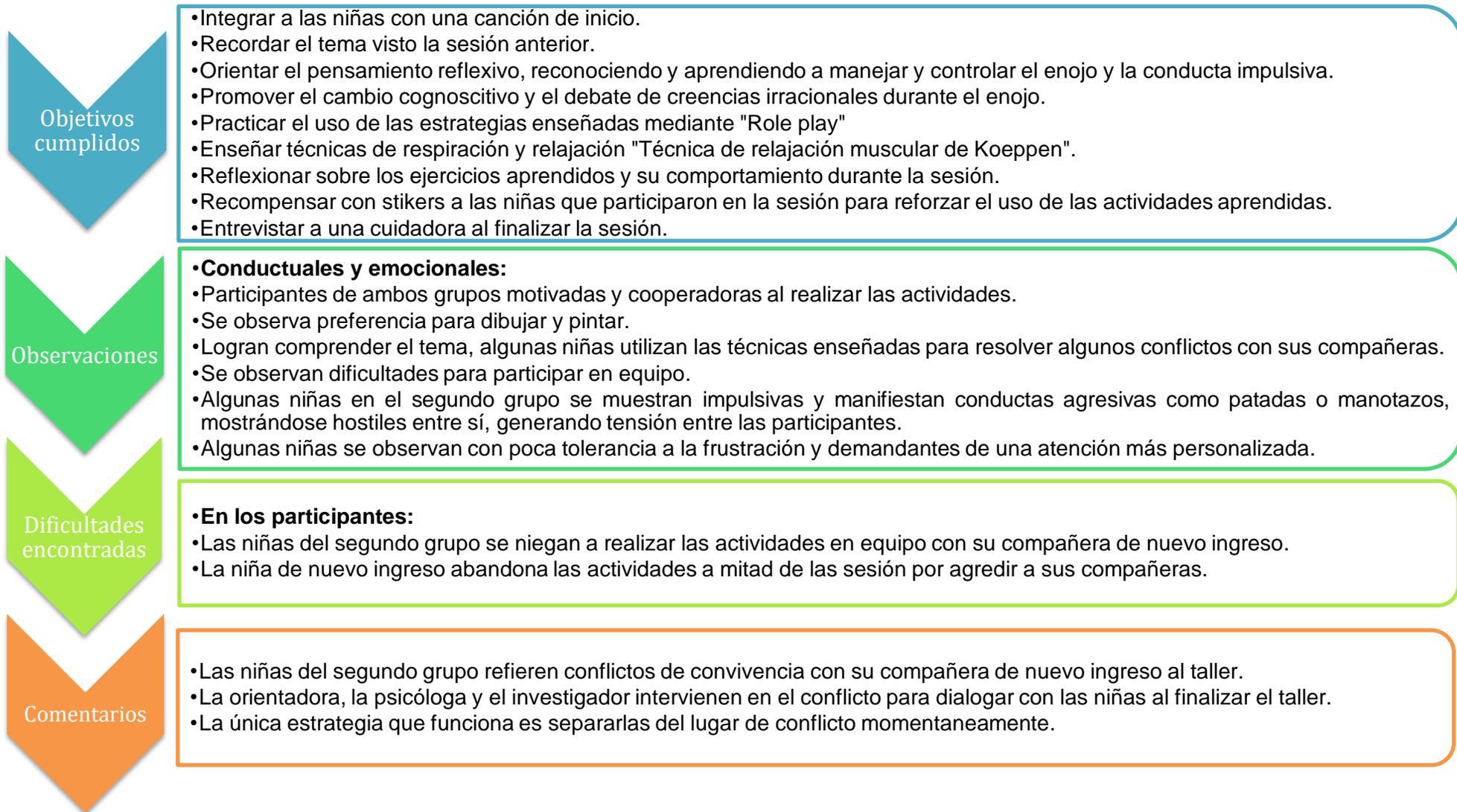


Figura 19. Sesión 3 con el grupo de niñas.

Entrevista y evaluación a las (os) cuidadores de la casa hogar

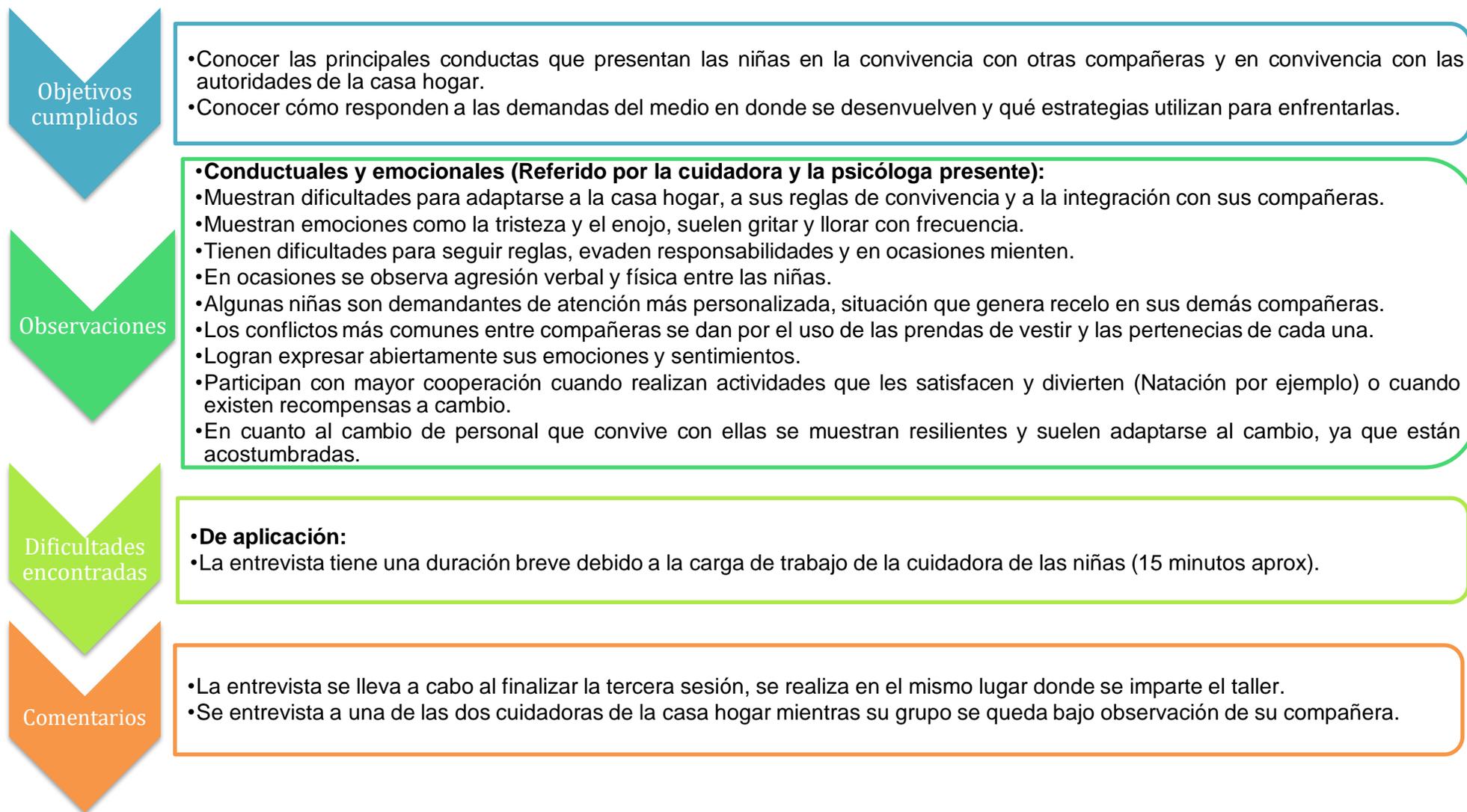


Figura 20. Entrevista a una cuidadora de la casa hogar de niñas.

Sesión 4. Tema “Tristeza”

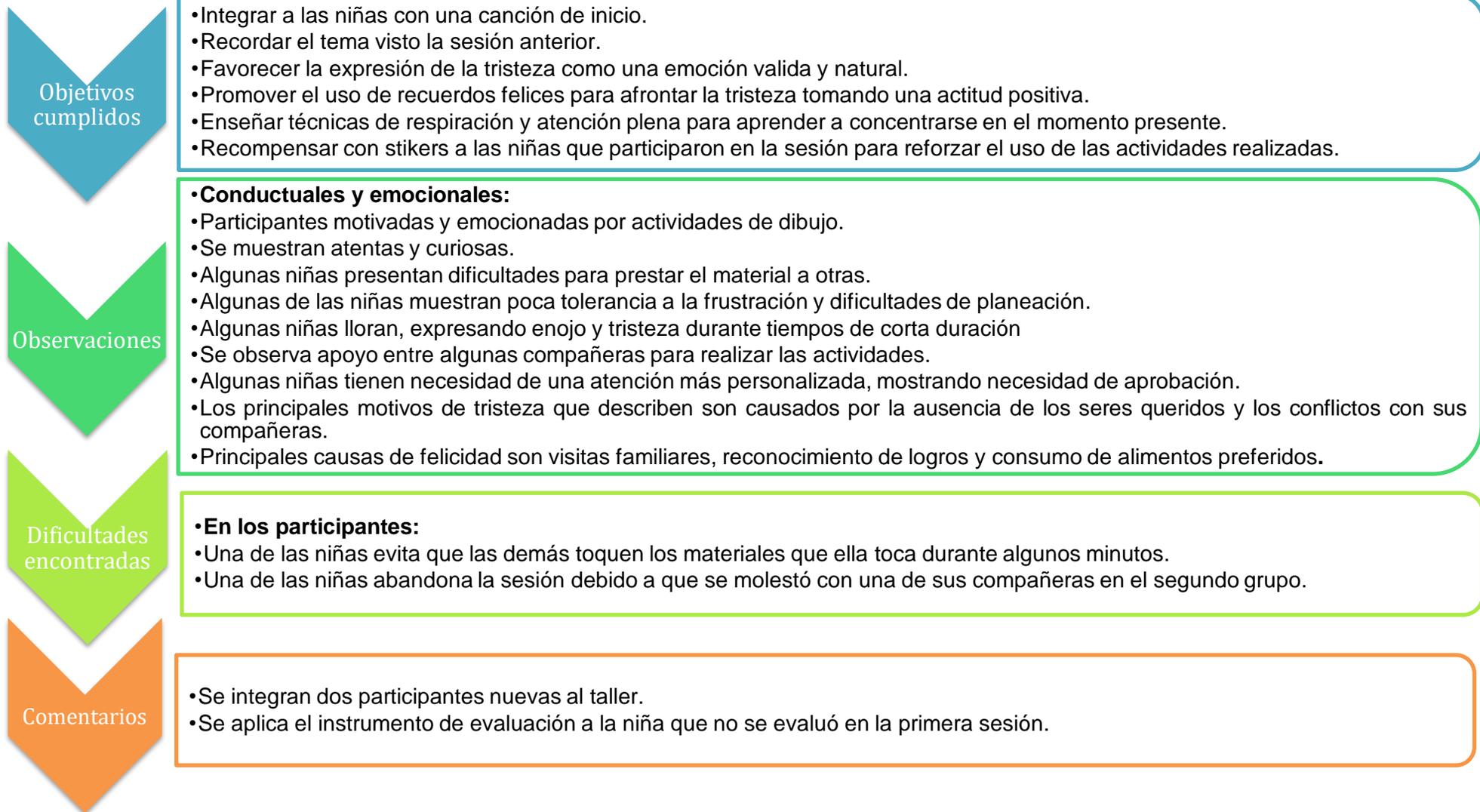


Figura 21. Sesión 4 con el grupo de niñas.

Sesión 5. Tema “Miedo, ansiedad y estrés”

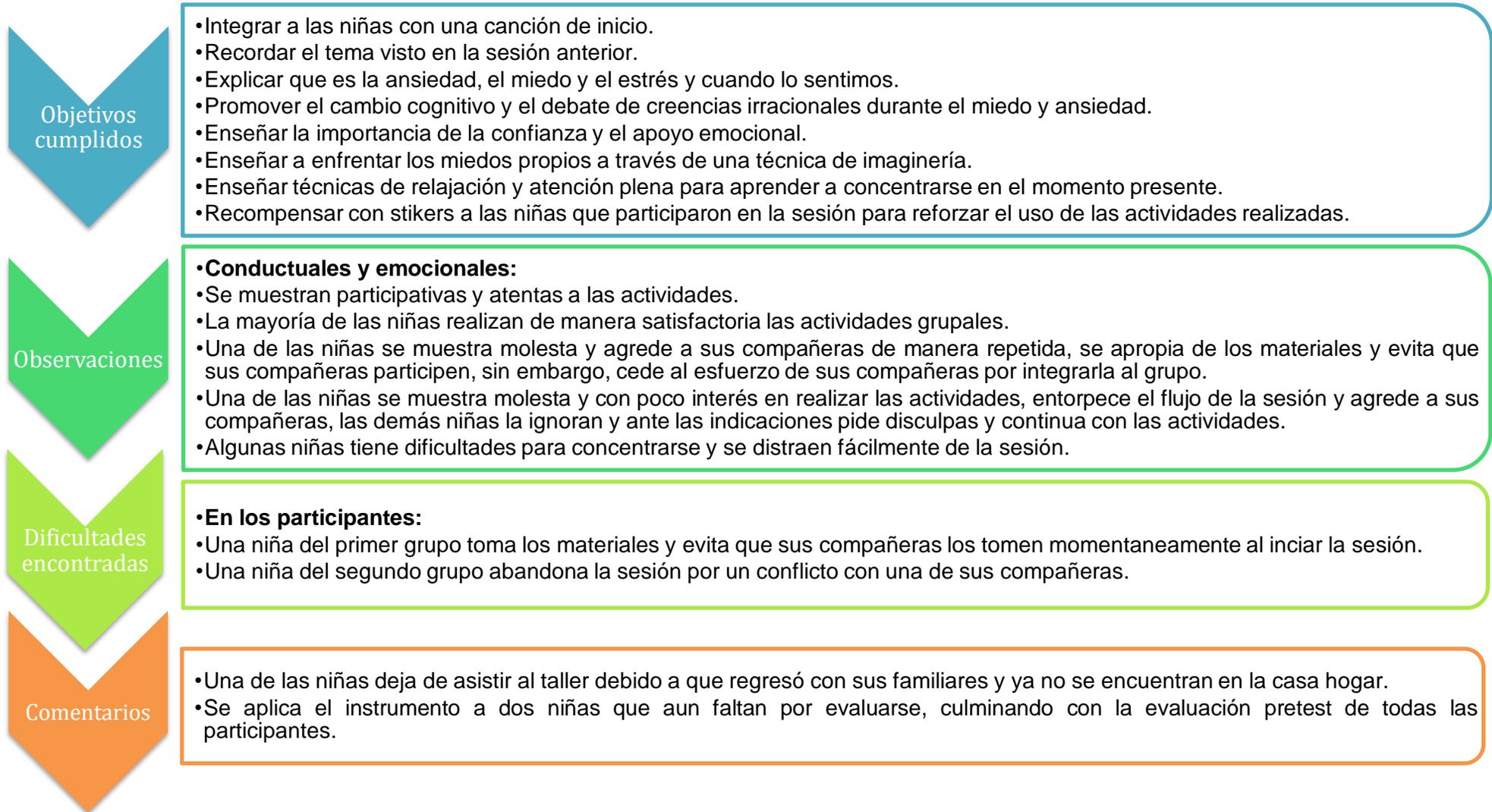


Figura 22. Sesión 5 con el grupo de niñas.

Sesión 6. Tema “Emociones y autoestima”

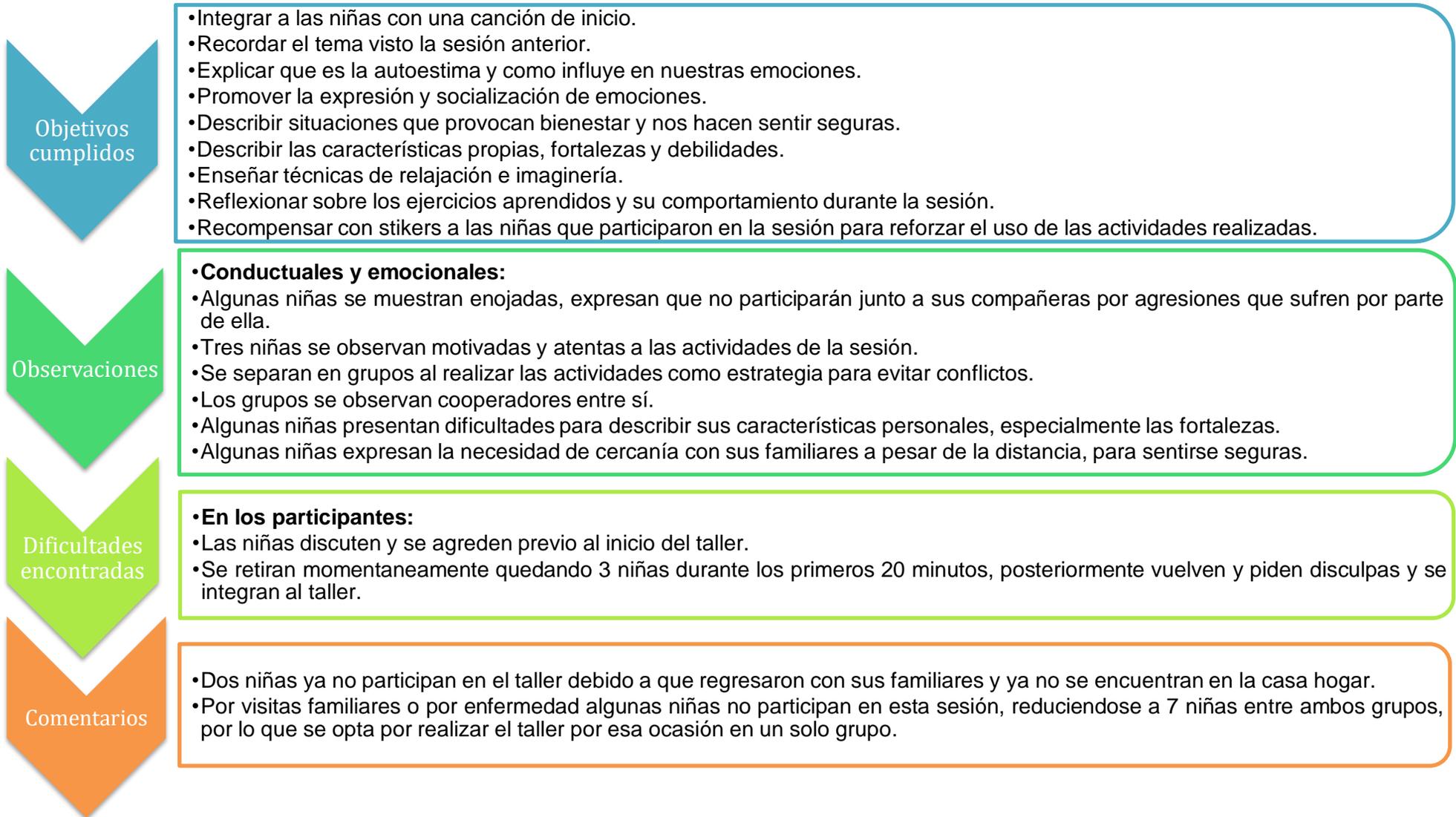


Figura 23. Sesión 6 con el grupo de niñas.

Sesión 7. Tema “Habilidades sociales: asertividad”

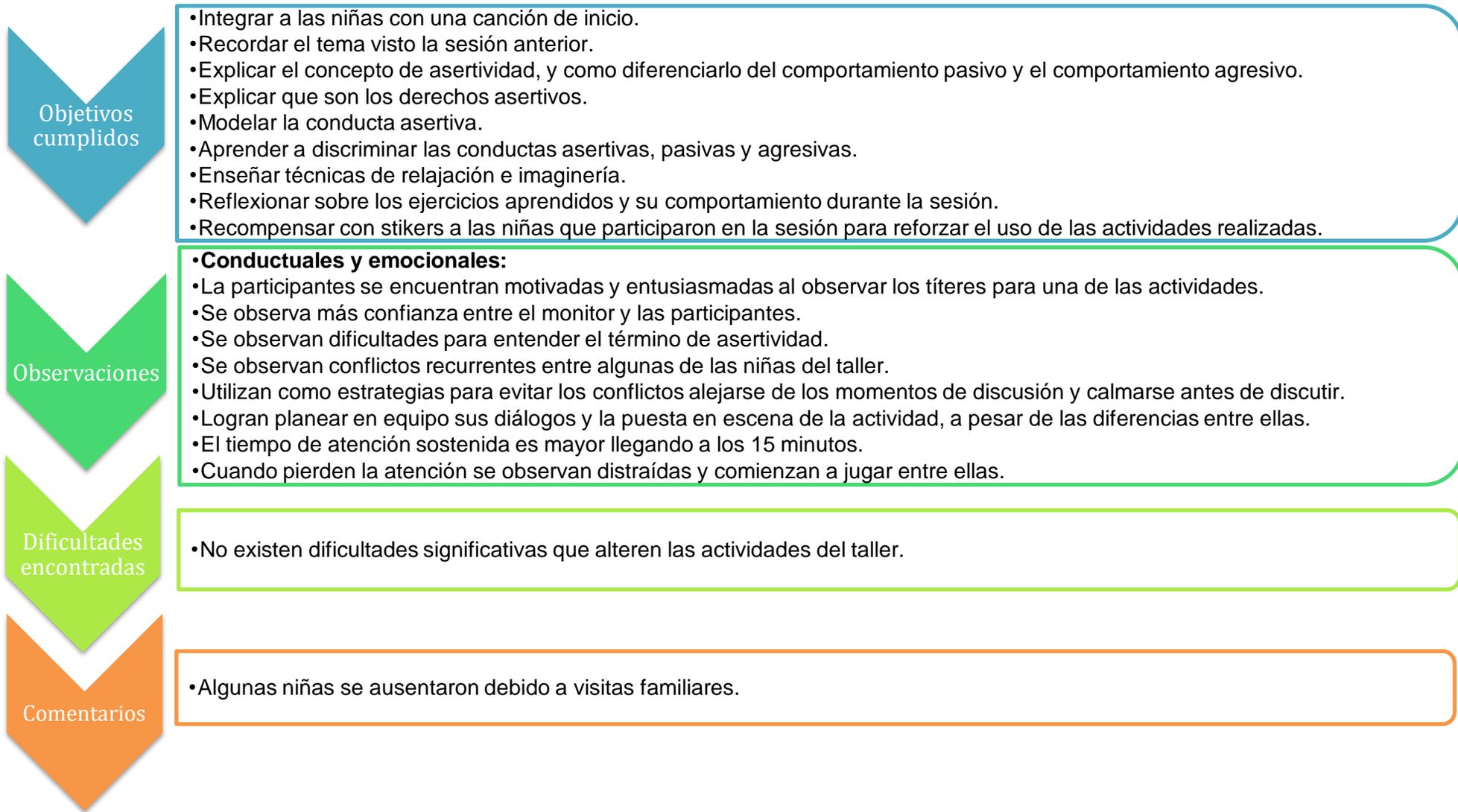


Figura 24. Sesión 7 con el grupo de niñas.

Sesión 8. Tema “Habilidades sociales: Resolución de problemas”

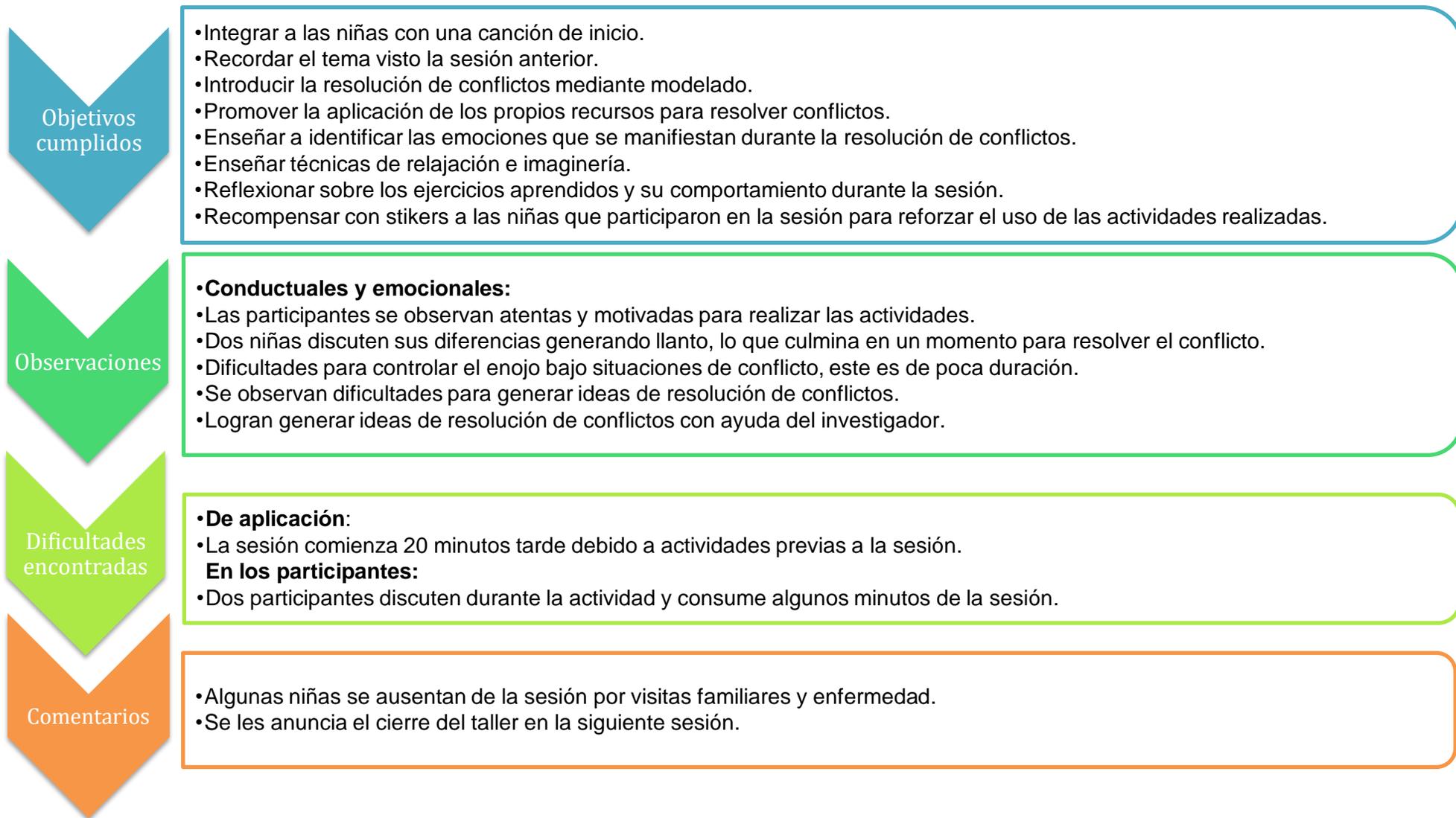


Figura 25. Sesión 8 con el grupo de niñas.

