



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

**“PROPUESTA DE INTERVENCIÓN MEDIANTE LA TERAPIA
DE JUEGO PRESCRIPTIVA PARA FORTALECER LAS
ESTRATEGIAS DE REGULACIÓN EMOCIONAL Y EL
AUTOCUIDADO EN PREESCOLARES EN SITUACIÓN DE
MOVILIDAD HUMANA”**

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA**

PRESENTA:

KARLA PAOLA MARTÍNEZ RODRÍGUEZ

DIRECTORA:

DRA. MARÍA SANTOS BECERRIL PÉREZ

REVISORA: DRA. MARÍA FAYNE ESQUIVEL Y ANCONA

SINODALES: DR. CARLOS OMAR SÁNCHEZ XICOTENCATL

DRA. LAURA AMADA HERNÁNDEZ TREJO

MTRA. NANCY ANGÉLICA GARCÍA BARAJAS

CIUDAD UNIVERSITARIA, CDMX, 2024





Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Agradecimientos y dedicatorias

A **mi mamá...** me dirijo a ti con profundo agradecimiento y un corazón lleno de amor para expresar la gratitud que siento por tu constante apoyo y amor a lo largo de mi vida. Quiero aprovechar esta oportunidad para agradecerte sinceramente por confiar en mí y en cada paso de mi trayectoria. Cada logro que he alcanzado lleva consigo tu apoyo constante y lleva el reflejo de tu dedicación y sacrificio. Es en ti en quien encuentro el amor más puro e incondicional. Cada paso que doy, cada logro que celebro, está dedicado a ti y este es uno de ellos. Eres la persona a quien más amo y amaré en toda mi vida, hoy y siempre.

A **mi papá...** a lo largo de los años, he sido testigo de tu arduo trabajo y dedicación incansable en cada esfuerzo que has emprendido para proporcionarme las oportunidades y el apoyo necesario. En cada sacrificio que has realizado, veo el reflejo de tu deseo de verme crecer y alcanzar mis metas. Eres el modelo de hombre trabajador y dedicado que aspiro a ser. Mi amor por ti es constante, y mi pensamiento diario está lleno de gratitud hacia tus esfuerzos continuos por proporcionarme una vida digna y plena. Te amo mucho, gracias por todo.

A **mi tía Aurora y a mi abuelita Consu...** quisiera expresar mi profunda gratitud hacia ambas por desempeñar el valioso papel de segundas madres en mi vida. Su generosidad y dedicación no conocen límites, y cada recuerdo de mi niñez está marcado por el amor con el que siempre respondieron a mis necesidades. Ustedes son y siempre serán la razón por la que estoy donde estoy hoy. Su amor, sabiduría y sacrificio son los cimientos sobre los cuales he construido mi vida, y por eso les estoy eternamente agradecida.

A **Clau...** quiero expresarte mi más sincero agradecimiento, ya que te has convertido en la persona a la que más aprecio y agradezco, después de mi familia biológica. Agradezco cada gesto de cuidado y cada palabra de aliento que contribuyen a hacer de cada día una experiencia más plena y gratificante. Quiero reconocer y agradecer profundamente todo lo que haces por mí a diario. Tu dedicación y generosidad no pasan desapercibidas, y la tranquilidad que experimento en tu compañía es una de las cosas más valiosas que tengo el día de hoy. Cada día contigo es una oportunidad para crecer, aprender y disfrutar de la fortuna de tener a alguien tan especial en mi vida.

A **Mar y Mish...** mi agradecimiento hacia ustedes no tiene límites. Soy verdaderamente afortunada de contar con personas tan excepcionales en mi vida. Los amo profundamente, y al mirar hacia el futuro, sé que cuando rememore mi pasado, lo haré con una amplia sonrisa en el rostro, ya que recordaré con gratitud que ustedes fueron y continúan siendo parte fundamental de mi vida.

A **Jaime**...quiero comenzar expresándote mi profundo agradecimiento por todo lo que has hecho y continúas haciendo en mi vida para que pueda alcanzar mis metas y objetivos. No tengo duda de que el éxito de este proyecto se debe en gran medida a tu apoyo constante. Estuviste a mi lado cuando dudaba de mis propias habilidades y diste lo mejor de ti para que no me rindiera. Este logro, que considero tanto mío como tuyo, te lo dedico por ser el pilar fundamental que me impulsó a sacar adelante este trabajo. Gracias por ser mi apoyo incondicional, mi confidente y mi compañero de vida. Juntos hemos superado desafíos, celebrado éxitos y construido recuerdos que atesoraré siempre.

A **Estef, Kari y Deni, mis compañeras del diplomado**, ustedes son la razón por la que esta tesis pudo llevarse a cabo. Les quiero agradecer infinitamente por su valiosa compañía, por el apoyo que me brindaron durante la realización de mi tesis y del diplomado, y sobre todo por confiar en este proyecto e impulsarme a llevarlo a cabo.

A la **Dra. Fayne y a Mary**...quiero expresar mi agradecimiento más sincero por el inmenso apoyo que he recibido de parte de ambas, y especialmente por la confianza que han depositado en mí en estos últimos años. Aprecio profundamente la oportunidad de colaborar en diversos proyectos a su lado; es un honor trabajar junto a dos profesionales tan excepcionales. Gracias por ser más que colegas, por ser mentoras que han influido positivamente en mi crecimiento y desarrollo. Gracias por impulsarme a ser una mejor versión de mí misma y por motivarme a alcanzar metas que en algún momento parecían inalcanzables.

Por último, deseo expresar mi sincero agradecimiento a la **Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)** y al **Patrocinio del Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT)** por su invaluable respaldo y promoción de la importancia de la investigación en el ámbito académico. Específicamente, quiero reconocer la existencia y apoyo brindado al proyecto titulado "Modelo de Evaluación e Intervención Dirigido a Niñas, Niños y Adolescentes Migrantes" (TA300321), el cual ha sido fundamental para el desarrollo de mi tesis. La existencia de este proyecto y los recursos proporcionados han permitido la realización de varias investigaciones, incluyendo el presente trabajo, que no solo contribuye a mi formación académica, sino que también enriquece el conocimiento en mi área de estudio

Índice

Resumen	1
Introducción	2
CAPÍTULO I. LA IMPORTANCIA DEL JUEGO EN EL DESARROLLO EN NIÑOS Y NIÑAS EN SITUACIÓN DE MOVILIDAD HUMANA	6
El juego y el desarrollo humano en la niñez temprana.....	6
El juego y el desarrollo físico en la niñez temprana	9
El juego y el desarrollo cognitivo en la niñez temprana.....	12
El juego y el desarrollo socioemocional en la niñez temprana	16
Implicaciones de la movilidad humana en el desarrollo de la niñez temprana	20
CAPÍTULO II. REGULACIÓN EMOCIONAL Y AUTOCUIDADO EN NIÑOS Y NIÑAS EN SITUACIÓN DE MOVILIDAD HUMANA	30
Emoción y regulación emocional.....	30
Factores intrínsecos de la regulación emocional.....	33
Factores extrínsecos de la regulación emocional	36
Estrategias de regulación emocional	38
Estrategias de co-regulación emocional	42
Desregulación emocional	43
Factores de riesgo en la regulación emocional de niños y niñas en situación de movilidad humana	47
Factores de protección y autocuidado en la regulación emocional de niños y niñas en situación de movilidad humana	51
CAPÍTULO III. ENFOQUE INTEGRATIVO: TERAPIA DE JUEGO PRESCRIPTIVA	58
Antecedentes del enfoque integrativo	58
Tipos de terapia integrativa	60
Terapia de Juego Prescriptiva	62
Antecedentes de aplicación de la Terapia Integrativa en grupos	68
Antecedentes de intervenciones psicológicas a niños en situación de movilidad humana	73
CAPÍTULO IV. MÉTODO	77
Planteamiento del problema y justificación.....	77
Objetivos.....	79

Objetivo general.....	79
Objetivos específicos.....	79
Supuesto de investigación	80
Variables.....	80
Tipo de estudio.....	81
Participantes.....	81
Escenarios.....	81
Aspectos éticos.....	82
Procedimiento	84
CAPÍTULO V. RESULTADOS.....	89
Análisis cualitativo.....	89
Primera visita a CAFEMIN	89
Segunda visita a CAFEMIN	91
Tercera visita a CAFEMIN.....	95
Primera visita al CIM	97
Propuesta de intervención.....	99
DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	104
Referencias	111
Anexos.....	135
Anexo 1	135
Anexo 2	141
Anexo 3	141
Anexo 4	143
Anexo 5	149
Anexo 6	154
Anexo 7	157
Anexo 8	171
Anexo 9	208

Resumen

El presente trabajo plantea una propuesta de intervención psicológica centrada en niños y niñas en situación de movilidad como un factor de prevención. Se analiza la importancia del juego como método de intervención en infantes, así como el impacto de los conceptos de regulación emocional y autocuidado en su desarrollo humano. Para ello, se emplea un estudio de caso en el que, a través del juego y la observación participante, se detectan las necesidades psicológicas de la población en dos albergues de la República Mexicana. Se encontró que tanto las estrategias autorregulatorias de los preescolares, así como aquellas relacionadas con el autocuidado, resultan insuficientes para enfrentar su proceso de movilidad. Por lo tanto, es menester que las propuestas de intervención dirigidas a este tipo de población, partan del diagnóstico de sus necesidades.

Palabras Clave: Propuesta de intervención, juego, movilidad humana, regulación emocional y autocuidado

Introducción

Las migraciones humanas a lo largo del mundo se han convertido en fenómenos cada vez más frecuentes, motivados por causas políticas, económicas y sociales, que obligan a miles de personas a abandonar su lugar de origen. En el caso mexicano, la Unidad de Política Migratoria registró durante los primeros tres meses del 2023, la entrada de 111, 505 personas en situación migratoria irregular, de las cuales, 62,921 tenían entre 0 y 17 años (46.1% mujeres y 54.9% hombres), es decir, 61.9% más con respecto a la cantidad de migraciones irregulares de niñas, niños y adolescentes efectuadas en el mismo periodo del 2022 (Red por los Derechos de la Infancia en México [REDIM], 2023).

Ahora bien, resulta relevante abordar los conceptos de “movilidad humana” y “migración”, puesto que al guardar similitudes y diferencias entre sí, es necesario dilucidar sus límites conceptuales a fin de esclarecer su significado. La movilidad humana se refiere a “un movimiento con una intencionalidad propia o forzada, con libertad o sin ella (...), se trata de un desplazamiento en el espacio, en la superficie terrestre y que tienen diferentes escalas y temporalidades, tal como la movilidad cotidiana o los vuelos alrededor del planeta” (Freidenberg & Sassone, 2018, p. 45).

Por otro lado, la migración se entiende como “un movimiento con la intención, por lo menos al momento de la emigración, de cambiar de lugar de residencia. (...) Los migrantes son un tipo específico de sujeto móvil” (Freidenberg & Sassone, 2018, p. 45).

El concepto de movilidad humana se vincula con el ejercicio de la libertad de circulación, ya sea por razones voluntarias o involuntarias, de tal modo, se reconoce (a través del lenguaje) a la movilidad como un derecho humano y al mismo tiempo, implica la no criminalización de las personas migrantes. La migración, por su parte, puede presentar motivaciones similares, aunque

en la movilidad humana, la permanencia varía entre períodos cortos y largos, además de estar sujeta al contexto jurídico, político, económico y social del lugar receptor (Instituto para la Seguridad y la Democracia A.C [INSYDE], 2019).

En México, por ejemplo, las restricciones han obligado a las personas en situación de movilidad humana a tomar rutas más peligrosas, sumado a una reactivación del Programa Quédate en México, que obliga a cerca de 70,000 personas, a permanecer en el país mientras esperan ser aceptados en los Estados Unidos.

A pesar de estas políticas, se violan principios de protección internacional, aunado al hecho de que México no cuenta con la infraestructura ni los recursos para garantizar los derechos de la niñez en tránsito; de hecho, estos infantes se ven en la necesidad de enfrentar situaciones cada vez más riesgosas y con ello, se vulnera también su bienestar socioemocional, potenciando consecuencias negativas en su salud mental (Save the Children, 2021).

Con base en lo anterior, es fundamental brindar atención psicológica a niños y niñas, enfocándose especialmente en el fortalecimiento de su regulación emocional y su autocuidado, con el propósito de mejorar sus interacciones sociales y optimizar su bienestar físico y emocional.

En este contexto, el presente estudio se dedica a la creación de una propuesta de intervención basada en un enfoque integrativo, poniendo énfasis en la implementación de la terapia de juego prescriptiva. Aunado a esto, su objetivo primordial es potenciar la capacidad de regulación emocional y autocuidado en niños y niñas de edades comprendidas entre tres y cinco años que se encuentran en situaciones de movilidad humana en la Casa de Acogida, Formación y

Empoderamiento de la Mujer Indígena y Migrante, en la Ciudad de México y en el Centro Integrador del Migrante en la ciudad de Tijuana, Baja California.

En el primer capítulo, se hace un breve análisis sobre el impacto que tiene la movilidad humana en las diferentes áreas del desarrollo humano en niños y niñas de tres a cinco años. Se comienza describiendo el desarrollo normativo en la primera infancia, y posteriormente se aborda la manera en que la movilidad humana incide en las áreas físicas, cognitivas y socioemocionales de los niños y niñas en esta etapa de vida.

En el segundo capítulo, se aborda el efecto de la regulación y desregulación emocional en niños y niñas en movilidad humana, junto con un análisis de las estrategias de regulación y co-regulación emocional. Además, se proporciona una descripción de los factores de riesgo asociados con las situación de movilidad, así como una descripción de los factores de autocuidado que conciernen a los niños y niñas que se encuentran en esta circunstancia.

En el tercer capítulo del presente estudio se desarrolla una exposición de la terapia de juego prescriptiva como un enfoque de intervención especialmente diseñado para el tratamiento de niños y niñas. En este mismo contexto, se lleva a cabo un análisis de las características inherentes a esta modalidad terapéutica. Asimismo, se exploran diversas intervenciones grupales que emplean este enfoque de intervención, y se efectúa un examen de las intervenciones dirigidas a infantes en situaciones de movilidad humana.

En el capítulo cuatro se desarrolla la metodología que se utilizó para la elaboración de la propuesta de intervención con niños y niñas de tres a cinco años de edad del Centro de Atención a Familias Migrantes (CAFEMIN) y del Centro de Integración Migratoria. Así como la

descripción de la justificación y el planteamiento del problema, el supuesto de investigación y los objetivos.

En el quinto capítulo, se lleva a cabo un análisis cualitativo de los hallazgos derivados de la evaluación de necesidades efectuada en (CAFEMIN) y en el CIM. Esto se realiza con el propósito de fundamentar la formulación de una propuesta de intervención psicológica destinada a los niños y niñas en edad preescolar que experimentan movilidad humana en ambos contextos.

CAPÍTULO I. LA IMPORTANCIA DEL JUEGO EN EL DESARROLLO EN NIÑOS Y NIÑAS EN SITUACIÓN DE MOVILIDAD HUMANA

El juego y el desarrollo humano en la niñez temprana

En este capítulo se aborda el desarrollo normativo de niños y niñas de 3 a 5 años de edad, las diferencias y dificultades que pueden surgir a partir de un proceso de movilidad humana en la niñez temprana, así como la importancia que tiene el juego en el desarrollo normativo y cómo la carencia de éste puede afectar a la población en movilidad humana.

Ahora bien, el estudio del desarrollo humano tiene como objetivo realizar un examen científico de los procesos sistemáticos de cambio y estabilidad que experimentan las personas. Estos procesos universales son completamente normales desde la perspectiva del desarrollo humano, no obstante, es menester tomar en cuenta las diferencias y cambios individuales que se presentan en: las características, influencias y resultados del desarrollo. Y es que cada persona es distinta, por ejemplo, varían en sexo, cultural, estatura, complexión física, estado de salud, inteligencia, temperamento, entre otros, todas y cada una de estas diferencias, deben tomarse en cuenta para su análisis (Papalia & Martorell, 2015).

Por lo tanto, el desarrollo puede entenderse como aquel proceso de cambio que un organismo experimenta con el paso del tiempo, hasta alcanzar un estado de equilibrio. En el caso de los seres humanos, existen conductas y disposiciones que están determinadas genéticamente, como lo son las capacidades motoras, sin embargo, otros se deben a factores ambientales o influencias externas lo que es importante como es el caso de los niños y niñas en situación de

movilidad humana, por lo que cualquier conducta es probablemente producto de ambas dimensiones (Delval, 2014).

Algunos ejemplos de factores ambientales, son la cultura y la sociedad y es que el desarrollo humano ocurre en el mundo, no en el vacío, es decir, el contexto geográfico, temporal y social, tendrá una influencia directa en la persona. Por ello, valdría la pena analizar la interacción social entre las personas, sus instituciones y la cultura del lugar, puesto que sólo así se consigue una aproximación mucho más objetiva y completa de la realidad que vive el individuo (Kail & Cavanaugh, 2015).

Una vez que ha quedado claro lo que es el desarrollo humano y su importancia, se induce que el desarrollo en la niñez se trata del desenvolvimiento de las capacidades biológicas, psicológicas y sociales del infante y su estudio. Acorde con Papalia y Martorell (2015) se divide en tres dimensiones:

- El desarrollo físico que se refiere al crecimiento del cuerpo y cerebro, el desarrollo de las capacidades sensoriales y de las habilidades motoras, la salud, entre otros.
- El desarrollo cognitivo es el cambio y la estabilidad en las capacidades mentales, como el aprendizaje, la memoria, el lenguaje, el pensamiento y la creatividad.
- Y el desarrollo psicosocial que se asocia con el patrón, el cambio y la estabilidad en personalidad, emociones y relaciones sociales.

Es importante tener en cuenta que las tres dimensiones son interdependientes entre sí y su división únicamente se hace para brindar mayor claridad al lector, en otras palabras, se trata de un proceso unificado, ya que los cambios que se presenten en una dimensión, afectarán en mayor o menor medida a las otras dos (Papalia & Martorell, 2015).

No obstante, lograr que los niños y niñas experimenten un correcto desarrollo unificado, requiere prestar atención en la calidad de los entornos dentro de los cuales se desenvuelven, ya que estos tienen la capacidad de favorecer u obstaculizar dicho desarrollo. Por lo tanto, estos factores de orden social, cultural, económico y político, impactan de manera directa en la posibilidad de garantizar uno de los derechos fundamentales que tienen las infancias, siendo a su vez, un pilar para el desarrollo humano: el juego (Mieles-Barrera et. al., 2020)

De tal modo que la evolución del niño y la niña se encuentra estrechamente relacionada con el juego, puesto que al tratarse de una actividad pura, espontánea y placentera, le permite liberar toda la energía que tiene contenida, fomenta las habilidades interpersonales y sobre todo, le ayuda a encontrar un lugar en el mundo social. Es así como puede afirmarse que el juego no solo contribuye al desarrollo integral del infante, sino que resulta vital para poder alcanzar una etapa adulta sana y plena (Meneses & Monge, 2001, pp. 113-114).

De hecho, instituciones internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés) considera que la actividad lúdica debe estar presente en los sistemas educativos de todos los países, respaldando la idea de que esta interviene de forma positiva y directa en el ámbito psicomotor, cognitivo, afectivo-emocional y social del desarrollo infantil. En otras palabras, el juego es una actividad innata del ser humano que fomenta diferentes habilidades y capacidades claves para el desarrollo humano, siendo al mismo tiempo, el principal recurso de las infancias para explorar y descubrir el mundo que les rodea y así poder adaptarse a una sociedad (Platas, 2017, pp. 15-25).

El juego y el desarrollo físico en la niñez temprana

La contribución del juego al crecimiento y configuración del cerebro se ha comprobado desde las neurociencias, llegando al punto de considerarlo como una actividad fundamental en el desarrollo madurativo y estructural del cerebro, evidenciando la existencia de un paralelismo secuencial entre la actividad lúdica y el neurodesarrollo, ya que al estar presente desde los primeros cinco o seis meses de vida, opera cambios en la arquitectura del cerebro, especialmente a través de seis sistemas adaptativos: el placer y el disfrute, la regulación emocional, los sistemas de respuesta al estrés, los vínculos afectivos, el aprendizaje y la creatividad (Mieles-Barrera et. al., 2020).

A lo largo de su crecimiento, los niños y las niñas llegan a ejecutar uno a varios movimientos de forma repetitiva hasta que consiguen dominarlos, la mayoría de las veces únicamente por el placer de haberlo hecho perfecto; es a través del juego que se comienza a desarrollar la actividad física, a la vez que el cuerpo se prepara para obtener un mayor y mejor rendimiento, un ejemplo de ello es el equilibrio, el cual se produce en el organismo a través del juego y los deportes que se practican (Meneses & Monge, 2001, pp. 119-121).

Esos primeros movimientos repetitivos e involuntarios se consideran, de acuerdo con Jean Piaget, en los primeros juegos sensoriomotores y les permiten perfeccionar dos aspectos motrices fundamentales: I) los movimientos reflejos, que se dan de forma automática como respuesta a los estímulos ambientales y II) el tono muscular, es decir, el movimiento de su propio cuerpo. Poco a poco, estos movimientos comenzarán a volverse mucho más complejos, coordinados, autónomos y voluntarios, no obstante, dependerá en gran medida de la maduración muscular y el desarrollo psicomotor de cada niño y niña (Platas, 2017, pp. 17).

Por lo tanto, el desarrollo físico comprende la parte del crecimiento fisiológico, y conlleva una serie de cambios en la corporalidad del niño o la niña, este se inicia durante la concepción y continúa hasta la adolescencia. Estos cambios corporales se ven afectados por una serie de factores genéticos y ambientales, y constituyen la línea base del desarrollo.

En la obra Papalia y Martorell (2015) se menciona que durante el crecimiento adelgazan y crecen mucho, mejorando sus habilidades psicomotrices finas y gruesas como correr, trepar, saltar sobre un pie, armar bloques, dibujar o vestirse solos y solas.

Es por ello, que la realización de todos aquellos juegos que impliquen movimiento físico permite el desenvolvimiento de dos funciones psicomotoras: I) desarrollo de la motricidad gruesa y fina, tales como la fuerza, el equilibrio, la coordinación dinámica y aquellos movimientos que requieren de mayor precisión, así como el II) desarrollo de las capacidades sensoriales, que se refiere a la percepción espacio-visual, rítmico-temporal, representación del esquema corporal y lo relacionado con los sentidos como el tacto, el gusto y el olfato (Platas, 2017).

Estas actividades no solo les producen placer, sino que también les ayuda a fortalecer sus músculos, es por eso que al arrastrarse, patear, intentar alcanzar objetos y estirarse, comienzan a explorar su cuerpo, aprenden a usarlo y lo ubican correctamente en el espacio. Y es que grandes porciones del sistema neuromuscular se utilizan durante el juego, permitiendo desarrollar el equilibrio y recuperar las energías perdidas (Meneses & Monge, 2001, p. 115).

Así mismo, durante la niñez temprana, para que estas habilidades se desarrollen, se necesita de varios procesos fisiológicos, por ejemplo, a partir de los tres años el desarrollo va en la dirección céfalo-caudal, el crecimiento de la cabeza es lento, mediano en el tronco y rápido en las extremidades inferiores (Orozco, 2004). Por lo que el tronco, los brazos y las piernas se hacen

más largos, alcanzando proporciones corporales que se parecen cada vez más a las adultas. Por otro lado, el desarrollo próximo-distal procede desde el centro hacia la periferia a partir del eje central del cuerpo. Así, se puede observar que niños y niñas controlan antes los movimientos de los hombros, que los movimientos finos de los dedos.

Por otro lado, las capacidades de los sistemas respiratorio y circulatorio incrementa la resistencia física y, junto con el sistema inmune en desarrollo, mantienen al infante más sano (Papalia & Martorell, 2015).

Un ejemplo de lo anterior, se observa en aquellos cambios coordinados por el cerebro y el sistema nervioso, los cuales fomentan el desarrollo de actividades cada vez más complejas (Papalia & Martorell, 2015), como brincar en un solo pie o el control de esfínteres. Por otro lado, de los tres a los seis años, el crecimiento cerebral más rápido tiene lugar en las áreas frontales, el cual impactará en el desarrollo de sus funciones ejecutivas: planificación, el razonamiento abstracto y la comprensión de las consecuencias del propio comportamiento (Stamm, 2019), así el desarrollo físico permite, no solo incrementar las habilidades motoras, sino también, las cognitivas.

Para que dichas habilidades cognitivas se desarrollen, deben existir una serie de procesos neurofisiológicos que lo permitan, por ejemplo, las sinapsis que se conectan con las neuronas circundantes continúan formándose, y la densidad de las sinapsis y mielinización en la corteza prefrontal alcanza su punto más alto hacia los cuatro años (Lenroot & Giedd, 2006). Como consecuencia, el efecto de la mielina se puede observar en una mejor coordinación y tiempos de reacción; cuanto mayor es el infante, más rápidas y coordinadas serán sus reacciones (Kail & Cavanaugh, 2015).

Es así como el juego y todas aquellas actividades lúdicas que requieren de la motricidad, estimulan y aportan al cerebro la actividad física que este requiere para desarrollarse, aprender y activar la imaginación de los niños y las niñas, promoviendo además nuevas formas de pensar, relacionarse y descubrirse a sí mismos a la par que se divierten. Por lo tanto, puede catalogarse al juego como la actividad espontánea, física y psíquica de la niñez que más impacta en el progreso de su desarrollo.

El juego y el desarrollo cognitivo en la niñez temprana

Así como el desarrollo físico de los niños y las niñas comienza desde la concepción, la adquisición de capacidades cognitivas se presenta previo al nacimiento del infante. Estos procesos son continuos para los tres tipos de desarrollo, ya que van desde la infancia hasta la adolescencia, sin embargo, la particularidad del desarrollo cognitivo es que se centra en la adaptación de los niños y las niñas a su entorno, por medio del juego y del aprendizaje gradual de habilidades como el habla o el pensamiento.

Aunado a esto, el juego contribuye al desarrollo de la percepción, promueve la activación de la memoria y trabaja todo lo relacionado con el lenguaje. Por supuesto, es durante la infancia cuando más se practican las actividades lúdicas, ya que la mayoría de los juegos provienen de la espontaneidad y no requieren de un aprendizaje previo, por lo que todos los conocimientos que adquieran los niños y niñas desde el nacimiento y hasta los ocho años de vida, serán clave para su desarrollo humano. De hecho, Flinchun (1988) respalda lo anterior en una de sus investigaciones, donde encontró que el 80% del aprendizaje individual de los seres humanos se da durante este periodo.

Ahora bien, para Craig y Baucum (2009) “la cognición es una serie de procesos interrelacionados mediante los cuales obtenemos y utilizamos conocimientos relacionados con el mundo. Abarca el pensamiento, el aprendizaje, la percepción, el recuerdo y la comprensión. El desarrollo cognitivo designa el perfeccionamiento de estos procesos” (p. 145).

Tomando en cuenta lo anterior, es necesario revisar aquellas teorías que explican cómo los infantes piensan, conciben el mundo y procesan la información. A continuación se expondrán dos de ellas:

Una de las teorías fundamentales para comprender el desarrollo cognitivo es la teoría de Jean William Fritz Piaget. Ésta es una teoría epistemológica constructivista, es decir, para este autor, el sujeto construye su propia definición de los objetos que percibe al interactuar con el mundo que lo rodea, a través de varios procesos cognitivos, a la luz de conocimientos previos.

En ella, se fundamenta el desarrollo cognitivo en cuatro estadios; sensoriomotor, preoperacional, operaciones concretas y operaciones formales. El paso evolutivo entre estadios se regula por una fase de equilibrio, donde la etapa precedente es preparatoria para la siguiente. Entre los dos y los siete años de edad, se ubica la etapa preoperacional (Arias-Arroyo et. al., 2017).

La primera adquisición relevante de este estadio es el pensamiento simbólico, el cual se manifiesta en una amplia variedad de conductas, desde lo más fundamental, como el uso del lenguaje, el uso de símbolos o representaciones mentales (por ejemplo, números, dibujos o fotografías de seres queridos), hasta conductas más complejas como los juegos de simulación o la comprensión de los objetos en el espacio (como mapas rudimentarios o señalizaciones), entre otras (Papalia & Martorell, 2015).

Esta capacidad simbólica se hace presente en los niños y niñas a partir de los dos años, asimismo viene acompañada del lenguaje y la entrada a un mundo caracterizado por la simulación, la dramatización y el potenciamiento de su imaginación. A su vez, es a partir de esta edad cuando las infancias, por medio del juego, consiguen representar diversos elementos de la realidad, incluso al no estar presentes en ese momento, por ejemplo, al referirse a personas, objetos o vivencias particulares (Platas, 2017).

El segundo gran logro durante esta etapa es la comprensión de la identidad, entender que, aunque cambien de apariencia, tamaño o forma, los objetos o las personas, siguen siendo ellas mismas (Papalia & Martorell, 2015).

Algunas de las habilidades donde ellos y ellas demuestran este nuevo esquema mental son en las tareas de conservación, donde son capaces de identificar que dos objetos continúan siendo iguales, aunque uno de ellos sufra algún cambio de apariencia, siempre y cuando no se les reste o añada algo. Sin embargo, en este estadio, los infantes fallan a estas pruebas, debido a la centración: la tendencia a concentrarse en un aspecto de la situación e ignorar el resto; y a la irreversibilidad, la dificultad para entender que algo que puede hacerse, puede deshacerse, es decir, que una acción puede ser ejecutada en dos o más direcciones (Papalia & Martorell, 2015).

Sin embargo, conforme van creciendo pueden ir mejorando estas habilidades cognitivas por medio de la asimilación, la cual puede desarrollarse a través del juego, puesto que según Piaget, las infancias se sirven de este para adaptar los hechos de la realidad a esquemas que ya conocen, por lo que se puede afirmar que el juego es una forma de asimilación.

Newman y Newman (citado en Montero & Monge, 2001), mencionan que al experimentar cosas nuevas, los niños y niñas juegan con ellas a fin de satisfacer su curiosidad y

relacionarlas con conceptos que ya conocen, además, retoman la consideración de Piaget respecto la actividad lúdica, quien la ve como un fenómeno que se vuelve menos importante, conforme los niños y niñas perfeccionan sus capacidades intelectuales y por ende, a medida que su comprensión de la realidad se vuelve más exacta.

De igual manera, durante estos años empiezan a comprender que las personas poseen representaciones mentales, las cuales en ocasiones pueden ser erróneas (creencias falsas). Se ha demostrado que logran realizar acciones de engaño en contextos naturales, pero no se ha podido determinar hasta qué punto ellos y ellas logran comprender el efecto de sus actos de engaño en otros (Benavides, 2010).

Otra teoría que hace grandes aportaciones para la comprensión del desarrollo cognitivo de los niños y las niñas, es la de Lev Semiónovich Vygotsky, que al igual que el enfoque Piagetiano, es una perspectiva teórica constructivista, con la distinción de que presta especial atención a las interacciones sociales como medio de aprendizaje (Papalia & Martorell, 2015).

De acuerdo con este autor, a través de éstas últimas, los niños y las niñas rebasan su Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), es decir la distancia que existe entre lo que puede resolver un individuo por sí mismo, y lo que puede resolver con ayuda. A este proceso, Vygotsky le llama “andamiaje”, haciendo referencia a la ayuda que un niño o niña puede recibir de una persona con mayor expertiz para resolver un problema (Papalia & Martorell, 2015).

Es por eso que puede considerarse al juego como una forma de aprendizaje, puesto que al jugar, el niño está por encima de la edad media o en otras palabras, por encima de su conducta diaria, esto debido a que al emplear recursos más complejos que en cualquier otra actividad, el juego permite crear ZDP (Vygotski, citado en Romero & Gómez, 2008). Además, Vygotsky

sostiene que el desarrollo de la imaginación se produce en el juego, a tal punto que antes de este no existe en el individuo, ya que solo a través del juego libre y espontáneo durante la niñez, se puede desarrollar la capacidad de transformar la realidad observada, lo que a su vez permite el desarrollo de su creatividad e imaginación.

Vygotsky también plantea que los padres y maestros pueden usar la metacognición (ayudar a los niños y niñas a reflexionar sobre sus procesos cognitivos), para que los preescolares se responsabilicen de su aprendizaje. El juego permite que las y los niños trabajen en el extremo más alto de su ZDP y ofrece una proporción significativa de andamiaje (Papalia & Martorell, 2015). Aunado a esto, Vygotsky ha demostrado que aquellas actividades lúdicas que requieren el uso de objetos, estimulan las habilidades de comparación, seriación y clasificación de los niños y las niñas, permitiéndoles comprender los conceptos de forma, tamaño, color, entre otras (Craig & Baucam, 1997).

Por lo tanto, permitir que las niñas y niños jueguen es fundamental para que logren un adecuado desarrollo cognitivo, pues aprenderán a tener en cuenta las necesidades o reglas del juego, así como los recursos de los que disponen para realizarlas, sentando así las bases de muchos procesos inferenciales que a su vez son pilares de los aprendizajes futuros (Mieles-Barrera et. al., 2020).

El juego y el desarrollo socioemocional en la niñez temprana

El desarrollo socioemocional o también llamado desarrollo psicosocial, está conformado por varias etapas vitales, en las cuales y a través de la interacción social, las emociones, el comportamiento y los pensamientos, se moldean y son estimulados por las personas a su alrededor.

Por lo tanto, el desarrollo socioemocional se refiere a la capacidad evolutiva de un niño o una niña para modular sus sentimientos y comportamientos, a la comprensión que tiene sobre las emociones de otros y a la construcción de relaciones armoniosas con sus pares. Es necesario que los infantes cuenten con habilidades socioemocionales con la finalidad de desarrollar otras de naturaleza esencial, tales como: la cooperación, seguir instrucciones y prestar atención (Centro Mid-State de Orientación para los Primeros Años de la Infancia [CMSOPAI], 2009).

En el desarrollo socioemocional de la infancia, influyen una serie de factores multidimensionales como lo son los genes y la biología, la salud física, la salud mental y el desarrollo del cerebro; así como los factores ambientales y sociales como es la familia, la comunidad, los padres y el estilo de crianza. Estos factores pueden tener una influencia positiva o negativa en el desarrollo (Armus et al., 2012).

Es por ello, que otra de las grandes contribuciones del juego para el desarrollo humano, tiene que ver con el desarrollo cultural y emocional, puesto que al jugar se liberan sentimientos como la frustración, la desesperación o la ira, es decir, favorece el manejo de aquellas conductas y actitudes que resultan socialmente inadecuadas, por ejemplo, es a través del juego que los niños y niñas ponen en práctica conceptos como la cooperación, el trabajo colectivo para lograr un beneficio común e incluso, a defender sus derechos e intereses personales (Montero & Monge, 2001).

La evidencia científica en la materia, ha comprobado lo fundamental que es el juego para el desarrollo de las infancias quienes a través de este, adquieren una serie de ventajas que propician la adaptabilidad a un nuevo entorno o contexto, así como la resiliencia, que se refiere a la capacidad que tiene una persona para adaptarse a la adversidad, lo que convierte al juego en un

proceso autoprotector (el concepto de resiliencia se aborda con mayor profundidad en el capítulo 2 del presente trabajo) (Mieles-Barrera et. al., 2020).

Por su parte, los juegos cooperativos tienen un especial impacto en el desarrollo prosocial de las infancias, brindando la oportunidad de hacer a un lado el sentido de competencia, la confrontación a través de la agresión y la apatía social, para potenciar la construcción de una perspectiva mucho más empática, puesto que les permite conocerse a sí mismos por medio de la interacción con los otros. A su vez, los juegos basados en reglas y el trabajo en equipo promueven también el desarrollo del pensamiento lógico y el sentido de la colaboración, puesto que al poner en práctica algo tan sencillo como el hecho de esperar su turno para actuar, se propicia el respeto para con sus compañeros y por ende, la empatía (Mieles-Barrera et. al., 2020).

Por supuesto los tipos de juego varían según la edad, por ejemplo, la actividad lúdica que comprende desde los dos hasta los cuatro años, se le denomina como juego simbólico (abordado en el apartado cognitivo a través de la propuesta teórica de Jean Piaget). En esta etapa predominan juegos relacionados con la construcción y la destrucción, también se aprecian los inicios de la representación por medio de la imitación y la simulación de experiencias pasadas que resultaron placenteras y aunque sí requiere del apoyo de algo o alguien, en esta etapa, el juego todavía no alcanza a ser compartido (Platas, 2017).

Este tipo de actividades lúdicas no solo favorecen la comunicación y cooperación con los iguales, sino que también amplían la comprensión de las dinámicas sociales adultas, pues al representar diferentes roles sociales dentro del juego, los niños y niñas aportan su propia visión respecto a las profesiones y relaciones que descubrieron del mundo adulto, lo que promueve el desarrollo de las funciones sociales y el intercambio de puntos de vista distintos.