Sesión 9. Cierre del taller de estrategias de regulación emocional y evaluación final

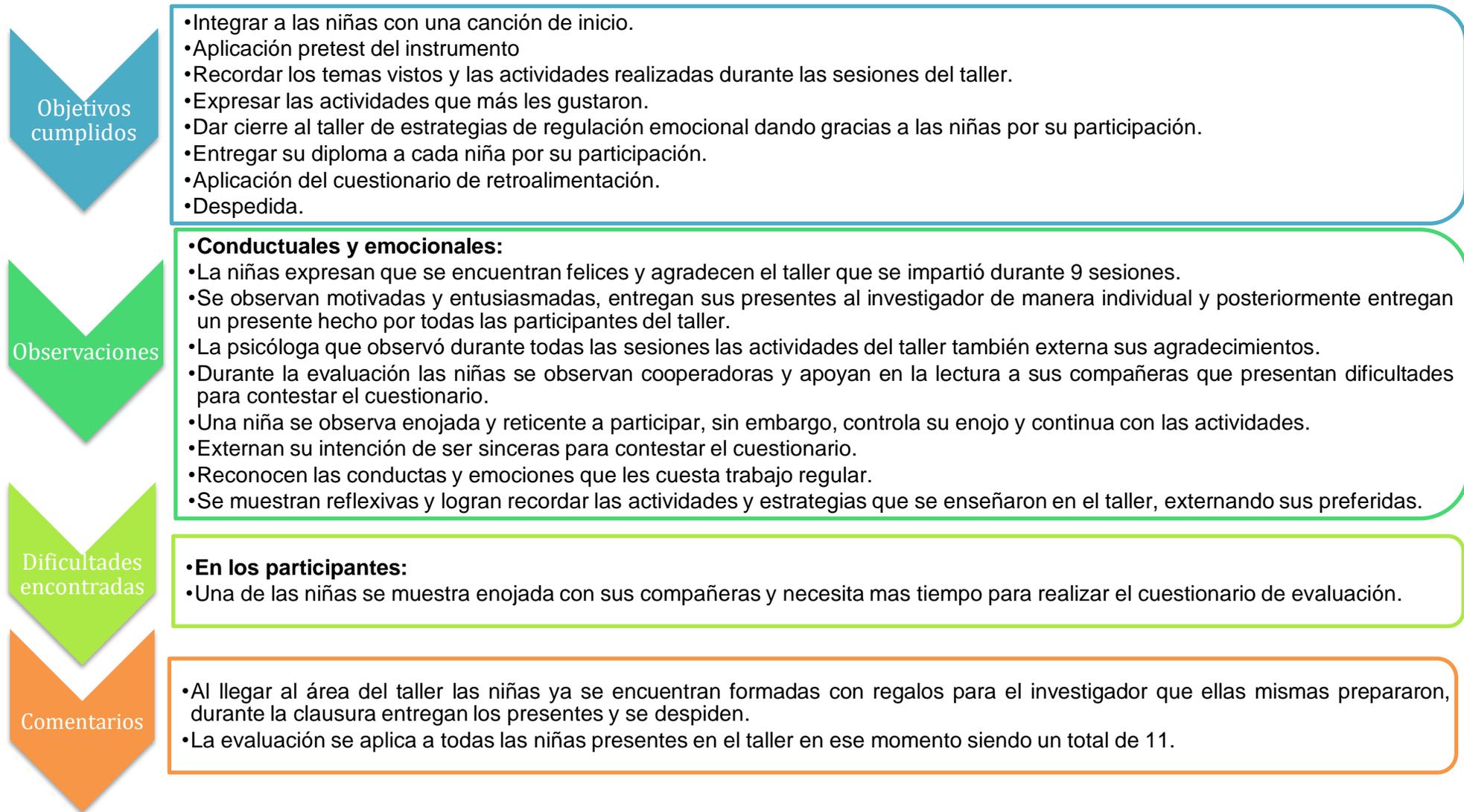


Figura 26. Sesión 9 con el grupo de niñas.

De la misma manera que en el grupo de la casa hogar de niñas, a continuación se muestran en las siguientes figuras, los objetivos cumplidos, los hallazgos conductuales y emocionales observados, así como las dificultades que se presentaron durante las sesiones, además de las observaciones y notas relevantes sobre el manejo de las sesiones del taller con el grupo del “Centro amanecer para niños” en la secuencia en la que las actividades se llevaron a cabo.

También, en la última figura se presentan los logros obtenidos de las niñas y los niños al finalizar el taller de estrategias de regulación emocional, donde también se contrastó el progreso entre ambos grupos.

Sesión 1. Entrevista y Evaluación

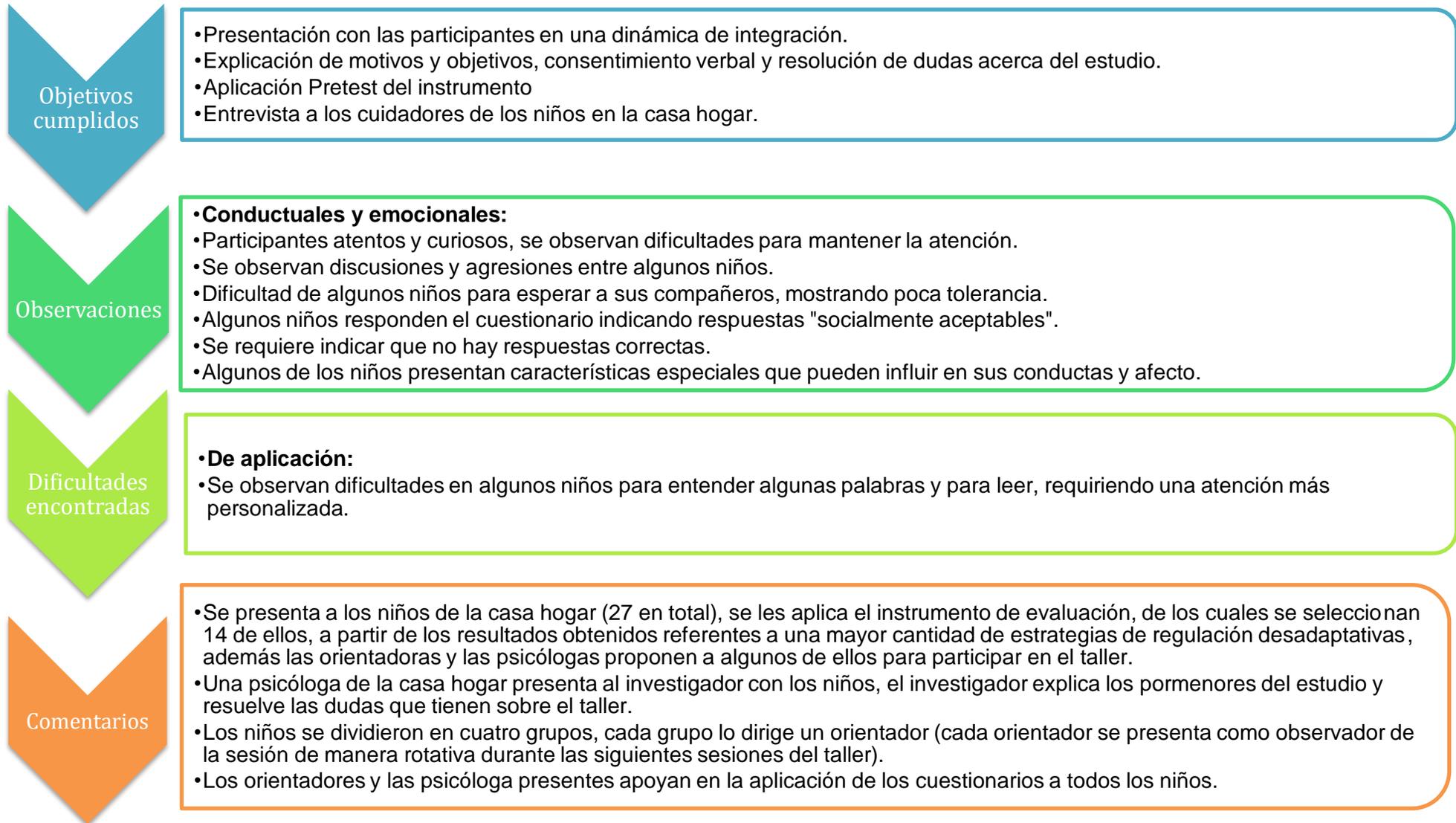


Figura 27. Sesión 1 con el grupo de niños.

Entrevista y evaluación a las (os) cuidadores de la casa hogar

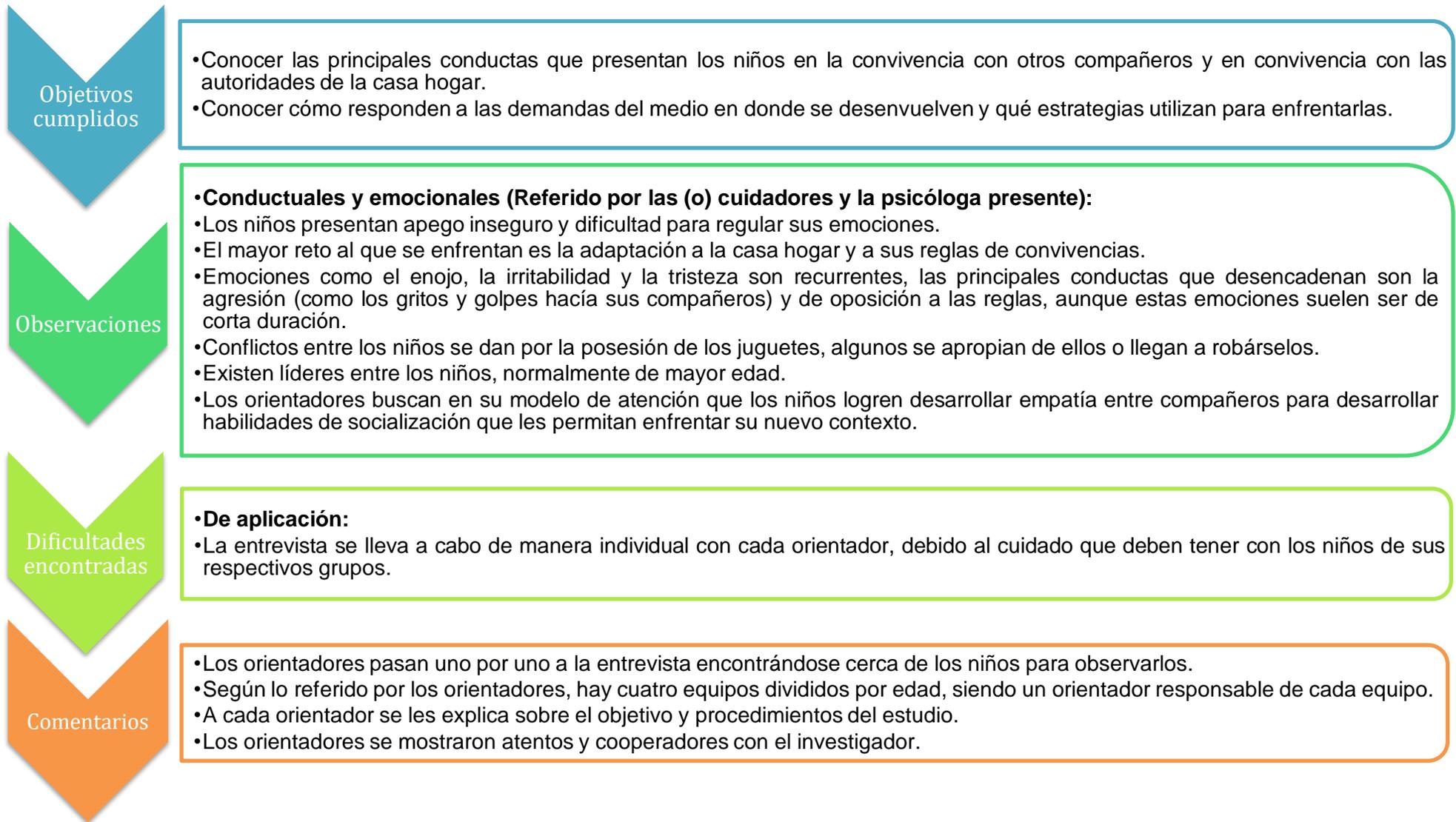


Figura 28. Entrevista las (os) cuidadores de la casa hogar de niños.

Sesión 2. Apertura del taller. Tema “Reconocimiento de emociones”

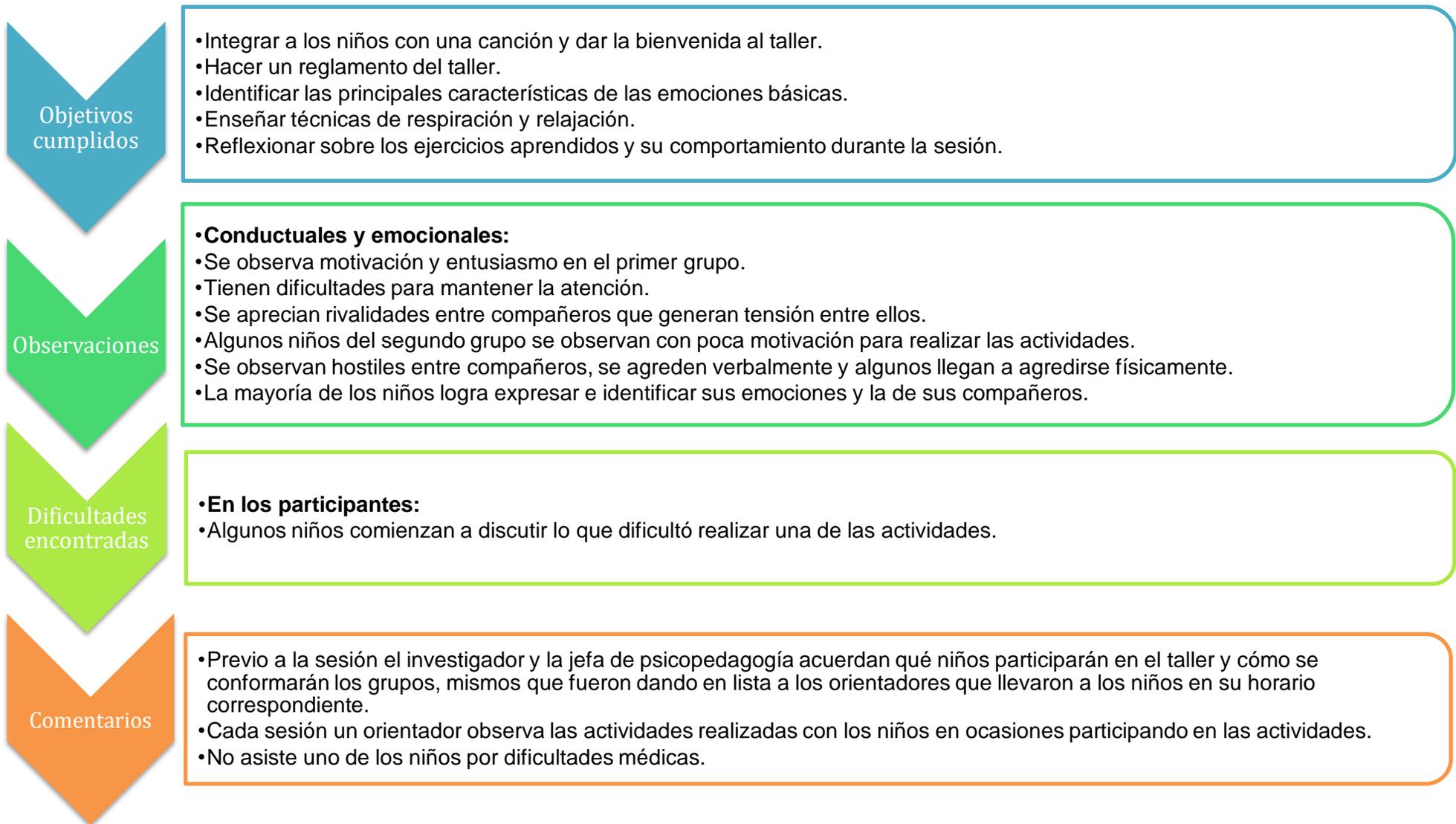


Figura 29. Sesión 2 con el grupo de niños.

Sesión 3. Tema “Enojo e impulsividad”

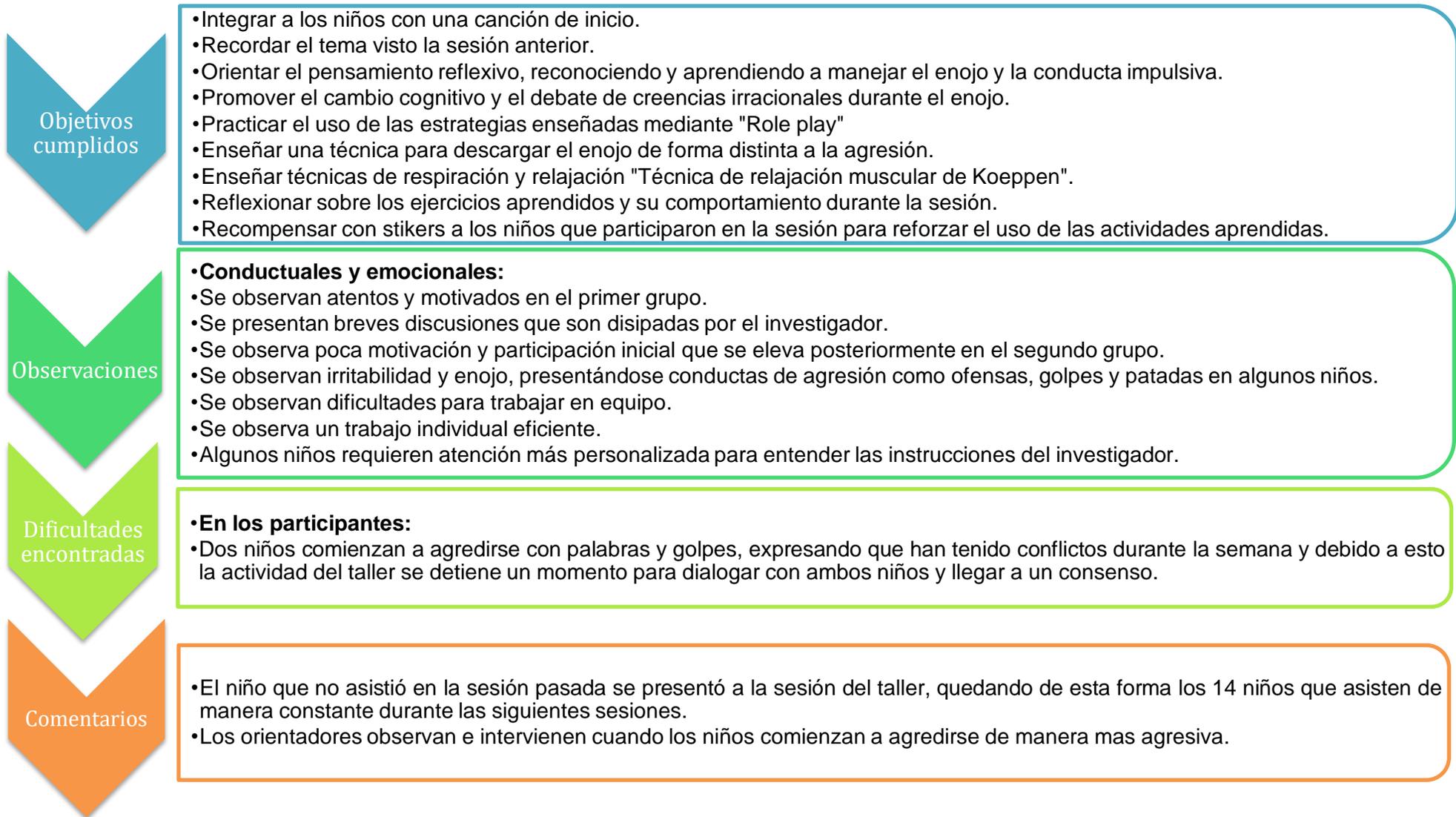


Figura 30. Sesión 3 con el grupo de niños.

Sesión 4. Tema “Tristeza”

Objetivos cumplidos

- Integrar a los niños con una canción de inicio.
- Recordar el tema visto la sesión anterior.
- Favorecer la expresión de la tristeza como una emoción válida y natural.
- Promover el uso de recuerdos felices para afrontar la tristeza tomando una actitud positiva.
- Enseñar técnicas de respiración y atención plena para aprender a concentrarse en el momento presente.
- Recompensar con stickers a los niños que participaron en la sesión para reforzar el uso de las actividades realizadas.

Observaciones

• Conductuales y emocionales:

- Se observan conductas y expresiones emocionales variadas entre los niños
- Algunos niños se muestran motivados y entusiasmados.
- Algunos niños se muestran enojados, irritados y tristes, observándose poca tolerancia a la frustración y poca paciencia con sus compañeros.
- Algunos niños se observan tranquilos y tímidos.
- Se observan líderes entre los niños que se muestran dominantes.
- Algunos niños piden atención más personalizada para realizar las actividades, situación que hace que otros niños también la pidan aunque no la requieran.
- La situación de tristeza y malestar más recurrente entre los niños son la ausencia de los padres y hermanas.
- Reconocen sus faltas al reglamento y se disculpan.
- Se observa que los stickers les agradan y sirven como reforzador en algunos niños para realizar las actividades.

Dificultades encontradas

• En los participantes:

- Uno de los niños del primer grupo se muestra enojado debido a que tuvo que interrumpir su sesión de natación, llora, grita y golpea en la pared, sale de la sesión y vuelve posteriormente.

Comentarios

- Algunos niños expresan que están enojados al comenzar la sesión por interrumpir su actividad de natación que les gusta mucho, el monitor llega a un consenso con ellos y continúan la sesión.

Figura 31. Sesión 4 con el grupo de niñas.

Sesión 5. Tema “Miedo, ansiedad y estrés”

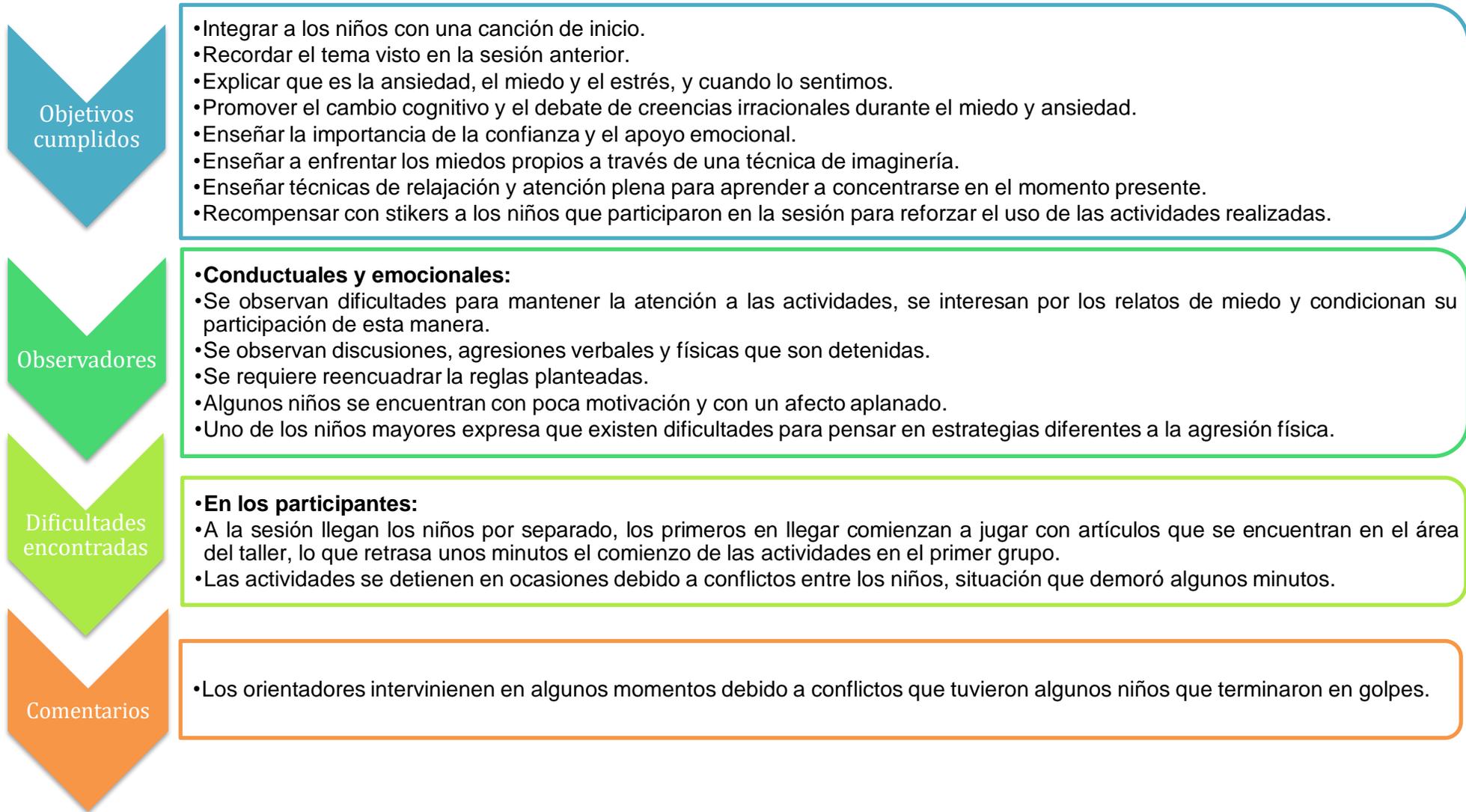


Figura 32. Sesión 5 con el grupo de niños.