Adicionalmente, estos juegos favorecen la reflexión moral de las infancias, el autoconocimiento y por ende, el desarrollo de la conciencia personal, puesto que al representar algún personaje, experimentan pensamientos, actitudes y comportamientos ajenos a su cotidianidad y a ellos mismos, propiciando así el desarrollo moral (Platas, 2017).

Mientras tanto, durante la etapa que va de los cuatro a los seis años de vida, el niño comienza a buscar a sus iguales para jugar, sin embargo, aún no los reconoce como tal, sino que los ve como juguetes que puede utilizar para llevar a cabo el juego. A este tipo de juego presocial se le denomina juego asociativo y como su nombre lo indica, se limitan a asociarse y representar papeles individuales dentro de esa comunidad, pero no son capaces de organizar un juego per se (Montero & Monge, 2001).

Sin lugar a dudas, el juego funge como principal recurso para la socialización de los niños y niñas, aprendiendo a relacionarse con los demás, tener la capacidad de esperar su turno de intervención, intercambiar opiniones distintas y esperar el momento adecuado para satisfacer sus necesidades, de este modo logra, superar el egocentrismo característico de esta etapa y al mismo tiempo, estableciendo sus primeras relaciones de amistades. A su vez, son evidentes los beneficios de los juegos cooperativos en cuanto la comunicación positiva, la cohesión y el clima social de los grupos, así como la disminución de la agresividad o la apatía, lo cual posibilita un incremento de conductas prosociales, asertivas e incluso, de aceptación interracial (Platas, 2017).

En pocas palabras, el juego resulta fundamental para la promoción de habilidades socioemocionales en el desarrollo de los niños y niñas. Los diferentes tipos de juego social, les ofrecen distintas aproximaciones a espacios que les permiten explorar, de forma inconsciente, su

capacidad relacional, así como la regulación de sus emociones, sobre todo en los momentos donde el propio juego los orilla a tomar decisiones y afrontar diferentes retos.

Implicaciones de la movilidad humana en el desarrollo de la niñez temprana

Hasta ahora se han abordado las diferentes dimensiones que comprenden el desarrollo en la niñez temprana, no obstante, la variable de estar en una situación de movilidad impacta de manera significativa en dichas dimensiones, puesto que el entorno y contexto en el que niños y niñas crecen se ve alterado por diversas cuestiones que se abordaron en el presente trabajo.

La movilidad humana, refiere un proceso complejo que se motiva por diferentes razones, ya sean voluntarias o involuntarias e implica el cruce de los límites de una división geográfica o política y con el derecho a la inmovilidad; este último ofrece la permanencia del sujeto de derecho, en un determinado territorio, en condiciones de dignidad y libertad. Desde esta línea, “dignidad” implica un bienestar socioemocional, sin embargo, pocas veces se ofrece, debido a la escasa infraestructura que existe a nivel mundial, para atender personas en esta situación (Comisión de Ayuda al Refugiado en Eskaudi [CEAR], 2014).

La violencia, la inestabilidad y el cambio climático son las principales causas del desplazamiento de niños y niñas en América Latina y el Caribe, una región donde el 25% de las personas en movilidad son menores de edad. La situación en la que estos infantes llegan suele ser alarmante, puesto que se ven expuestos a realizar peligrosos viajes de más de dos meses de duración, aumentando a cada paso sus probabilidades de ser víctimas de violencia y explotación, sumado a los cierres y restricciones fronterizas a causa de la pandemia del COVID-19 y entre otros tipos de restricciones.

Lo anterior, se documentó a través de las Noticias de la Organización de las Naciones Unidas (ONU,2021), quien señalo que cerca de 11 millones de niños y niñas se quedaron sin escuela, es decir, despojándolos de todas las características de una infancia normal: educación, seguridad, rutina, juego y esperanza.

Otro aspecto importante es que los estudios migratorios actuales están cediendo parte de su hegemonía adultocentrista, que con frecuencia se divide en dos vertientes: por un lado el “tipo A”, en donde a los niños y las niñas se les cataloga como objetos o “equipaje” que los padres cargan durante su trayecto, mientras que el adultocentrismo de “tipo B”, dirige su mirada hacia los niños, sin embargo, les consideran como una “fuente de ansiedad” para los adultos, debido a que los infantes se encuentran en un contexto sumamente vulnerable, por esta razón, desde esta perspectiva, en lugar de verlos como personas en movilidad, los considera sujetos indefensos que requieren de la protección estatal y que sólo existen a través de los adultos (Zúñiga, 2017).

Aunado a lo anterior, es importante resaltar que durante los procesos de movilidad humana, se presentan una serie de afectaciones físicas, cognitivas y socioemocionales que impactan de manera directa en la vida de los Niños y Niñas en Movilidad Humana (NNMH), así como en su desarrollo, puesto que, en caso de que los padres o adultos que lo acompañan no puedan llegar a su destino final, se pueden generar desequilibrios en la salud física y mental (López-Pozos, 2009).

Una de estas repercusiones se relaciona directamente con el hecho de que a los NNMH se les vulnera su derecho al juego, lo que a su vez incumple el artículo 31 de la Convención Sobre los Derechos del Niño (United Nations Children’s Fund [UNICEF], 2006), el cual reconoce y promueve el derecho y respeto que tienen las infancias para jugar, sin embargo, los NNMH

suelen desenvolverse en espacios caracterizados por situaciones generadoras de temor y/o violencia, sumado a factores de orden social, político, económico o medioambientales que no pueden superar por sí solos. Por lo tanto, no basta con promulgarlo en un documento internacional, sino que requiere convertirse en una práctica de vida en un sentido ético (Mieles-Barrera et. al., 2020).

Además, se ha demostrado que la actividad lúdica es un mecanismo sumamente efectivo para sanar los estragos psicológicos de aquellos fenómenos que orillan a las personas (en este caso particular, a las infancias) a tener que abandonar su lugar de origen, por ejemplo: conflictos bélicos, persecuciones políticas, crisis económicas, sanitarias, ambientales, entre otros, puesto que el juego contribuye a una rehabilitación integral que impacta de forma positiva en el desarrollo. Por ello, el juego y la recreación constituyen mecanismos terapéuticos que trascienden más allá de las emergencias y las crisis, permitiendo rehabilitar y reintegrar a aquellos niños y niñas que han sido víctimas de algún tipo de violencia (Mieles-Barrera et. al., 2020).

Ahí yace la importancia de estudiar, entender y relacionar el desarrollo humano con la situación de movilidad que enfrentan los niños y las niñas, pues es sólo a través de este que puede comprenderse y brindarse el apoyo psicológico correspondiente, impactando de manera positiva en su desarrollo psicosocial, es decir, en su futuro (Delval, 2002).

Por ello, es importante prestar atención a la sinergia que existe entre el desarrollo integral y los contextos de los NNMH, debido a que ellos y ellas viven en vulnerabilidad por su condición de movilidad, pocas veces sus derechos humanos son respetados. Esto quiere decir que su acceso al bienestar básico (alimentación, salud, vivienda), aunado a las limitaciones de los

diferentes de los diferentes países o lugares en un determinado territorio, al implementar políticas públicas para ayudar a esta población, significa carencias en su desarrollo físico (UNICEF, 2020).

Los NNMH corren el riesgo de sufrir hambre y frío en su trayecto, de padecer enfermedades o accidentes sin tener acceso a servicios de salud. Dentro de esta vulneración a sus derechos sanitarios, se observan graves consecuencias para su desarrollo y bienestar en general. También, la desnutrición en esta población es frecuente, y tiene efectos negativos durante la primera infancia, sus consecuencias como tallas bajas y desarrollo insuficiente del sistema inmunológico, prevalecen el resto de la vida (UNICEF, 2020).

Es importante resaltar que el desarrollo de NNMH también se ve limitado por sus perfiles epidemiológicos, el nivel de exposición a agentes infecciosos, los factores de riesgo genéticos y factores relacionados con su modo de vida, como sus creencias sanitarias basadas en la cultura y su propensión a algunas afecciones, que inciden directamente en su bienestar físico y psicológico (OMS, 2007).

El desarrollo físico en la niñez temprana tiene características específicas, en condiciones biopsicosociales favorables, tales como acceso a servicios sanitarios, alimentos nutritivos, vivienda digna, derecho al juego, interacción social y disfrute. Estas condiciones son parte de una evolución óptima y bienestar general de los niños y las niñas. Sin embargo, en la realidad para los NNMH, estas condiciones favorables, aún son un objetivo que alcanzar y se trabaja hacia la regularización de prácticas públicas para cerrar la brecha de desigualdad.

Un desarrollo físico adecuado en NNMH es de suma importancia, ya que al no alcanzarse, afecta negativamente el área cognitiva y socioemocional. Por ejemplo, si un niño o

una niña sufre desnutrición, es probable que esto afecte al proceso de aprendizaje y cognición, y este a su vez, a la forma que interactúa con sus pares (OMS, 2007).

Hasta el día de hoy, no existen suficientes estudios que analicen directamente las afectaciones cognitivas que sufren los NNMH. Sin embargo, se tiene conocimiento de que pueden experimentar Trastorno por Estrés Postraumático (TEPT), una condición que afecta a un subgrupo de individuos que han sufrido un evento traumático, con la capacidad de generar cambios psicológicos y conductuales (Guillén-Burgos et al, 2018), tanto por el pasado que vivieron en sus países de origen (inestabilidad económica, política o cualquier conflicto violento) (Fazel et al, 2012), como por la adversidad que enfrentan en el camino, e incluso en el país destino (Suárez-Orozco, 2009, citado en Molina, 2019).

Las mayores diferencias cognitivas que se han observado en la niñez, víctima de maltrato y los niños con TEPT son: la dificultad en controlar y dirigir impulsos (Farfan et al, 2016); la menor capacidad en la creatividad, gran índice de déficit de atención y menor memoria inmediata y lógica (Baquero et al, 2009). También se ha asociado a estas condiciones con cambios estructurales en el cerebro como la reducción del hipocampo, el cuerpo calloso y la corteza prefrontal, así como a respuestas neurobiológicas frente al estrés (Martínez, 2008).

Por otro lado, se ha identificado que las personas que sufren Síndrome de Ulises, caracterizado por enfrentar determinados tipos de duelos relacionados con la movilidad humana, pueden sufrir despersonalización, desrealización, confusión temporo-espacial y déficit de atención y memoria (Nava, 2018).

Mientras están en tránsito, los NNMH no tienen la posibilidad de ir a la escuela. La literatura reciente demuestra que la educación temprana ha dejado de ser una solución a los

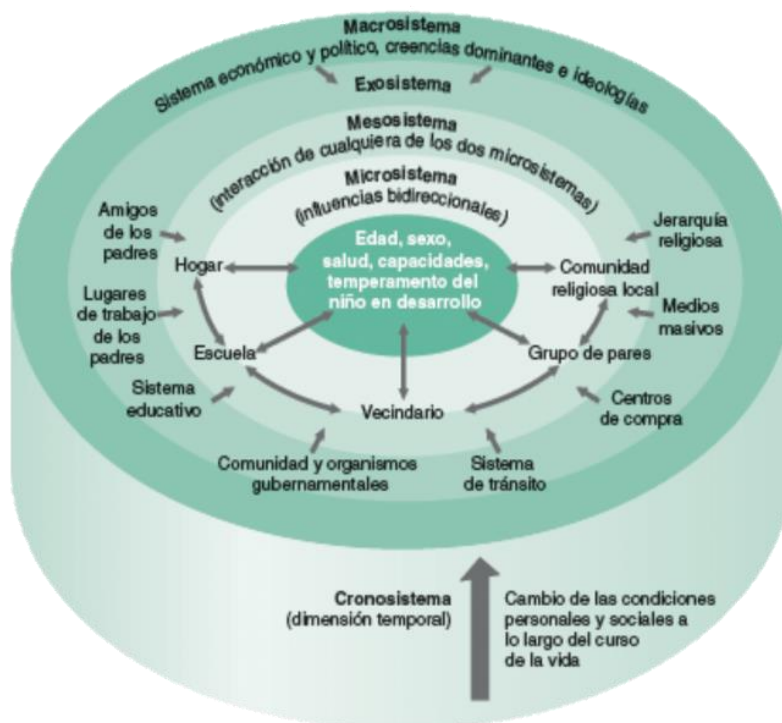
problemas de conciliación de la vida laboral y familiar, para empezar a ser considerada una etapa del sistema educativo con entidad propia. El número de años en que un niño o niña ha estado escolarizado en educación infantil influye positivamente en las capacidades cognitivas con que éste accede a la etapa escolar (Mancebón et al, 2010).

Muchos de los NNMH se trasladan a través de países donde se hablan idiomas diferentes a su país de origen y en el mejor de los casos se ven en la necesidad de aprender una nueva lengua, aspecto que les representa alguna ventaja. Se ha demostrado que los niños bilingües tienen mejor desempeño en tareas intelectuales, demostrando así, una mayor flexibilidad cerebral. Su mayor memoria de trabajo se puede observar en la comprensión lectora, los cálculos mentales y el rendimiento académico (León et. al., 2017). Además suelen tener mejor pensamiento divergente o creativo. (Baker, 1993, citado en León et.al., 2017).

La evolución cognitiva de los niños y las niñas en general, y de los NNMH en particular, se desarrolla junto a sus habilidades físicas, sociales y emocionales. Está íntimamente ligado con la interacción que tiene con las personas de su entorno, el ambiente en el que se encuentra sumergido y los eventos que le acontecen. Los niños y niñas requieren de estimulación para desarrollar habilidades cognitivas, cobrando especial importancia los factores afectivos y sociales (Orozco, 2004).

Para entender mejor estos factores sociales y su injerencia en el desarrollo, es necesario el sustento de un enfoque teórico vinculado al desarrollo humano que aborde todos los sistemas y procesos internos y externos que influyen en la formación de los niños y las niñas. Una teoría que puede explicar muy bien lo anterior, es la postulada por Urie Bronfenbrenner, conocida como Teoría Bioecológica, que se representa en la Figura 1 (Papalia et. al., 2009).

Figura 1.

Esquema de la Teoría Bioecológica

Esta teoría, comprende el estudio científico de la progresiva acomodación mutua entre un ser humano activo en desarrollo y sus entornos inmediatos, en cuanto a que este proceso se ve influido por las relaciones que se establecen entre los entornos, y por los contextos más grandes en los que están incluidos (Bronfenbrenner, 1987). El modelo bio-ecológico está compuesto por cuatro núcleos que están interrelacionados y se denominan: persona, proceso, contexto y tiempo (Morelato, 2011).

El primer núcleo es la persona, y la caracterizan sus propiedades innatas, biológicas y emocionales que son constituidas por el contacto con el ambiente. El segundo núcleo es la forma en que la persona interactúa con el contexto, sus características particulares, la forma de cómo

vive sus experiencias y el rol que desempeña en su vida. Estos modos de interactuar entre personas, objetos, símbolos o contextos pueden ser distales o proximales. Se denomina proximal como los procesos de interacción recíproca en su ambiente inmediato, y los factores distales serían los macrosociales, y no afectarían directamente a los niños y niñas, pero tendrían un efecto sobre algunos de los procesos que ocurren a nivel proximal (Morelato, 2011).

El tercer núcleo es el contexto, y es la clasificación inicial que propuso Bronfenbrenner como su modelo ecológico (1987). Está compuesto por un conjunto de cuatro sistemas concéntricos con interconexiones, agrupados, interdependientes y dinámicos (Morelato, 2011) en función a la proximidad de los sistemas con el niño o la niña y en el modo en que percibe su ambiente y se relaciona (Bronfenbrenner, 1987). Estos sistemas se denominan micro-, meso-, exo- y macrosistema.

Morelato (2011), explica que la persona (que se encuentra en el centro del esquema) está constituida por factores internos biológicos (maduración del sistema nervioso central, temperamento y genética), psicológicos (calidad del apego, autoconcepto, capacidades cognitivas, afectivas y otros atributos) y neuropsicológicos.

El sistema de mayor proximidad relacional a las personas, es el microsistema que incluye las actividades, roles y relaciones interpersonales experimentadas, en espacios concretos en los que se puede interactuar cara a cara. En el caso de los NNMH, la relación entre sus padres, familiares, cuidadores o bien, personas que viajan con ellos y ellas y el lugar de acogida o albergue en el que se encuentren en ese momento, conforman su microsistema. Los factores de la actividad, el rol y la relación interpersonal constituyen los elementos o componentes de este sistema (Bronfenbrenner, 1987).

El mesosistema es el siguiente ambiente ecológico que se caracteriza por las interrelaciones de dos o más entornos en los que la persona participa activamente. El mesosistema, para los NNMH del ejemplo del párrafo anterior, sería las relaciones que existen entre el lugar de acogida y su familia, o entre su familia y su grupo de pares en el albergue. Este se forma o se amplía cuando el niño o la niña en desarrollo entra en un nuevo entorno (Bronfenbrenner, 1987).

El tercer nivel del ambiente ecológico es el exosistema, donde el infante no es un participante activo, pero los hechos que se llevan a cabo le afectan a él o a sus entornos de mayor proximidad (Bronfenbrenner, 1987). Por ejemplo, en el caso de un niño de corta edad en movilidad humana podrían ser los amigos de sus cuidadores principales o las actividades de los directivos de su lugar de acogida.

El macrosistema abarca las relaciones y correspondencias entre los sistemas de menor orden que existen o podrían existir, e incluye a la cultura o sistema de creencias en su totalidad en el que crece el niño y se transmite a la siguiente generación (Bronfenbrenner, 1987); por ejemplo, el macrosistema de una familia que viene de Haití no será el mismo que el de una familia mexicana, al tener un sistema de creencias diferente.

Finalmente, el último núcleo es el tiempo o cronosistema, que involucra eventos y rutinas de la persona a lo largo del ciclo vital, así como los acontecimientos históricos de determinada época (Morelato, 2011).

Bronfenbrenner (1987) indica que los sistemas son diferentes según los grupos socioeconómicos, étnicos o religiosos. Al mismo tiempo éstos varían para una misma persona a lo largo de la vida, cuando cambia de entorno o pasa por un cambio de rol, a este cambio se le

llama transición ecológica. Las personas en movilidad humana están transicionando ecológicamente al salir de su país de origen para buscar un nuevo destino.

Estudiar la Teoría Bioecológica permite dimensionar la importancia de conocer el contexto de los NNMH, cómo los diferentes sistemas afectan su desarrollo humano, así como analizar y proponer principios para políticas públicas que permitan dignidad, bienestar y el libre acceso a sus derechos fundamentales.

Recapitulando, el estudio del desarrollo humano y el juego en la infancia, es importante para el presente proyecto, ya que, como se expuso en este capítulo, la condición de movilidad humana, afecta las esferas del desarrollo físico, cognitivo y socioemocional, en relación con la integridad y bienestar de los niños y niñas. Sin embargo, existen factores de protección y resiliencia que pueden coadyuvar a subsanar y neutralizar esta situación.

El siguiente capítulo aborda lo referente al manejo de las emociones y el autocuidado en los NNMH. Lo anterior es importante para el presente trabajo, ya que se trata del tema central, sin embargo, se requiere esclarecer las dimensiones del desarrollo humano para así comprender las áreas en las que las estrategias tendrán un impacto, siendo la regulación emocional y el autocuidado, aspectos fundamentales para lograr un desarrollo humano pleno, más aún al ser un niño o una niña en movilidad humana.

CAPÍTULO II. REGULACIÓN EMOCIONAL Y AUTOCUIDADO EN NIÑOS Y NIÑAS EN SITUACIÓN DE MOVILIDAD HUMANA

El estudio de la Regulación Emocional (RE) es un campo interdisciplinario de investigación relativamente reciente, pero con una larga historia detrás. Se ha realizado un progreso significativo en la comprensión de las diferentes estrategias de regulación emocional y en su caracterización en los diferentes niveles humanos como el neuronal, el cognitivo, el conductual, el social y de desarrollo. La investigación contemporánea sobre la RE tiene sus raíces en el estudio de las defensas psicológicas, el estrés psicológico y el afrontamiento, la teoría del apego y en la teoría de la emoción (Gross & Thompson, 2007).

A pesar de la amplia investigación, el concepto principal que define al área es aún difícil de precisar, ya que no existe un acuerdo homogéneo entre los diferentes teóricos y estudiosos respecto a la noción general de RE (Paz, 2019). En este capítulo se abordan los temas relacionados con RE y la importancia que tiene para el desarrollo humano como una herramienta fundamental para el bienestar socioemocional y el autocuidado en NNMH.

Emoción y regulación emocional

Para entender la RE, primero se necesita saber qué se está regulando. Esto suena simple, pero el concepto ha demostrado ser difícil de establecer. El significado de emoción al igual que el de RE, es complejo, pues depende del enfoque con el que se analice, el objetivo de su estudio cambia.

Esto da pauta a que existan diferentes perspectivas en cuanto al abordaje de las emociones, como la biológica, la funcionalista, la constructorista y la apreciativa. Por ejemplo,

el enfoque biológico valora que las emociones son una secuencia observable, específica y limitada de respuestas, ocasionadas por la interpretación de una situación u objeto como amenazante para el bienestar y la supervivencia (Deigh, 2010; Ekman, 1999 citado en Gómez & Calleja, 2016). Esta secuencia tiene respuestas fisiológicas y expresivas, que son desencadenadas por la actividad neurológica (Damasio, 1998; Lazarus, 1991, citado en Gómez & Calleja, 2016). Desde este enfoque se clasifica a las emociones en positivas o negativas.

En respuesta a esta perspectiva, James (1884, citado en Gómez y Calleja, 2016) desarrolló la noción funcionalista de las emociones. Es decir, a partir de la experiencia subjetiva dependen los cambios fisiológicos y el impacto personal. El enfoque construccionista estima 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 (Fridja, 2008; Mandler, 1990; Russell, 2015 citado en Gómez & Calleja, 2016).

Por otra parte, la perspectiva apreciativa (Gross & Feldman-Barret, 2011), actualmente es la de mayor influencia, resignifica a la emoción como una respuesta producida por la interpretación o análisis cognitivo de un evento significativo para la persona que la dispone a desarrollar y ejecutar acciones adaptativas y funcionales (Reidl & Jurado, 2007; Scherer, 2005 citado en Gómez & Calleja, 2016).

Aunque cada perspectiva es diferente, tienen en común la función ejecutiva de la emociones, ya que estas preparan las respuestas conductuales necesarias, afinan la toma de decisiones, mejoran la memoria para eventos importantes y facilitan las interacciones interpersonales (Gross & Thompson, 2007).

De acuerdo con Gross y Thompson (2007), existen tres características centrales de la emoción. En primer lugar, surge cuando un individuo presta atención a una situación y la percibe significativa para sus objetivos, a medida que este significado cambia a lo largo del tiempo para el individuo, la emoción también cambiará.

En segundo lugar, las emociones son fenómenos multisistémicos que se manifiestan en todo el cuerpo, y que implican cambios en los dominios de la experiencia subjetiva, el comportamiento y la fisiología central y periférica (Mauss, et.al. 2005, citado en Gross & Thompson, 2007); estos impulsos están asociados con cambios autonómicos y neuroendocrinos que anticipan en la respuesta conductual asociada a la respuesta emocional. Los cambios madurativos en los sistemas de respuesta conductual y fisiológica involucrados en la emoción juegan un papel fundamental en el desarrollo, particularmente en la primera infancia.

En tercer lugar, los cambios multisistémicos asociados con la emoción rara vez son automáticos y obligatorios. Las emociones a menudo deben competir con otras respuestas que también son ocasionadas por la situación social dentro de la cual se manifiestan las emociones, esto quiere decir que pueden ser moduladas en un gran número de formas. Este tercer aspecto de la emoción es el más crucial para el análisis de RE, porque es esta característica la que hace posible tal regulación, cabe señalar que es la modulación y no el control lo que distingue a la RE.

Partiendo de las características de las emociones mencionadas, se puede concluir que, las emociones son un filtro que permite interpretar la realidad; cambian la experiencia subjetiva y se materializan en el entorno dando forma a la naturaleza del ser en el espacio en pro del bienestar y la supervivencia (Davidson & Milligan, 2004 citado en Del Valle, 2018). Normalmente, las actividades que las personas realizan de forma cotidiana (como ir a la escuela, al trabajo,

descansar, entre otras) siempre están acompañadas de diversas emociones como angustia, miedo, culpa, vergüenza, entusiasmo, alegría u otras.

A este respecto, Marina (2005) indica que la comprensión de las emociones propias y ajenas, el saber cómo orientarlas, resolver los conflictos que plantean, la regulación de la emoción y del comportamiento, saber hacer frente al estrés y aprender a motivarse a sí mismo, son aspectos fundamentales para la vida personal y social de las personas. La RE es un importante recurso psicológico, pues reduce las consecuencias negativas del estrés, a la vez que promueve un modo eficaz de afrontamiento a los problemas y ejerce un efecto directo sobre la salud emocional. A continuación se ahondará sobre el concepto regulación emocional.

Existen varias definiciones sobre RE, sin embargo para el presente trabajo se utilizó la definición que conceptualizó Gross y Thompson (2007), quienes señalan que la RE es un proceso mediante el cual las personas modulan sus emociones y modifican su comportamiento para alcanzar metas, adaptarse a su contexto o promover el bienestar tanto individual como social, esta última definición será el eje de la investigación.

La RE puede alterar la valencia de la emoción, pero lo más frecuente es que afecte su intensidad, latencia de la respuesta emocional, duración y velocidad de recuperación. En consecuencia, los niños bien regulados son aquellos capaces de influir en la duración, intensidad o velocidad de la experiencia emocional, en lugar de transformar la valencia de la emoción (Gross & Thompson, 2007).

Factores intrínsecos de la regulación emocional

“Las influencias intrínsecas innatas y diferencias individuales vinculadas a la manifestación de la herencia y la filogenia en el comportamiento emocional; incluyen los

sistemas neurofisiológicos, el temperamento, la atención, el esfuerzo de control y las funciones ejecutivas” (Vasconcelos, 2013, p. 29). Es decir que los factores intrínsecos, son motivados por procesos biológicos y madurativos connaturales que definen a un individuo desde su nacimiento, y que pueden ser reguladas o modificadas a lo largo de la vida. Tomando en cuenta lo anterior, a continuación se describen los factores intrínsecos involucrados en el desarrollo de la RE.

Maduración neurofisiológica. A nivel neurofisiológico los procesos de RE se manifiestan en la homeostasis del organismo, que implica la coordinación entre sistemas cerebrales de activación e inhibición y la consolidación de funciones superiores (Lewis & Todd, 2007 citado en Vasconcelos, 2013). Algunas estructuras involucradas en la RE son las subcorticales del sistema límbico, el sistema nervioso parasimpático y ciertas regiones de la corteza prefrontal. En este sentido, se apoya la hipótesis de que la RE también posee una base biológica en el temperamento, debido a la maduración de las estructuras neurofisiológicas que lo rigen, pues están involucradas en la RE (Ato et.al., 2004).

Temperamento. Se define como las diferencias individuales constitutivas en la reactividad emocional, y la autorregulación dentro de los dominios del afecto, la inhibición de respuestas, la actividad y la atención, es la manera básica como una persona se enfrenta y reacciona ante una situación determinada. Por lo tanto, el temperamento tiene bases biológicas y es influenciado por la herencia, la maduración y la experiencia (Rothbart & Derryberry, 1981; Rothbart & Bates, 2006, citado en Vasconcelos, 2013).

Atención. La atención es una capacidad esencial para el inicio y mantenimiento de interacciones recíprocas con el ambiente, el aprendizaje y la promoción de un funcionamiento eficaz a lo largo de la vida, incluye la percepción visual, la orientación y la implicación con

aspectos del ambiente externo. Así mismo, Pérez-Edgar y Fox (2015 citado en Vasconcelos, 2013), encontraron que un mayor nivel de atención junto con un menor índice de distracción se relaciona con un mayor afecto positivo, menor reticencia y evitación social en actividades entre pares es decir, hay mayor RE.

Esfuerzo de control. Se refiere al uso voluntario de la atención ejecutiva, incluyendo la habilidad de inhibir una respuesta dominante y activar una respuesta subdominante, planear y detectar errores de acuerdo a las demandas del ambiente. Es el componente regulatorio del temperamento y, por tanto, el control de la autorregulación. Los procesos de esfuerzo de control modulan de manera voluntaria la experiencia emocional y la expresión conductual de la emoción. Adicionalmente, durante la infancia el esfuerzo de control se manifiesta de manera emergente en las estrategias de RE que implican el uso de la atención y las funciones ejecutivas, por lo que representan un componente esencial en los procesos regulatorios (Vasconcelos, 2013).

Funciones ejecutivas. Son las capacidades cognitivas que facilitan la RE al ejercer control central sobre las emociones básicas, la atención, el pensamiento y las conductas. Su desarrollo se basa en la maduración neurofisiológica y en los cambios respecto a cómo niños y niñas internalizan el concepto de emoción, de sí mismos y cómo edifican sus experiencias y metas emocionales (Thompson & Meyer, 2007).

Estas funciones ejecutivas son la inhibición, la memoria de trabajo y flexibilidad cognitiva que proveen las bases para la RE. Por tanto, el desarrollo de la RE se basa en la red multidimensional de los procesos que constituyen las influencias intrínsecas y extrínsecas (Fox & Calkins, 2003).

Factores extrínsecos de la regulación emocional

Los factores extrínsecos son aquellos que pueden influir directa o indirectamente el desarrollo del niño o la niña. Dentro de estos, se encuentran los factores distales y los factores proximales. Los factores extrínsecos distales para el desarrollo de la autorregulación pueden dividirse en económicos y sociales, y los factores extrínsecos proximales están relacionados con el ambiente en casa, es decir con la interacción social, con el tipo de actividades que se llevan a cabo diariamente, con las prácticas parentales y el clima emocional familiar (Treyvaud et al., 2012). Desde el modelo bioecológico se ubican en el microsistema.

Tanto a las prácticas parentales como al clima familiar se les ha dado una gran importancia en la construcción de la regulación emocional durante la infancia (Morris, et.al., 2007, citado en Aldrete- Cortez, et.al., 2014). Tomando en cuenta lo anterior, a continuación se describen algunos de los factores extrínsecos involucrados en el desarrollo de la RE:

Clima y Ambiente Familiar. El ambiente familiar es el primer lugar donde los niños y las niñas deben enfrentarse a sus emociones, así mismo es el primer contexto donde aprenden a regular sus estados emocionales. Esta interacción familiar es un sistema de referencia, donde adquieren y aprenden a utilizar ciertas estrategias regulatorias en los diferentes contextos a los que se puedan enfrentar, por lo que se entiende que su RE estará determinada por su contexto sociocultural (Peralta, 2021).

Estilos parentales. Se pueden entender como estilos parentales a aquellas acciones específicas que tienen como objetivo garantizar la integración, adaptación y supervivencia de la persona en su contexto social, esto permite que se construya y consolide su identidad como un individuo único, miembro de la sociedad (Aguirre, 2000, citado en Ramos, 2020). La historia de

los padres o cuidadores, así como su funcionamiento emocional y conductual contribuyen al microsistema en el que se desenvuelven las y los niños, por lo que la interacción con los padres les enseña que el uso de determinadas estrategias puede ayudar a disminuir la reacción emocional (Ramos, 2020).

En distintas investigaciones se ha podido ver que los padres que son más expresivos con sus hijos e hijas, que validan y hablan con ellos y ellas acerca de sus emociones, permite que se desarrollen mejores competencias de RE (Ato et al., 2004).

Al contrario, cuando los padres son represivos, inhiben la expresión de las emociones (lo que ocasiona conflictos en el ambiente familiar), puede llevar a que niños y niñas adquieran pocas capacidades de RE y sean más propensos a experimentar emociones negativas como la tristeza o la ira y poca competencia social y desarrollo moral (Eisenberg, 2000; Fernández, et.al., 2016; Thompson & Calkins, 1996; Thompson & Meyer, 2007).

Baumrind (1978), propuso cuatro estilos parentales y sus efectos en el desarrollo socioemocional de los niños y niñas:

1. Estilo democrático: Hace alusión a cuando los padres o cuidadores tienen una relación cálida y afectuosa con sus hijos e hijas y mantienen una buena comunicación, al mismo tiempo que son firmes y exigentes. Esto produce el desarrollo de altos niveles de autosuficiencia, independencia y autoestima. De igual manera, los infantes que se desarrollan bajo este esquema parental adquieren estrategias de regulación emocional adaptativas.
2. Estilo autoritario: Se refiere a que los padres no suelen demostrar tanto su afecto, son exigentes y demandantes. Constantemente afirman su poder y suelen emplear

prácticas coercitivas para eliminar conductas no deseadas. Los infantes criados por padres autoritarios suelen tener pocas habilidades sociales y tener un mal manejo de la frustración y tienden a ser más susceptibles de tener una baja autoestima y estrategias de regulación emocional desadaptativas (auto-culparse, rumiación y culpar a otros).

3. Estilo permisivo: Es cuando los infantes ejercen control sobre sus padres, estos últimos son poco exigentes y tratan de cumplir todos los deseos y necesidades. Los niños y las niñas de cuidadores permisivos tienden a ser más impulsivos y a desarrollar estrategias de regulación emocional desadaptadas.
4. Estilo indiferente (negligente): En este estilo los padres prestan poca atención a las necesidades de sus hijos e hijas aún cuando se trate de necesidades básicas. Este estilo parental puede causar problemas en el desarrollo de estrategias de regulación emocional adaptativas debido a que tienden a tener una baja autoestima por la falta de atención de sus padres o cuidadores.

Estrategias de regulación emocional

De acuerdo a Thompson (1994), se puede entender como Estrategias de Regulación Emocional (ERE) al conjunto de acciones cognitivas y conductuales que las personas suelen emplear para inhibir, evitar, mantener o modular la forma, intensidad o duración de los estados emocionales, con el objetivo de lograr determinadas metas. Las ERE en los niños y niñas, suelen variar de acuerdo al grado de desarrollo físico, cognitivo, afectivo, social y cultural de cada uno

de ellos, por lo que todos cuentan con un repertorio diferente de ERE que han ido aprendiendo a lo largo de su historia de vida.

Toda estrategia empleada puede ser adaptativa o desadaptada, esto dependerá de cada individuo, de la emoción, el contexto y la intensidad, por lo que si no se cuenta con adecuadas estrategias y habilidades emocionales, los intentos de autorregularse puede que no den resultado; por otra parte, cuando las personas empiezan a tener conciencia emocional, su gama de estrategias mejoran, aumentan y empiezan a usarlas con más flexibilidad (Aldao & Nolen-Hoeksema, 2012; Sheppes, et.al., 2011).

Algunas estrategias de autorregulación emocional como la evitación, la supresión, o la represión emocional, dificultan la adaptación, debido a que suelen generar un incremento de respuestas emocionales paradójicas (por ejemplo, de pensamientos negativos que se pretende eliminar o de respuestas fisiológicas que se busca evitar), mientras que otras ERE son adaptativas, como la revaloración cognitiva, el distanciamiento emocional, la regulación de la atención, entre otras, ya que pueden producir una disminución general de todas las respuestas en los tres sistemas cognitivo-subjetivo, fisiológico y motor-expresivo (Dongil & Cano, 2014).

Las estrategias de regulación emocional pueden organizarse en torno a tres componentes:

- 1) El *componente fisiológico* está relacionado con aspectos biológicos, estas estrategias permiten la regulación de la emoción tomando en cuenta la intensidad o duración de las mismas;
- 2) El *componente cognitivo* trata de los pensamientos que se utilizan para regular las emociones, tales como el manejo de la atención, la manera de interpretar los estímulos, la rumiación, el distanciamiento, la distracción y la reestructuración cognitiva, entre otras;
- 3) El *componente conductual*, que está relacionado con las acciones que ayudarán a manejar las emociones y su

expresión (Capella & Mendoza, 2011; Garber & Dodge, 1991; Villoria, 2009, citado en Ortiz, 2014).