Sesión 6. Tema “Emociones y autoestima”

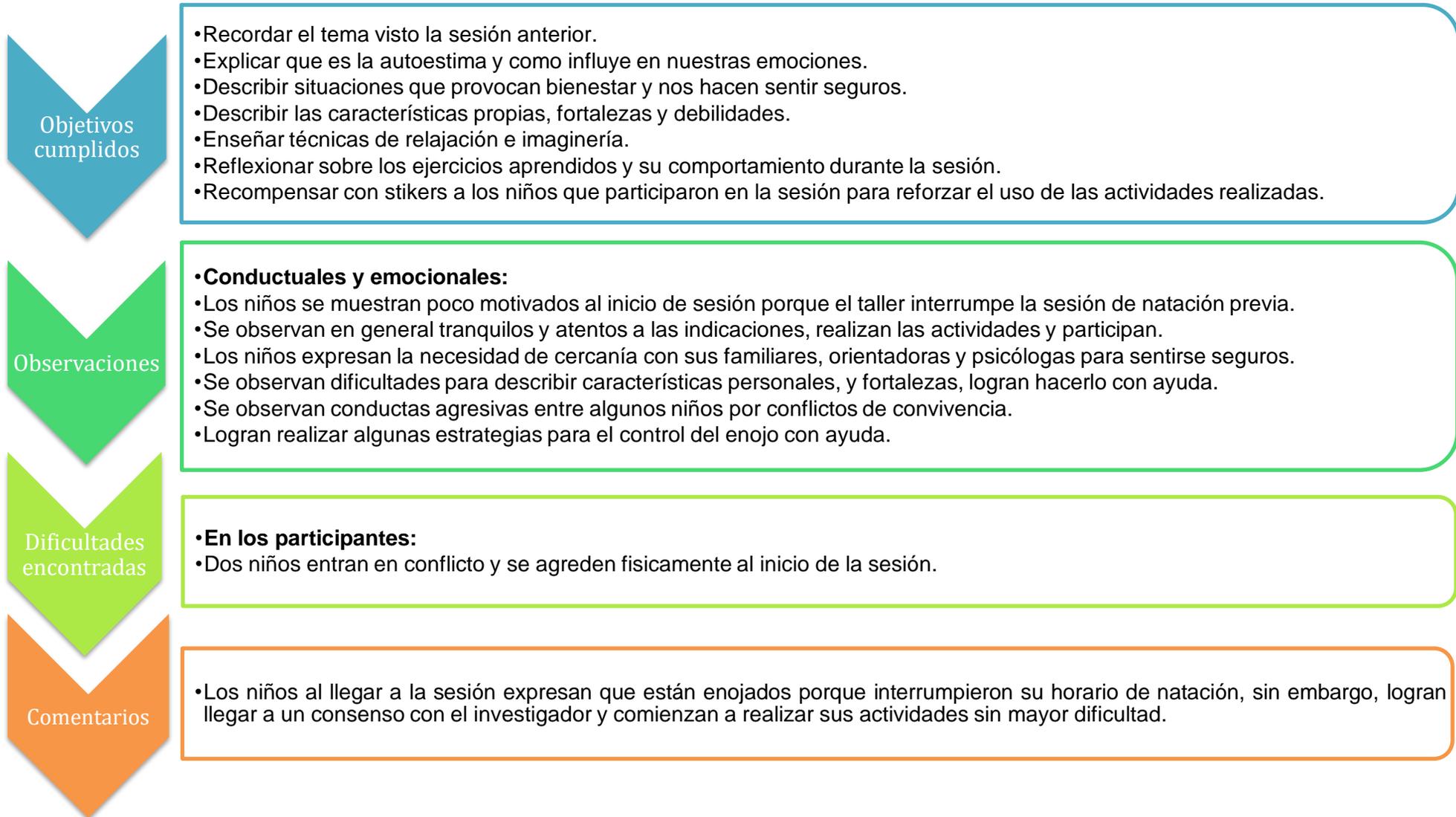


Figura 33. Sesión 6 con el grupo de niños.

Sesión 7. Tema “Habilidades sociales: asertividad”

Objetivos cumplidos

- Integrar a los niños con una canción de inicio.
- Recordar el tema visto la sesión anterior.
- Explicar el concepto de asertividad, y como diferenciarlo del comportamiento pasivo y el comportamiento agresivo.
- Explicar que son los derechos asertivos.
- Modelar la conducta asertiva.
- Aprender a discriminar las conductas asertivas, pasivas y agresivas.
- Enseñar técnicas de relajación e imaginación.
- Reflexionar sobre los ejercicios aprendidos y su comportamiento durante la sesión.
- Recompensar con stickers a los niños que participaron en la sesión para reforzar el uso de las actividades realizadas.

Observaciones

• Conductuales y emocionales:

- En algunos niños se observa falta de motivación y participación en las actividades.
- Interrumpen constantemente a otros compañeros.
- Se requiere indicar constantemente las reglas del taller.
- Algunos niños se observan motivados y evitan distraerse mediante una participación más activa.
- Presentan dificultades para comprender qué es la asertividad, logran comprenderlo con ayuda.
- En el modelado de conductas con títeres algunos niños presentan dificultades para entender las instrucciones.
- Se requiere una guía más personalizada con algunos niños.
- Algunos niños golpean y se apropian de los títeres, generando molestia en otros compañeros.
- Logran comprender las faltas al reglamento cometidas, expresan sus disculpas y se comprometen a regular sus conductas.

Dificultades encontradas

• En los participantes:

- Las actividades deben detenerse frecuentemente para indicarle a algunos niños que presten atención y que respeten la reglas.

Comentarios

- Debido a las dificultades de varios niños para mantener la atención y concentrarse en la sesión, dos orientadores se unen como participantes, situación que no promueve mayor atención pero si un mayor control de la situación.

Figura 34. Sesión 7 con el grupo de niños.

Sesión 8. Tema “Habilidades sociales: Resolución de problemas”

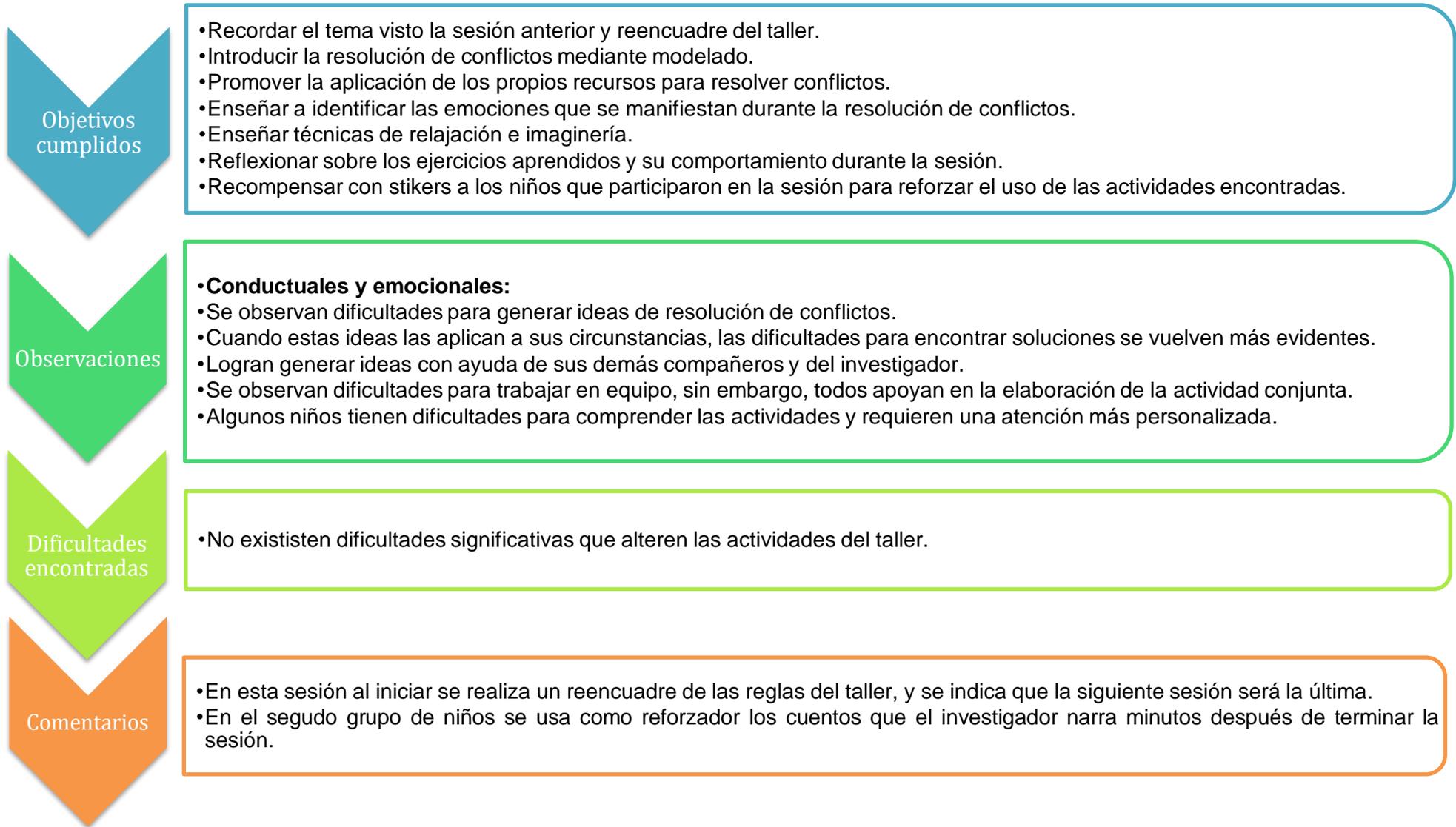


Figura 35. Sesión 8 con el grupo de niñas.

Sesión 9. Cierre del taller de estrategias de regulación emocional y evaluación final

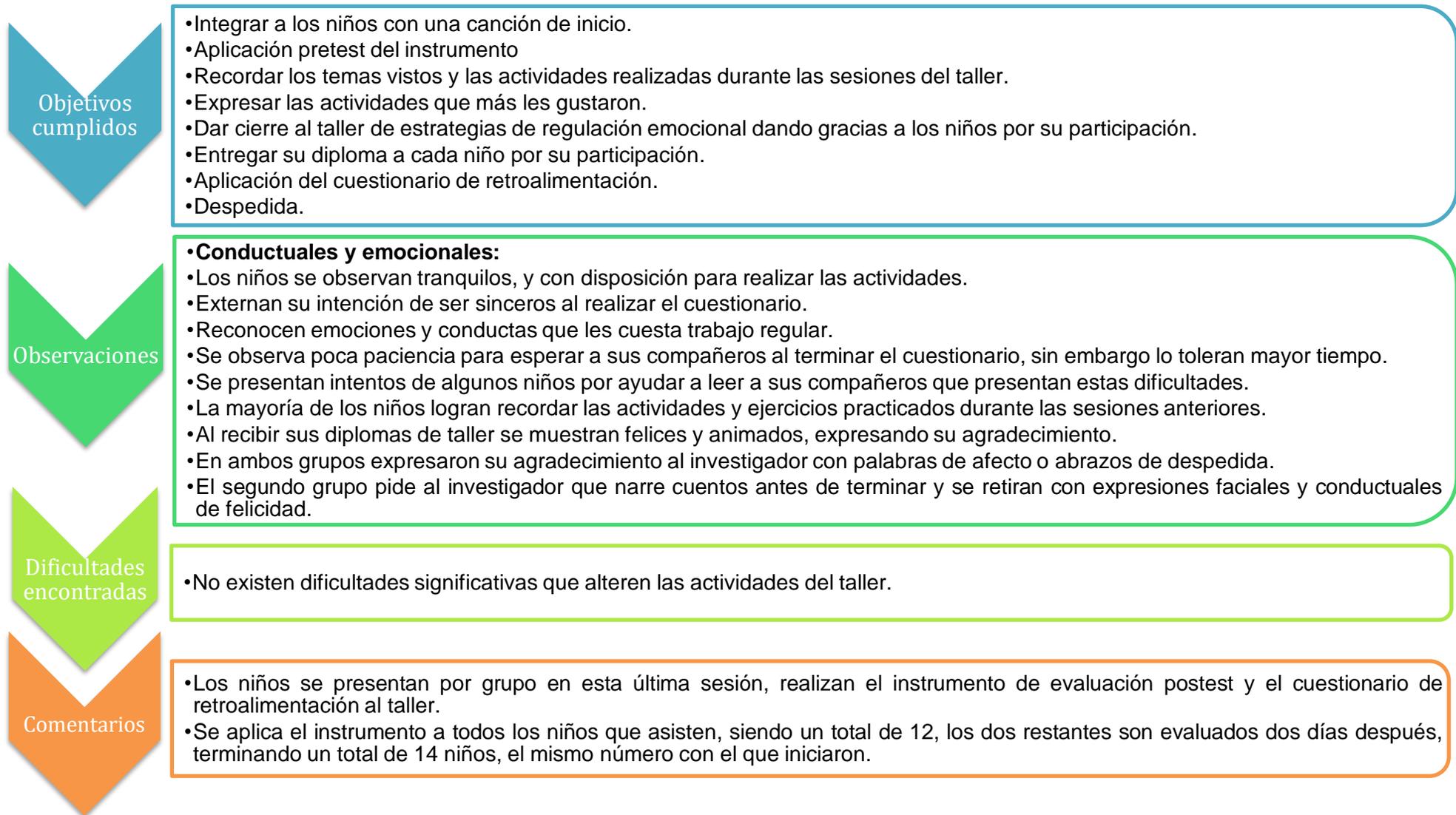


Figura 36. Sesión 9 con el grupo de niños.

Logros obtenidos

Logros niñas

- **Observados al finalizar el taller en comparación con el inicio:**
- Logran observar y reflexionar sobre sus emociones de manera más sincera y conciente al responder el instrumento.
- Logran expresar sus emociones y pensamientos con más confianza, mediante el diálogo predominantemente.
- Logran mantener su atención por periodos más prolongados.
- Logran desarrollar un trabajo en equipo más eficiente utilizando sus habilidades socioemocionales y por iniciativa propia.
- Logran desarrollar mayor tolerancia a la frustración.
- Logran tolerar las diferencias y conflictos con sus compañeras utilizando estrategias vistas en las sesiones, disminuyendo las agresiones físicas y verbales
- Logran una mayor empatía hacia sus compañeras que requieren de ayuda constante.
- Logran seguir indicaciones de las actividades de manera más eficiente y con mayor motivación.

Logros niños

- **Observados al finalizar el taller en comparación con el inicio:**
- Logran observar y reflexionar sobre sus emociones de manera más sincera y conciente al responder el instrumento.
- Logran expresar sus emociones y pensamiento con más confianza, mediante la expresión corporal predominantemente.
- Algunos niños logran mantener su atención por periodos más prolongados.
- Logran desarrollar un trabajo en equipo más eficiente bajo dirección constante del investigador.
- Logran tolerar algunos conflictos con sus compañeros utilizando algunas estrategias vistas en las sesiones bajo dirección constante del investigador.
- Algunos niños logran desarrollar mayor empatía con sus compañeros que requieren ayuda.
- Logran seguir indicaciones de las actividades de forma más eficiente bajo la constante dirección del investigador.
- Logran generar ideas para resolución de problemas diferentes a la agresión.

Contraste

- Se observan varias similitudes entre los logros que obtuvieron las niñas y los niños, generando mayores habilidades de regulación emocional, utilizando estrategias de afrontamiento más efectivas.
- Se observa más autonomía en las niñas para realizar las actividades y al hacer uso de las estrategias aprendidas, que en los niños que requieren de dirección constante de un adulto.
- Las niñas utilizan el diálogo para regular sus emociones y conductas de manera más recurrente que los niños que hacen uso más frecuentemente de la expresión corporal.

Conclusiones

- **En ambos grupos se observan habilidades y estrategias de regulación emocional más eficientes al finalizar las sesiones que al inicio, mostrando un mayor uso de sus habilidades para el control del enojo y de la conducta impulsiva, así como estrategias socioemocionales para realizar trabajos tales como la generación de ideas para resolución de conflictos y lenguaje asertivo, siendo en el caso del grupo de niñas donde se observan de manera más frecuente el uso de estas estrategias, mostrando una mayor autonomía, mientras el grupo de niños requiere de una supervisión y dirección constante para el uso de estas estrategias.**

Figura 37. Logros obtenidos al finalizar el taller.

Discusión

Las estrategias de regulación emocional se desarrollan desde la infancia temprana volviéndose más complejas y eficientes mientras más años cumplen los infantes, sin embargo, este proceso depende del aprendizaje adquirido en el contexto familiar y social, siendo estos los principales medios por los cuales los infantes aprenden a regular sus emociones. Ya sea por medio de los padres, familiares cercanos o amigos, será el contexto sociocultural el que determinará qué estrategias de regulación emocional serán más adaptativas bajo ciertas circunstancias, en los diferentes espacios donde se desenvuelvan en su vida diaria (English et al., 2017; Mesquita y Albert, 2010). En el caso de las niñas y los niños que se encuentran en acogimiento residencial en una casa hogar, los retos para el desarrollo representan situaciones y formas más complejas, debido a que las circunstancias por las cuales llegan a los centros institucionales, habitualmente, tienen que ver con situaciones de pobreza, orfandad, conflictos familiares, maltrato, abuso y abandono (CNDH México, 2019; Salvo y Luna, 2015; UNICEF, 2013), situaciones que afectan todas las áreas de la vida del niño. De manera más específica, en el desarrollo emocional, las estrategias que aprenden y utilizan para regular sus emociones bajo estas circunstancias, son en muchos casos, estrategias desadaptativas (Celedón y Saláme, 2009; Yslado et al., 2019), que a la larga puede desembocar en el desarrollo de patologías tanto internalizantes como externalizantes (Bender et al., 2012; Garnefski, et al., 2005).

Esta situación motivó el desarrollo de la presente investigación que buscó no solo conocer el tipo de estrategias de regulación emocional utilizada por los infantes, sino que además, buscó promover en ellos el uso de sus propias estrategias adaptativas, así como el aprendizaje de nuevas estrategias que se adhieran a su repertorio cognoscitivo y conductual para generar una eficiente capacidad en la modulación de sus estados emocionales, y que esta les permita una adecuada socialización en su contexto actual.

El objetivo de esta investigación fue desarrollar, aplicar y evaluar el efecto que tiene un taller de estrategias de regulación emocional sobre niños y niñas en acogimiento residencial que tienen dificultades para regular sus emociones, para el desarrollo del estudio se plantearon varios objetivos específicos que tenían como interés conocer las respuestas emocionales y conductuales que los infantes presentan habitualmente en su contexto, para poder generar un taller eficiente y adaptado a su realidad, mismos que se detallarán en el presente capítulo.

Primeramente, la edad de los participantes se escogió debido a que en este periodo de tiempo, los niñas y los niños presentan una regulación emocional más autónoma que en edades anteriores (autorregulación emocional), presentando estrategias de regulación emocional más estables y propias de su persona, presentando más frecuentemente y con mayor eficacia, estrategias de regulación cognoscitivas como es referido por Sabatier et al., (2017).

Los resultados del análisis estadístico mediante la prueba no paramétrica de Wilcoxon no fueron estadísticamente significativos. Los motivos por los cuales las diferencias no fueron significativas pueden deberse a diversos factores, así, se pudo observar que tanto en el pretest como en el postest, las respuestas se encontraron por encima de la media teórica en el uso de estrategias que facilitan la regulación de la emoción, y por debajo de la media, en el uso de estrategias que dificultan la regulación de la emoción, lo que significa que el instrumento aplicado no arrojó información sobre problemas en el uso de estrategias de regulación emocional, sin embargo, esta información no coincide con la información aportada por las observaciones presentadas en el análisis cualitativo, tales como los conflictos entre compañeros y conductas agresivas e impulsivas utilizadas para resolverlos. Esta circunstancia se puede explicar ya sea porque el instrumento no es el adecuado (suficientemente sensible) para esta población o bien, por el hecho de que tanto niñas como niños contestaran el instrumento de medición de manera socialmente aceptable, pues durante la evaluación pretest, algunos expresaron que algunas estrategias eran “malas” y que “los reprobarían” si contestaban las opciones que representaban un mayor uso de estrategias de afrontamiento negativas, como “lloro e insulto” o “golpeo y aviento cosas” (pese a las indicaciones del monitor de que no existían respuestas correctas ni incorrectas), lo que puede significar una estrategia aprendida en entornos hostiles y que puede resultar benéfica para evitar posibles sanciones.

Por el contrario al finalizar el taller, tanto niñas como niños que se mostraban con mayor confianza con el monitor, fueron propensos a referir que contestarían de forma “más sincera”, algunos aclarando que sí eran propensos en ocasiones a utilizar estrategias de afrontamiento agresivo como “gritar o empujar”, este cambio puede deberse a que al finalizar el taller presentaron una mayor comprensión de sus propias emociones, que según Bisquerra (2003), es un factor importante para el desarrollo de la competencia emocional. Estas aclaraciones y disposición de los infantes para expresarse también pudo deberse a que percibían al monitor como una persona en quien podían confiar para expresar sus verdaderas emociones y conductas.

Otra causa que también pudo influir en los resultados no significativos, tiene que ver con el tamaño de la muestra.

Entrando más en detalle, en los resultados del análisis cualitativo de los datos recabados de la entrevista y en las observaciones del monitor, a continuación se describen los más relevantes contrastados con resultados similares encontrados en la literatura consultada. Primeramente, los datos recabados en la entrevista describen que las niñas y los niños suelen presentar dificultades de adaptación al llegar a la casa hogar, se muestran enojados, irritados y tristes, suelen llorar y gritar con frecuencia, presentan dificultades para seguir las reglas, evadiendo responsabilidades y en ocasiones mintiendo, también suelen presentarse riñas con sus compañeros donde suelen estar presentes las agresiones verbales y físicas, así como la presencia de dificultades de apego, estos datos son similares a los encontrados por Yslado et al. (2019) que en su investigación sobre niños y niñas que estaban en instituciones de acogida en Perú, describieron que los infantes en estas condiciones, aun con sus necesidades alimenticias y de salud básicas cubiertas, presentaban emociones como el enojo, resentimiento, irritabilidad, tristeza y miedo, cabe decir, que estas emociones se consideran naturales en el contexto donde se producen, pues el niño al llegar a una casa hogar, se enfrenta a una serie de situaciones entre las que se encuentran, la desvinculación del ámbito familiar, la incertidumbre de su futuro y la falta de una base segura que facilita la presencia de estas emociones y conductas, también llegan a presentar dificultades para establecer vínculos sociales y conductas agresivas entre compañeros asociadas a una baja inteligencia emocional, cabe aclarar que la inteligencia emocional está asociada a un nivel competente de regulación emocional, y que por el contrario una baja inteligencia emocional refiere un bajo nivel de regulación emocional (Shutte, 2010).

En cuanto a la evidencia de apego inseguro, también ha sido descrito en otras investigaciones con niños de casa hogar como la realizada por Méndez y González (2002), donde vincularon las dificultades de apego con problemas de conducta externalizantes e internalizantes, mismos que han sido asociados a dificultades de regulación emocional (Andrés et al., 2014a; Bender et al., 2012; Garnefski et al., 2005).

Durante el desarrollo del taller, también se observaron conductas y estrategias de regulación emocional que los infantes normalmente utilizan en su vida diaria. Durante las sesiones, pudo observarse de manera recurrente en algunos niños, conductas agresivas e impulsivas contra algunos de sus compañeros, que en ocasiones terminaron en discusiones y peleas, situación que dificultó en menor o mayor medida las actividades donde el trabajo en

equipo era indispensable para el desarrollo de las dinámicas, estas conductas han sido descritas en varias investigaciones en niños de casa hogar (González, et al., 2012; Celedón y Sáleme, 2009; Yslado et al., 2019) cabe decir, que este tipo de conductas han sido asociadas a dificultades en la regulación de las emociones (Estévez y Jiménez, 2017; Yildiz, y Kızıldağ, 2018).

También pudieron observarse dificultades para mantener la atención en las actividades que se llevaron a cabo, dificultades para esperar a sus compañeros y poca tolerancia a la frustración cuando no eran elegidos por el monitor para participar primero que los demás, en ciertos momentos, estas situaciones les hacían perder la motivación negándose a participar en algunas actividades, dichos factores provocaban en los niños enojo e irritación, algunos expresándolo de forma directa y otros optando por llorar y gritar, además algunos presentaban dificultades para reconocer sus propias emociones y la de los demás que a su vez dificultaba la generación de empatía y apoyo social, esto es similar a lo encontrado por Celedón y Sáleme (2009) en su investigación sobre el manejo de la inteligencia emocional y el desarrollo del juicio moral en niños de casa hogar, donde los resultados reportaron un manejo inadecuado de la autoconciencia y autorregulación emocional en los infantes, presentando conductas agresivas e impulsivas, conflictos en sus relaciones sociales, adoptando conductas humillantes, amenazantes y agresivas, presentando igualmente poca motivación, dificultades de planeación y un déficit de empatía que provocaba que en ocasiones no atendieran a las reglas de las figuras de autoridad.

Además, se observó en algunos niños y niñas la necesidad de una atención más personalizada debido a dificultades de la lecto-escritura y una mayor necesidad de aprobación de las actividades que realizaban, tales como, sus dibujos o notas de registro, pidiendo en repetidas ocasiones que el monitor les expresara si el trabajo realizado por ellos era correcto.

Las dificultades en la lecto-escritura y el lenguaje, además de otras dificultades en el desarrollo observadas durante las sesiones, y que en ocasiones obstaculizaron en los niños la comprensión de las emociones y de las actividades planteadas pueden haber sido causadas por algunas alteraciones emergentes desde el nacimiento o bien, por la exposición a ambientes con pocos recursos de aprendizaje o incluso por situaciones de maltrato infantil que pueden llegar a afectar áreas importantes del desarrollo socioemocional de los infantes (Amores y Mateos, 2017).

En el caso de la necesidad de aprobación puede deberse a problemas de inseguridad, a esto agregamos que durante el tema de emociones y autoestima, tanto niñas como niños,

presentaron dificultades para reconocer sus cualidades tanto físicas como mentales y sociales, existiendo una tendencia a tener una valoración negativa de sí mismos, esto puede deberse precisamente, a una pobre valoración de sus habilidades y a una baja autoestima, situaciones similares han sido encontrados en otros estudios (Alves et al.,2010; González et al., 2008). De manera más específica González et al. (2008) encontraron en una muestra de niños de dos casas hogares en comparación con niños que se encuentran con sus familias, mayores evidencias de baja autoestima, devaluación social, mayor necesidad de cumplir con expectativas sociales, presentando inseguridad y siendo propensos a referir aspectos negativos de sus mismos.