De acuerdo con diferentes autores, se puede clasificar a las ERE de la siguiente manera (Tabla 1):

Tabla 1

Estrategias de Regulación Emocional

Estrategias de regulación emocional desarrolladas por Lozoya et.al, (1995)	Estrategias de regulación emocional desarrolladas por Golnik et. al, (1996)	Estrategias de regulación emocional desarrolladas por Gross (1998)
<ul style="list-style-type: none"> ● Afrontamiento agresivo: la emoción se regula por medio de la agresión física y verbal. Por ejemplo, cuando los niños gritan o insultan, golpean o avientan cosas ● Afrontamiento instrumental: los niños y las niñas mejoran una situación problemática a través de una acción constructiva. Por ejemplo, cuando los infantes tratan de arreglar la situación o buscan actividades para sentirse mejor ● Evitación/distracción: los niños y las niñas liberan la tensión por medio de acciones que llamen la atención de las otras personas, para así obtener ayuda y poder regular la emoción. Por ejemplo, cuando lloran o gritan para llamar la atención de un adulto ● Apoyo emocional: los niños y niñas expresan lo que sienten por medio del diálogo con sus padres, maestros o compañeros, con el objetivo de poder obtener el apoyo emocional ● Hacer nada: los infantes esperan que el conflicto se resuelva solo, sin que ellos y ellas tengan que intervenir 	<ul style="list-style-type: none"> ● Implicación activa de juego: implica que el niño se comprometa o enganche por medio del juego o actividades exploratorias, con algunos aspectos del ambiente ● Uso pasivo de los objetos: se da cuando el comportamiento del niño o la niña no está dirigido a la tarea, por lo que sólo se presenta un uso pasivo de determinados aspectos del ambiente, que puede incluir el sostener los objetos sin interés o mirarlos sin centrar la atención en ninguno de ellos ● Auto Tranquilización simbólica: se lleva a cabo cuando el niño o la niña hace uso de la función simbólica a través de la imitación o de la representación, por ejemplo, agarrar un plátano y simular hablar por él ● Búsqueda de proximidad y contacto con otros: el niño o la niña busca o necesita de otra persona para poder tranquilizarse ● Focalización sobre el estímulo provocador del malestar: el infante siente malestar cuando pierde de vista a la madre, por lo que es codificada únicamente en las situaciones de separación 	<ul style="list-style-type: none"> ● Situación - selección: es una estrategia centrada en el antecedente, debido a que la evaluación emocional se da antes de que ocurra la respuesta emocional. Esta sugiere que se pueda actuar de manera previsible, para que cierta situación esperada, dé como resultado emociones deseables ● Modificación de la situación: se realiza una modificación directa de la situación en el momento en que está ocurriendo. Estas modificaciones se pueden realizar a entornos físicos externos (expresiones) o a entornos internos (cogniciones) ● Despliegue emocional: consiste en emplear recursos atencionales a la información emocional, sobre todo cuando no es posible cambiar o modificar la situación. Se consideran dos estrategias atencionales: distracción y la concentración ● Cambio cognitivo: se cambia la manera en la que se percibe una situación determinada o la capacidad para sobrellevar las demandas que se presentan, logrando así cambiar el significado emocional ● Modulación de la respuesta: es aquella que influye directamente en el comportamiento, la experiencia o la fisiología y tiene como objetivo modificar la experiencia emocional

Fuente: Elaboración propia sustentado en Peralta, A. (2021). Taller de Estrategias de Regulación Emocional en Niños y Niñas Bajo el Cuidado de una Institución. TESIUNAM.

Como se puede observar en la figura anterior, Lozoya, et al., (1995, citado en Peralta, 2021) propuso siete estrategias de afrontamiento que los niños y las niñas usan para regular las emociones. Grolnick et al. (1996, citado en Peralta, 2021) tomó en cuenta seis tipos de estrategias de autorregulación para mitigar el malestar experimentado por los niños y las niñas. Gross (1998, citado en Peralta, 2021), por su parte propuso cinco grupos de ERE, los cuales distingue entre estrategias centradas en un componente previo a la generación emocional (antecedentes) y estrategias centradas en un componente posterior a la respuesta emocional (consecuente).

Estrategias de co-regulación emocional

Las estrategias de Co-Regulación Emocional (Co-RE) son las acciones que emplean los cuidadores para apoyar los esfuerzos de los niños para regular sus emociones y sus características de intensidad, duración y valencia. Los padres tienen un rol muy importante en la RE de los niños y las niñas, pues son quienes guían y asisten los esfuerzos tempranos de ellos y ellas, además transmiten de manera directa o indirecta diversas estrategias de Co-RE (Villanueva, et.al. 2014; Mirabile, et.al., 2009; citado en Martínez & Pichardo, 2018).

Hay estrategias de Co-RE materna que favorecen o dificultan la independencia y el desarrollo de los niños. Si son de tipo autónomo, promueven la independencia (por medio del juego y de la redirección de la atención), por el contrario, si son de tipo dependiente, dificultan la autonomía (Vasconcelos, 2013).

En cuanto al desarrollo, hay estrategias que interfieren con éste debido a que se evita que el niño o niña experimente efectos negativos, o porque minimizan su emoción; pero también hay estrategias que promueven su desarrollo, y son aquellas que permiten al infante a desarrollar

habilidades regulatorias, como son la redirección de la atención, dar consuelo, darle nombre a la emoción y explicar las situaciones (Vasconcelos, 2013).

Existen determinados factores que van a intervenir e influir en el proceso de Co-RE, tales como las pautas de crianza, la capacidad de los cuidadores para autorregular sus emociones, el modelamiento y moldeamiento de estrategias de RE, la inducción directa de la emoción a través de procesos como el contagio afectivo, la empatía, la referencia social y la instrucción verbal acerca de la emoción (Miller & Sperry, 1987).

Desregulación emocional

A pesar de que la emoción por sí misma es un proceso regulador y autorregulado, los individuos pueden desarrollar patrones de regulación emocional que comprometan objetivos a largo plazo, incluso cuando sirven para lograr una sensación inmediata de bienestar. Disminuyen el malestar psíquico, pero lo hacen a un precio: ponen en peligro relaciones, productividad y logros futuros. Por lo tanto, se define la Desregulación Emocional (DE) como patrones disfuncionales de RE, la cual, es importante señalar, no es equivalente a la no-regulación, ya que al final del día sí generan algún nivel de alivio emocional, pero conllevan consecuencias negativas para el desarrollo de una persona competente y saludable (Cole & Hall 2008).

Cole y Hall (2008) propusieron los siguientes patrones de DE:

- Las emociones perduran y los intentos de regulación son ineficaces: las emociones prolongadas pueden interferir en lugar de contribuir a la solución de problemas y la manutención de relaciones sanas. La persona tiene un

conocimiento insuficiente del repertorio de estrategias regulatorias, carece de habilidad para ejecutar estrategias, está socavado por sistemas biológicos defectuosos que normalmente apoyan la emoción y el afrontamiento, o recibe ganancias secundarias o parciales para mantener la emoción.

- Las emociones interfieren con el comportamiento apropiado: la DE ocurre cuando las emociones conducen a comportamientos que violan las normas sociales o comprometen los objetivos de desarrollo. En este punto, también es importante considerar la reacción emocional que una persona pueda tener ante una respuesta emocional original.
- Las emociones son inapropiadas para el contexto: expresiones emocionales socialmente inapropiadas, desajustes entre reacciones emocionales y contexto situacional, y la falta de respuesta emocional a una situación particular o un rango de situaciones.
- Las emociones cambian demasiado rápido o demasiado lento: la labilidad emocional (inestabilidad afectiva) no suele contrastarse con emociones que se resisten al cambio. La dinámica temporal de las emociones es al menos tan importante como su valencia. Las respuestas emocionales normalmente se desarrollan y resuelven en períodos cortos de tiempo y la capacidad para recuperarse de una emoción negativa es un sello distintivo de la salud emocional.

Por otro lado, se puede considerar a la DE como un rasgo general de la psicopatología (Cole y Hall, 2008). Algunos estudios señalan que las y los niños con diferentes trastornos

psiquiátricos poseen creencias erróneas sobre las emociones y su propia capacidad de regularlas (Southam-Gerow & Kendall 2002, citado en Capella & Mendoza 2011).

Los patrones de DE que han sido mayormente relacionados con psicopatología son: la inhibición emocional, utilizada por niños y niñas con trastornos internalizantes, es decir aquellos con sintomatología de ansiedad, inhibición y depresión; mientras que el bajo control de la emoción y la expresión hostil y desregulada de las emociones, son estrategias empleadas en mayor medida por niños con trastornos externalizantes como la agresividad y la hiperactividad (Capella & Mendoza 2011).

Específicamente, en niños y niñas con trastornos de ansiedad se ha encontrado poca habilidad para regular la preocupación, rabia y tristeza, tendiendo más a inhibirlas que a afrontarlas (Capella & Mendoza, 2011). El escaso uso de afrontamiento emocional también ha sido relacionado con la depresión infantil, en conjunto con estrategias inefectivas para terminar el afecto negativo (Cole & Kaslow 1988; Gross & Muñoz 1995, citado en Capella & Mendoza, 2011); así también, se ha encontrado una relación entre la labilidad emocional y el TDAH en niños, que podría llevar a trastorno bipolar y trastorno límite de la personalidad en adultos (Cole & Hall, 2008).

Por otro lado, existen algunos factores en el ambiente de desarrollo que han sido relacionados con la DE, condiciones como el maltrato, la violencia doméstica y los conflictos maritales no resueltos son ejemplo de ello (Cole & Hall, 2008). Berzenski (2019) explica que el maltrato emocional puede definirse como un patrón de comportamiento de los padres que amenaza el sentido de sí mismo y de seguridad, de acuerdo con las vulnerabilidades específicas del niño. Este comportamiento involucra tanto actos de acción como omisión por

parte de los padres que envían un mensaje a las y los niños de que son deficientes, no deseados o están inseguros en una o más formas.

Esta experiencia no es homogénea, y pueden clasificarse con mayor precisión evaluando por separado abuso emocional y abandono emocional. El abuso emocional se caracteriza por la agresión de los padres hacia las y los niños que no es de naturaleza física y puede tomar la forma de comentarios denigrantes, humillación o amenazas aterradoras, mientras que la negligencia emocional se caracteriza por la ausencia de los apoyos emocionales proporcionados tradicionalmente por los padres, como la pertenencia y el aliento (Berzenski, 2019).

Se ha demostrado que consistentemente, éstos dos últimos precipitan consecuencias diferentes en los niños y niñas, e incluso activan vías neurales diferentes (White, et. al., 2012, citado en Berzenski 2019), ya que, aunque ambos existen en un clima emocional familiar hostil, los modelos específicos de respuesta emocional proporcionados al infante pueden diferir [Impredecible e invalidante vs. Ausente] (Edwards, Shipman & Brown, 2005; Shipman et al. al., 2007, citado en Berzenski, 2019).

Ambas experiencias se asocian con un ajuste problemático, particularmente en los dominios de la psicopatología y las relaciones sociales; sin embargo, los mecanismos y la fuerza de los efectos difieren (Berzenski, 2019).

Mientras que el abuso emocional está fuertemente asociado con trastornos del estado de ánimo, trastornos de la personalidad y abuso de sustancias, para la negligencia emocional no ha sido una relación tan fuerte ni consistente. En cambio, se la ha asociado con baja autoestima, dificultades interpersonales y déficits en las competencias sociales. Los niños y niñas víctimas de

negligencia presentan más frecuentemente intentos por inhibir la expresión de sus emociones negativas y menor uso de estrategias de afrontamiento (Berzenski, 2019).

En definitiva, el desarrollo de estrategias constructivas de regulación emocional, y el trabajo de flexibilización de patrones de DE, puede ser un preventivo para el desarrollo de psicopatologías durante la infancia o más adelante en la vida de una persona.

Como se puede observar de lo descrito durante esta sección, es importante tener en cuenta que las expectativas y normas sociales son un parámetro muy importante a la hora de evaluar la capacidad de RE o DE de una persona. Para tal efecto y para lograr una ponderación más objetiva del asunto, es necesario tener conocimiento sobre los orígenes socioculturales y/o étnicos de una persona, su edad, religión, valores familiares, entre otros, y analizarlos desde una perspectiva bioecológica (Cole & Hall 2008). A continuación, se esboza el contexto en el que los NNMH se encuentran inmersos.

Factores de riesgo en la regulación emocional de niños y niñas en situación de movilidad humana

Se entiende por factores de riesgo, el conjunto de condiciones particulares de las personas o circunstancias del contexto económico, social o cultural que incrementan la posibilidad de fracaso. Cabe destacar que estos factores, son de muy diversa índole y constantemente interactúan entre sí (Rodríguez, 2010).

Los adultos en situación de movilidad humana se encuentran bajo un importante grado de estrés derivado del desarraigo, el desempleo, la precariedad laboral y habitacional. Además la articulación entre las labores de producción y reproducción se dificultan debido a la falta de

redes de contención y articulación social (Pavez-Soto, et. al., 2020). Es común que los NNMH experimenten trastorno de estrés postraumático, síndrome de Ulises o algún grado de depresión, lo cual aumenta la probabilidad de desarrollar algún tipo de psicopatología.

Tanto niños y niñas como los adultos encargados de su cuidado son una población que difícilmente tiene acceso a servicios de salud mental, por lo que se incrementa la posibilidad de que presenten desregulación además de que los padres modelan conductas desreguladas a sus hijos e hijas (Pavez-Soto et. al., 2020).

Las condiciones de vulnerabilidad mencionadas, sumadas a las relacionadas con la pobreza, el racismo y las circunstancias estructurales propias del país de recepción, les dificultan estar plenamente disponibles emocionalmente para sus hijos, lo que puede generar negligencia emocional, o en el peor de los casos, en un manejo inadecuado del estrés que puede derivar en algún tipo de maltrato infantil (Pavez-Soto, et. al., 2020).

La movilidad humana es un proceso multidimensional que entraña un complejo contrapunto de riesgos y oportunidades para las personas, las comunidades y los Estados. Se aprecia que muchos proyectos migratorios se traducen en formas de mejoramiento personal, pero también se advierte la vulneración de los derechos humanos en otros casos, en especial cuando los afectados son personas menores de edad (Liwski, 2008).

El impacto de la movilidad en los derechos de los niños y las niñas puede darse en distintos niveles. En un primer acercamiento se podría decir que repercuten negativamente en la concreción de sus proyectos de vida. Ésto, debido al desprendimiento de sus vínculos familiares más cercanos, y de sus espacios naturales y culturales para establecer relaciones, lo cual representa una dificultad para una adecuada inserción social en un nuevo medio, que puede

determinar la disminución de sus capacidades naturales para aprovechar los contenidos pedagógicos de la escuela, e incidir directamente en la dificultad de asimilación para establecer nuevos modelos de conducta y socialización (Liwski, 2008).

El traslado de toda la familia a un nuevo territorio y la instalación en un entorno social diferente, muchas veces es desconocido y hostil para todos sus miembros, pero especialmente para los más vulnerables, como ocurre en el caso de los niños y las niñas. Un aspecto a tener en cuenta en este escenario, es si la decisión de migrar implicó la separación de uno de sus padres. Por ejemplo, cuando los infantes son separados de sus padres por las autoridades durante la repatriación, transformándose así, en un niño no acompañado o separado de su familia (Liwski, 2008).

Otro aspecto es la discriminación por su condición, en subcategorías como regularizados o no regularizados, o hijos de padres en situación de movilidad humana, lo que trae como consecuencia la vulneración de sus derechos humanos. Frecuentemente no tienen acceso a la alimentación, al cobijo, a la vivienda, a los servicios sanitarios y a la educación, ni acceso a derechos económicos, sociales y culturales (Liwski, 2008).

En algunos casos, los NNMH no pueden obtener documentos de identidad apropiados, no tienen acceso a registros, su edad no puede determinarse, ni pueden tampoco solicitar documentos oficiales, ni tener un lugar donde se pueda localizar a la familia, ni acceder a sistemas de tutela o asesoramiento jurídico (Liwski, 2008).

Lo anterior, redonda en su vulnerabilidad, y los expone aún más a explotación y abusos de todo tipo, al reclutamiento en fuerzas armadas, al trabajo infantil o a ser utilizados para la adopción a cambio de dinero y a la privación de la libertad (Liwski, 2008).

Particularmente, en el caso de las niñas no acompañadas y separadas de sus familias, se aumenta la vulnerabilidad dado que están particularmente expuestas a la violencia en razón de género y, en especial, a la violencia doméstica (Liwski, 2008).

A continuación se presentan algunos tipos de violencia que los NNMH pueden sufrir:

- **Violencia Sexual:** Los adultos y los NMH pueden llegar a ser víctimas de violencia sexual, por parte de conocidos y desconocidos, de miembros de la fuerza pública, de grupos ilegales e incluso por parte de la pareja de los cuidadores o la familia. La violencia sexual se puede expresar a través de insinuaciones sexuales no deseadas o acoso sexual, el acceso carnal o violación, la prostitución forzada, la agresión sexual ejercida por la pareja en caso de adolescentes, la esclavitud sexual, la esterilización forzada, el embarazo forzado, la exhibición o recepción de contenido sexual sin que haya consentimiento, entre otras formas (Institute für Auslandsbeziehungen, n.d.).
- **Secuestros:** Existe el riesgo para personas y niños en movilidad humana de ser víctima de un secuestro simple o del extorsivo. En el primer caso, la persona es raptada, retenida o es escondida, mientras que, en el segundo caso, la persona no sólo es raptada, retenida o escondida, sino que además se exige por su libertad dinero o alguna acción en concreto (Institute für Auslandsbeziehungen, n.d.).
- **La trata de personas.** En el proceso de migrar los NNMH y sus cuidadores pueden ser víctimas de trata de personas lo cual ocurre cuando se es captado o manipulado, trasladado, transportado, acogido o recibido por una persona que utiliza la violencia, amenazas, engaños, el rapto, el abuso de poder o el abuso de

su situación de vulnerabilidad y tiene como propósito someter a las personas en movilidad humana a alguna forma de explotación para lucrar o recibir dinero por esta actividad. Esta explotación puede manifestarse tanto dentro de su país de origen como durante su desplazamiento de un país a otro, aumentando así los riesgos asociados (Institute für Auslandsbeziehungen, n.d.).

Factores de protección y autocuidado en la regulación emocional de niños y niñas en situación de movilidad humana

Por factores de protección se entiende a aquellas circunstancias, variables o condiciones personales internas y externas, así como las socio-ambientales que reducen la probabilidad de fracaso (Rodríguez, 2010). De igual manera, se puede entender como aquellas circunstancias, características, condiciones y/o atributos que están relacionados directamente al comportamiento psicosocial de una persona, que potencian sus capacidades para poder afrontar de manera exitosa algunas situaciones adversas (Abáigar, 2017).

Por ejemplo, como factor protector externo, la familia es el espacio emocional más importante con el que cuentan las y los niños, en el caso de los NNMH, las redes familiares juegan un papel muy importante, pues estas le permitirán a los infantes aumentar su capacidad para adaptarse a los nuevos espacios y además, la familia representa el vínculo que los une con su patria e identidad. Por otra parte, un factor protector interno es el desarrollo del autocuidado, ya que este es fundamental para el bienestar personal y de supervivencia (Del Valle, 2018).

El autocuidado se define como aquellas acciones cotidianas que realiza una persona en beneficio de su propia salud, estas prácticas son aprendidas a través de toda la vida, de uso

regular, que se realizan por libre decisión, con el propósito de fortalecer o restablecer la salud física y/o mental, al igual que prevenir alguna enfermedad (Gómez, 2020).