También se observó en algunos niños y niñas una mayor hipervigilancia de las emociones negativas de sus demás compañeros, mostrando enojo y conductas hostiles ante pequeños conflictos, o fueron propensos a agredir a sus compañeros ante la menor provocación, mostrándose dominantes ante los demás. La hipervigilancia de las emociones han sido referidas por Davies y Woitach (2008) como producto de ambientes familiares difíciles, donde la hipervigilancia de las emociones negativas en los adultos podía prevenirles de conductas hostiles dirigidas hacia ellos, generando una adaptación a esos ambientes.

En una comparación entre los grupos de niños y niñas que formaron parte del estudio, se encontró que los niños son los que habitualmente tienden a mantener conductas más impulsivas y agresivas, utilizando en muchas ocasiones la fuerza física y la dominancia, también presentaron mayores dificultades para reconocer sus estados emocionales y los estados emocionales en los otros, situación que generaba una menor capacidad de empatía y una menor capacidad para regular sus estados emocionales, haciendo referencia en muchas ocasiones a que tenían dificultades para detenerse cuando se encontraban muy enojados, por el contrario, las niñas presentaron mayores habilidades para el reconocimiento y expresión de sus emociones, logrando tranquilizarse y evitar conflictos con menos dificultades, fueron más empáticas con sus compañeras y con el monitor, siendo más cooperativas manteniendo su atención por periodos más prolongados, estas diferencias son similares a las encontradas por Etxebarria et al. (2003), quienes describieron las diferencias de género entre niños y niñas en el desarrollo de las emociones y conducta social, donde las niñas presentaban una mejor focalización de la atención y control inhibitorio (esto asociada a una mejor regulación de las emociones), además de un nivel mayor de conducta prosocial y una mayor complacencia con los adultos, al contrario que los niños que presentaron mayores índices de impulsividad y agresividad, y fueron menos propensos a presentar conductas prosociales y de cooperación.

Además, los autores concluyeron que las diferencias de género pudieron estar definidas por los factores ambientales y culturales, que reforzaban ciertas conductas en los niños y niñas.

Tomando en cuenta la última conclusión de los autores citados en el párrafo anterior cabe aclarar que no todos los niños, ni niñas presentaron dificultades tan marcadas en los datos mencionados en los resultados, sino que por el contrario, algunos de ellos presentaron un manejo adecuado de las emociones del enojo y la tristeza, utilizando en muchas ocasiones la reevaluación cognoscitiva y la modificación de la atención para evitar situaciones estresantes como los conflictos con sus compañeros, tomando esto en cuenta, cada uno de los infantes durante y al finalizar el taller presentó un manejo propio de sus diferentes estados emocionales, estas diferencias entre los grupos también se mostraron en los resultados de las medias en el análisis descriptivo de los factores, donde se observaron mayores estrategias que facilitan la regulación de la emoción en las niñas que en los niños tanto en el pretest como en el postest. Esta situación pudo contribuir a que los resultados de la prueba de hipótesis no fueran estadísticamente significativas debido a que algunos niños y niñas de ambos grupos ya presentaban un nivel mayor en el uso de estrategias de regulación emocional, estas diferencias entre los infantes pueden deberse al aprendizaje social recibido en los ambientes anteriores al de la casa hogar, pues el aprendizaje del manejo emocional y la competencia social está ampliamente determinada por los factores del contexto donde se desarrollan (Mesquita y Albert, 2010), estas formas de comportamiento y expresiones afectivas son normalmente aprendidas en el entorno familiar (Rocha y Sperb, 2015).

Por último, los logros obtenidos al finalizar el taller detallan algunas observaciones de comparación entre los niños y las niñas antes y después del taller, encontrándose un mayor uso de estrategias que facilitan la regulación de la emoción en comparación con estrategias que la dificultan. Los principales logros son referidos a una mayor observación y reflexión sobre sus estados emocionales, logrando contener la conducta impulsiva de manera más eficiente, al expresar sus emociones y pensamientos, para el caso de las niñas, estas lo hacen principalmente por medio del diálogo, y en el caso de los niños, estos suelen regularla por medio de actividades físicas.

Los infantes también logran mantener su atención por periodos más prolongados y esperan su turno tolerando mayor tiempo la espera, se muestran con más confianza con el monitor atendiendo mejor a sus indicaciones, de la misma manera logran resolver los problemas, utilizando estrategias más efectivas, lo que disminuye los conflictos entre ellos. Estos resultados son similares a los descritos por González, et al. (2012) quienes

implementaron un programa de intervención para el desarrollo de habilidades sociales en niños de un albergue, utilizando estrategias de instrucciones verbales, modelamiento, juego de roles, retroalimentación y tareas, donde los niños al finalizar el taller presentaron mejores habilidades sociales, de solución de problemas y reestructuración cognoscitiva, disminuyendo los síntomas depresivos.

Otros estudios que involucran talleres de regulación emocional también presentaron descripciones de mejoras en las habilidades regulatorias de la emoción, por ejemplo, López (2014) en un taller de regulación emocional para niños escolares, que tuvo como objetivo brindar a los niños estrategias para sensibilizar sobre cómo manejar y regular sus emociones para mantener sus relaciones con los demás y mejorar su vida académica, familiar y social, haciendo uso de técnicas de role play, de resolución de problemas, registro de pensamientos irracionales entre otros, obtuvieron resultados significativos en cuanto a un uso más eficiente de sus estrategias regulatorias.

En la investigación realizada por Espinosa (2016) donde se planteó un taller de estrategias de regulación emocional para niños, que tuvo como objetivo trabajar el control y manejo emocional a conductas asociadas al Bullying, los resultados no fueron significativos de manera estadística, sin embargo, se observaron cambios de manera cualitativa, a favor de un mejor manejo de las emociones en los escolares.

Para finalizar, se describirá de manera más detallada, las estrategias que facilitan la regulación emocional que se presentaron en las niñas y niños que participaron en el taller, así como las estrategias que la dificultan que disminuyeron.

Tomando en cuenta que el instrumento utilizado toma de base las estrategias regulatorias propuestas por Lozoya, et al. (1998), las estrategias que facilitan la regulación emocional que presentaron un aumento en la media del postest fueron: *estrategias de afrontamiento instrumental* que tienen que ver con las acciones constructivas que realizan los niños para mejorar la situación problemática que genera la activación emocional, estas estrategias son agrupadas por Gross y Thompson (2007) como *de modificación de la situación*.

Asimismo se observó un aumento de las estrategias de *reestructuración cognoscitiva* que consisten en tratar de encontrar puntos positivos de la situación vivida, este tipo de estrategias también han sido agrupadas como de *cambio cognoscitivo* (Gross y Thompson, 2007), por último, las estrategias que se observaron siendo utilizadas en mayor medida y puntuaron más alto en las medias estadísticas fueron las de apoyo emocional, que se

presentan cuando los niños solicitan apoyo con sus padres, amigos o maestros con la intención de calmar sus estados emocionales.

Por otra parte, las estrategias que dificultan la regulación emocional que disminuyeron fueron: de *afrentamiento agresivo* y *hacer nada*, el primero referido a utilizar las agresiones físicas o verbales para regular las emociones, y el segundo relacionado a no presentar estrategias activas para modificar el malestar emocional dichas estrategias mostraron una disminución en la frecuencia en la cual se observaron durante el transcurso de las sesiones.

Una estrategia diferente que fue usada frecuentemente por parte del monitor y los niños ante conflictos que generaron una activación emocional mayor, fue la estrategia de *distracción o cambio de enfoque*, que resultó más efectiva que las anteriores para este tipo de dificultades, esta eficiencia del cambio atencional ante emociones intensas también ha sido sugerido por Moodie et al. (2020) quienes refirieron que las distintas estrategias regulatorias son más eficaces que otras ante niveles de activación emocional específicos, siendo las estrategias de cambio de atención las que parecen más eficientes antes estímulos que provocan una alta activación emocional, como son los conflictos.

Después de describir el proceso y los resultados del taller de estrategias de regulación emocional, y compararlo con la literatura referida, así como con los resultados de las investigaciones citadas, podemos afirmar que si bien, este no representa una reelevancia estadística significativa, si mostró resultados observados desde el punto de vista descriptivo y cualitativo, generando un mayor uso de estrategias que favorecen la regulación emocional tanto en niñas como en niños, tales como, el uso de estrategias de reevaluación y reestructuración cognoscitiva, de afrontamiento instrumental como la resolución creativa de conflictos, y de apoyo emocional que promueve la búsqueda del apoyo de sus cuidadores para regular sus emociones y conductas, estas habilidades a su vez disminuyeron la frecuencia con la cual usaron estrategias desadaptativas tales como la respuesta agresiva e impulsiva y el ocultamiento de sus emociones, promoviendo conductas prosociales y de apoyo en los infantes con sus compañeros cercanos.

Conclusiones

Las conclusiones a las que se llegaron al finalizar el presente estudio fueron las siguientes:

- a) Las niñas y los niños que se encuentran en una institución de acogida, como las casas hogares, tienen frecuentemente una historia marcada por el abandono y el maltrato, situación que pone en riesgo su adecuado desarrollo en las diferentes áreas de su vida, de manera más específica, en el área emocional las afectaciones impactan directamente en el desarrollo de la regulación emocional, provocando que los infantes generen respuestas inapropiadas ante situaciones y estímulos del medio, tales respuestas se presentan en forma de conductas agresivas o impulsivas, además de la generación excesiva de estados emocionales como el enojo, la tristeza y el miedo, que dificultan la adaptación de los infantes a su medio. De esta manera, en la medida en que los niños y las niñas aprendan estrategias que les permitan regular sus estados emocionales de manera más adaptativa a su medio, y puedan generar un mayor sentido de control de sus propias emociones, podrán generar respuestas más eficientes que les faciliten el desarrollo de sus habilidades sociales, motivo por el cual se desarrolló la presente investigación.
- b) Los resultados del taller de estrategias de regulación emocional no muestran diferencias estadísticamente significativas en la comparación pre-postest de la muestra general, ni tampoco en la comparación de los grupos divididos por género, sin embargo, se observan diferencias en las medias de los factores que indican un cambio entre la evaluación pretest y postest.
- c) Los resultados de la entrevista a cuidadores refieren que, en la vida cotidiana de los niños y las niñas, estos suelen mostrar dificultades en el manejo de sus emociones, mostrándose enojados, irritados y tristes, lloran y gritan con frecuencia, presentando dificultades para seguir reglas, y suelen presentarse conflictos entre compañeros que terminan en agresiones físicas y verbales. También fue referido un apego inseguro.
- d) Las observaciones cualitativas del taller muestran evidencia de conductas disruptivas en los menores de ambos grupos, como son conductas agresivas e impulsivas contra algunos de sus compañeros, que generan discusiones y peleas. También se observaron dificultades para mantener la atención en las actividades, además de poca tolerancia a la frustración, algunos se muestran poco motivados y expresan su negativa

para participar en algunas actividades, se muestran en ocasiones enojados e irritados, además de tristes, teniendo dificultades para reconocer sus propias emociones y las emociones de los demás, situación que dificulta la empatía y el apoyo social.

- e) Los resultados referentes a la comparación entre ambos grupos muestran diferencias entre niños y niñas, siendo las niñas quienes presentan con mayor frecuencia habilidades de reconocimiento y expresión de sus emociones, logran tranquilizarse más fácilmente para evitar conflictos, muestran un mayor nivel de empatía con sus compañeras y con el monitor del taller, son más cooperativas y mantienen su atención por periodos más prolongados que los niños que expresan una mayor frecuencia de conductas impulsivas y agresivas, utilizando su fuerza física y dominancia. Cabe aclarar que también existieron diferencias individuales donde se observaron niños y niñas con un mejor manejo de estrategias de regulación emocional que otros, estas diferencias pueden estar íntimamente relacionadas con los diferentes ambientes donde se desarrollaron antes de llegar a la casa hogar.
- f) El análisis de los datos cualitativos y de estadística descriptiva muestran resultados positivos al finalizar el taller. Se observan en ambos grupos un mayor uso de estrategias que facilitan la regulación de la emoción tales como, el afrontamiento instrumental, la reestructuración cognoscitiva, el apoyo emocional y el cambio de atención; presentando a su vez una disminución del uso de estrategias que dificultan la regulación de la emoción, tales como, el afrontamiento agresivo y hacer nada.

En ambos grupos también se presenta una mejor expresión y reflexión de los estados emocionales propios y de los demás, logran contener la conducta impulsiva de manera más eficiente, en el caso de las niñas con estrategias que involucran el diálogo, y en el caso de los niños por medio del cambio de atención y de actividades físicas. Además, presentan un mayor tiempo de atención y una mayor tolerancia a la frustración. Estos resultados se mostraron de manera más visible en el grupo de niñas.

Limitaciones y Sugerencias

Las limitaciones que se presentaron en este estudio fueron las siguientes:

- Debido a la importancia que las autoridades tienen sobre los datos de los menores, y con el objetivo de salvaguardar la integridad de los participantes del estudio, algunas preguntas de la entrevista referentes al contexto de las niñas y niños fueron omitidas, así como la eliminación de dos reactivos del instrumento aplicado.
- La aplicación de un solo instrumento para evaluar las estrategias de regulación emocional, limitó en cierto grado el conocimiento de algunos otros factores que son asociados al uso de las estrategias revisadas. La decisión de aplicar un solo instrumento fue tomada mayormente debido a las restricciones de aplicación que se presentaban, además del tiempo limitado otorgado durante cada sesión, así como a la disponibilidad de instrumentos validados en la población mexicana en el grupo de edad específico que se requería en la presente investigación.
- El taller de estrategias de regulación emocional no fue regular cada semana como se tenía planeado, debido a distintas actividades que se podían presentar para los niños de manera sorpresiva en la institución, situación por la cual, el tiempo transcurrido entre sesiones llegaba a durar un periodo de 2 o 3 semanas, esto provocaba, que cuando se presentaba la siguiente sesión, varios de los niños y niñas no recordaran algunas de las actividades realizadas la sesión anterior, por lo cual los repazos constantes ocupaban una parte del tiempo en cada sesión.
- El tiempo de duración de cada sesión del taller fue de una hora en lugar de una hora y media como se había planeado, debido a las diversas actividades que tenían las niñas y los niños. Esta situación provocó que algunas de las actividades preparadas para cada tema no se llevaran a cabo, lo que afectó la estructura que fue planteada. En algunas ocasiones la hora fue cortada incluso a 50 o 40 minutos lo que supuso un recorte más a algunas de las actividades que se llevaron a cabo.
- Algunas niñas y niños no asistieron a varias sesiones debido a problemas de salud, visitas familiares u otras actividades, situación que llevó al desconocimiento de las estrategias vistas ese día, lo que limitó en cierta medida la integración de todas las estrategias y actividades enseñadas en el taller. De la misma manera, algunas niñas

abandonaron el taller debido a que volvieron con sus familiares, y otras se integraron sesiones posteriores del comienzo, lo que también afectó la adecuada integración.

- Algunas sesiones se empalmaron con otras actividades que los niños llevaban a cabo, como la natación y sus tiempos de juego, situación que llevó a algunos participantes a molestarse por verse interrumpidas actividades que eran motivantes y satisfactorias para ellos, esta situación provocó que el desarrollo de la sesión fuera intermitente, debido a que algunos infantes se negaban a participar en las sesiones, gritando, llorando y en ocasiones golpeando cosas. Otra situación similar que interfirió con el desarrollo de algunas sesiones con el grupo de niños, fue que el taller se llegaba a empalmar en algunas sesiones, con un taller de música que se impartía en una sala frente al área del taller, los ruidos provocados en varias ocasiones distraían frecuentemente la atención de los niños. Estas dificultades pudieron haber influido en la motivación de los participantes y el desarrollo normal de las sesiones.
- Por último, una limitación que también se tiene presente, es el hecho mismo de que es un solo taller limitado en tiempo. Para lograr cambios significativos en las estrategias se requiere de actividades continuas facilitadas por los cuidadores y docentes de las niñas y niños que puedan fomentarlas en su día a día.

Para futuras investigaciones se sugiere ampliar la muestra, pues una muestra mayor puede ser más representativa de la población de estudio, en este caso, de los niños que se encuentran en acogimiento residencial de tiempo completo.

En relación al método de investigación también se recomienda utilizar un método mixto, ya que este permitirá un conocimiento más amplio del desarrollo de las estrategias de regulación emocional en la infancia en situaciones de acogimiento residencial, agregado a esto, también se recomienda la implementación de algunos instrumentos complementarios que midan factores asociados como la depresión o las habilidades sociales.

También, en relación a las limitaciones metodológicas de este estudio, se recomienda para futuras investigaciones similares, en la medida en que sea ético y pertinente hacerlo, y que las autoridades de las instituciones de acogida lo permitan, teniendo más recursos y tiempo necesario para llevarlo a cabo, utilizar en primera instancia técnicas que permitan un grado de control de las variables más riguroso, procurando que al finalizar el proyecto de investigación, todos los niños y niñas participantes reciban un beneficio de tal intervención.

De la misma manera, en lo referente a futuros talleres, se sugieren un número mayor de sesiones para poder abordar de manera más detallada cada uno de los temas impartidos, y que el aprendizaje de las estrategias enseñadas sea más eficiente, que estas sesiones sean preferentemente continuas cada semana evitando el empalme de dichas actividades con algunas otras que puedan tener los niños.

Además, se propone abordar el desarrollo de la regulación emocional en niños, niñas y adolescentes de diferentes edades, para poder tener una comprensión más amplia de como evoluciona este proceso. También se sugiere trabajar en la estructuración de este tipo de intervenciones que puedan prevenir, en un primer nivel de atención, algunas patologías que involucran a la regulación emocional, tales como la depresión, la ansiedad y la conducta agresiva en los infantes. Estas temáticas podrían incorporarse al curriculum escolar o a espacios de actividades dentro de la misma institución con el objetivo de que su aprendizaje sea reforzado y pueda resultar más significativo para el desarrollo de conductas sociales más adaptativas.

Otra sugerencia para futuras investigaciones sería evaluar la eficacia del taller, en relación a otro tipo de intervenciones tales como el juego libre, el conocer la regulación emocional a través de cuentos, o sesiones de reflexión.

Por último, para lograr que las estrategias enseñadas logren generar cambios sustanciales en cada niño y niña, podrían llevarse a cabo programas de intervención psicoterapéutica, grupal o individual, dirigidos a los niños que muestren dificultades más acentuadas en la regulación de sus emociones, especialmente los que presenten conductas agresivas e impulsivas en el trato con sus pares.

Referencias

- Ahmad, A., Qahar, J., Siddiq, A., Majeed, A., Rasheed, J., Jabar, F., & von Knorring, A. (2005). A 2-year follow-up of orphan's competence, socioemotional problems and post-traumatic stress symptoms in traditional foster care and orphanages in Iraqi Kurdistan. *Child: Care Health and Development*, 31(2), 203-215. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1365-2214.2004.00477.x>
- Alonso de la Torre, N. (16 de febrero de 2016). *4 juegos para practicar la asertividad con los niños: Cómo podemos enseñar asertividad a nuestro hijo mediante el juego*. Guía infantil.com. <https://www.guiainfantil.com/articulos/educacion/aprendizaje/4-juegos-para-practicar-la-asertividad-con-los-ninos/>
- Alves dos Santos, B. C., de Camargo Ribeiro, M. C., Mitsuo Ukita, G., da Paz Pereira, M., Duarte Fonseca, W., & Marconi Custódio, E. (2010). Características emocionais e traços de personalidade em crianças institucionalizadas e não institucionalizadas. *Boletim de Psicologia*, 60(133), 139-152. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0006-59432010000200002&lng=es&tlng=pt.
- Amores Villalba, A. y Mateos Mateos, R. (2017). Revisión de la neuropsicología del maltrato infantil: la neurobiología y el perfil neuropsicológico de las víctimas de abusos en la infancia. *Psicología Educativa*, 23(2), 81–88. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2017.05.006>
- Andrés, M. L., Castañeiras, C. E., & Richaud de Minzi, M. C. (2014a). Contribución de las estrategias cognitivas de regulación emocional en ansiedad, depresión y bienestar en niños de 10 Años. Resultados Preliminares. *Psiencia: Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 6(2), 81–89. <https://doi.org/10.5872/psiencia/6.2.24>
- Andrés, M. L., Castañeiras, C. E., & Richaud de Minzi, M. C. (2014b). Relaciones entre la personalidad y el bienestar emocional en niños. El rol de la regulación emocional. *Cuadernos de Neuropsicología*, 8(2), 217–241. <https://doi.org/10.7714/cnps/8.2.205>
- Andrés, M. L., Castañeiras, C., Stelzer, F., Juric, L. C., e Introzzi, I. (2016). Funciones Ejecutivas y Regulación de la Emoción: evidencia de su relación en niños. *Psicología desde el Caribe*, 33(2), 169-189. <https://doi.org/10.14482/psdc.33.2.7278>

- Arreola Reyes, S. (2017). *Taller de autorregulación emocional para prevenir conductas agresivas a niñas y niños de 9 a 12 años institucionalizados*. Tesina de licenciatura. UNAM.
- Ato Lozano, E., González Salinas, C., y Carranza Carnicero, J. A. (2004). Aspectos evolutivos de la autorregulación emocional en la infancia. *Anales de Psicología*, 20(1), 69-79. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16720107>
- Bender, P. K., Reinholdt-Dunne, M. L., Esbjørn, B. H., & Pons, F. (2012). Emotion dysregulation and anxiety in children and adolescents: Gender differences. *Personality and Individual Differences*, 53(3), 284–288. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2012.03.027>
- Bisquerra Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista De Investigación Educativa*, 21(1), 7-43. <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>
- Bisquerra Alzina, R. (Coord.) (2011). *Educación Emocional: Propuesta para educadores y familias*. Desclée De Brouwer.
- Bowlby, J. (1986). *Vínculos afectivos: formación, desarrollo y pérdida*. Morata.
- Cabello González, R., Fernández Berrocal, P., Ruiz Aranda, D. y Extremera Pacheco, N. (2006). Una aproximación a la integración de diferentes medidas de regulación emocional. *Ansiedad y Estrés*, 12(2-3), 155-166. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2244240>
- Carrancá Álvarez, L., X. (2 de febrero a 2 de junio de 2021). *Estructura y principios de la convención sobre los derechos de los niños*. Modulo 2: Los derechos de las niñas, niños y adolescentes y el sistema de justicia. Curso Virtual Psicología forense especializada en niñas, niños y adolescentes.
- Castillo Costa, S. M. y Merino Armijos, Z. G. (2018). La desintegración familiar: impacto en el desarrollo emocional de los niños. *Journal of Science and Research*, 3(9), 10-18. <https://doi.org/10.26910/issn.2528-8083vol3iss9.2018pp10-18p>
- Celedón Rivero, J. C y Sáleme Negrete, Y. (2009). Efectos del maltrato infantil en la inteligencia emocional y el desarrollo del juicio moral en niños. Estudio cualitativo. *Revista de la Facultad de Psicología Universidad Cooperativa de Colombia*, 5(8), 23-32. https://www.researchgate.net/publication/318596702_Efectos_del_maltrato_infantil_en_la_inteligencia_emocional_y_el_desarrollo_del_juicio_moral_en_ninos_Estudio_cualitativo

- Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal [CDHDF]. (2014). Cuidados alternativos para la infancia. *Dfensor*, (4), 1-64. https://cdhdf.org.mx/wp-content/uploads/2015/05/DFensor_04_2014.pdf
- Comisión Nacional de Derechos Humanos [CNDH] México. (2019). Informe especial sobre la situación de los derechos de niñas, niños y adolescentes en centros de asistencia social y albergues públicos y privados de la república mexicana. 1-271. <https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/documentos/2019-11/IE-ninas-ninos-adolescentes-centros-albergues.pdf>
- Chaves, C. M. P., Lima, F. E. T., Mendonça, L. B. de A., Custódio, I. L., & Matias, É. O. (2013). Avaliação do crescimento e desenvolvimento de crianças institucionalizadas. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 66(5), 668–674. <https://doi.org/10.1590/S0034-71672013000500005>
- Cole, P. M. (2014). Moving ahead in the study of the development of emotion regulation. *International Journal of Behavioral Development*, 38(2), 203–207. <https://doi.org/10.1177/0165025414522170>
- Convención sobre los Derechos del Niño. Artículo 2°, 3°, 6°, 12° y 20°. 20 de noviembre de 1989.
- Cuadros Parada, Z. y Sánchez Ríos, H. (2014). Perspectivas conceptuales en los estudios sobre las emociones durante el primer año de vida. *Revista Encuentros*, 12(1), 105-116. <http://www.scielo.org.co/pdf/encu/v12n1/v12n1a08.pdf>
- Da Cunha, R. V. y Barreyro, J. P. (2015). Revisión del estado del arte de la depresión, ansiedad y apoyo social en el tema de niños y adolescentes institucionalizados. Subjetividad y procesos cognitivos, 19 (2), 58-73. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S185273102015000200003&lng=en&tlng=en
- Davies, P. T., & Woitach, M. J. (2008). Children's Emotional Security in the Interparental Relationship. *Current Directions in Psychological Science*, 17(4), 269–274. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2008.00588.x>
- Dunn, J., & Cutting, A. L. (2008). Understanding others, and individual differences in friendship interactions in young children. *Social Development*, 8(2), 201–219. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00091>

- Eisenberg, N. (2000). Emotion, Regulation, and Moral Development. *Annual Review of Psychology*, 51, 665–697. DOI: 10.1146/annurev.psych.51.1.665
- Eisenberg, N., Smith, C.L., Sadovsky, A., & Spinrad, T. (2004). Effortful Control: Relations with emotion regulation, adjustment and socialization in childhood. In K. D. Vohs, & R. F. Baumeister (Eds.) *Handbook of self-regulation: research, theory and applications* (2nd ed., pp. 263-283). The Guilford Press.
- Eisenberg, N., & Spinrad, T. L. (2004). Emotion-Related Regulation: Sharpening the Definition. *Child Development*, 75(2), 334-339. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00674.x>
- Ekman, P. (1999). Basic emotions. In T. Dalgleish & M. J. Power (Eds.), *Handbook of cognition and emotion* (p. 45–60). John Wiley & Sons Ltd. <https://doi.org/10.1002/0470013494.ch3>
- English, T., Lee, I. A., Gross, J. J. & John, O. P. (2017). Emotion regulation strategy selection in daily life: The role of social context and goals. *Motivation and Emotion*, 41(2), 230–242. <https://doi.org/10.1007/s11031-016-9597-z>
- Esparza Meza, E., M. (2015). *Los síntomas del TDAH, sólo la punta del iceberg. Clínica de lo negativo*. Tesis de Doctorado. Colegio Internacional de Educación Superior. Doi:10.13140/RG.2.1.4827.7360.
- Espinosa Monrreal, S. D. (2016). *Taller de estrategias de regulación emocional en niños*. Tesis de licenciatura. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Estévez, E., y Jiménez T., I. (2017). Violencia en adolescentes y regulación emocional. *INFAD*, 2(1), 97–104. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v2.922>
- Etkin, A., Büchel, C., & Gross, J. J. (2015). The neural bases of emotion regulation. *Nature Reviews Neuroscience*, 16(11), 693–700. <https://doi.org/10.1038/nrn4044>
- Etxebarria, I., Apodaca, P., Eceiza, A., Fuentes, M. J. y Ortiz, M. J. (2003) Diferencias de género en las emociones y el comportamiento social en la edad escolar, *Revista para el Estudio de la Educación y el Desarrollo*, 26(2), 147-161. <https://doi.org/10.1174/021037003321827759>
- Feldman, R. (2015). Mutual influences between child emotion regulation and parent–child reciprocity support development across the first 10 years of life: Implications for developmental psychopathology. *Development and Psychopathology*, 27(4pt1), 1007-1023. doi:10.1017/S0954579415000656

- Fernández Angulo, A., Quintanilla, L., y Giménez Dasi, M. (2016). Dialogando Sobre Emociones Con Niños en Riesgo De Exclusión Social: Un Estudio Preliminar. *Acción Psicológica*, 13(1), 191–206. <https://doi.org/10.5944/ap.13.1.15787>
- Fernández Rodríguez, L. (2014). *Juego psicoterapéutico para el desarrollo emocional: Psicoterapia Gestalt para niños y jóvenes*. Pax.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [Unicef]. (2013). La situación de los niños, niñas y adolescentes en las instituciones de protección y cuidado de América latina y el Caribe. *Informe de protección a la infancia*. Universidad de la República. https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/4054_d_La_situacion_de_NNA_en_instituciones_en_LAC_-_Sept_2013.pdf
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF México]. (2019). Panorama estadístico de la violencia contra niñas, niños y adolescentes en México. <https://www.unicef.org/mexico/media/1731/file/UNICEF%20PanoramaEstadistico.pdf>
- Franch, J. (11 de Julio de 2019). Cómo enseñar asertividad a los niños: 7 consejos + 3 actividades + 4 cuentos. *Club pequeños lectores*. <http://www.clubpequeslectores.com/2019/07/como-trabajar-desarrollar-asertividad-infantil.html>
- Freud, S. (1925-1926). Inhibición, síntoma y angustia. En Amorrotu editores (Ed.). *Obras completas de Freud*. (Vol. 20, pp.71-164). <https://www.bibliopsi.org/docs/freud/20%20-%20Tomo%20XX.pdf>
- Gallardo Vázquez, P. (2007). El desarrollo emocional en la educación primaria (6-12 años). *Cuestiones Pedagógicas*, 18, 143-159. <http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/18/09%20desarrollo%20emocional.pdf>
- García, C. (s.f.). *El duelo en la infancia: Como ayudar ante la muerte y otras perdidas: como el cambio de hogar o colegio*. Edúkame.
- Garnefski, N. y Kraaij, V. (2010). Regulación Cognoscitiva de la Emoción: Estado del arte. (Trad. E. A. Cortes). En R. A. Sánchez (Ed.), *Regulación Emocional: Una Travesía de la Cultura al Desarrollo de las Relaciones Personales* (pp. 1–34). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Garnefski, N., Kraaij, V., & Spinhoven, P. (2001). Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems. *Personality and Individual Differences*, 30(8), 1311–1327. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(00\)00113-6](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(00)00113-6)

- Garnefski, N., Kraaij, V., & van Etten, M. (2005). Specificity of relations between adolescents' cognitive emotion regulation strategies and Internalizing and Externalizing psychopathology. *Journal of Adolescence*, 28(5), 619–631. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2004.12.009>
- Garnefski, N., Rieffe, C., Jellesma, F., Meerum Terwogt, M., & Kraaij, V. (2007). Cognitive emotion regulation strategies and emotional problems in 9–11-year-old children: The development of an instrument. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 16(2), 1-9. <https://doi-org.pbidi.unam.mx:2443/10.1007/s00787-006-0562-3>
- Garrido Rojas, L. (2006). Apego, emoción y regulación emocional. Implicaciones para la salud. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38(3), 493-507. <http://www.redalyc.org/pdf/805/80538304.pdf>
- Goleman, D. (1995). *La Inteligencia Emocional*. Penguin Random House.
- Gómez Pérez, O. y Calleja Bello, N. (2016) Regulación emocional: definición, red nomológica y medición. *Revista Mexicana de Psicología*, 8(1), 96-117. <http://www.revistamexicanadeinvestigacionenpsicologia.com/article/viewFile/215/128>
- González Arratia, I., Valdés Medina, J. L., Domínguez Espinosa, A., Palomar Lever, J. y González Escobar, S. (2008). Características psicosociales en niños en contexto de riesgo y de no riesgo. *Persona*, 11, 92-107. <http://revistas.ulima.edu.pe/index.php/Persona/article/view/926/875>
- González Frago, C, Ampudia Rueda, A. y Guevara Benítez, Y. (2012). Programa de intervención para el desarrollo de habilidades sociales en niños institucionalizados. *Acta Colombiana de Psicología*, 15(2), 43-52. <https://www.redalyc.org/pdf/798/79825836008.pdf>
- Gordillo, F., Mestas, L., Salvador, J., Pérez, M. A., Arana, J. M., & López, R. M. (2015). Diferencias en el Reconocimiento de las Emociones en Niños de 6 a 11 Años. *Acta de Investigación Psicológica*, 5(1), 1846–1859. [https://doi.org/10.1016/S2007-4719\(15\)30005-3](https://doi.org/10.1016/S2007-4719(15)30005-3)
- Gross, J. J. (2015). Emotion Regulation: Current Status and Future Prospects. *Psychological Inquiry*, 26(1), 1–26. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781>
- Gross, J. J. (1999). Emotion regulation: Past, present, future. *Cognition and Emotion*, 13(5), 551–573. <https://doi.org/10.1080/026999399379186>

- Gross, J. J., y Feldman Barrett, L. (2011). Generación de emociones y regulación de emociones: uno o dos dependen de tu punto de vista. *Revisión de las emociones: revista de la Sociedad Internacional para la Investigación sobre las Emociones*, 3(1), 8–16. <https://doi.org/10.1177/1754073910380974>
- Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 348-362. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.688.115&rep=rep1&type=pdf>
- Gross, J.J., & Thompson, R. (2007). Emotion Regulation: Conceptual Foundations. In J.J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 249-268). The Guilford Press.
- Gyurak, A., Gross, J. J., & Etkin, A. (2011). Explicit and implicit emotion regulation: A dual-process framework. *The Psychology of Implicit Emotion Regulation*, 25(3), 400–412.
- Henao López, G. C. y García Vesga, M. C (2009). Interacción familiar y desarrollo emocional en niños y niñas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(2), 785-802. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=773/77315614009>
- Ibarra Ibáñez, A. N. y Romero Mendoza, M. P. (2017). Niñez y adolescencia institucionalizadas en casas hogar. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*. 20(4). <http://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol20num4/Vol20No4Art15.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. (2010). Perfil sociodemográfico de niños. *Censo de población y vivienda*. http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/Productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/censos/poblacion/2010/perfil_socio/ninos/702825056629.pdf
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. (2015). Censo de Alojamientos de Asistencia Social (CAAS). https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/caas/2015/doc/caas_resultados.pdf
- James, W. (1884). What is an emotion? *Mind*, 9, 188-205. DOI:10.1093/mind/os-IX.34.188.
- John, O. P., & Gross, J. J. (2004). Healthy and unhealthy emotion regulation: Personality processes, individual differences, and life span development. *Journal of Personality*, 72(6), 1301–1334. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2004.00298.x>
- Johnson, A. M., Hawes, D. J., Eisenberg, N., Kohlhoff, J., & Dudeney, J. (2017). Emotion socialization and child conduct problems: A comprehensive review and meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 54, 65–80. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2017.04.001>

- Kinhead Boutin, A. P., Garrido Rojas, L., y Uribe Ortiz, N. (2011). Modalidades Evaluativas en la Regulación Emocional: Aproximaciones actuales. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, XX (1), 29-39. <https://www.redalyc.org/pdf/2819/281921807002.pdf>
- Lazarus, R. y Folkman, S. (1986). *Estrés y Procesos Cognitivos*. Ediciones Martínez Roca.
- Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes [LGDNNA]. (2014). 04 de diciembre de 2014. DOF, 11-01-2021. <https://www.gob.mx/sipinna/documentos/ley-general-de-los-derechos-de-ninas-ninos-y-adolescentes-lgdna>
- Levenson, R. W. (1999). The intrapersonal functions of emotion. *Cognition and Emotion*, 13(5), 481–504. <https://doi.org/10.1080/026999399379159>
- Levav, M. (2005). Neuropsicología de la emoción: Particularidades en la infancia. *Revista Argentina de Neuropsicología*, 5, 15-24. <http://www.revneuropsi.com.ar/>
- Llenas, A. (2012). *El Monstruo de Colores*. Flamboyant.
- López Benítez, B. P. (2014). *Elaboración y evaluación de un taller de regulación emocional en niños de edad escolar*. Tesis de licenciatura. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Losoya, S., Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1998). Developmental Issues in the Study of Coping. *International Journal of Behavioral Development*, 22(2), 287–313. <https://doi.org/10.1080/016502598384388>
- Martínez, G. S. (2008). El maltrato infantil: mecanismos subyacentes. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 26(2), 171-179. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79926205>
- Méndez Tapia, L. y González Bravo, L. (2002). Descripción de patrones de apego en menores institucionalizados con problemas conductuales. *Revista de Psicología*, XI (2), 75-92. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=264/26411206>
- Mesquita, B. y Albert, D. (2010). La regulación cultural de las emociones. (Trad. E. A. Cortes). En R. A. Sánchez (Ed.), *Regulación Emocional: Una Travesía de la Cultura al Desarrollo de las Relaciones Personales* (pp.46–75). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Mestre Navas, J., M. y Guil Bozal, R. (2012). *La regulación de las emociones: Una vía a la adaptación personal social*. Pirámide.

- Moodie, C. A., Suri, G., Goerlitz, D. S., Mateen, M. A., Sheppes, G., McRae, K., Lakhan-Pal, S., Thiruchselvam, R., & Gross, J. J. (2020). The neural bases of cognitive emotion regulation: The roles of strategy and intensity. *Cognitive, Affective and Behavioral Neuroscience*, 20(2), 387–407. <https://doi.org/10.3758/s13415-020-00775-8>
- Moreno Manso, J. (2002). Estudio sobre las variables que intervienen en el abandono físico o negligencia infantil. *Anales de Psicología*, 18(1), 136-150. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16718108>
- Organización Mundial de la Salud [OMS]. (s.f). *Maltrato de menores*. Temas de salud. Recuperado 7 de febrero de 2021 de https://www.who.int/topics/child_abuse/es/
- Orientación Andújar (13 de junio de 2016). *Rueda de resolución de conflictos*. Web Orientación Andújar: Recursos educativos accesibles y gratuitos. Recuperado el 20 de julio de 2019 de <https://www.orientacionandujar.es/2016/06/13/rueda-resolucion-problemas/>
- Ortíz Jara, A. E. (2014). *Elaboración y validación de una escala de estrategias de regulación emocional para niños*. Tesis de licenciatura. UNAM.
- El parque de las emociones (s.f). *Como enseñar los derechos asertivos en la escuela: Educar en la asertividad*. Recuperado el 25 de julio de 2019 de: <https://elparquedelasemociones.com/resolucion-de-conflictos/derechos-asertivos/>
- Papalia, D. E., Feldman, R. D. y Martorell, G. (2012). *Desarrollo Humano*. (12º ed.). Mc Grall Hill.
- Posner, J., Russell, J. A., & Peterson, B, S. (2005). The circumplex model of affect: An integrative approach to affective neuroscience, cognitive development, and psychopathology. *Development and Psychopathology*, 17(3), 715-734. doi:10.1017/S0954579405050340
- Reidl, L. M. (2005). *Celos y envidia: Emociones humanas*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Renom Plana, A., (Coord.) (2007). *Educación emocional programa para educación primaria (6-12 años)*. (2º ed.). Wolters Kluwer Educación.
- Rendón Arango, M. I. (2007). Regulación de las emociones y competencia social en la infancia. *Diversitas*, 3(2), 349-363. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-99982007000200014&lng=en&tIng=en

- Retana Franco, B. E. y Sánchez Aragón R. (2010). Rastreado en el pasado... formas de regular la felicidad, la tristeza, el amor, el enojo y el miedo. *Universitas Psychologica*, 9(1), 179–197.
<http://pbidi.unam.mx:8080/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=55249615&lang=es&site=eds-live>
- Rimé, B. (2010). El compartir social de la emoción y la regulación emocional (Trad. I. Lozano). En R. A. Sánchez (Ed.), *Regulación Emocional: Una Travesía de la Cultura al Desarrollo de las Relaciones Personales* (pp. 158–190). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Rocha de Macedo, L. S., & Sperb, T. M. (2015). Conversar para Relembrar em Família. *Temas em Psicologia*, 23 (2), 453-466. <https://dx.doi.org/10.9788/TP2015.2-16>
- Rothbart, M. K., & Sheese, B. E. (2007). Temperament and Emotion Regulation. In J.J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp.331-350). The Guilford Press.
- Ruíz Fernández, M. A., Díaz García, M. I., y Villalobos Crespo, A. (2012). *Manual de Técnicas de Intervención Cognitivo Conductuales*. Desclée De Brouwer.
- Reyna, C. y Brussino, S. (2015). Diferencias de edad y género en comportamiento social, temperamento y regulación emocional en niños argentinos. *Acta Colombiana de Psicología*, 18 (2), 51-64. <https://dx.doi.org/10.14718/ACP.2015.18.2.5>
- Sabatier, C., Restrepo Cervantes, D., Moreno Torres, M., Hoyos De los Rios, O., & Palacio Sañudo, J. (2017). Emotion Regulation in Children and Adolescents: concepts, processes and influences. *Psicología Desde El Caribe*, 34(1), 101–110.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123417X2017000100101&lng=en&tlng=en
- Salvo Agoglia, I. y Luna, M. (2015). Cuidado de niños pequeños, modelo para la prevención del abandono y la institucionalización. *Relaf y UNICEF*. 1-75.
- Schaefer, C., E. (2012). *Fundamentos de la terapia de juego*. (2º Ed.). Manual Moderno.
- Schutte, N. (2010). Conexiones entre inteligencia emocional y procesos de regulación emocional. (Trad. I. Lozano y E. A. Cortes). En R. A. Sánchez (Ed.), *Regulación Emocional: Una Travesía de la Cultura al Desarrollo de las Relaciones Personales* (pp. 125–157). Universidad Nacional Autónoma de México.

- Sérgio Pinheiro, P. (2010). Informe mundial sobre la violencia contra los niños y las niñas. *UNICEF*.
<https://observatoriodelainfancia.vpsocial.gob.es/productos/pdf/informeMundialSobreViolencia.pdf>
- Shipman, K., Edwards, A., Brown, A., Swisher, L., & Jennings, E. (2005). Managing emotion in a maltreating context: A pilot study examining child neglect. *Child Abuse & Neglect*, 29(9), 1015–1029. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2005.01.006>
- Da Silva, R., & Calvo Tuleski, S. (2014). La actividad infantil y el desarrollo emocional en la infancia. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 16(2), 9-30. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=802/80231541002>
- Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia [SNDIF]. (2016). Marco referencial de la regulación de Centros de Asistencia Social: Una visión internacional. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/315285/TOMO_I_MARCO_REFERENCIA_DE_LA_REGULACION_DE_CENTROS_DE_ASISTENCIA_SOCIAL_-_UNA_VISION_INTERNACIONAL.pdf
- Tan, P. Z., Armstrong, L. M., & Cole P. M. (2013). Relations between Temperament and Anger Regulation over Early Childhood. *Social Development*, 22(4), 755–772. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2012.00674.x>
- Thompson, R. A. (1994). Emotion Regulation: A Theme in Search of Definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2), 25–52. <http://pbidi.unam.mx:8080/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ493570&lang=es&site=eds-live>
- Thompson, R. A., & Calkins, S. D. (1996). The double-edged sword: Emotional regulation for children at risk. *Development and Psychopathology*, 8(1), 163–182. <https://doi.org/10.1017/s0954579400007021>
- Thompson, R. A. y Waters, S. F. (2010). El desarrollo de la regulación emocional: Influencias de los padres y los pares (Trad. E.T. Cortés). En R. A. Sánchez (Ed.), *Regulación Emocional: Una Travesía de la Cultura al Desarrollo de las Relaciones Personales* (pp. 125–157). México: Universidad Nacional Autónoma de México.

- Vales, L. (2012). Sistema límbico. María Sol, L., P. (Coord.). *Manual de bases biológicas del comportamiento humano*. (pp.137-142).
[https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/21091/1/Manual-de-bases-biolo%CC%81gicas-del-comportamiento-humano\(1\).pdf](https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/21091/1/Manual-de-bases-biolo%CC%81gicas-del-comportamiento-humano(1).pdf)
- Yárnoz, S., Alonso, I., Plazaola, M. y Sainz de Murieta, L. M. (2001). Apego en adultos y percepción de los otros. *Anales de psicología*, 17(2), 159-170.
revistas.um.es/analesps/article/download/28711/27801
- Yildiz, M. A., & Kızıldağ, S. (2018). Pathways from Positive and Negative Affect to Depressive Symptoms: Multiple Mediation of Emotion Regulation Strategies. *Anales de Psicología*, 34(2), 241–250. <https://doi.org/10.6018/analesps.34.2.295331>
- Yslado Méndez, R., Villafuerte Vicencio, M., Sánchez-Broncano, J., y Rosales Mata, I. (2019). Vivencias en el proceso de institucionalización e Inteligencia Emocional en niños y adolescentes: diferencias según variables sociodemográficas. *Revista Costarricense de Psicología*, 38(2), 179-204. <https://dx.doi.org/10.22544/rcps.v38i02.04>
- Zlomke, K. R., & Hahn, K. S. (2010). Cognitive emotion regulation strategies: Gender differences and associations to worry. *Personality and Individual Differences*, 48(4), 408–413. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2009.11.007>

Anexos

Anexo 1

Carta descriptiva general									
Número de sesión	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Tema	Entrevista y evaluación	Apertura del taller de estrategias de regulación emocional "Reconocimiento y expresión de emociones"	Enojo e impulsividad	Tristeza	Miedo, ansiedad y estrés	Emociones y autoestima	Habilidades sociales: asertividad	Habilidades sociales: Resolución de problemas	Cierre del taller de estrategias de regulación emocional y evaluación final
Objetivo específico	Evaluar las habilidades de regulación emocional de las niñas y los niños de las casas hogares antes del taller.	Que las niñas y los niños reconozcan las emociones básicas, sus expresiones características y correlato fisiológico.	Que las niñas y los niños aprendan técnicas para el manejo y control del enojo y la conducta impulsiva.	Que las niñas y los niños aprendan técnicas para afrontar y aceptar a la tristeza como una emoción válida.	Que las niñas y los niños aprendan técnicas que les permitan manejar el miedo y la ansiedad, así como poder hacer frente a situaciones estresantes de manera adecuada.	Que las niñas y los niños reconozcan sus características personales y cómo estos influyen en cómo nos sentimos.	Que las niñas y los niños aprendan a comunicar sus emociones utilizando respuestas asertivas.	Que las niñas y los niños aprendan técnicas para resolver situaciones cotidianas con un adecuado nivel de activación emocional.	Evaluar las habilidades de regulación emocional de las niñas y los niños de la casas hogares después del taller.
Participantes de la sesión	Niñas y niños de entre 9 a 12 años de edad de las casas hogares, así como a sus cuidadores								
Tiempo	1:30 hrs	1:30 hrs	1:30 hrs	1:30 hrs	1:30 hrs	1:30 hrs	1:30 hrs	1:30 hrs	1:30 hrs

Sesión 1: Entrevista y evaluación

Objetivo: Evaluar las habilidades de regulación emocional de las niñas y los niños de las casas hogares antes del taller.

Actividad	Objetivo específico	Planteamiento	Materiales	Tiempo
Entrevista con los cuidadores de las niñas y los niños de las casas hogares.	Obtener datos de las conductas de las niñas y los niños.	Se realizará una entrevista grupal a los cuidadores de las niñas y los niños que se encuentren presentes el día y hora acordados, la entrevista será enfocada en la situación contextual a la que se enfrentan las niñas y los niños, también se abordarán las conductas y hábitos que suelen mostrar comúnmente, además de la manera en que socializan con sus compañeros y cuidadores.	-Guía de entrevista. -Pluma. -Hojas blancas. -Cuestionario del a entrevista. (Anexo 3)	30 minutos
Presentación del Psicólogo (monitor del taller) con las niñas y los niños de las casas hogares.	-Integrar al grupo de las niñas y los niños que participaran en el estudio. -Informar a las niñas y los niños sobre las actividades del taller.	Se realizará una pequeña actividad de integración que lleva por nombre “telaraña de cualidades”. En esta actividad se le pedirá a las niñas y los niños que formen un círculo, el monitor se incluirá en el círculo y sostendrá la bola de estambre, y le pedirá a las niñas y los niños que al pasar la bola de estambre, quien la reciba diga su nombre y una cualidad suya, tomará un tramo de hilo de la telaraña y pasará la bola a cualquiera de sus compañeros, al terminar el monitor explicará a las niñas y los niños en qué consistirá el estudio, y que actividades se llevarán a cabo.	-Bola de estambre.	30 minutos
Aplicación pre-test del instrumento.	Aplicar la Escala de estrategias de regulación emocional para niños.	Se les aplicará a todos los niños y niñas la escala de estrategias de regulación emocional para niños (Eren). Para esto se les entregará a cada niño y niña un cuestionario y un lápiz, se les explicará las instrucciones para contestar el cuestionario y se les pedirá que lo entreguen una vez lo terminen.	-Escala de estrategia de regulación emocional para niños (Eren). (Un cuestionario por niño y niña) (Anexo 2) -Lápices.	30 minutos

Sesión 2: Apertura del taller de estrategias de regulación emocional

Tema: Reconocimiento y expresión de emociones

Objetivo: Que las niñas y los niños reconozcan las emociones básicas, sus expresiones características y correlato fisiológico.

Actividad	Objetivo específico	Planteamiento	Materiales	Tiempo
Canción de integración	-Integrar a las niñas y los niños con una canción de introducción al taller.	Quando las niñas y los niños ingresen al lugar donde se llevará a cabo el taller se les pedirá que formen un círculo, el monitor que se encontrará en medio del círculo les enseñará y dirigirá la canción. Posteriormente se sentarán en el suelo y se les dará una ficha de trabajo, un plumón y un pedazo de cinta adhesiva para que puedan escribir su nombre y pegarlo en su camisa.	-Fichas de trabajo. -Plumones. -Cinta adhesiva.	10 minutos
Hagamos un reglamento	-Hacer el encuadre del taller.	En medio del círculo el monitor extenderá una hoja de rotafolio donde en conjunto con los niños y niñas escribirán las reglas del taller.	-Hoja de rotafolio. -Plumones.	10 minutos
Vocabulario de emociones	-Que las niñas y los niños identifiquen que son las emociones y cuáles son las características de cada una (alegría, tristeza, ira, miedo, asco y tranquilidad).	El monitor dialogará con las niñas y los niños sobre qué son las emociones, cuáles son las emociones básicas y cómo se siente cada una de ellas.	-Nombre de las emociones. (Anexo 4)	5 minutos
Tri Memorama de emociones	-Que las niñas y los niños identifiquen en qué momento se experimenta cada tipo de emoción (alegría, tristeza, ira, miedo y vergüenza).	El monitor inicia explicando en qué consiste el juego, cuando las niñas y los niños encuentren el par, más la cara que representa la emoción, la pegaran debajo del nombre de la emoción correspondiente.	-Tri-memorama de emociones. (Anexo 5) -Cinta adhesiva.	15 minutos
Adivina la emoción	-Que los niños y niñas identifiquen las emociones en otras personas.	El monitor informará a los niños y niñas que se realizará una actividad en la cual se le pedirá a uno de ellos que salga del lugar del taller por un momento, mientras se le explica al resto del grupo que elijan una emoción, por ejemplo: enojo, alegría, optimismo, tristeza, etc. la cual tendrá que ser adivinada por el niño (a) que salió, por lo cual, los demás niños no podrán decirle cuál emoción fue elegida y actuarán, física y		5 minutos

Actividad	Objetivo específico	Planteamiento	Materiales	Tiempo
		verbalmente, acorde a la emoción que se esté trabajando. Por su parte se le informa al niño (a) que salió, que el grupo eligió una emoción y que él, al regresar al lugar de trabajo necesita adivinar cuál es dicha emoción, se le sugiere hacer preguntas como por ejemplo: Niña (o): ¡Las invito a una fiesta!! ¿Quieren ir? Grupo: ¡Está loca! ¿Cómo vamos a ir?		
“Sigue al líder”	-Favorecer la expresión corporal de las emociones en las niñas y los niños.	El monitor caminará tomando diferentes posturas y gestos dependiendo de la emoción que quiera transmitir, mientras las niñas y los niños lo seguirán tratando de imitar todo lo que él esté haciendo.		5 minutos
El monstruo de colores	-Que las niñas y los niños reconozcan qué emociones se expresan bajo ciertas circunstancias y cuál es la importancia de cada una. -Que las niñas y los niños aprendan a aceptar que cada emoción es importante y necesaria en situaciones específicas.	El monitor le mostrará a las niñas y los niños el video “el monstruo de colores”, posteriormente se les dará las bolas de estambre de diferentes colores, y se enredarán con ellas, al finalizar buscarán la manera de desenredar cada color y meterlo dentro de uno de los recipientes con tapa, mientras se reflexiona sobre la utilidad de cada emoción y la importancia de ordenarlas para poder pensar de manera más efectiva.	-Vídeo del monstruo de colores. -Estambre color, rojo, azul, verde, amarillo y negro. -5 recipientes con tapa.	30 minutos
Ejercicio de relajación (Respiración diafragmática)	-Enseñar técnicas de respiración y relajación que las niñas y los niños puedan utilizar para regular sus emociones.	El monitor les pedirá a las niñas y los niños que se sienten en una posición cómoda o bien se acuesten en el suelo, si así lo quieren, pueden cerrar los ojos y se les dará la siguiente indicación: “Bien ahora que están en una posición cómoda, coloquen una mano en su pecho y otra en su estómago, mantengan ahí las manos, ahora imaginen que inflan un globo, el cual será su estómago, ahora inhalen por la nariz por tres segundos y lo van a mantener otros tres segundos, ahora vamos a desinflar	-Música relajante.	5 minutos

Actividad	Objetivo específico	Planteamiento	Materiales	Tiempo
		el globo conforme el aire sale de sus pulmones, exhalen por la boca durante tres segundos como si quisieran apagar una vela. Bien, vamos a continuar repitiéndolo unas veces más.”		
Cierre de sesión	-Que las niñas y los niños expresen cómo se sintieron en la sesión y que aprendieron durante esta.	Se les pedirá a las niñas y los niños que se sienten en círculo y que expresen cómo se sintieron durante la sesión, lo que les gustó más, lo que menos les gustó, además de lo que aprendieron.		5 minutos
Reto 1	-Dejar retos para que las niñas y los niños pongan en práctica, las técnicas aprendidas en el taller.	Se les dejará una hoja de registro de emociones en la cual identificarán qué emociones han predominado en cada día de la semana y bajo qué circunstancias las han experimentado.	-Hoja de registro de emociones (Anexo 6)	5 minutos

Sesión 3: Enojo e impulsividad.