Tradicionalmente, las actividades de autocuidado están destinadas a la satisfacción de necesidades básicas, como la alimentación o el aseo. Además, implica la realización de actividades productivas vinculadas al manejo y control del entorno, al proceso educativo, así como actividades de ocio y tiempo libre para la exploración y participación en el juego.

Estas actividades dependen de las características de las y los niños aunado a que están relacionadas con la estructura y función del cuerpo humano, requieren habilidades motoras, de procesamiento y comunicación, con unos patrones de desempeño concernientes con los hábitos, rutinas y roles, y las desempeñan en un entorno físico, social, cultural, personal; dichas actividades tiene unas demandas de espacio, tiempo, secuenciación y las propiedades de los objetos que utilizan (Helena & Rubio, 2010).

Los niños y las niñas, conforme van creciendo y desarrollándose, cuando se les permite, cada vez son más capaces de cuidar de sí mismos, a la par que crecen sus capacidades motrices, cognitivas y socioemocionales (Santana, 2007).

Generalmente, se relaciona el autocuidado con la esfera física, como lavarse los dientes o comer saludable, y con la esfera social, como por ejemplo, poner límites y pedir ayuda. Sin embargo, este es afectado por creencias culturales, hábitos, costumbres y prácticas habituales de la familia y comunidad a la que pertenece. En el caso de los NNMH tienen mayores situaciones de riesgo en contraste con los que crecen dentro de una familia con otras condiciones (Santana, 2007).

Una vez esbozado el contexto en el que están inmersos los NNMH en términos de riesgo, es fácil reconocer la importancia de fomentar el autocuidado, como desarrollar el sentido de precaución en NNMH hacia las personas desconocidas con las que se encuentran durante su trayecto, incluyendo, concientizar a los cuidadores sobre los riesgos de dejar solos o con desconocidos a sus hijos o personas que dependan de ellos (Institute für Auslandsbeziehungen, n.d.).

De igual manera, el autocuidado trata de diferenciar entre los sobornos y las ayudas reales, ya que los NNMH necesitan aprender a no sentirse obligados a realizar una actividad en la que se está siendo usado o explotado a cambio de beneficios y ayuda, o por chantaje emocional (Institute für Auslandsbeziehungen, n.d.).

En el caso de la discriminación, una herramienta de autocuidado es no responder ante conductas hostiles por parte de otras personas. La desinformación y los prejuicios pueden llevar a las personas a que no los traten con respeto, pero se puede incitar al diálogo, contar sobre su propia historia de vida para fomentar la empatía, las razones por las cuales están migrando, sus emociones y sentimientos, la propia regulación emocional aunado a sensibilizar a los propios NNMH respecto a que las generalizaciones negativas a partir de lo que hacen unos pocos no los definen a ellos como personas (Institute für Auslandsbeziehungen, n.d.).

Para prevenir secuestros, también es importante fomentar en NNMH nunca proporcionar información personal a desconocidos sobre dónde viven o con quienes viajan como parte del autocuidado, así como también, que las y los niños informen a sus cuidadores sobre su localización y con quienes van a estar acompañados en caso de salir. El crear códigos de comunicación o señales con la familia para saber cuándo algo no está bien o se está

experimentando una situación de peligro es parte del reconocimiento de malestar emocional. Estar alerta a personas que lo puedan estar vigilando o siguiendo y comunicarlo a su familia (Institute für Auslandsbeziehungen, n.d.).

De igual manera, a fin de evitar o detectar cualquier riesgo de violencia, es necesario desarrollar la comunicación con sus figuras protectoras y propiciar que tengan la suficiente confianza y puedan platicar sobre sus inseguridades, emociones y sentimientos. Y sobre todo hacerles saber a los NNMH que son sujetos de derechos, los cuales los protegen y salvaguardan (García- Cid, et. al., 2017).

Ahora bien, uno de los factores de protección más importantes que una persona puede ir desarrollando durante toda su vida es la resiliencia, esta permite afrontar situaciones adversas, por ello es que se define como la capacidad humana de adaptarse a la tragedia, el trauma, la adversidad, las dificultades y los constantes factores de estrés que una persona llega a experimentar en diferentes etapas de su vida (Newman, 2005, p.1 citado en García- Cid, et al., 2017).

De tal forma que esta relación con la adversidad, hace que la resiliencia sea una variable importante a considerar al momento de estudiar a la población en movilidad, ya que personas con esta habilidad son más propensas a integrarse en una comunidad, lo cual es sumamente importante ya que su disposición promueve a su vez la resiliencia de manera interpersonal (Barudy & Dantagnan, 2005).

Atender al proceso migratorio considerándolo como un evento traumático, permite que se profundice y priorice el estudio de la capacidad de resiliencia en las investigaciones de esta índole. Los elementos más destacados de esta capacidad son: los recursos psicológicos y de

afrontamiento, tales como la regulación emocional, el autocuidado, el autoestima, el optimismo y la autoeficacia; por otro lado existe el apoyo social de la familia, los amigos y el entorno social como los servicios de salud, servicios sociales, entre otros (Gagnon & Stewart, 2014 citado en García- Cid, et al., 2017).

Para Serrano-Parra et al. (2012, citado en García- Cid, et al., 2017), la dimensión de tenacidad-autoeficacia es la que más caracteriza a la resiliencia, puesto que funge como elemento mediador durante los procesos de recuperación luego de múltiples tipos de daño, brindando seguridad frente a situaciones adversas y permitiendo que la adaptación a los desafíos sea más sencilla. También Serrano considera que la dimensión de control como una parte importante de la resiliencia ya que esta permite tener claros los objetivos, así como propiciar el autocontrol cognitivo y emocional.

Otro aspecto importante de la resiliencia es que promueve la conformación de redes sociales de apoyo, optimizando los recursos y generando un sistema personal, familiar y comunitario de resiliencia, al punto de ser también una especie de escudo ante los trastornos depresivos o los episodios de estrés postraumático, asociado también a la satisfacción vital y una buena calidad de vida (Luthar & Cicchetti, 2000; Mahendra & Agarwal, 2016, citado en García- Cid, et al., 2017).

Recapitulando, las emociones ayudan para actuar sobre el medio ambiente, para mantener y recuperar el bienestar emocional y físico. La RE permite modular las emociones acorde con las demandas de la situación, lo que implica contar con invaluable información acerca de sí mismos, el ambiente y sus relaciones con éste, permitiendo a su vez el manejo de la conducta de acuerdo con metas inter e intrapersonales (Zeman, et. al., 2006).

El contexto que rodea a los NNMH y sus grupos familiares, supone una serie de factores de riesgo para el desarrollo de la RE y el autocuidado. Sin embargo, existen diversos factores de protección que pueden ayudar a contrarrestar los efectos de algunos factores de riesgo, como por ejemplo, aprender estrategias de RE adecuadas para la edad puede funcionar para incrementar el bienestar físico, cognitivo y socioemocional, al igual que el afrontar situaciones de riesgo a las que pudieran estar expuestos, y en las que sus carencias emocionales podrían redundar en vulnerabilidad.

Por lo tanto, se puede concluir que la consecuencia de una DE o de cualquier factor de riesgo en la niñez temprana, sobre todo los niños y niñas en situación de movilidad humana, es determinante para una adecuada adaptación tanto personal como social (Esquivel, 2010).

En el apartado de DE, se mencionó sobre ciertos factores ambientales que tienen una relación directa con los problemas para autorregularse y entre ellos aparecen las condiciones de violencia y maltrato. El informe *Es mucho daño el que yo tengo. Niñas, niños y adolescentes desplazados forzados internos en la frontera norte de México*, da cuenta, a través de testimonios de NNMH, de las condiciones de violencia a las que están expuestos, por ejemplo: presenciar el asesinato de su padre, amenazas del crimen organizado o haber sufrido violencia familiar, situaciones que vulneran sus condiciones de vida y sus derechos (Silva & Alfaro, 2022).

De modo que una tensión emocional continua puede desembocar en problemas físicos de salud e impedir expresar las emociones (Bisquerra, 2011), por eso es indispensable una intervención preventiva en la etapa de la niñez, y ojalá pudiera realizarse en NNMH con el fin de fortalecer aquellas estrategias de regulación emocional que utilizan y sensibilizarlos en su

autocuidado físico y emocional, que les permitirá tener un desarrollo emocional más adaptativo, pleno y saludable.

CAPÍTULO III. ENFOQUE INTEGRATIVO: TERAPIA DE JUEGO PRESCRIPTIVA

El modelo integrativo es un enfoque psicoterapéutico que permite incorporar elementos de distintas tradiciones de terapia psicológica, haciendo énfasis en lo que necesita la persona (Bertman et al, 1989; Castonguay, 2000, citado en Novelo, 2008). Es decir, amplía la forma en cómo los terapeutas definen los problemas de cada persona (Golfried, 1995, citado en Novelo, 2008). Durante el presente capítulo se describe este enfoque, profundizando en una de sus ramas, la Terapia de Juego Prescriptiva (TJP), la cuál ha sido elegida para el presente proyecto, por razones que se expondrán más adelante.

Antecedentes del enfoque integrativo

Desde sus inicios, la psicología ha estado pendiente de las contribuciones que otras disciplinas y campos han ofrecido a la comprensión de la conducta humana. Pero no sucedió lo mismo con la psicología clínica, debido a que cada uno de los diversos enfoques terapéuticos no tomaba en cuenta las aportaciones de los otros enfoques, dejando entrever un fanatismo incongruente que sólo comprendía su propia perspectiva. Empero desde los años ochenta, un gran número de psicoterapeutas empezaron a tener posturas más flexibles y receptivas a las aportaciones de otros enfoques, declarándose integradores (Rosado, 2007).

La integración de teorías, el tomar en cuenta los factores en común en la psicoterapia, así como las técnicas, tomaron importancia en el año de 1990, esta fue evaluada por Grencave y Norcross. El tomar en cuenta los factores en común, se conocía como eclecticismo, pero se buscaba un nombre que hiciera referencia a la armonización de las teorías, a los factores y

técnicas comunes, y no solo a la elección entre una teoría o técnica que pareciera adecuada para la persona, por lo que la denominaron integración (Schaefer, 2003).

De acuerdo a Norcross (2005, citado en Rosado, 2007), algunos factores que influyeron a la integración de enfoques y técnicas en psicoterapia son:

- El que surgieran diversos enfoques terapéuticos.
- El que se considerara que no existe una única forma de psicoterapia apta para todos.
- La falta de evidencias y eficacia en los procesos terapéuticos.
- El encontrar que existen factores comunes en todos los enfoques de psicoterapia.
- La influencia que tiene los cambios en el tiempo de los factores sociales, políticos y económicos en el tratamiento psicoterapéutico.
- Actualmente, existen más de 400 enfoques en psicoterapia que constituyen a cuatro de los modelos básicos, estos son: el psicodinámico, el cognitivo conductual, el humanista y el sistémico.

Dado lo anterior, se entiende que no hay una técnica o enfoque teórico específico que se ajuste a cada uno de los problemas a los que se enfrentan las personas, ni estos pueden lograr un cambio terapéutico en cada uno de los trastornos psicológicos existentes (Smith, et.al., 1980, citado en Schaefer 2012). Y menos en los trastornos psicológicos de la niñez y la adolescencia, ya que son diversos, complejos y requieren un procedimiento multifacético (Schaefer, 2012). Por lo que adoptar un estilo ecléctico normativo, ayuda a que los terapeutas puedan elegir y modificar sus intervenciones de acuerdo a la demanda más importante de las personas (Connerty, 1993 citado en Schaefer, 2012).

Las teorías integradoras consideran que la experiencia personal debe ser vista como multicausal. Es decir, se deben tomar en cuenta aspectos cognitivos, dinámicos, interpersonales y conductuales. Por lo que la elección de la intervención del tratamiento, debe enfocarse en la evidencia científica y no en las creencias personales. Esto ayuda a que las personas reciban el mejor tratamiento disponible, y que con ello, las fuentes que financian estos mismos, los sigan apoyando (Connerty, 1993, citado en Schaefer, 2012).

Además es necesario que se tenga un estilo de trabajo flexible, que permita modificaciones y la búsqueda de enfoques que se ajusten de una mejor manera las necesidades de la persona (Schaefer, 2012).

Para crear un método de tratamiento integrador hay varias maneras, tal es el caso del eclecticismo técnico, la integración teórica, los factores comunes y la integración asimilativa.

Tipos de terapia integrativa

Las propuestas de integración que han surgido cubren una amplia gama de estrategias, técnicas o procedimientos para conciliar las tradiciones terapéuticas, los cuales les confieren características tanto de amplitud y flexibilidad conceptual como de creatividad y perspicacia. Los distintos trabajos pueden agruparse en las siguientes líneas principales (Schaefer, 2012):

Integración teórica. Tomando los mejores elementos de cada uno, la integración teórica combina dos o más enfoques terapéuticos, esperando que el resultado sea mayor que la suma de las terapias separadas. Busca conciliar tanto las técnicas terapéuticas como las teorías subyacentes (Schaefer, 2012).

Integración asimilativa. Desde este enfoque, el terapeuta deberá tener un único sistema teórico coherente, pero deberá estar dispuesto a ser flexible e incorporar o asimilar selectivamente prácticas y puntos de vista de otros enfoques terapéuticos para ampliar su gama de intervenciones técnicas. Esto le permitirá superar las restricciones de su aproximación original a través de un proceso gradual, mediante el cual adaptará e incorporará partes de otros sistemas para dar lugar a una forma nueva de terapia (Drewes, 2012).

Enfoque de los factores comunes. El surgimiento de la línea de "factores comunes", se remite a los esfuerzos de las investigaciones por identificar aquellos aspectos que se encuentran en la mayoría o en todos los enfoques teóricos. Existen consensos sobre algunos de estos factores, como lo son: alianza terapéutica; la exposición del cliente a una nueva experiencia emocional correctiva; las expectativas del terapeuta y del paciente para el cambio positivo; las características del terapeuta en cuanto a la atención, la empatía y la consideración positiva; y la provisión de una razón para los problemas del cliente. El objetivo es encontrar el tratamiento más sencillo y eficaz, basado en estos ingredientes en común (Drewes, 2012).

Eclecticismo técnico (ET). Es un método normativo que selecciona el mejor tratamiento para la persona y el problema. Este método es guiado por la investigación de lo que en el pasado funcionó mejor para otras personas con problemas y características similares (Norcross, 2005, citado en Schaefer, 2012).

Existen varias formas de emplear el ET dependiendo la subcategoría de éste, como por ejemplo:

- El *eclecticismo técnico sintético*, en el cual el terapeuta elige diferentes técnicas de acuerdo a su juicio, experiencia anterior e intuición. Esta forma de eclecticismo

“intuitivo” no ha generado suficiente investigación empírica para ser validada, por lo que su práctica no es recomendada.

- El *eclecticismo técnico sistemático*, está conformado por técnicas que se seleccionan con base a un esquema sintetizado que indica qué técnicas emplear en función al tipo de cliente. El modelo más empleado en psicoterapia ET sistemática es la terapia multimodal de Arnold Lazarus (Roda, 2020).
- El *eclecticismo técnico pragmático* se caracteriza por la selección de técnicas, basada por el nivel de eficiencia que han evidenciado en su contraste empírico. El modelo que mejor representa el ET pragmático es el de la terapia de modificación de conducta.
- El *eclecticismo técnico de orientación* toma varias técnicas de origen diverso en función a las necesidades del cliente, pero desde una orientación teórica particular (Roda, 2020). La *Terapia de Juego Prescriptiva (TJP)* también pertenece a esta subcategoría, y ha sido elegida para el propósito del presente proyecto, pues cubre las necesidades técnicas y conceptuales para una intervención con población diversa y flotante, como lo son los NNMH.

Terapia de Juego Prescriptiva

La TJP tiene un abordaje multidimensional, lo que permite crear y alcanzar soluciones a las necesidades de la persona de una manera eficaz y totalmente personalizada, lo cual resulta en un mayor beneficio para el proceso terapéutico. Es importante recalcar que, la TJP es un tipo de terapia integrativa técnico ecléctica, por lo que es un enfoque que acerca dos o más teorías y

técnicas con el objetivo de resolver el motivo de consulta que lleva a una persona a terapia (Drewes, 2012).

Como toda teoría, se basa en principios medulares que forma y da sentido a su estructura, Drewes (2012) señala que existen seis principios básicos a seguir en la Terapia de Juego

Prescriptiva:

1er Principio: tratamiento individualizado. El objetivo general de la TJP es diseñar una intervención específica para las necesidades individuales de la persona

2do Principio: terapéutica diferencial. El enfoque prescriptivo de la terapia de juego, sostiene que ciertas terapias son más eficaces que otras para ciertos trastornos, y que “un cliente que se beneficia poco de un tipo de terapia de juego, puede beneficiarse más de otra” (Beutler, 1979; Beutler & Clarkin, 1990, citado en Drewes, 2012 p.192). Este punto se basa en el principio medular de la terapéutica diferencial.

3er Principio: enfoque transteórico. Para diseñar una intervención que cubra las necesidades específicas del cliente, el terapeuta debe ser transteórico o ecléctico. Esto quiere decir que, de acuerdo a la evidencia empírica, experiencia clínica y motivo de consulta del cliente, el terapeuta selecciona los agentes terapéuticos adecuados de diferentes teorías y técnicas para dicho cliente (Norcross, 1986, citado en Drewes, 2012).

4to Principio: psicoterapia integrativa. El terapeuta que practica la terapia prescriptiva con frecuencia mezcla teorías y técnicas para crear una intervención más enriquecedora, y a su vez, ampliar su campo de práctica. El objetivo es alcanzar las esferas mentales, emocionales, corporales y comportamentales. Dentro del ámbito psicoterapéutico, la integración da como

resultado un marco conceptual que ofrece sustento a la evaluación, diagnóstico, intervención y seguimiento para cada tipo de cliente (Novelo, 2008).

5to Principio: correspondencia prescriptiva. El terapeuta busca la “correspondencia” entre la terapia o técnicas más eficaces y el trastorno específico del cliente. Elegir una teoría de psicoterapia, es el fundamento más común para encontrar correspondencia con las necesidades del cliente. Al diseñar el plan de tratamiento, el terapeuta elige un agente de cambio terapéutico que esté diseñado para eliminar o reducir la causa del problema. Así, tratando no sólo los síntomas sino la causa subyacente, lo que previene futuras recaídas (Drewes, 2012).

6to Principio: Evaluación completa. Se requiere hacer una evaluación clínica completa (Schaefer, 2012, citado en Drewes, 2012), en la Tabla 2 se explican brevemente las razones, las formas y el contenido de una evaluación completa para el propósito de la TJP.