Objetivo: Que las niñas y los niños aprendan técnicas para el manejo y control del enojo y la conducta impulsiva.

Actividad	Objetivo específico	Planteamiento	Materiales	Tiempo
Canción de integración	-Integrar a las niñas y los niños con una canción de introducción al taller.	Cuando las niñas y los niños ingresen al lugar donde se llevará a cabo el taller se les pedirá que formen un círculo, el monitor que se encontrará en medio del círculo les enseñará y dirigirá la canción.		5 minutos
Recordando la sesión anterior	-Que las niñas y los niños recuerden que actividades se vieron la sesión previa.	El monitor pedirá a las niñas y los niños que se sienten en círculo y se les preguntará qué actividades se realizaron la sesión pasada, además se les preguntará cómo les fue con el reto que se les dejó, invitándolos a compartir sus experiencias anotadas.		5 minutos
El Cuento de la tortuga	-Que las niñas y los niños aprendan a reducir la impulsividad. -Orientar un pensamiento más reflexivo. -Romper el círculo de la conducta disruptiva.	El monitor leerá el cuento de la tortuga, posteriormente se reflexionará con las niñas y los niños sobre el consejo que la vieja tortuga le dio a la joven tortuga, tomando especial atención en los pasos: 1. Stop 2. Respiro hondo. 3. ¿Cómo me siento? 4. ¿Qué problema tengo?	-Cuento de la tortuga. (Anexo 7)	5 minutos
El semáforo de la emociones	-Que las niñas y los niños identifiquen emociones, básicas. -Que las niñas y los niños reconozcan y acepten sus propias emociones. -Que las niñas y los niños aprendan a analizar y valorar la respuesta más apropiada. -Que las niñas y los niños aprendan regular la emoción del enojo y la conducta impulsiva.	El monitor les pedirá a las niñas y los niños que recuerden tres situaciones en las cuales su reacción fue explosiva. Después se les mostrará la hoja con el semáforo, se le pedirá que coloree el semáforo de (ROJO, AMARILLO Y VERDE) y se le explicara qué significa cada color. Luz roja: "IDENTIFICAR LA EMOCIÓN". ¿Qué estoy sintiendo? Describir la emoción vivida. Luz ámbar: "DETENERSE A REFLEXIONAR". ¿Cuál es la situación? Identificar la situación, Causa o problema que ha provocado la emoción. Luz verde: "EXPRESAR LAS EMOCIONES". ¿Qué puedo hacer? Tomar conciencia de la variedad de maneras saludables de expresar las emociones. Solucionar la situación o conseguir un objetivo sin afectar a alguien más. Después se les pedirá que piensen en cómo hubieran solucionado esas situaciones utilizando este semáforo.	-Dibujo del "Semáforo de la emociones". (Anexo 8) -Crayones y colores.	20 minutos
Rayando el enojo	-Que las niñas y los niños descarguen su	El monitor le pide a las niñas y los niños que tomen una hoja blanca y una pluma, entonces les pedirá que	-Hojas blancas.	5 minutos

Actividad	Objetivo específico	Planteamiento	Materiales	Tiempo
	ira o frustración de formas distintas a la agresión.	recuerden eventos o situaciones que las hayan hecho enojar mucho, entonces comiencen a rayar con fuerza la hoja que tienen con la pluma mientras expresan que les ha disgustado, una vez que hayan terminado la harán bolas y la arrojaran a la pared con todas sus fuerzas.	-Plumas.	
Pensamientos detonantes en el caso del enojo: Cuento “Pedro y Paco”	-Explicar a las niñas y los niños el modelo ABC de Albert Ellis. -Promover el cambio cognitivo.	El monitor leerá el cuento “Pedro y Paco” al finalizar se reflexionará con ellos sobre los pensamientos irracionales (desadaptativos) que generan enojo y los racionales (adaptativos). Promoviendo el uso de los pensamientos racionales en nuestra vida cotidiana.	-Cuento “Pedro y Paco” (Anexo 9)	15 minutos
Role play “Pongamos en práctica lo aprendido”	-Poner en práctica las técnicas enseñadas durante la sesión, modelando la conducta de las niñas y los niños.	El monitor plantea situaciones que generan enojo, y las resolverá haciendo uso de las técnicas previamente vistas, al terminar de mostrar ese ejemplo, pedirá a las niñas y los niños que en pareja actúen otras situaciones similares que les describa el monitor, donde ellas puedan hacer uso de las técnicas aprendidas.	-(Anexo 10)	5 minutos
Ejercicio de relajación (Técnica de relajación muscular de Koeppen)	-Enseñar técnicas de respiración y relajación que las niñas y los niños puedan utilizar para regular sus emociones.	El monitor le pide a las niñas y los niños que se sienten de la forma cómoda y se les da la siguiente indicación: “Primero imaginen que tienen un limón en sus manos, sientan la tensión en sus manos y brazos mientras lo exprimen, ahora déjenlo caer, fíjense como ahora sus músculos están relajados. ¡No le dejen ni una gota de limón!, bien, ahora vamos a imaginarnos que somos un gato perezoso y queremos estirarnos. Estiren sus brazos, levántenlos sobre su cabeza y llévenlos hacia atrás. Ahora dejen caer sus brazos, ¡Fíjense cómo se sienten más relajados!, ahora imaginen que son unas tortugas, imaginen que están sentados encima de una roca en un apacible estanque. ¡Oh! de repente perciben una sensación de peligro. ¡Vamos metan la cabeza en su caparazón!, el peligro ya pasó ya pueden sacar la cabeza de su caparazón, ¿Ya percibieron como se sienten estando relajados? Bueno ahora imaginen que tienen un enorme chicle en su boca, que es muy difícil de masticar, está muy duro. Intenten morder, dejen que los músculos de su cuello les ayuden. Ahora relájenla, fíjense qué bien se siente cuando la mandíbula está relajada. Bueno ahora vienen volando unas moscas, y se han posado sobre sus narices, traten de espantarlas pero sin usar las manos, intenten arrugando su nariz. Traten de hacer tantas arrugas como su nariz pueda. ¡Bien! Consiguieron espantarlas, sientan como sus caras están más tranquilas y relajadas. Por último imaginen que están acostados en	-Música relajante.	10 minutos

Actividad	Objetivo específico	Planteamiento	Materiales	Tiempo
		la hierba y un elefante pasará por encima de ustedes, cuando imaginen que lo hace, pongan el estómago totalmente duro, y cuando se vaya a otra dirección lo ponen blandito. ¿Se dieron cuenta? Así se siente tener el estómago relajado”		
Cierre de sesión	-Que las niñas y los niños expresen cómo se sintieron en la sesión y que aprendieron durante esta.	El monitor pedirá a las niñas y los niños que se sienten en círculo y que expresen cómo se sintieron durante la sesión, lo que les gustó más, lo que menos les gustó, además de lo que aprendieron.		5 minutos
Reto 2	-Dejar actividades para que las niñas y los niños pongan en práctica las técnicas aprendidas en el taller.	En la hoja de registro “Mis pensamientos cuando me enojo” escribirán 3 situaciones en la cuales hayan tenido pensamientos irracionales y enseguida escribirán pensamientos racionales que los puedan sustituir.	-Hoja de registro “Mis pensamientos cuando me enojo” (Anexo 11)	5 minutos

Sesión 4: Tristeza

Objetivo: Que las niñas y los niños aprendan técnicas para afrontar y aceptar a la tristeza como una emoción válida.

Actividad	Objetivo específico	Planteamiento	Materiales	Tiempo
Canción de integración	-Integrar a las niñas y los niños con una canción de introducción al taller.	Cuando las niñas y los niños ingresen al lugar donde se llevará a cabo el taller se les pedirá que formen un círculo, el monitor que se encontrará en medio del círculo les enseñara y dirigirá la canción.		5 minutos
Recordando la sesión anterior	-Que las niñas y los niños recuerden que actividades se vieron la sesión previa.	El monitor pedirá a las niñas y los niños que se sienten en círculo y se les preguntará qué actividades se realizaron la sesión pasada, además se les preguntará cómo les fue con el reto que se les dejó, invitándolos a compartir sus experiencias anotadas.		5 minutos
“Pintemos la tristeza”	-Que las niñas y los niños puedan expresar la tristeza como una emoción natural y necesaria.	El monitor les dará unas hojas blancas y en medio se les dejará unas acuarelas y pinceles, crayones y gises y se les pedirá que dibujen algo que represente la tristeza para ellos. Al terminar se dialogará sobre lo que dibujaron, se reflexionará sobre la tristeza, dando cada uno su punto de vista.	-Hojas blancas. -Acuarelas. -Pinceles. -Crayones y gises.	15 minutos
Mi propia cueva	-Promover que las niñas y los niños acepten, reconozcan y experimenten pensamientos y emociones propias incluyendo a la tristeza. -Que las niñas y los niños encuentren un lugar donde puedan expresar sus emociones de manera privada y de forma individual.	Se sentarán a las niñas y niños en círculo y a cada uno se le dará una frazada, el monitor les pedirá que se sienten en el suelo y se tapen con la frazada y prendan la linterna, una vez colocados en silencio, el monitor les dirá: “imaginen que están en una cueva oscura en este momento no hay nadie más que ustedes, nadie los puede oír ni ver y nadie les preguntara lo que pase ahí dentro, en este momento, en ese lugar pueden incluso gritar cómo se están sintiendo, en este momento llegara una persona, la que ustedes quieran, será alguien a quien quieren mucho, u odian o que les cae muy mal, puede ser a alguien que ya no viva o a alguien a quien quieran decirle algo muy importante, bien, en este momento están frente a ustedes y es momento de que ustedes le digan todo lo que tengan en la cabeza, por eso tienen 3 minutos para hacerlo... bien ahora esa persona se va, y ustedes se vuelven a quedar solos, pero esta vez vamos a salir de la cueva, poco a poco vamos destapándonos de las mantas, ya	-Frazadas. -Música de fondo. -linternas.	10 minutos

Actividad	Objetivo específico	Planteamiento	Materiales	Tiempo
		hemos salido”. Al finalizar el monitor les preguntará qué emociones están sintiendo.		
Pensamientos irracionales en el caso de la tristeza. El cuento de “La jirafa insegura”	-Repasar el modelo ABC de Albert Ellis. -Promover el cambio cognitivo.	El monitor leerá el cuento “Pedro y Paco” al finalizar se reflexionará con ellos sobre los pensamientos irracionales (desadaptativos) que generan tristeza y los racionales (adaptativos). Promoviendo el uso de los pensamientos racionales en nuestra vida cotidiana.	-Cuento de “La jirafa insegura” (Anexo 12)	10 minutos
La caja de sonrisas	-Que las niñas y los niños puedan afrontar la tristeza generando emociones positivas.	El monitor les propondrá a las niñas y los niños hacer “una caja de sonrisas”, para esto cortaremos las hojas en pequeños papelitos en los que de un lado escribiremos algo que nos haga sonreír o sentir bien, esta puede ser una anécdota, un chiste, una situación divertida, un recuerdo y en el reverso dibujaremos una gran sonrisa. Cuando nos sintamos tristes, desanimados, podemos ir a la caja de las sonrisas y buscar una o varias sonrisas.	-Una caja de cartón. -Hojas de papel. -Plumas o lápices. -Tijeras de punta chata.	15 minutos
Role play “¿y qué hacemos cuando un amigo está triste?”	-Enseñar a las niñas y los niños formas en las cuales pueden brindar apoyo a sus compañeros cuando se encuentren tristes.	El monitor planteará situaciones en las cuales, se presente la ocasión de brindar apoyo a un compañero triste, primeramente actuará un ejemplo y posteriormente en pareja, las niñas y los niños harán lo propio.		10 minutos
Ejercicio de relajación y atención plena	-Enseñar técnicas de respiración y de atención plena que las niñas y los niños puedan utilizar para regular sus emociones.	El monitor le pedirá a las niñas y los niños que se acomoden en un lugar de manera que se sientan cómodos, ya sea sentados o acostados. Una vez que hagan esto, le pedirá que cierren los ojos y comenzará a dirigir el ejercicio: “Bien, ahora vamos a comenzar con respiración diafragmática, recuerden que vamos a inflar el estómago como si fuera un globo, esta vez no retengan el aire, que la respiración sea seguida, ahora vamos a pensar en cómo respiramos, sientan como entra el aire por sus narices, sientan si el aire es caliente, o frío, sientan como entra por su nariz y llega a sus pulmones, ahora saquen el aire, también sientan como sale de ustedes poco a poco, ahora vamos a centrarnos en cómo se sienten nuestros pies, sientan	-Música relajante.	10 minutos

Actividad	Objetivo específico	Planteamiento	Materiales	Tiempo
		como sus calcetines los cubren, y cómo sus zapatos aprietan ligeramente, sientan si les duele o sienten comezón, si están fríos o calientes, ahora vamos a pasar a los tobillos y las piernas, ahora continuemos con su vientre, sientan cómo se siente el roce con su ropa, como se infla y desinfla cuando respiran, vamos a los brazos y el cuello, pongan atención si se sienten relajados o tensos, vamos a la cara, como se sienten sus músculos, su cabello, bien poco a poco abran los ojos, hemos terminado”.		
Cierre de sesión	-Que las niñas y los niños expresen cómo se sintieron en la sesión y que aprendieron durante esta.	El monitor pedirá a las niñas y los niños que se sienten en círculo y que expresen cómo se sintieron durante la sesión, lo que les gustó más, lo que menos les gustó, además de lo que aprendieron.		5 minutos
Reto 3	-Dejar actividades para que las niñas y los niños pongan en práctica las técnicas aprendidas en el taller.	En la hoja de registro “Mis pensamientos cuando me siento triste” escribirán 3 situaciones en la cuales hayan tenido pensamientos irracionales y enseguida escribirán pensamientos racionales que los puedan sustituir.	-Hoja de registro “Mis pensamientos cuando me siento triste” (Anexo 13)	5 minutos

Sesión 5: Miedo, ansiedad y estrés.

Objetivo: Que las niñas y los niños aprendan técnicas que les permitan manejar el miedo y la ansiedad, así como poder hacer frente a situaciones estresantes de manera adecuada.

Actividad	Objetivo específico	Planteamiento	Materiales	Tiempo
Canción de integración	-Integrar a las niñas y los niños con una canción de introducción al taller.	Cuando las niñas y los niños ingresen al lugar donde se llevará a cabo el taller se les pedirá que formen un círculo, el monitor que se encontrará en medio del círculo les enseñara y dirigirá la canción.		5 minutos
Recordando la sesión anterior	-Que las niñas y los niños recuerden que actividades se vieron la sesión previa.	El monitor pedirá a las niñas y los niños que se sienten en círculo y se les preguntará qué actividades se realizaron la sesión pasada, además se les preguntará cómo les fue con el reto que se les dejó, invitándolos a compartir sus experiencias anotadas.		5 minutos
¿Qué es la ansiedad, el miedo y el estrés?	-Que las niñas y los niños identifiquen que es la ansiedad y el miedo y cuáles son sus diferencias. Que las niñas y los niños identifiquen que es el estrés y qué relación tiene con la ansiedad y el miedo.	El monitor les explicará brevemente qué es el miedo y la ansiedad, cuál es su principal diferencia, dando ejemplos de ambas, también explicará que es el estrés y su relación con los otros conceptos.		5 minutos
Pensamientos detonantes el caso del miedo y la ansiedad Cuento “Ranita sí, ranita no”	-Repasar el modelo ABC de Albert Ellis. -Promover el cambio cognitivo.	El monitor leerá el cuento “Ranita sí, ranita no”, al finalizar se reflexionará con ellos sobre los pensamientos irracionales (desadaptativos) que causan miedo o ansiedad y los racionales (adaptativos). Promoviendo el uso de los pensamientos racionales en nuestra vida cotidiana.	- Cuento “Ranita sí, ranita no” (Anexo 14)	15 minutos
¡Tiro y acierto!	-Que las niñas y los niños observen	El monitor escoge dos niños del grupo a las cuales se les pide salir un momento. Mientras el monitor les	- Un cesto.	10 minutos

Actividad	Objetivo específico	Planteamiento	Materiales	Tiempo
	<p>las reacciones de una persona al exponerse a un refuerzo positivo y a un refuerzo negativo.</p> <p>-Que las niñas y los niños tomen conciencia de la importancia de la confianza y el apoyo emocional.</p>	<p>explica el juego y las consignas al resto del grupo: a la primera persona que entre se le tapan los ojos y se le pedirá que intente encestar el papel en la papelera que estará delante suyo.</p> <p>El grupo tendrá la consigna de “comunicar sólo los papeles no acertados” realizando un refuerzo negativo. Después de unos dos minutos se observará qué pasa con la persona que tiene los ojos tapados y cuántas veces ha enceestado. Sucesivamente se hará pasar a la siguiente persona a la cual también se le tapan los ojos y se le pedirá que realice lo mismo que la persona anterior pero esta vez el grupo debe “comunicar sólo los papeles acertados” realizando un refuerzo positivo. Después de pasar el mismo tiempo que el anterior, el grupo observará la diferencia del ambiente y de los aciertos.</p>	<p>-Papel reciclado en forma de bola.</p> <p>-Dos paliacates.</p>	
¿La mesa está estable?	<p>-Que las niñas y los niños tomen conciencia que la ansiedad puede ser provocada por una desestructuración en los diferentes ámbitos de una persona.</p> <p>-Que las niñas y los niños reflexionen sobre actuaciones personales que podrían ayudar a reducir la sensación de ansiedad.</p>	<p>El monitor dará a las niñas y los niños una hoja de trabajo “La mesa del bienestar” y compartirán colores, se les pedirá que iluminen la zona en que consideran, se encuentran en las diferentes esferas de su vida. Al finalizar se les pedirá a los niños que compartan sus respuestas y se reflexionará sobre formas para mejorar su nivel de bienestar.</p>	<p>-Hoja de trabajo “La mesa del bienestar”. (Anexo 15)</p> <p>-Colores.</p>	10 minutos
“El barquito en alta mar”	<p>-Promover un mayor</p>	<p>El monitor les pedirá a las niñas y los niños que imaginen que ellos están en el barquito, y que las</p>	<p>-Hoja de trabajo “El barquito en</p>	10 minutos

Actividad	Objetivo específico	Planteamiento	Materiales	Tiempo
	autoconocimiento de las niñas y los niños con sus miedos o temores, para poder generar estrategias de afrontamiento.	olas que lo golpean amenazan con hundirlo, les pedirá que piensen en las olas como sus más grandes miedos, se les dará la hoja de trabajo “el barquito en altamar” y se les pedirá que coloreen las olas y el barco, posteriormente que escriban en las olas sus peores miedos, ahora se les pedirá que imaginen que el barco son sus capacidades para afrontarlo, y se les pedirá que escriban sus fortalezas y habilidades para hacerle frente a las olas.	altamar”. (Anexo 16) -Colores. -Plumas o lápices.	
Imaginemos un lugar oscuro y terrorífico	-Que las niñas y los niños se enfrenten a sus miedos mediante una técnica de imaginación.	Se les pedirá a los niños que se sienten o acuesten en una posición cómoda, después les pedirá que cierren los ojos y el monitor comenzará dirigiendo la actividad, mediante la imaginación las llevará a lugares tenebrosos donde se encontrarán con sus mayores temores, de la misma manera mediante la imaginación se encontrará una solución que se enfrente a aquello que les produce miedo.	-Música de misterio.	10 minutos
Ejercicio de relajación y atención plena	-Enseñar técnicas de respiración y atención plena que las niñas y los niños puedan utilizar para regular sus emociones.	El monitor le pedirá a las niñas y los niños que se acomoden en un lugar de manera que se sientan cómodos, ya sea sentados o acostados. Una vez que hagan esto, le pedirá que cierren los ojos y comenzará a dirigir el ejercicio: “Bien, ahora vamos a comenzar con respiración diafragmática, recuerden que vamos a inflar el estómago como si fuera un globo, esta vez no retengan el aire, que la respiración sea seguida, ahora vamos a pensar en cómo respiramos, sientan como entra el aire por sus narices, sientan si el aire es caliente, o frío, sientan como entra por su nariz y llega a sus pulmones, ahora saquen el aire, también sientan como sale de ustedes poco a poco, ahora vamos a centrarnos en cómo se sienten nuestros pies, sientan como sus calcetines los cubren, y cómo sus zapatos aprietan ligeramente, sientan si les duele o sienten comezón, si están fríos o calientes, ahora vamos a pasar a los tobillos y las piernas, ahora continuemos con su vientre, sientan cómo se siente el roce con su ropa,	-Música relajante.	10 minutos

Actividad	Objetivo específico	Planteamiento	Materiales	Tiempo
		como se infla y desinfla cuando respiran, vamos a los brazos y el cuello, pongan atención si se sienten relajados o tensos, vamos a la cara, como se sienten sus músculos, su cabello, bien poco a poco abran los ojos, hemos terminado”.		
Cierre de sesión	-Que las niñas y los niños expresen cómo se sintieron en la sesión y que aprendieron durante esta.	El monitor pedirá a las niñas y los niños que se sienten en círculo y que expresen cómo se sintieron durante la sesión, lo que les gustó más, lo que menos les gustó, además de lo que aprendieron.		5 minutos
Reto 4	-Dejar actividades para que las niñas y los niños pongan en práctica las técnicas aprendidas en el taller.	En la hoja de registro “Mis pensamientos cuando tengo miedo” escribirán 3 situaciones en la cuales hayan tenido pensamientos irracionales y enseguida escribirán pensamientos racionales que los puedan sustituir.	-Mis pensamientos cuando tengo miedo. (Anexo 17)	5 minutos

Sesión 6: Emociones y autoestima

Objetivo: Que las niñas y los niños reconozcan sus características personales y cómo estos influyen en cómo nos sentimos.