Tabla 2*Evaluación Clínica*

Razones para realizar historia clínica completa	Datos sobre el problema y necesidades del cliente	Contenido de la evaluación
<ul style="list-style-type: none"> ● Proporciona al terapeuta una comprensión profunda del niño, la familia y los orígenes de las dificultades actuales ● Permite al terapeuta personalizar el tratamiento de acuerdo con las necesidades individuales y los problemas del cliente ● Es eficaz en términos de costos a largo plazo, porque reduce la duración del tratamiento al focalizarse en la causa probable del problema y, así, implementar el mejor tratamiento ● Ayuda a los padres a comprender los orígenes de los problemas actuales del niño 	<ul style="list-style-type: none"> ● Informantes múltiples: padres, niños y maestros ● Métodos múltiples: entrevista clínica, instrumentos estandarizados, escalas de valoración, observación directa del niño, así como de las interacciones padres - hijo ● Evaluación continua a lo largo del tratamiento para monitorear los progresos 	<ul style="list-style-type: none"> ● El problema ● Naturaleza del problema ● Historia de terapias previas ● Preferencias/expectativas del tratamiento de los padres ● Disposición y motivación para el cambio del niño y su familia ● Directrices con base empíricas para tratar los problemas <p>En cuanto al cliente:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Historia familiar ● Fortalezas del cliente ● Historia de traumas ● Historia médica ● Historia de desarrollo

Fuente: Elaboración propia sustentado en Drewes (2012).

A partir de los datos recabados en la evaluación, se diseña la intervención individualizada para que la terapia alcance las metas trazadas. La evaluación es un resumen con fundamentos teóricos, descriptivos y explicativos de las áreas más importantes que integran al cliente, así como la causa o los probables factores que contribuyen al desarrollo del problema y al de sus fortalezas. Por lo tanto, la evaluación ofrece los fundamentos para realizar “una prescripción”

específica para los objetivos del tratamiento (Drewes, 2012). Para llegar a dichos objetivos, el clínico debe realizar las prácticas medulares que rigen la TJP, las cuales son las siguientes:

Tratamientos con sustento teórico: Uno de los primeros criterios empleados por la TJP para ajustar la intervención a un trastorno psicológico es la evidencia científica de qué funciona mejor para el trastorno que padece el cliente (Drewes, 2012).

Mecanismos de cambio terapéutico: Son las fuerzas curativas que no están ligadas a una teoría o modelos específicos (Beutler & Harwood, 2000, citado en Drewes, 2012), en todo caso son descripciones de relaciones observadas. Estos mecanismos se caracterizan por ser más generales que las técnicas y más específicos que las teorías. El quehacer del terapeuta de juego prescriptivo es investigar e identificar los mecanismos del cambio terapéutico que subyacen en los resultados eficaces. A su vez, busca de manera continua las variables moderadoras y mediadoras que lo ayuden a comprender las relaciones entre un tratamiento de juego específico y el resultado (Shadish & Sweeney, 1991, citado en Drewes, 2012).

Directrices de la mejor práctica: La premisa básica detrás de las directrices de la mejor práctica son las evidencias en la investigación que ofrecen una guía de las intervenciones que han obtenido los mejores resultados en trastornos específicos. Las directrices del tratamiento ayudan al terapeuta a estar siempre a la vanguardia e incluir los últimos hallazgos, que ofrecen mayor eficacia del tratamiento, y la confianza al cliente de que la terapia está basada en conocimiento científico (Drewes, 2012).

Papel del terapeuta. El terapeuta debe conocer más de una teoría y técnica de la terapia de juego y que sea competente en al menos en una forma directiva y otra no directiva de la terapia de juego, estas serán necesarias para tratar una amplia variedad de problemas. “Además,

debido a que la terapia de juego prescriptiva es, en esencia, un enfoque centrado en la persona, el terapeuta siempre debe tratar de comprender y tratar a la persona detrás del trastorno” (Drewes 2012, p.197).

La TJP ofrece un diseño estructurado, flexible, con sustento científico teórico-práctico y ecléctico que favorece la conclusión satisfactoria del motivo de consulta. Este enfoque requiere de los terapeutas, amplios conocimientos teóricos y técnicos sustentados para el ejercicio de este tipo de terapia, por lo que es menester actuar con ética profesional al diseñar la intervención prescriptiva, ya que la falta de conocimiento, resultaría en una intervención desajustada, sin objetivos claros, y en perjuicio de la persona.

En la Figura 2 se muestra un ejemplo del procedimiento riguroso de diseño de intervención que la TJP exige. En ella se puede observar cómo la evaluación diagnóstica arroja focos de intervención, los cuales dictan metas de tratamiento, a partir de las que se eligen técnicas basadas en evidencia para ayudar a alcanzarlas.

Figura 2

Ejemplo de Diseño de Intervención de la Terapia de Juego Prescriptiva



Fuente: Elaboración propia

Antecedentes de aplicación de la Terapia Integrativa en grupos

La información se concentra en intervenciones psicoterapéuticas individuales, aunque cabe mencionar que la terapia integrativa también se puede aplicar de manera grupal, siguiendo los lineamientos metodológicos, éticos y científicos. Existen varias investigaciones que respaldan la terapia integrativa grupal como un recurso de cambio positivo en niños y niñas. En la Tabla 3

se presentan algunas investigaciones realizadas en México y Latinoamérica que sustentan el uso eficaz de este tipo de terapia.

Tabla 3

Antecedentes de Aplicación de la Terapia Integrativa a grupos en México y Latinoamérica

Autor (es) Año	Título	Población	Técnicas o enfoques utilizados	Resultado (s)
Cobos, C, et.al (2013)	Terapia de juego desde el "modelo integrativo" aplicada a escolares que presentan conductas agresivas	7 niños y niñas de ocho a 10 años de edad	Cognitivo, enfocado en la personalidad	Este estudio logró evidenciar la importancia del análisis de la personalidad para un mejor proceso terapéutico y alcanzó disminuir los niveles de agresividad en los niños. El intervenir en las alteraciones durante la infancia constituye un factor de protección en el desarrollo de un trastorno de la vida adulta
González, D (2019)	Intervención psicoterapéutica grupal con modelo integrativo de 7 a 12 años con rasgos de ansiedad clínicamente significativa	Niñas y niños de 7 a 12 años de edad	Técnicas con enfoque humanista y psicodinámico	Los datos arrojaron que la intervención psicoterapéutica de modalidad grupal reduce síntomas de forma significativas y que el grupo actúa como un espacio seguro que permite expresar emociones y sentimientos
Hidalgo, I. (2017)	Programa de intervención de psicoterapia mixta integrativa para niños diagnosticados como víctimas de acoso escolar	Preadolescentes de 11 a 13 años de edad	Cognitivo-cond actual y psicodinámicas	Los pacientes reportaron una mejoría al finalizar el tratamiento. Por lo tanto, aunque no se pudo comprobar de manera cuantitativa la efectividad del tratamiento, sí hubo cambios cualitativos que indican que los niños y niñas víctimas de acoso escolar se beneficiaron de la intervención terapéutica
Muñoz, T. (2019)	Terapia integrativa en estudiantes de primer ingreso al Instituto Carlos M, Ballesteros con Conductas Disruptivas	12 adolescentes	Técnicas asociadas a las conductas disruptivas	La terapia integrativa tiene un nivel de relevancia en los niños y niñas con conductas disruptivas

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede observar en la tabla anterior, en 2013, Cobos y Figueroa investigadores del Ecuador, hicieron una investigación sobre la agresividad infantil a nivel escolar, en el cual se buscó el cambio positivo de los niños y niñas a través del diseño de un programa de terapia de juego grupal basada en el Modelo Integrativo Focalizado en la Personalidad.

A través de pruebas diagnósticas como el cuestionario de personalidad SEAPSI, el Cuestionario de Personalidad BF1-NA para niños y adolescentes, y el Cuestionario de Agresión de Buss y Durkee, junto con la evaluación del contenido, presentación y descripción del Cuestionario BFQ-NA, se seleccionaron a siete niños que presentaban conductas agresivas. Estos niños participaron en 16 sesiones de terapia de juego integrativa grupal. La intervención fue luego analizada mediante la identificación de las conductas agresivas físicas, verbales, de ira y hostilidad más prevalentes en niños con problemas de conducta, utilizando una evaluación que cuantifica la frecuencia y el porcentaje de respuestas (Cobos & Figueroa, 2013).

El análisis de la intervención logró evidenciar la importancia de la evaluación de la personalidad para un mejor proceso terapéutico focalizado a las necesidades de la población, a su vez, se obtuvieron resultados que mostraban la disminución de los niveles de agresividad al finalizar la terapia. Este estudio concluye que intervenir las problemáticas durante la infancia de manera eficaz, constituye un factor de protección que evita el desarrollo de un trastorno psicológico en la vida adulta.

Por otro lado, en Panamá, Gonzalez (2019) mediante un diseño de investigación cuasi experimental de un grupo con pre prueba y post prueba con estudio de casos, evaluó la intervención psicoterapéutica de modalidad grupal, con modelo integrativo con base en la terapia de juego aplicada a niños de siete a 12 años. Esta población mostraba rasgos de ansiedad

clínicamente significativa. La investigadora integró técnicas de los enfoques humanistas y psicodinámicos y trabajó buscando el establecimiento de una relación terapéutica, la expresión de emociones, el desarrollo del insight, la oportunidad para la prueba de la realidad y expresar de manera aceptable los sentimientos y necesidades, propiciando la regulación emocional.

Para analizar los resultados se utilizó un enfoque estadístico que involucró comparar la variable de ansiedad entre los pretest y post-test del grupo utilizando técnicas estadísticas. Los resultados del pretest del grupo, evaluados a través del Cuestionario Educativo - Clínico: Ansiedad y Depresión (CECAD), variaron entre 57 y 64, mientras que en el post-test, el rango se redujo a 54-59. Aquellos participantes que obtuvieron puntajes de 55 o más demostraron un nivel significativo de ansiedad, mientras que los que obtuvieron puntajes por debajo de este umbral se consideraron dentro de la norma.

La participación de niños y niñas de 7 a 12 años con ansiedad en una intervención psicoterapéutica grupal de enfoque integrativo resultó en una reducción de los síntomas experimentados. Los hallazgos indicaron que esta modalidad de intervención no solo disminuyó los síntomas de ansiedad, sino que también ofreció un ambiente terapéutico grupal seguro, facilitando la expresión libre de emociones y sentimientos.

En otro estudio, Muñoz (2019) realizó una investigación fundamentada en la terapia integrativa en 12 estudiantes adolescentes con diagnóstico de conductas disruptivas. El plan terapéutico constaba de 12 sesiones en las cuales se implementaron diferentes técnicas de intervención de distintas corrientes psicológicas.

La recopilación de datos se llevó a cabo en varias etapas. Primero, se realizó una fase inicial de selección y diagnóstico para determinar la muestra. En este proceso, se observó que los

trastornos de conducta representaban el 40% de los casos, mientras que el 60% restante se distribuía equitativamente entre los trastornos explosivos intermitentes y los trastornos negativistas desafiantes. Esta distribución indicaba la necesidad de que el programa de intervención terapéutica se adaptara a las características específicas de cada trastorno, a pesar de compartir dificultades en el comportamiento, ya que cada uno poseía sus propias particularidades.

Posteriormente, se aplicó un pre test utilizando el Sistema de Evaluación de la Conducta de Niños y Adolescentes (BASC), que evaluó una amplia gama de dimensiones tanto patológicas (problemas conductuales, trastornos emocionales, problemas de personalidad) como adaptativas (habilidades sociales, liderazgo), proporcionando una visión integral de cada individuo en estudio.

Después, se llevó a cabo la fase de tratamiento, donde se aplicó un modelo integrativo previamente desarrollado, junto con el consentimiento informado dirigido a los padres y tutores de los adolescentes de la muestra. A continuación, se realizó el post test utilizando nuevamente el BASC. Finalmente, se procedió al análisis de los resultados y la interpretación de los datos para la elaboración del informe.

La evaluación y el análisis de estas intervenciones llevaron a la conclusión que la terapia grupal integrativa tiene un nivel de relevancia en los adolescentes, reduciendo significativamente conductas disruptivas. Este hallazgo se sustenta en el rechazo de la hipótesis nula después de la aplicación de la terapia en grupo, donde el valor de t obtenido (3.49) supera con claridad el valor crítico establecido en 2.262.

En consecuencia, se infiere que los estudiantes que participaron en las sesiones terapéuticas experimentaron una disminución en las actitudes negativas hacia los profesores, así como un cambio en su locus de control. Este resultado apunta a una mejora tanto en el locus de control interno como externo de los estudiantes, sugiriendo un impacto significativo en sus vidas, incluido el desarrollo o fortalecimiento de valores de responsabilidad, una mayor motivación hacia la escuela y una confianza ampliada en su entorno.

Los estudios realizados con grupos con terapia integrativa en Latinoamérica ofrecen evidencia que las intervenciones grupales, de corte integrativo aplicado en niños, niñas y adolescentes, resultan de relevancia en el bienestar de esta población. Es importante recalcar que existen pocas investigaciones que respaldan la terapia grupal integrativa con técnicas basadas en la terapia de juego, pero las que hay, son evidencia que los resultados son favorecedores.

Antecedentes de intervenciones psicológicas a niños en situación de movilidad humana

Como se mostró en el apartado anterior, existen pocas investigaciones psicológicas que utilizan el modelo integrativo como forma de intervención grupal. De igual manera, no hay tanta evidencia de que existan intervenciones con un modelo de intervención integrativo (específicamente utilizando la terapia de juego prescriptiva) aplicado a NNMH. No obstante, para el presente trabajo se hallaron algunas investigaciones psicológicas generales que trabajaron con dicha población, como se muestra en la Tabla 4:

Tabla 4*Antecedentes de Intervenciones Psicológicas a Niños y Niñas en Situación de Movilidad**Humana*

Autor	Título	Población	Objetivo (s)	Resultado (s)
Pinillos, M. (2010)	Intervención psicosocial y educativa para prevención de riesgos asociados a procesos migrantes	Niños, adolescentes, adultos migrantes	Describir los principales modelos teóricos formulados para analizar entre el proceso migratorio y los factores de riesgo para la salud psíquica asociadas al mismo	Se insiste en la necesidad de tener presentes los factores de la sociedad de origen y los relacionados con el proceso migratorio y con la sociedad de acogida y en combinar medidas preventivas con terapéuticas
Loza, L. (2012)	Asesoramiento psico-educativo en habilidades sociales en niños y niñas en situación de migrantes del refugio casa del migrante	Niños y niñas en situación de migrantes de 5 a 12 años de edad	Fortalecer el desarrollo de las habilidades sociales en niños y niñas en situación de migrantes del refugio Casa del Migrante, a través de un programa de habilidades básicas de interacción social	Se fortaleció el desarrollo de las habilidades sociales en los niños y niñas, a través de potenciar el desarrollo de la percepción de sentimientos, necesidades, pensamientos y respecto a las opiniones de sus pares, fortalecer el sentido de cooperación, ayuda y convivencia
Pérez, M., Olmos, F. & Solorio, M. (2019)	Desarrollo socioemocional en niños mexicanos; un estudio narrativo sobre la migración	653 niños y niñas de 3° a 6° de primaria	Conocer su proceso psico-evolutivo tienen una manera de narrar lo que saben y viven	Los niños expresan principalmente las emociones de tristeza y felicidad, emociones que están asociadas a situaciones sociales donde hay peligro y amenaza ante la migración y donde se puede triunfar al vencer obstáculos y al lograr el objetivo de migrar
Castañer, A. (2017)	Migración resiliente. Herramientas de rescate emocional para niñas, niños y adolescentes migrantes	Niños, niñas y adolescentes migrantes	Ofrecer, a quienes están en contacto con niños, niñas y adolescentes migrantes, prácticas lo suficientemente flexibles como para poder ser aplicadas en interacciones únicas, breves o sostenida durante más tiempo	Se ofreció una alternativa valiosa para la protección de derechos de los niños, niñas y adolescentes migrantes y su recuperación emocional
Marín, J. (2014)	Por una infancia sin fronteras. Arteterapia con hijos de migrantes en el norte de Chile	Niños migrantes	Ofrecerles un espacio de convivencia e integración. Los trabajos permiten comprender las condiciones de riesgo psicosocial que enfrentan los niños, así como la capacidad creativa que utilizan para salir adelante a pesar de la adversidad	Los niños participantes experimentan el proceso migratorio con mucha intensidad. No obstante, pese a las múltiples experiencias negativas asociadas a la migración, los niños logran desarrollar estrategias creativas que les permiten sobreponerse a las dinámicas de segregación presentes en el ámbito escolar

Fuente: Elaboración propia

En 2021, Guissel y González trabajaron con niños y niñas en situación de movilidad humana para fortalecer el desarrollo de sus habilidades sociales, a través de un programa de

habilidades básicas de interacción social. El resultado que obtuvieron fue efectivo, ya que dicha población se vio beneficiada debido a que pudieron fortalecer sus habilidades sociales, reforzando el sentido de cooperación, ayuda y convivencia.

Por otro lado, Pinillo (2010) trabajó con población migrante tratando de describir los principales modelos teóricos formulados para analizar entre el proceso migratorio y los factores de riesgo para la salud psíquica asociados al mismo. En su investigación, se describen algunos trastornos que pueden surgir en el trayecto de las personas en movilidad y se presentan unas pautas de prevención e intervención. Como conclusión de la investigación, se insiste en la necesidad de tener presentes los factores de la sociedad de origen y los relacionados con el proceso migratorio y con la sociedad de acogida y en combinar medidas preventivas terapéuticas.

Ahora bien, con los dos ejemplos de intervenciones psicológicas mencionados queda en evidencia que existen diferentes intervenciones psicológicas realizadas a NMH. Si bien, no todas éstas intervenciones utilizaron la misma metodología, se puede observar que trabajaron una población similar, permitiendo ver qué es lo que se ha hecho hasta el momento y qué logros se obtuvieron.

A modo de resumen, a lo largo de este capítulo se observa que una intervención psicológica prescriptiva requiere seleccionar la técnica más adecuada y funcional de acuerdo a la población estudiada. Tomando en cuenta esto, la presente investigación se basó en la TJP, cuya finalidad fue crear una intervención especializada a NNMH. Por ello, la selección del eclecticismo técnico, el cual aumenta las posibilidades de ofrecer una intervención en función de la conceptualización específica de cada caso, es decir, que se auspicia en la eficacia de un

tratamiento especializado, a través de la incorporación de la técnica más adecuada para ellos y ellas.