Actividad	Objetivo específico	Planteamiento	Materiales	Tiempo
Canción de integración	-Integrar a las niñas y los niños con una canción de introducción al taller.	Cuando las niñas y los niños ingresen al lugar donde se llevará a cabo el taller se les pedirá que formen un círculo, el monitor que se encontrará en medio del círculo les enseñara y dirigirá la canción.		5 minutos
Recordando la sesión anterior	-Que las niñas y los niños recuerden que actividades se vieron la sesión previa.	El monitor pedirá a las niñas y los niños que se sienten en círculo y se les preguntará qué actividades se realizaron la sesión pasada, además se les preguntará cómo les fue con el reto que se les dejó, invitándolos a compartir sus experiencias anotadas.		5 minutos
¿Qué es la autoestima?	-Explicar a las niñas y los niños que es la autoestima y como está influye en nuestras emociones	El monitor hará una breve exposición a las niñas y los niños sobre que es la autoestima y cómo influye en nuestras emociones.		5 minutos
Los números	-Promover en las niñas y los niños la expresión y socialización de las emociones.	El monitor pide a las niñas y a los niños que caminen por el lugar y les explica que de manera repentina dirá un número y cuando ellos lo escuchen deberán “formar un grupo con el número indicado”, pero se agruparan agarrándose de las manos, hasta que se les indique que se suelten y caminen, después de repetir el procedimiento varias ocasiones el monitor introducirá una variante, aparte de agarrarse de las manos cerraran los ojos y seguirán las indicaciones que se les den, al finalizar cada uno describirá su experiencia.		10 minutos
Autolavado	Que las niñas y los niños escuchen de sus compañeros que	El monitor forma dos equipos con igual número de integrantes, y un niño voluntario se queda sin equipo. El monitor da información sobre las máquinas y el proceso que se emplea para lavar		5 minutos

Actividad	Objetivo específico	Planteamiento	Materiales	Tiempo
	características, fortalezas y debilidades poseen.	carros, cuando los niños comprenden, se les explica que el niño sin equipo es un coche y un equipo se convertirá en una máquina de encerado y la otra en una máquina de lavado acomodaran en una hilera paralela y entre ambas filas pasará el niño “carro”. Mientras pasa entre las filas los demás niños fingirán que los lavan y lo enceran con las manos y le comenzaran a dar retroalimentación positiva, decirle cosas que siendo verdaderas, describan o mencionen aspectos positivos del niño “carro”, al terminar se integrara a una de las filas y otro ocupara su lugar, esto se repetirá hasta que todos hayan pasado. Al finalizar se dialogará con todos sobre cómo se sintieron, y que piensan acerca de lo que escucharon de sus compañeros.		
Tarjetas de auto soporte	Que las niñas y los niños describan cuáles son sus características personales, fortalezas y debilidades.	El monitor comienza a explicar sobre “los aspectos positivos que cada uno posee, reafirmando lo importante que es aprender a reconocerse, especialmente los puntos positivos que son de beneficio para uno mismo y los demás”, el monitor les mostrara unas tarjetas que llevarán escrito “Cuerpo”, “emociones”, “inteligencia”, y “los demás”, a continuación les explicará: “Estas tarjetas llevan escritas áreas de uno mismo que pueden ser puntos positivos de nosotros, algunos son buenos nadando (cuerpo), otros acostumbran a sonreír mucho (emociones), algunos más son buenos en matemáticas (inteligencia) y otros normalmente les gustan ayudar a los demás (los demás), a continuación les pasaré una fichas bibliográficas, donde escribirán o dibujaran ejemplos de puntos positivos de cada área de sí mismos”. Al finalizar se dialogará sobre lo que cada uno escribió.	-Tarjetas con aspectos a considerar de uno mismo. (Anexo 18) -Plumas, lápices y colores. -Fichas bibliográficas.	20 minutos
Hablando con el cuerpo	Que las niñas y niños observen las conductas personales que	El monitor comienza a explicarles a las niñas y niños “vamos a jugar a hablar con el cuerpo, ¿se han fijado que a veces depende de cómo nos vemos, los demás se acercan o se alejan de nosotros?”,		5 minutos

Actividad	Objetivo específico	Planteamiento	Materiales	Tiempo
	crean situaciones de socialización negativas y positivas.	posteriormente se dialogara sobre cómo nos movemos físicamente cuando algo nos desagrada o por el contrario nos gusta o se nos hace divertido. Al terminar se les pedirá a dos niños o niñas que ejemplifiquen una situación de este tipo, mientras los demás observan, al finalizar se les pedirá a los niños que describan que fue lo que observaron.		
La pared	Que las niñas y los niños reconozcan que actitudes y conductas propias generan malestar en otras personas y cuáles son los motivos.	El monitor explicara a las niñas y los niños sobre como las personas “colocan paredes entre sí” y les explica “en ocasiones construimos una pared entre nosotros y los demás, es decir formamos muros imaginarios que nos alejan y hacen que no tengamos una buena relación con ellos... podemos pensar que esa pared en realidad la van poniendo otros, pero, en realidad cada uno la va poniendo cuando es grosero, agresivo o habla mal de los demás y esto puede ocurrir con todas la personas con las que tratamos, pensemos que actitudes de nosotros pueden hacer que una pared se pueda ir construyendo entre nosotros y nuestros compañeros o compañeras, cada actitud agresiva como gritarse o decir groserías pueden ir poniendo un ladrillo cada vez que las decimos”, el monitor les dará a cada niño y niña una hoja blanca, en ella se les pedirá dibujar una pared de ladrillos y se les pedirá que escriban una situación donde hayan formado una pared entre ellos y una persona, escribiendo en la pared que conductas realizaron para que la pared se formara. Al terminar se dialogará con ellos de lo que dibujaron y escribieron y se propondrán ideas para ir quitando los ladrillos entre ambas partes.	-Hojas blancas	10 minutos
Mis necesidades emocionales	Que las niñas y los niños describan que situaciones les provocan emociones positivas y los	El monitor les pedirá a las niñas y los niños que se sienten en media luna, sacará unas tarjetas con las frases incompletas “Yo me siento importante cuando...”, “yo me siento a salvo cuando...”, “yo puedo controlar muy...” yo siento amor por...”, “yo soy libre de...”, “yo me siento relajado cuando...”, “yo me siento completo...”, “yo puedo confiar...”	Tarjetas con frases incompletas. (Anexo 19)	10 minutos

Actividad	Objetivo específico	Planteamiento	Materiales	Tiempo
	hacen sentir seguros.	“me siento orgulloso de...”, “me siento bien con...”, y les explicará a las niñas y los niños, “este juego se llama mis necesidades emocionales, a continuación pasaré una carta y cuando la lean completen la frase en voz alta. Al terminar se dialogará sobre cómo se sintieron		
Ejercicio de relajación e imaginación	-Enseñar técnicas de respiración y relajación que las niñas y los niños puedan utilizar para regular sus emociones.	El monitor pedirá a las niñas y los niños que se sienten o se acuesten en el suelo de la manera más cómoda posible y comenzará a dirigir la actividad: “Ahora cierran los ojos, vamos a comenzar con respiración diafragmática que ya hemos practicado, recuerden, esta vez no retengan el aire, que su respiración sea constante y profunda, ahora vamos a imaginar estamos en una alfombra mágica que nos sacara volando de aquí, iremos muy lejos, hasta la playa, imaginen que escuchan el ruido del mar, que sienten la arena en sus pies, el calor del sol, imaginen que se paran de la alfombra y caminan hacia al mar, imaginen que se sumergen y nadan hasta una isla cercana, imaginen que sienten el agua, y ven los peces, al llegar a la isla, miren los árboles frutales, bien, ahora vamos de nuevo a la alfombra, iremos a las montañas, imaginen que sienten frio, que ven barrancas gigantes y nieve, ahora iremos hacia un bosque lleno de árboles y se acostaran en el pasto, imaginen los árboles alrededor de ustedes, escuchen el sonido de los pájaros, escuchen su respiración, ahora suban en la alfombra vamos a volver, bien ya llegamos, abran los ojos poco a poco, terminamos”.		10 minutos
Cierre de sesión	-Que los niños expresen cómo se sintieron en la sesión y que aprendieron durante esta.	El monitor pedirá a los niños que se sienten en círculo y que expresen cómo se sintieron durante la sesión, lo que les gusto más, lo que menos les gustó, además de lo que aprendieron.		5 minutos

Sesión 7: Habilidades sociales: Asertividad

Objetivo: Que los niños aprendan a comunicar sus emociones utilizando respuestas asertivas.

Actividad	Objetivo específico	Planteamiento	Materiales	Tiempo
Canción de integración	-Integrar a las niñas y los niños con una canción de introducción al taller.	Cuando las niñas y los niños ingresen al lugar donde se llevará a cabo el taller se les pedirá que formen un círculo, el monitor que se encontrará en medio del círculo les enseñara y dirigirá la canción.		5 minutos
Recordando la sesión anterior	-Que las niñas y los niños recuerden que actividades se vieron la sesión previa.	El monitor pedirá a las niñas y los niños que se sienten en círculo y se les preguntará qué actividades se realizaron la sesión pasada, además se les preguntará cómo les fue con el reto que se les dejó, invitándolas a compartir sus experiencias anotadas.		5 minutos
¿Qué es la asertividad?	-Introducir a las niñas y los niños al concepto de asertividad.	El monitor explicará a las niñas y los niños que es la asertividad, y que es el comportamiento asertivo, así como diferenciarlo del comportamiento pasivo y el comportamiento agresivo.		5 minutos
Frases asertivas	-Que las niñas y los niños aprendan a discriminar que tipo de frases son asertivas y como usarlas	El monitor mostrará unas tarjetas de frases asertivas, agresivas y pasivas, los niños trataran de adivinar a que estilo pertenece cada frase. Al terminar se dialogará sobre situaciones de la vida diaria donde han tenido que usar alguno de estos estilos de afrontamiento, haciendo énfasis en el uso del estilo asertivo en situaciones nuevas, posteriores a la sesión.	Tarjetas con frases asertivas, agresivas y pasivas. (Anexo 18)	10 minutos
Hagamos una obra de teatro	-Promover la expresión artística de las niñas y niños, así como el uso de las frases asertivas en los diálogos cotidianos.	El monitor creará un dialogo utilizando títeres de mano, y en la conversación mostrará a las niñas y los niños los diferentes tipos de frases asertivas. Posteriormente en parejas utilizando los títeres practicarán las frases asertivas que escucharon.	-Títeres de mano	20 minutos
Derechos asertivos	-Que las niñas y los niños conozcan sus	El monitor dará a conocer a las niñas y los niños cuáles son sus derechos asertivos, y se reflexionará sobre su importancia.	-Derechos asertivos en una hoja de rotafolio.	5 minutos

Actividad	Objetivo específico	Planteamiento	Materiales	Tiempo
	derechos asertivos.		(Anexo 20)	
Mirémonos a la cara	-Ensayar con las niñas y los niños la posición corporal, el tono y volumen de voz así como la mirada para el adecuado establecimiento de un diálogo. -Favorecer el autoconocimiento	El monitor primero hará la muestra con una de las niñas y niños de cómo es la posición corporal, el tono de voz y la mirada al hablar con un compañero de forma asertiva, entonces describirá sus cualidades físicas y de personalidad de la otra persona, después será el turno del niño, y posteriormente las demás parejas. Al terminar se les preguntará cómo se sintieron y qué piensan de la descripción que hicieron de ellos.		5 minutos
El cuento encadenado	-Fomentar la creatividad en las niñas y los niños así como la asertividad y la resolución de conflictos en grupo.	El monitor dividirá a los niños en tres grupos y a cada uno le dará hojas blancas y una pluma o un lápiz, entonces dictará el inicio de un cuento que deben continuar los integrantes de cada equipo, de forma que todos participen y donde se resuelva el conflicto del personaje principal de manera no agresiva. Al terminar los equipos compartirán el cuento que crearon.	-Hojas blancas y plumas o lápices.	15 minutos
Ejercicio de relajación e imagería	-Enseñar técnicas de respiración y relajación que los niños puedan utilizar para regular sus emociones.	El monitor pedirá a las niñas y los niños que se sienten o se acuesten en el suelo de la manera más cómoda posible y comenzará a dirigir la actividad: "Ahora cierran los ojos, vamos a comenzar con respiración diafragmática que ya hemos practicado, recuerden esta vez no retengan el aire, que su respiración sea constante y profunda, ahora vamos a imaginar que estamos en una alfombra mágica que nos sacara volando de aquí, iremos muy lejos, hasta la playa, imaginen que escuchan el ruido del mar, que sienten la arena en sus pies, el calor del sol, imaginen que se paran de la alfombra y caminan hacia al mar, imaginen que se sumergen y nadan hasta una isla cercana, imaginen que sienten el agua, y ven los peces, al llegar a la isla, miren los árboles frutales, bien, ahora vamos de nuevo a la alfombra, iremos a las montañas, imaginen que	-Música relajante.	10 minutos

Actividad	Objetivo específico	Planteamiento	Materiales	Tiempo
		sienten frío, que ven barrancas gigantes y nieve, ahora iremos hacia un bosque lleno de árboles y se acostaran en el pasto, imaginen los árboles alrededor de ustedes, escuchen el sonido de los pájaros, escuchen su respiración, ahora suban en la alfombra vamos a volver, bien ya llegamos, abran los ojos poco a poco, terminamos”.		
Cierre de sesión	-Que las niñas y los niños expresen cómo se sintieron en la sesión y que aprendieron durante esta.	Se les pedirá a las niñas y los niños que se sienten en círculo y que expresen cómo se sintieron durante las sesiones, lo que les gusto más, lo que menos les gustó, además de lo que aprendieron.		5 minutos
Reto 5	-Dejar actividades para que las niñas y los niños pongan en práctica las técnicas aprendidas en el taller.	El monitor dará a las niñas y los niños una hoja de registro del comportamiento asertivo, donde escribirán 3 situaciones donde hayan actuado de forma asertiva, agresiva y pasiva y escribirán cómo se sintieron y qué consecuencias tuvieron.	-Hoja de registro de comportamiento asertivo. (Anexo 21)	5 minutos

Sesión 8: Habilidades sociales: Resolución de problemas

Objetivo: Que los niños aprendan técnicas para resolver situaciones cotidianas con un adecuado nivel de activación emocional.

Actividad	Objetivo específico	Planteamiento	Materiales	Tiempo
Canción de integración	-Integrar a las niñas y los niños con una canción de introducción al taller.	Cuando las niñas y los niños ingresen al lugar donde se llevará a cabo el taller se les pedirá que formen un círculo, el monitor que se encontrará en medio del círculo les enseñara y dirigirá la canción.		5 minutos
Recordando la sesión anterior	-Que las niñas y los niños recuerden que actividades se vieron la sesión previa.	El monitor pedirá a las niñas y los niños que se sienten en círculo y se les preguntará qué actividades se realizaron la sesión pasada, además se les preguntará cómo les fue con el reto que se les dejó, invitándolos a compartir sus experiencias anotadas.		5 minutos
Tomate tu tiempo	-Que las niñas y los niños aprendan a identificar situaciones en las que las emociones se manifiesten de manera intensa en la resolución de problemas.	El monitor dará a cada niño la hoja de registro “tomate tu tiempo” Se les pedirá que recuerden situaciones que les hayan sentido emociones con mucha intensidad a la hora de resolver problemas cotidianos, registrándolo en la hoja de trabajo y buscando alternativas que pudieron haber servido y que pueden servir para escenarios similares futuros.	-Hoja de registro “Tomate tu tiempo” (Anexo 22)	15 minutos
La rueda de resolución de conflictos	Que las niñas y los niños aprendan a utilizar una rueda de estrategias de afrontamiento ante conflictos.	El monitor junto con las niñas y los niños escribirán en unas etiquetas diferentes problemas que afrontan en su vida diaria, y en otras etiquetas anotar las soluciones que se les ocurran para solucionarlas, estas se pegaran en su lugar correspondiente en la rueda de resolución de conflictos.	-”Rueda de la resolución de conflictos”. (Anexo 23) -Lápices y plumones. -Etiquetas. -Pegamento adhesivo	20 minutos
“El debate”	-Fomentar entre las niñas y los niños la resolución de conflictos en grupo.	El monitor dividirá a las niñas y los niños en dos equipos y dará las temáticas de las cuales se discutirá en posiciones contrarias entre ambos equipos, evitando las reacciones agresivas y promoviendo los diálogos asertivos.		20 minutos
Ejercicio de relajación e imaginaria	-Enseñar técnicas de respiración y relajación que las niñas y los niños puedan utilizar para	El monitor pedirá a las niñas y los niños que se sienten o se acuesten en el suelo de la manera más cómoda posible y comenzará a dirigir la actividad: “Ahora cierran los ojos, vamos a comenzar con respiración diafragmática que ya hemos practicado, recuerden esta vez no retengan	-Música relajante.	10 minutos

Actividad	Objetivo específico	Planteamiento	Materiales	Tiempo
	regular sus emociones.	el aire, que su respiración sea constante y profunda, ahora vamos a imaginar estamos en una alfombra mágica que nos sacara volando de aquí, iremos muy lejos, hasta la playa, imaginen que escuchan el ruido del mar, que sienten la arena en sus pies, el calor del sol, imaginen que se paran de la alfombra y caminan hacia el mar, imaginen que se sumergen y nadan hasta una isla cercana, imaginen que sienten el agua, y ven los peces, al llegar a la isla, miren los árboles frutales, bien, ahora vamos de nuevo a la alfombra, iremos a las montañas, imaginen que sienten frío, que ven barrancas gigantes y nieve, ahora iremos hacia un bosque lleno de árboles y se acostaran en el pasto, imaginen los árboles alrededor de ustedes, escuchen el sonido de los pájaros, escuchen su respiración, ahora suban en la alfombra vamos a volver, bien ya llegamos, abran los ojos poco a poco, terminamos”.		
Cierre de sesión	-Que las niñas y los niños expresen cómo se sintieron en la sesión y que aprendieron durante esta.	Se les pedirá a las niñas y los niños que se sienten en círculo y que expresen cómo se sintieron durante las sesiones, lo que les gustó más, lo que menos les gustó, además de lo que aprendieron.		5 minutos
Reto 6	-Dejar actividades para que las niñas y los niños pongan en práctica las técnicas aprendidas en el taller.	Los niños escribirán en la hoja sus propias estrategias de afrontamiento que más suelen utilizar para resolver conflictos.	-Rueda de resolución de conflictos. (Anexo 23)	5 minutos

Sesión para los cuidadores de la casa hogar

Objetivo: Dar psicoeducación a los cuidadores de las niñas y los niños de la casa hogar para que puedan ayudar y promover la adecuada regulación de emociones.

Actividad	Objetivo específico	Planteamiento	Materiales	Tiempo
Presentación del monitor	Recibir a los cuidadores	El monitor recibirá y se presentará ante las y los cuidadores, explicando brevemente que se tratará en la sesión.		5 minutos
La emociones en la vida del niño	Explicar al grupo que son las emociones y cuál es su importancia	El monitor explicará qué son las emociones y la importancia que tienen en la vida personal y social del niño.	-Hoja de rotafolio con información de las emociones. Plumón.	10 minutos
¿Qué es la regulación de emociones?	Explicar el concepto de regulación emocional.	El monitor explicará qué es la regulación emocional, cómo se desarrolla en la infancia, y cuál es la importancia de esta en el desarrollo del niño.	-Hoja de rotafolio con información de la regulación emocional.	5 minutos
¿Cómo puedo ayudar a las niñas a regular sus emociones?	Explicar cómo intervenir en el adecuado desarrollo de la regulación emocional de los niños.	El monitor explicará cómo intervenir como cuidadores en el sano desarrollo de la regulación emocional de los niños, promoviendo ciertas conductas y evitando otras.	-Papel rotafolio con información del tema.	20 minutos
Estrategias de regulación enseñadas en las sesiones a los niños	Enseñar algunas estrategias para regular las emociones.	El monitor informará como ha trabajado los temas del taller con las niñas y los niños de la casa hogar y enseñará algunas técnicas que puedan utilizar los cuidadores para promover el sano desarrollo de la regulación emocional.		40 minutos
Cierre de la Sesión	Que los participantes expresen sus opiniones sobre lo visto en la sesión	El monitor pedirá a los cuidadores que expresen sus opiniones, sugerencias o dudas sobre lo visto en la sesión y sobre lo que se ha trabajado en el taller con los niños.		5 minutos

Sesión 9: Cierre del taller de estrategias de regulación emocional y evaluación final

Objetivo: Evaluar las habilidades de regulación emocional de las niñas y los niños de las casas hogares después del taller.

Actividad	Objetivo específico	Planteamiento	Materiales	Tiempo
Canción de integración	-Integrar a las niñas y los niños con una canción de introducción al taller.	Cuando las niñas y los niños ingresen al lugar donde se llevará a cabo el taller se les pedirá que formen un círculo, el monitor que se encontrará en medio del círculo les enseñará y dirigirá la canción.		5 minutos
"Mis logros"	-Revisar todos los retos que se cumplieron a lo largo del taller.	El monitor revisará junto con las niñas y los niños cada reto que se cumplió a lo largo de las sesiones el taller, se reflexionará sobre los objetivos que tenía cada reto y sobre lo que aprendieron de estos.	-Todas las hojas de los retos cumplidos a lo largo de las sesiones del taller.	20 minutos
Técnica de role play "Pongamos en práctica lo aprendido"	-Que las niñas y los niños practiquen las técnicas aprendidas a lo largo de las sesiones del taller.	El monitor les pedirá a las niñas y los niños que en parejas a cada pareja le dará una situación o conflicto y le pedirá que los ejemplifiquen utilizando una técnica de todas las que se aprendieron a lo largo del taller para resolver el conflicto.		15 minutos
Evaluación final	-Evaluar las estrategias de regulación emocional de las niñas y los niños después del taller.	Se les aplicará a todos los niños la escala de estrategias de regulación emocional para niños (Eren). Para esto se les entregará a cada niño un cuestionario y un lápiz, se les explicará las instrucciones para contestar el cuestionario y se les pedirá que lo entreguen una vez lo terminen. Al terminarlo se les dará a contestar un breve cuestionario de retroalimentación del taller.	-Escala de estrategias de regulación emocional para niños (Eren). (Un cuestionario por niña (o)) (Anexo 2) -Lápices. -Cuestionario de retroalimentación del taller. (Anexo 24)	30 minutos
Entrega de diplomas y despedida del taller.	Premiar a las niñas y los niños de las casas hogares por los logros obtenidos durante el taller.	El monitor nombrará a cada niña y niño que pasará a recoger su diploma, agradeciéndoles su participación en el taller, y dando la despedida.	- Diplomas del Taller de estrategias de regulación emocional. (Anexo 25)	20 minutos

Anexo 2

Escala de Regulación Emocional Infantil (EREn)

(Ortiz, 2014)

Datos:

Edad _____ **Grado escolar** _____ **Fecha** _____

Sexo



Niño



Niña

Piensa en una situación o situaciones (en tu casa, escuela o en la familia que han sido estresantes o te hayan hecho sentir malestar en algún momento, como sentirte enojado, triste o temeroso). A continuación, encontrarás una lista de frases, lee cada frase y con una **X** indica el grado que se ajusta a tu comportamiento.

Recuerda las opciones \implies son Siempre, casi siempre, casi nunca, nunca. Cuando pasa alguna situación que te hace sentir alguna clase de malestar que haces para cambiar tu sentir.

	Siempre	Casi siempre	Casi nunca	Nunca
1. Finjo ser feliz pero lloro en soledad				
2. Grito o insulto				
3. Le digo a mi maestra lo que estoy sintiendo				
4. Actuó como si nada pasara				
5. Digo lo que siento				
6. Busco con quien pelear				
7. Lloro y expreso lo que siento				

	Siempre	Casi siempre	Casi nunca	Nunca
8. Trato de ver el lado bueno de la situación				
9. Busco estar solo (a)				
10. Ignoro a la persona				
11. Molesto a la gente				
12. Trato de arreglar la situación de la mejor manera				
13. Les pego a las personas				
14. Escribo poemas, cuentos o dibujos sobre mis sentimientos				
15. Cuento hasta 10 con la intención de disminuir lo que siento				
16. Pido ayuda a otra persona				
17. Golpeo o aviento cosas				
18. Hago algo especial para sentirme mejor				
19. Busco la forma de cómo relajarme				
20. Pienso en que todo se va a arreglar				
21. No dejo que nadie sepa lo que siento				
22. Respiro profundo y me calmo				
23. Evito pensar demasiado				
24. Me peleo o discuto con mis familiares (Reactivo eliminado)				
25. Me voy a platicar con mi mamá o papá (reactivo eliminado)				
26. Inhalo y exhalo profundamente				
27. Hablo con una persona a la que le tengo confianza				
28. Pienso en lo que puedo aprender de la situación				

	Siempre	Casi siempre	Casi nunca	Nunca
29. Pido consejo a un amigo o familiar que respeto				
30. Pienso en lo bueno que se puede rescatar				
31. Primero me relajo para disminuir lo que siento y estar tranquilo				
32. Pienso en otra cosa para distraerme de mis sentimientos				
33. Hablo con alguien sobre cómo me siento				

Anexo 3. Cuestionario de la entrevista.

1. ¿Cuáles son las principales dificultades a las que se enfrentan las niñas(os) en la casa hogar?
2. ¿Qué conductas observadas por ustedes son las más complicadas de manejar y bajo qué situaciones se presentan?
3. ¿Qué recursos o conductas positivas son los que se observan de manera frecuente en las niñas(os)?
4. ¿Cómo calificarían la relación que llevan ustedes con las niños(os) en situaciones de convivencia, imposición de reglas y delegue de actividades?
2. ¿Qué tan frecuente y de qué tipo son los conflictos entre las niñas(os) y ustedes sus cuidadoras?
3. ¿Cómo calificaría la relación que llevan las niñas(os) con sus compañeros en general en situaciones de convivencia?
4. ¿Qué tan frecuentes, de que tipo y bajo qué situaciones se presentan los conflictos entre las niñas(os)?

Alegría

Miedo

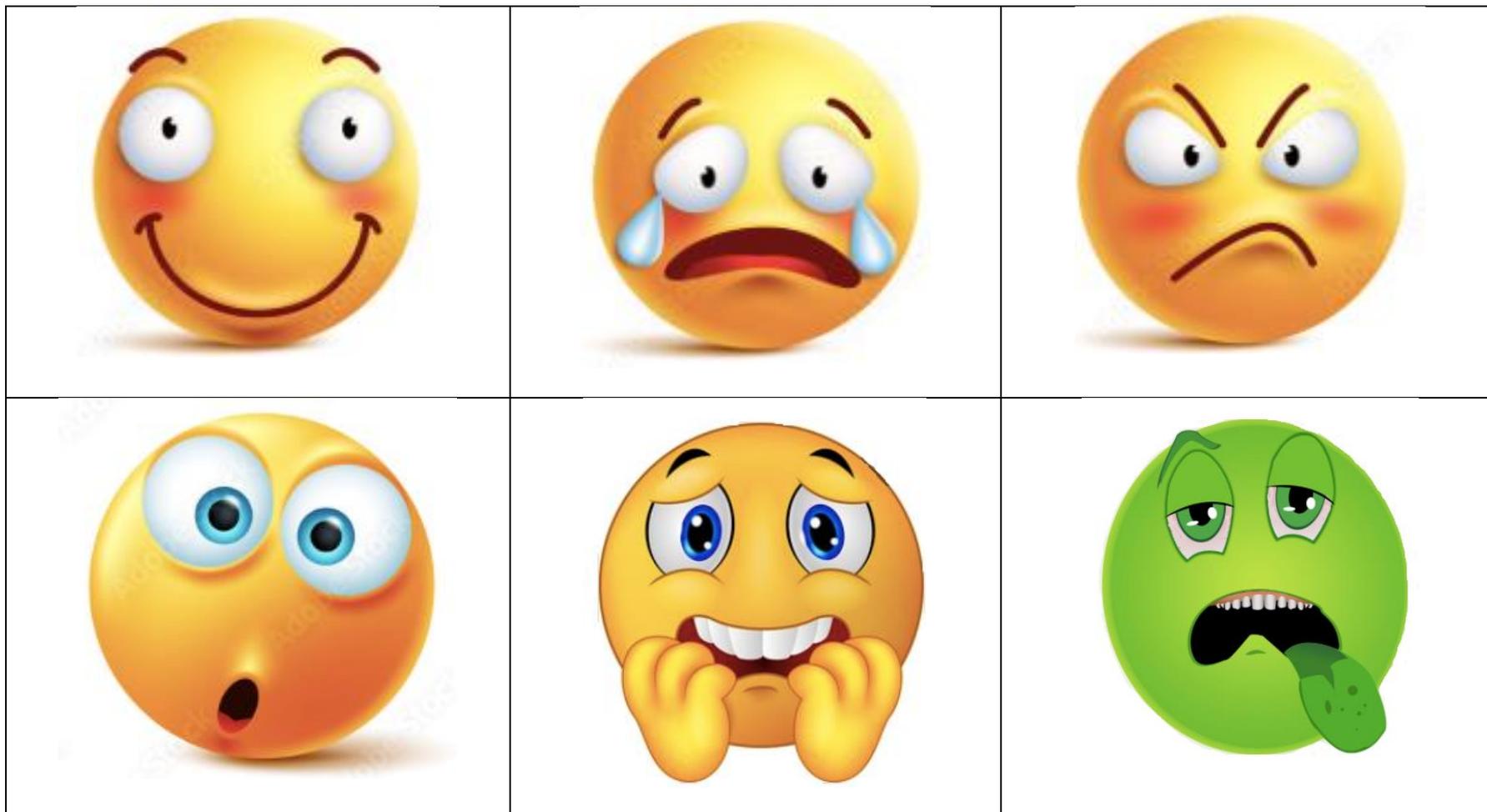
Tristeza

Sorpresa

Asco

Enojo

Anexo 5. Trimemorama de Emociones



(Imágenes para niños)



(Imágenes para niños)



(Imágenes para niñas)



(Imágenes para niñas)



Anexo 6. Hoja de registro de emociones

Reto 1. Registrando mis emociones				
Día	¿Qué emoción sentiste? (señala con una x)	¿Qué ocurrió?	¿Dónde y con quién ocurrió?	¿Qué hiciste cuando ocurrió?
	<p>LAS 6 EMOCIONES UNIVERSALES / BÁSICAS</p>  <p>ASCO MIEDO SORPRESA</p> <p>ALEGRÍA ENFADO TRISTEZA</p>			
	<p>LAS 6 EMOCIONES UNIVERSALES / BÁSICAS</p>  <p>ASCO MIEDO SORPRESA</p> <p>ALEGRÍA ENFADO TRISTEZA</p>			
	<p>LAS 6 EMOCIONES UNIVERSALES / BÁSICAS</p>  <p>ASCO MIEDO SORPRESA</p> <p>ALEGRÍA ENFADO TRISTEZA</p>			

Día	¿Qué emoción sentiste? (señala con una x)	¿Qué ocurrió?	¿Dónde y con quién ocurrió?	¿Qué hiciste cuando ocurrió?
	<p style="text-align: center;">LAS 6 EMOCIONES UNIVERSALES / BÁSICAS</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="text-align: center;">  ASCO </div> <div style="text-align: center;">  MIEDO </div> <div style="text-align: center;">  SORPRESA </div> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center; margin-top: 10px;"> <div style="text-align: center;">  ALEGRÍA </div> <div style="text-align: center;">  ENFADO </div> <div style="text-align: center;">  TRISTEZA </div> </div>			
	<p style="text-align: center;">LAS 6 EMOCIONES UNIVERSALES / BÁSICAS</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="text-align: center;">  ASCO </div> <div style="text-align: center;">  MIEDO </div> <div style="text-align: center;">  SORPRESA </div> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center; margin-top: 10px;"> <div style="text-align: center;">  ALEGRÍA </div> <div style="text-align: center;">  ENFADO </div> <div style="text-align: center;">  TRISTEZA </div> </div>			

Anexo 7

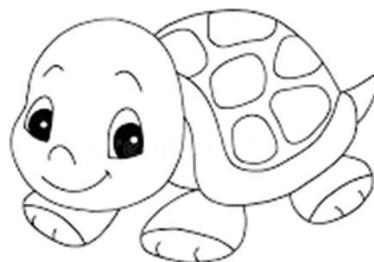
Cuento de la tortuga

Había una vez una pequeña tortuga que no le gustaba ir al colegio. La tortuga pensaba que era demasiado difícil escribir, leer libros o hacer cálculos matemáticos. Le gustaba molestar a sus compañeros, quitar los lápices, hablar, etc. No le gustaba compartir ni escuchar a sus maestros. También encontraba demasiado difícil seguir las normas y no enfadarse. Los demás no querían jugar con ella y se empezó a sentir sola. Un día se encontró a la tortuga más vieja del barrio.

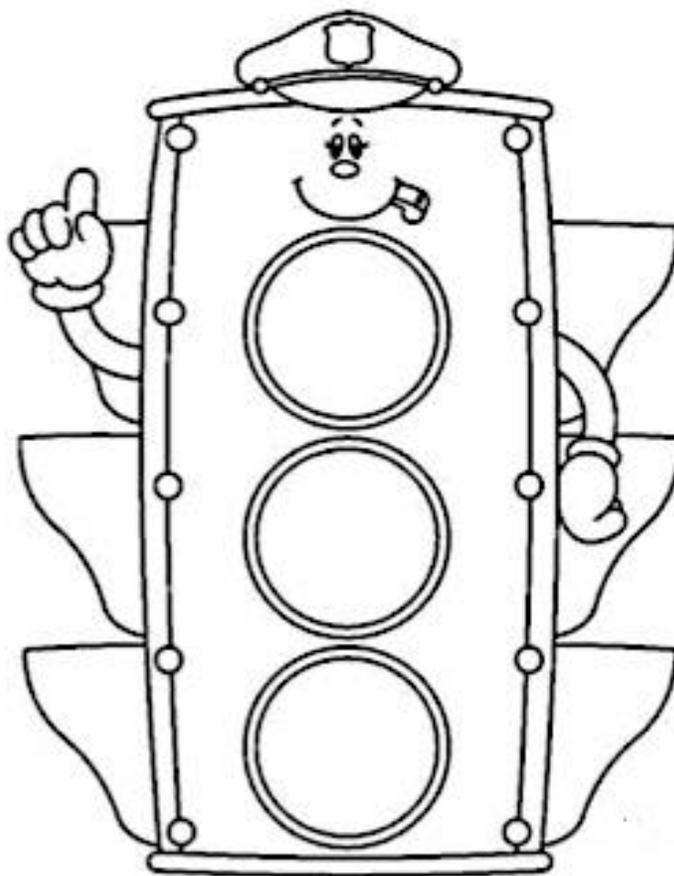
La tortuga pequeña le dijo: tengo un gran problema. Siempre que estoy enfadada no me puedo controlar. La vieja tortuga le dijo: Te diré un secreto: La solución de tus problemas la tienes tú. Es tu caparazón... es por ello que tú tienes un caparazón. Siempre que estés enfadada, preocupada, lo que debes hacer es entrar dentro de ti.

Tienes que seguir tres pasos: **Primero, debes decirte a ti misma Stop. Segundo, respira a fondo. Tercero, di el problema que tienes y cómo te sientes.** Después descansa hasta que tus sentimientos no sean tan fuertes y te sientas calmada. La vieja tortuga le dijo a la joven tortuga que cada vez que estuviera enfada debía seguir estos pasos y así lo hizo. La primera vez se quedó sorprendida al ver a su maestra que estaba sonriendo a su lado y le dijo que estaba muy orgullosa de ella.

A partir de ese día, cada vez que la tortuga pequeña se enfadaba recordaba las palabras de la sabia tortuga y las otras tortugas empezaron a jugar con ella. Pronto empezó a tener muchas amigas. Ir a la escuela cada vez le pareció más divertido. La tortuguita se sentía feliz y nunca más pensó que era mala. Fin



Anexo 8. El semáforo de las emociones



Anexo 9

Cuento de “Pedro y Paco”

Había una vez dos amigos cuyos nombres eran Pedro y Paco, ellos solían estar casi todo el tiempo juntos, compartían muchas cosas en común, a ambos les gustaba jugar a la pelota, también en ocasiones salían a nadar y se divertían mucho.

Un día ambos habían comprado galletas, cada uno tenía un paquete, que decidieron guardar para comerlos al día siguiente, ambos lo dejaron en la mesa de la cocina, al día siguiente las galletas de Pedro seguían ahí pero las de Paco habían desaparecido, Paco, que no quiso preguntarle a su amigo para no disgustarse con él, se guardó su enojo, sin embargo durante el día no podía dejar de pensar en las galletas, que estaba seguro, se había comido Pedro, por su parte Pedro estaba confundido porque Paco actuaba extraño, Pedro recordó que el día anterior él había cambiado del lugar las galletas de Paco para evitar confundirlas al comerlas al día siguiente y se acercó para explicarle, sin embargo, Paco se comportó muy hostil e incluso le gritó, esto provocó que Pedro se sintiera mal y se pusiera a llorar, al observar esto, Paco se dio cuenta que había herido a su amigo y se sintió apenado, así que se acercó a pedirle disculpas y a explicarle porque se había enojado, al escuchar esto Pedro, secándose las lágrimas le dijo que las galletas de Paco las había colocado en otro lado para evitar confundir a la mañana siguiente, eso había querido explicarle toda la mañana, pero Paco se había distanciado y no había querido hablar con él, por eso no había podido explicarle. Al escuchar esto, Paco comprendió que debió haberle preguntado a Pedro desde el principio por las galletas, y que por haberse guardado su enojo provocó que este se hubiera expresado de forma más impulsiva después, desde ese momento ambos decidieron que si volvía a ocurrir algo similar lo hablarían para evitar malos entendidos.

Fin.



Anexo 10. Situaciones para actuar

SITUACIÓN: Mi compañera (o) acaba de insultar.

Personaje 1: “Oye tú, quítate de ahí, eres una tonta (o), que no ves que estamos jugando aquí” (Se va de escena)

Personaje 2: (Pensando) “Detente, no le respondas, si le respondes continuaran peleando, mejor dile a la orientadora”

SITUACIÓN: Mi compañera (o) me acaba de retar a salirme de la habitación sin el permiso de las orientadoras.

Personaje 1: “Oye, si te sales de la habitación sin que te vea nadie, te dejaré jugar conmigo y mis amiga (o)s” (Se va de escena)

Personaje 2: (Pensando) “No te vayas a salir, si te sales te van a regañar, no necesitas amiga (o)s así”

SITUACIÓN: Mi compañera (o) me acaba de dar una patada y salió corriendo.

Personaje 1: (Golpea y corre)

Personaje 2: (Pensando y queriendo perseguirla (o) para regresarle el golpe) “Detente no la golpees sino van a pelear más fuerte y puede lastimarme o yo puedo lastimarla (o) a él/ ella, mejor le diré a una orientadora para que la reprenda (o)”

SITUACIÓN: Mi compañera (o) está llorando y quiero consolarla (o) pero me responde de forma grosera.

Personaje 1: “Oye ¿te encuentras bien? ¿Por qué lloras?”

Personaje 2: (Llorando) Aléjate tonta (o), ¡déjame en paz!

Personaje 1: (Pensando) “Fue muy grosera (o) , pero quizás le sucedió algo triste y por eso me respondió así, quizás no fue su intención, mejor la (o) dejo en paz hasta que se calme”

SITUACIÓN: Mi compañera (o) me da un balonazo cuando paso caminando por donde ella/ él juega futbol.

Personaje 1: (Le da un balonazo al personaje 2 sin darse cuenta, y se va).

Personaje 2: “¡Oye porque me pegas!

Personaje 1: (Sigue corriendo sin darse cuenta).

Personaje 2: (Pensando) “Quizás no se dio cuenta y me pego sin querer, se ve muy distraída, si voy a desquitarme me regañaran, mejor no la persigo” (Grita) “Oye tú ten más cuidado” y se retira.

SITUACIÓN: Mi compañera (o) me comienza a pedir que peleé con ella.

Personaje 1: “Oye me caes muy mal, y me has mirado feo, vamos a pelear, atrévete a tirarme un golpe”

Personaje 2: (Pensando) “No, voy a pelear, mejor me retiro y le digo a una orientadora”

SITUACIÓN: Me siento triste porque me castigó la maestra y no puedo salir a jugar.

Personaje 1. (Pensando) “Quisiera salir a jugar, me siento triste y enojada (o), pero puedo ponerme a dibujar algo que me gusta ya que estoy aquí”

SITUACIÓN: Mi compañera (o) intenta llamar mi atención en clase mientras hacemos un examen.

Personaje 1: “Oye, hazme caso, pásame la 3, ahorita que el maestro no ve, oye, escúchame”

Personaje 2: (Pensando) “Concéntrate, no le hagas caso, tienes que poner atención a tu examen para que tengas buenas calificaciones”.

SITUACIÓN: Tengo mucha flojera y no quiero hacer mi tarea.

Personaje 1: (Pensando) “Voy a hacer mi tarea para que me ponga buena calificación la maestra, y para que ya no tenga cosas pendientes que hacer”

Anexo 11

Reto. "Mis pensamientos cuando me enojo"			
	¿Qué me hizo enojar?	¿Qué pensamientos irracionales experimenté?	¿Qué pensamientos racionales alternativos puedo pensar?
Situación	Mi compañera(o) no me felicitó por mi cumpleaños.	Mi compañera(o) está enojada conmigo.	Seguramente se le habrá olvidado
Situación 1.			
Situación 2.			
Situación 3.			

Cuento de “La jirafa insegura”

Había una vez una jirafa que era muy insegura, ella pensaba que no era tan importante como los demás, y que en realidad nadie la necesitaba, a veces cuando la volteaban a mirar otros animales ella sentía que por dentro ellos pensaban que era rara, por esta razón ella se sentía muy triste, a veces sentía que no tenía ganas de salir a caminar, y si la invitaban a salir, prefería rechazar la invitación, durante las noches ella solía llorar por sentirse muy sola y poco querida, porque tenía muy pocos conocidos y amigas.

Una noche otra jirafa que pasaba por su casa escuchó llorar a la pobre jirafa, por lo cual se acercó y le preguntó qué le sucedía, ella le contó lo que le pasaba y entonces la otra jirafa decidió ayudarla, comenzó a frecuentar salidas con ella, poco a poco la jirafa insegura comenzó a salir más, conoció a más animales que se hicieron rápidamente sus amigos, ellos le confesaron que cuando la veían se sorprendían porque debido a que no salía mucho no la conocían y pensaban que era nueva en el lugar, ante esta respuesta la jirafa insegura comprendió que lo único que le faltaba para que los demás animales se acercaran a ella, era que se decidiera a interactuar con ellos primero, desde ese día la jirafa adquirió más seguridad y comenzó a hablar con más animales y a salir con ellos, así poco a poco dejó de sentirse sola. Fin.



Anexo 13

Reto 3. Mis pensamientos cuando me siento triste			
	¿Qué me hizo sentir triste?	¿Qué pensamientos irracionales experimenté?	¿Qué pensamientos racionales alternativos puedo pensar?
Situación 1			
Situación 2			
Situación 3			

Cuento “Ranita sí, ranita no”

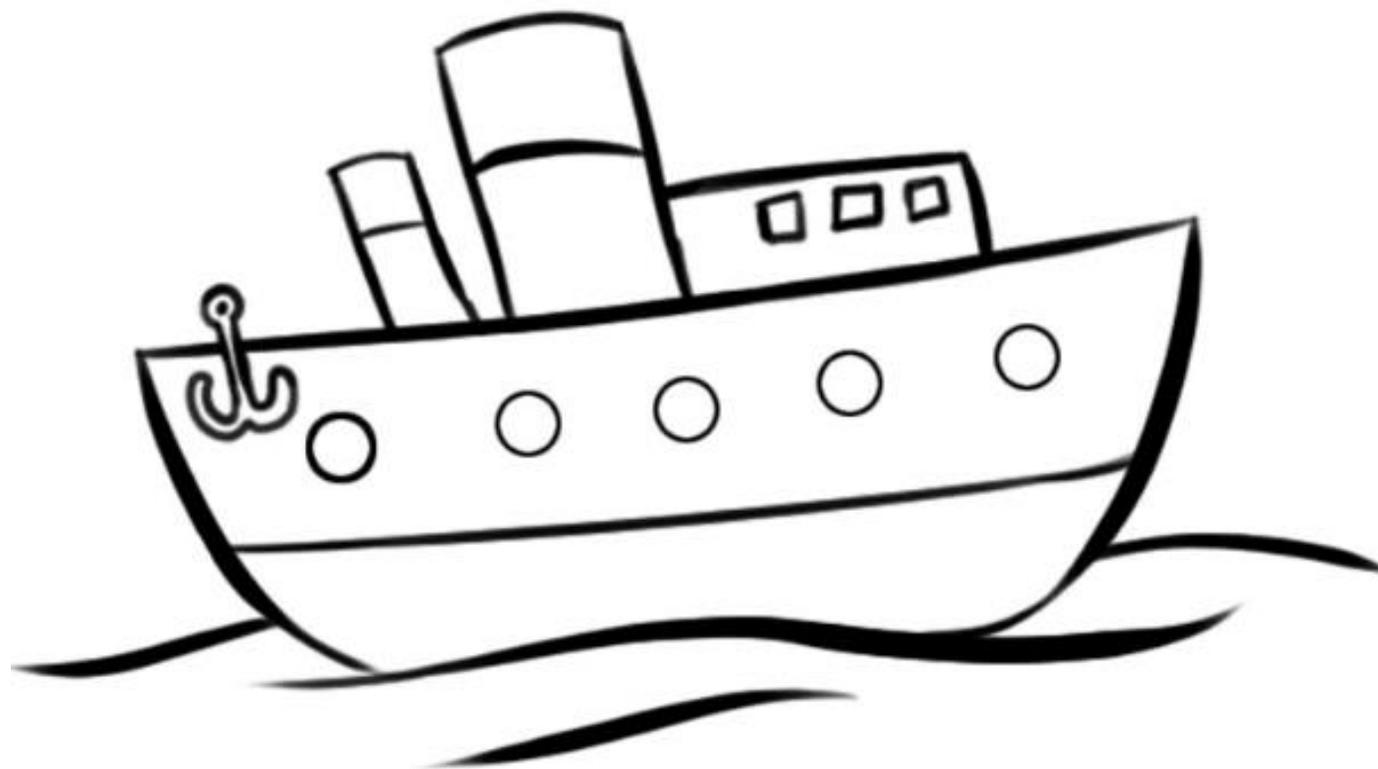
Había una vez dos ranitas que vivían al lado de un gran estanque, se llamaban “ranita sí” y “ranita no”, ambas eran pequeñas y se parecían mucho físicamente, sin embargo su personalidad era muy distinta, “ranita sí” era muy extrovertida, muchos en el estanque eran sus amigos, incluso los animales más grandes, tenía un espíritu aventurero y en varias ocasiones había intentado llegar al otro lado del estanque pero no había podido debido a las dimensiones de este, sin embargo no se había rendido aún; por su parte “ranita no”, era muy tímida, ella rara vez se alejaba mucho de su zona en el estanque y el solo ver las dimensiones de este le causaba temor, tenía pocos amigos debido a que le tenía miedo a los animales más grandes que ella y prefería no salir mucho de su casa. Una vez la tortuga, que era muy popular en el estanque, invitó a todos los animales a su fiesta de cumpleaños, todos los animales del estanque estaban muy emocionados de ir, incluso “ranita no” quería ir, sin embargo había un problema, la fiesta sería del otro lado del estanque, el día de la fiesta, “ranita no” y “ranita sí” se encontraron frente al estanque con un dilema, sin embargo, “ranita sí” se decía así mismo “si puedo lograr llegar al otro lado, pondré mi mayor esfuerzo”, y diciendo esto, se arrojó al agua mientras se repetía a sí misma en su mente “sé que lo voy a lograr”, más tarde llegaría al otro lado del estanque, esto hizo que se sintiera orgullosa de sí misma y con gran satisfacción disfrutó de la fiesta ese día, por otro lado “ranita no”, aun miraba hacia el estanque con mucho miedo y tristeza, ella se decía así misma “soy muy pequeña y no podré lograrlo, nunca lo he intentado pero, es seguro que no podría”, con este pensamiento “ranita no”, regresó a su casa muy triste por no haber podido ir a la fiesta.



Anexo 15.

Hoja de trabajo “La mesa del bienestar”			
Relación con las amigas (os) y cuidadores	MAL	REGULAR	BIEN
Me siento bien conmigo misma (o)	MAL	REGULAR	BIEN
Salud física	MAL	REGULAR	BIEN
Buena actitud	MAL	REGULAR	BIEN

Anexo 16. El barquito en altamar.



Anexo 17. Tarjetas de autoapoyo (Las frases están escritas en fichas de trabajo)

Número de tarjeta	1	2	3	4
Aspecto a considerar de sí mismo	El cuerpo	Las emociones	La inteligencia	Los demás

Anexo 18. Tarjetas con frases incompletas de “Mis necesidades emocionales”

(Las frases estan escritas en fichas de trabajo)

Yo me siento importante cuando...	Yo me siento a salvo cuando...	Yo puedo controlar muy...	Yo siento amor por...	Yo soy libre de...	Yo me siento relajado cuando...
Yo me siento completo cuando...	Yo puedo hacer las cosas solo cuando...	Yo puedo confiar...	Me siento orgulloso de...	Me siento bien con...	

Anexo 19. Frases asertivas (las frases están escritas en fichas de trabajo)

Una persona es pasiva, asertiva o agresiva cuándo...

Pasiva	Asertiva	Agresiva
Se deja influenciar por los demás	Escucha a los demás con respeto	Impone sus opiniones y sus decisiones sobre las de los demás
No sabe decir que no	Consigue que los demás lo respeten y escuchen	No le importa hacer daño a los demás
Le asusta lo que los demás puedan pensar	Escucha y acepta otras opiniones	A veces insulta amenaza y humilla
Los demás no lo toman en cuenta	Actúa con seguridad y firmeza	No habla con respeto
No expresa lo que siente o quiere	Dice sus opiniones respetando a los demás	No le importan las opiniones de los demás
Tiene miedo a la desaprobación de los demás	Sabe decir que no a algo, sin sentirse culpable	Es agresivo si no se le hace caso
Suele ser inseguro	No tiene miedo a decir lo que piensa	Trata de manipular a los demás
Nunca decide en grupo	Tiene en cuenta las opiniones y sentimientos de los demás Es empático	Consigue que los demás le tengan miedo

Recuerda utilizar estas palabras

“Me gustaría...”	Cuando quieras pedir algo
“Me molesta que...”	Cuando algo te causa molestia
“Perdón por...”	Cuando quieres disculparte
“Gracias por”	Cuando alguien te obsequia o te ayuda en algo

Anexo 20

Derechos asertivos

(Escrito en una cartulina grande para que todos los niños puedan verlo)

1. El derecho de ser tratado con libertad y respeto.
2. El derecho a tener y expresar los propios sentimientos y emociones.
3. El derecho a ser escuchado.
4. El derecho a tener y tomar mis propias decisiones.
5. El derecho a decir “**no**” sin sentir culpa.
6. El derecho a pedir lo que quiero.
7. Derecho a cambiar y cometer errores, dándome cuenta que las otras personas también tienen derecho a cometer errores.

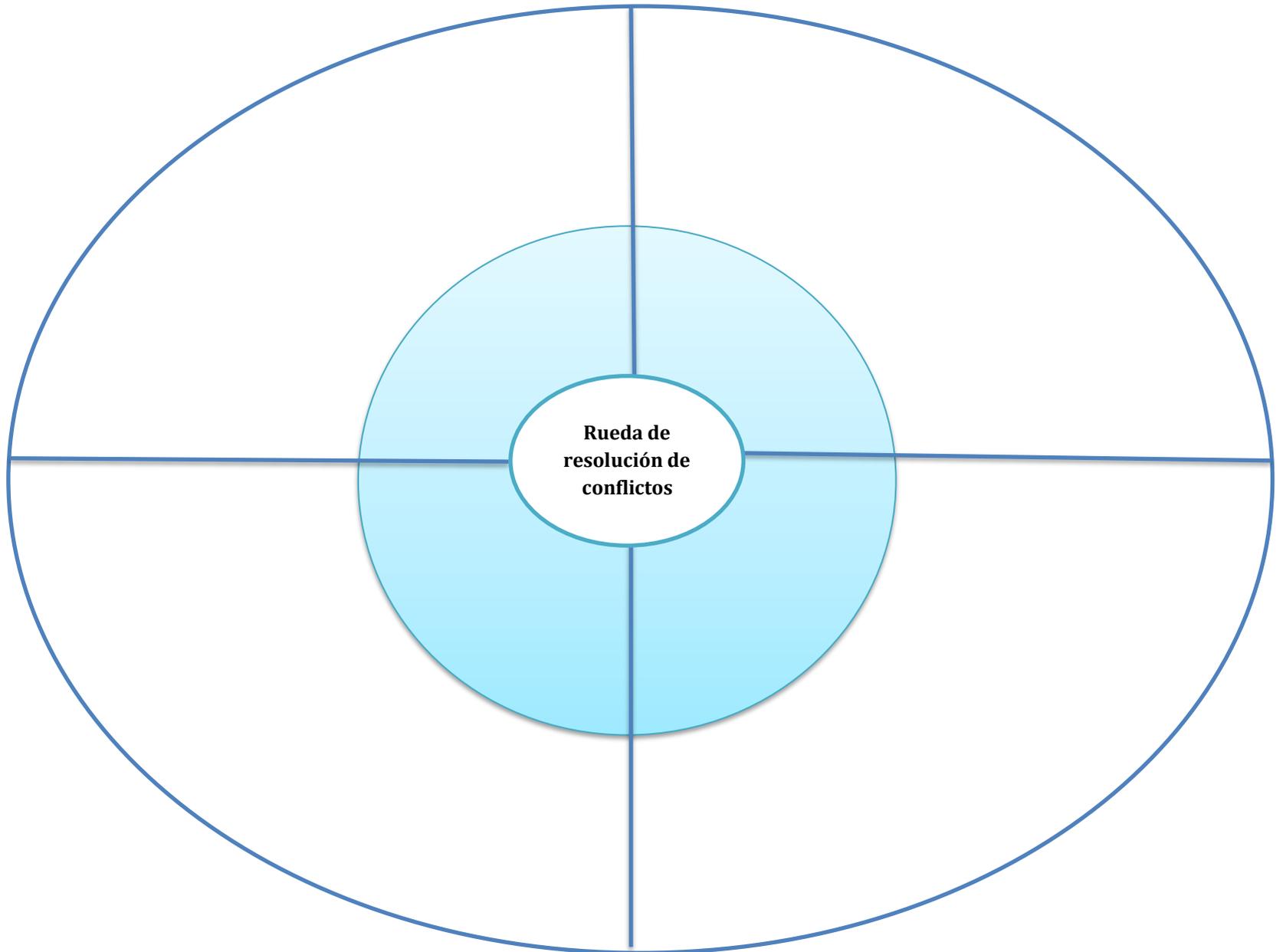
Anexo 21

Reto 5. Hoja de registro de comportamiento asertivo				
¿Qué sucedió? (Situación)	Situación 1 (ejemplo) Me enoje con mi cuidadora y le grité.	Situación 2	Situación 3	Situación 4
¿Cómo actuaste? (Asertivo, pasivo o agresivo)	Agresivo			
¿Qué emoción sentiste? (Tranquilo, enojado, feliz, triste, apenado, temeroso, ansioso)	Enojado			
¿Qué estado físico experimentaste? (me sentí cansado, mis manos sudaban, me sentía caliente de la cara)	Me sentí rojo de la cara			
¿En qué pensaste?	Que no quería hacer la tarea porque quería salir a jugar			
¿Cuál fue la consecuencia?	Me castigaron			

Anexo 22

Hoja de registro: "Tomate tu tiempo"			
	Situación 1 (ejemplo)	Situación 2	Situación 3
¿Qué sucedió?	Una avispa se acerca a mí		
Emociones	Miedo, temor.		
Acciones	Gritar, mover el cuerpo y las manos desesperadamente.		
Consecuencias	La avispa, al verse en peligro, me clava su aguijón.		
Alternativas	-Quedarme muy tranquilo esperando a que la avispa se vaya. -Pedir ayuda a alguien. -Alejarme suavemente del lugar.		

Anexo 23



Anexo 25. Diploma del taller



TALLER DE ESTRATEGIAS DE REGULACIÓN EMOCIONAL



Otorga el presente:

RECONOCIMIENTO

a

*Por haber participado en el taller con mucha dedicación y esfuerzo.
Continúa haciendo uso de tus estrategias para expresar y controlar tus emociones.*

¡Felicidades!

Firma del monitor

Firma de la observadora