En consecuencia, el presente trabajo se centra en el fortalecimiento y/o desarrollo del autocuidado de los NNMH en edad preescolar, quienes debido a los múltiples contextos adversos a los que se enfrentan, se les considera la población más vulnerable dentro de los procesos de movilidad humana. Por ello, en aras de apegarse a los principios de eficacia y lo especializado del tratamiento, es menester ofrecer una propuesta de intervención que parta de un diagnóstico más focalizado a sus necesidades.

CAPÍTULO IV. MÉTODO

Planteamiento del problema y justificación

El corredor migratorio México-Estados Unidos es el más transitado del mundo, siendo este último el principal destino migratorio en la segunda década del siglo XXI. A partir del año 2020 se presentó un endurecimiento de las políticas migratorias en México, provocando que de enero a octubre del 2020 tanto la Guardia Nacional como el Instituto Nacional de Migración (INM), realizaran 9,872 detenciones de niños, niñas y adolescentes, de los cuales el 44.1% no iban acompañados.

Para el año 2023, una de cada cuatro personas en movilidad en América Latina y el Caribe es un niño, niña o adolescente y tan sólo en el caso mexicano, las detenciones de esta población durante el primer trimestre del 2023 ascienden a 34,489, de los cuales, el 53.9% eran niños y 46.1% niñas, según datos del INM (Gobierno de México, 2023).

Este enfoque militarista por parte del gobierno mexicano, sumado a la emergencia sanitaria por el COVID-19, produjeron una mayor vulneración de los derechos de los niños y niñas en situación de movilidad (Issuu, Inc., 2021); quienes se enfrentan a esta situación, por lo general, presentan afecciones en su desarrollo de vida debido a la exposición de riesgo y violencia física, cognitiva y socioemocional. De manera que una intervención psicológica dirigida a esta población objetivo, requiere centrarse en el fortalecimiento del autocuidado y en la regulación emocional.

Las situaciones adversas y de violencia que enfrentan los niños y niñas los llevan a tener problemas en su salud mental, por lo que una de las principales razones de diseñar programas de

atención psicológica podría centrarse en el autocuidado y fortalecimiento de las estrategias de regulación emocional.

Para esta investigación se visitaron dos albergues donde llegan familias en movilidad humana, con el fin de evaluar las necesidades de atención psicológica de niños y niñas de 3 a 5 años en movilidad humana y con ello, poder diseñar una propuesta de intervención prescriptiva, dirigida a que los infantes en movilidad puedan fortalecer su autocuidado y sus estrategias de regulación emocional.

El estudio se llevó a cabo en dos albergues ubicados en la Ciudad de México: la Casa de Acogida Formación y Empoderamiento de la Mujer Migrante y Refugiada (CAFEMIN), y en Tijuana, Baja California: el Centro Integrador para el Migrante (CIM) “Carmen Serdán” de la Secretaría del Trabajo y Previsión Social.

Ahora bien, en el contexto de la movilidad humana, resulta de vital importancia que los niños y las niñas puedan gestionar sus emociones de manera inteligente, es decir, canalizarlas para mantener un equilibrio y armonía emocional. Y es que las emociones mantienen una estrecha conexión con el aprendizaje y los aspectos cognitivos que este involucra, por lo que se vuelve necesario orientarlas hacia estados que estimulen el bienestar socioemocional, las estrategias de regulación emocional y el autocuidado de los niños y las niñas, para que así consigan un desarrollo pleno.

Objetivos

Objetivo general

Realizar una propuesta de intervención prescriptiva dirigida a niños y niñas de tres a cinco de edad en situación de movilidad humana residentes de CAFEMIN y del CIM, con el fin de proporcionarles estrategias de regulación emocional que propicien el autocuidado como un factor de prevención.

Objetivos específicos

- Observar a niños y niñas de tres a cinco años de edad en situación de movilidad humana a través de diferentes tipos de juego para analizar su comportamiento y conducta, a fin de identificar sus necesidades de cuidado.
- Entrevistar a los padres de familia respecto a las estrategias de regulación emocional observadas en sus hijos e hijas, con la finalidad de elaborar la propuesta de intervención,
- Estructurar un plan de intervención lúdico de acuerdo a su nivel de desarrollo para proporcionarles estrategias de regulación emocional que propicien el autocuidado.
- Diseñar un material de apoyo para sensibilizar a los padres y/o cuidadores respecto a la regulación emocional y autocuidado de los niños y niñas de 3 a 5 años de edad.

Supuesto de investigación

La terapia de juego prescriptiva en un modelo de eclecticismo técnico dentro de la terapia integrativa, será una intervención breve y efectiva para ayudar a los niños y niñas de 3 a 5 años de edad en situación de movilidad humana a poder tener una mejor regulación emocional que les permita lograr conductas de autocuidado.

Variables

Terapia de Juego Prescriptiva: Es un tipo de terapia integrativa técnico ecléctica, por lo que es un enfoque que acerca dos o más teorías y técnicas con el objetivo de resolver el motivo de consulta que lleva a una persona a terapia (Drewes, 2012).

Estrategias de Regulación Emocional: Conjunto de acciones cognitivas y conductuales que las personas suelen emplear para inhibir, evitar, mantener o modular la manera de reaccionar a los estados emocionales en cuanto a su intensidad y duración para lograr metas (Thomson, 1994).

Autocuidado: Se define como aquellas acciones cotidianas que realiza una persona en beneficio de su propia salud y seguridad, estas prácticas son aprendidas a través de toda la vida, se utilizan en la vida diaria donde está implícita los procesos volitivos y tienen el propósito de preservar, fortalecer o restablecer la salud física y/o mental, al igual que previenen ponerse en riesgo y enfermedad (Gómez, 2020).

Tipo de estudio

El presente estudio es de corte cualitativo mediante el estudio de caso, debido a que se utilizó el juego y la observación participante con los niños y las niñas de CAFEMIN y el CIM, para posteriormente, diseñar una propuesta de intervención de terapia de juego prescriptiva con niños y niñas de 3 a 5 años de edad en situación de movilidad humana, que los ayude a tener una mejor regulación emocional y propicie el autocuidado.

Participantes

La detección de necesidades se realizó con un grupo beneficiario directo; 20 niños y niñas de tres a cinco años de edad en situación de movilidad humana, residentes de CAFEMIN en la Ciudad de México y en el Centro Integrador para el Migrante (CIM), en la sede Carmen Serdán en el Estado de Tijuana.

Cabe destacar que fue difícil establecer de manera anticipada la cantidad exacta de participantes en ambos escenarios de intervención, debido a las condiciones de organización del centro de acogida y por la propia movilidad de la población.

Escenarios

El espacio donde se observaron las necesidades de los niños y niñas de 3 a 5 años de edad en situación de movilidad humana se llevó a cabo en dos entidades diferentes de la República Mexicana que fueron: la Ciudad de México (CDMX) y Tijuana, Baja California,

En la CDMX, la Casa de Acogida Formación y Empoderamiento de la Mujer Migrante y Refugiada (CAFEMIN), dedicada, desde el año 2012, a brindar asistencia humanitaria a mujeres,

niños, niñas y adolescentes no acompañados, que solicitan al Estado Mexicano el reconocimiento de su condición como refugiados (Red de Documentación de las Organizaciones Defensoras de Migrantes [REDODEM], n.d.).

CAFEMIN dentro de sus servicios brinda atención psicológica, que resulta fundamental debido a las condiciones de violencia y extremo peligro que tienen que enfrentar los niños y niñas durante su recorrido desde su país de origen hasta otros países. Se ha visto que la situación de movilidad causa afecciones en los niños y niñas menores de edad con relación a su regulación emocional y su integridad física.

La segunda entidad donde se observaron las necesidades a través del juego fue en Baja California, en el Centro Integrador para el Migrante (CIM) de la Secretaría del Trabajo y Previsión Social.

El CIM ofrece diversos servicios gratuitos como hospedaje, alimentación, higiene personal, servicios médicos y de emergencia, al igual que servicios educativos, odontológicos y psicológicos mediante talleres y actividades lúdicas, así como enlaces con bolsas de trabajo en la ciudad de Tijuana y asesoría para tramitar la CURP y expedición de Carta de Antecedentes no Penales (United Nations Network on Migration, 2019). Su objetivo principal es brindar servicios básicos a las personas en movilidad humana para integrarlas a la vida económica y social de México (Secretaría de Cultura, 2019).

Aspectos éticos

El Código Ético del psicólogo establece a lo largo de los artículos 61 a 67, los parámetros de la confidencialidad de los resultados que los psicólogos deben mantener con sus pacientes o

personas de estudio, por ejemplo, con respecto al manejo de los registros y expedientes que tienen bajo su control, especialmente al momento de almacenarlos, transferirlos o eliminarlos. Así mismo, se habla sobre el buen uso de dichos expedientes, al ser ingresados a bases de datos expuestas a terceros o compartidos con fines académicos durante alguna ponencia o curso que el psicólogo imparta.

Por otro lado, los artículos: 118, 119, 122 y 124, abordan lo referente a las relaciones que el psicólogo establece, particularmente sobre el consentimiento informado tomando en cuenta las múltiples circunstancias y las consideraciones legales, además, se hace énfasis en siempre utilizar un lenguaje que sea fácil de entender para los pacientes y de este modo, le permita al psicólogo documentarlo de manera adecuada. Sin pasar por alto, aquellos casos en donde las personas sean menores de edad o tengan incapacidad legal para otorgar dicho consentimiento.

Finalmente, los artículos 132, 134, 136, 138 y 139, retoman el tema de la confidencialidad pero ahora enfocada en un plano general, se mencionan algunas de las bases detrás de esta obligación básica, por ejemplo, la ley, reglas institucionales o profesionales. Aunado a esto, se esclarece la forma correcta y las personas autorizadas con quienes el psicólogo puede discutir la información obtenida, siempre con fines profesionales y/o científicos. Así mismo, considerar que compartir la información de la persona de estudio, requiere de un previo consentimiento, agregando que, la aprobación de toda investigación debe también provenir de las instituciones anfitrionas.

De acuerdo con lo anterior, en la presente investigación se satisfacen todas las recomendaciones del Código Ético del psicólogo, con relación a los datos personales de las personas involucradas en el trabajo, de la confidencialidad del manejo de la información que fue

brindada y sólo se utilizó con fines académicos, es decir, para el enriquecimiento de las investigaciones aplicadas al contexto de los niños en situación de movilidad humana.

Ahora bien, debido a las particularidades que presenta esta población, se tomó la decisión de cambiar el medio por el cual se obtiene el consentimiento de los participantes. Si bien es común pedir la lectura y firma de un consentimiento escrito, se detectó que esto puede resultar contraproducente debido a que algunos participantes no cuentan con un nivel de lecto-escritura suficiente; así mismo debido a las condiciones legales y la edad de los participantes, no resulta conveniente solicitar la firma de un documento.

Es por esto que se optó por obtener el consentimiento de manera oral, explicando detalladamente las implicaciones y consideraciones de su participación.

Procedimiento

Inicialmente, fue necesario hacer una detección de necesidades para orientar la propuesta de intervención a partir de las áreas de oportunidad de la población. Para recoger los datos se planearon cuatro fases:

1. La primera fue de observación participante en CAFEMIN donde se realizaron diversos juegos con el objetivo de tener una primera aproximación al escenario y a su población infantil.
2. La segunda, tuvo como objetivo aplicar una entrevista a los cuidadores principales de los niños y niñas en CAFEMIN.
3. El objetivo de la tercera fase fue obtener datos sobre la manera como los niños y niñas de 3 a 5 años de edad aplican conductas de autocuidado mediante juegos.

4. La cuarta fase consistió en realizar diversos juegos en el CIM en la Ciudad de Tijuana, Baja California. En esta ocasión se puso especial interés en la manera en cómo estos niños y niñas se regulan emocionalmente.

A continuación se explica cada una de las actividades que se realizaron durante las diferentes fases del proceso de detección de necesidades.

1. Durante la primera visita a CAFEMIN se aplicó la observación participante en todo el proceso para detectar las necesidades de atención psicológica que podrían requerir los NNMH. Con los datos obtenidos de la observación se elaboraron diarios de campo con el fin de describir de manera cualitativa las actitudes de los participantes y también las emociones que mostraron durante el juego libre, así como resolvían los conflictos que llegaran a tener, esto con el fin de observar principalmente sus estrategias autorregulatorias y de autocuidado (Ver Anexo 1).

Asimismo, se aplicaron actividades lúdicas estructuradas y no estructuradas, por ejemplo, en el caso de las primeras se utilizaron juegos que involucran materiales con temáticas previamente diseñadas para saber si eran capaces de identificar sus emociones y cuando las experimentaban.

Las dos actividades lúdicas estructuradas que se utilizaron fueron las siguientes:

- Actividad “*espejo*”: Su objetivo era crear un ambiente agradable y poder propiciar una interacción entre la investigadora y los niños y niñas de CAFEMIN de manera cómoda, segura y fluida. Se buscaba que los niños y las niñas se turnaran para ser el o la líder, dirigiendo al resto de personas, de modo que el grupo imite cada uno de sus movimientos; saltando,

gateando, tocándose la nariz, arrastrando los pies, creando figuras con su cuerpo o cualquier otra posición corporal utilizando su imaginación de forma creativa.

- Actividad “*Dado de emociones*”: Su objetivo era observar si los niños y las niñas podían identificar y expresar sus propias emociones y las del resto de los participantes, al igual que conocer qué situaciones les evoca cada emoción que ellos y ellas logren distinguir. Dicha actividad, consistió en representar mediante gestos o movimientos corporales, las diferentes emociones previamente seleccionadas, en cada una de las caras del dado, tales como; alegría, enojo, tristeza, miedo, asco y sorpresa. Finalmente, este ejercicio se complementó diciendo situaciones que les provocan las emociones que les tocó realizar (Ver Anexo 2).

Por su parte, dentro de las actividades no estructuradas se utilizó el juego libre, que también fue parte de la detección de necesidades. Las actividades de juego fueron libres y los participantes escogieron el tipo de juego para realizar.

Las actividades lúdicas no estructuradas que se realizaron mediante el juego libre fueron las siguientes:

- “*Las atrapadas*”: invitaron a la instructora a participar e indicaron que el juego consistía en que uno de los participantes escogido de manera aleatoria debía atrapar al resto de los jugadores y la primera persona que atrapara se convertía en el perseguidor.

- “*Jugaremos en el bosque*”: los niños propusieron también cantar en círculo una melodía infantil que preguntaba si el lobo se encontraba presente y el niño/niña que fungía como lobo respondía en repetidas ocasiones que “no”, hasta que de manera arbitraria, el lobo respondía: “sí, allá voy” y perseguía a los otros niños/niñas hasta atrapar a uno o a varios.
- “*Dibujo libre*”: los niños y niñas también propusieron realizar un dibujo (Ver Anexo 3).

2. Durante la segunda visita a CAFEMIN se utilizó una entrevista semiestructurada validada por un grupo de expertos en psicología. Esta entrevista se realizó a los padres/madres y/o cuidadores de niños/niñas en situación de movilidad humana. El objetivo de la entrevista fue recopilar información relevante sobre las estrategias de regulación emocional que utilizan los niños y las niñas de 3 a 5 años de edad en la situación de movilidad.

El abordaje de la entrevista se divide en 10 bloques, los cuales, se integran de preguntas específicas que ofrecen una mayor profundización en cada uno de los temas: datos personales del padre/madre o cuidador principal del niño o niña en movilidad, dinámica familiar, trayectoria de movilidad humana, maternidad/paternidad y movilidad humana, regulación emocional del miedo, enojo, alegría y tristeza, mientras que el último bloque está dirigido a conocer las estrategias de co-regulación emocional (ver Anexo 4).

3. Durante la tercera visita se realizó el cuento infantil “Caperucita roja y el lobo feroz” por medio de una dramatización con títeres y que debe de ser llevado a cabo tanto por la instructora como por los niños y niñas. El objetivo de esta actividad fue que los niños/niñas mostraran qué tanto tenían cuidado de sí mismos. Posterior a la representación, se realizaron

preguntas dirigidas al autocuidado. Además, esta actividad permitió que niños y niñas mostraran cómo reaccionan ante situaciones de amenaza, soborno, manipulación o algún tipo de abuso (Ver Anexo 5).

4. Durante la cuarta fase se visitó el CIM en Tijuana, donde se llevó a cabo una observación sobre las condiciones del lugar: las instalaciones, dormitorios, comedores, el patio de recreo y los baños. Se tuvo contacto con los encargados de la institución y se observó la dinámica relacional entre las personas en movilidad y el personal de la institución.

Posteriormente, se aplicó un juego dirigido llamado “El monstruo de las emociones”, el cual consistió en la lectura de un cuento, que a su vez, permitió realizar un diagnóstico respecto a la capacidad de los NNMH para identificar las emociones básicas (alegría, tristeza, enojo, tranquilidad y miedo), a través de un dibujo que ellos y ellas debían realizar, representando sus emociones. Lo anterior, con la finalidad de responder a lo siguiente: I) cuántas de estas emociones conocían, II) en qué contexto las habían sentido y III) qué estrategias estaban empleando para manejarlas (Ver Anexo 6).

En el siguiente apartado se describen los resultados en cuanto a la detección de la población de niños y niñas en CAFEMIN y en el CIM. Estas necesidades se retoman para explicar la propuesta de intervención que se propone en el presente estudio.

CAPÍTULO V. RESULTADOS

Análisis cualitativo

A continuación, se presentan los resultados obtenidos, acompañados de un análisis cualitativo, correspondientes a las cuatro etapas que componen la detección de necesidades de este estudio.

Primera visita a CAFEMIN

Observación de dos sesiones de juego en CAFEMIN y en el CIM, en la que participaron 20 niños y niñas en total entre 3 a 5 años diferentes en cada una de las sesiones de juego para analizar su comportamiento e identificar sus necesidades de regulación emocional y autocuidado. En la primera visita a ambos escenarios, se pudieron identificar cinco categorías de la RE en niños y niñas de esa edad, que se encontraban en los albergues.

A continuación, en la Tabla 5, se describen y fundamentan las cinco categorías identificadas con base en la observación participante de las actividades lúdicas estructuradas, del juego libre y de los diarios de campo:

Tabla 5

Categorías de Necesidades de Atención en Niños y Niñas de 3 a 5 años de edad en la Primera Visita a CAFEMIN y en el CIM

Expresión de emociones	Regulación emocional	Tolerancia a la frustración	Autocuidado	Empatía
Los niños aún no son capaces de nombrar las emociones básicas que experimentan, en especial cuando se trata de aquellas como el asco o la alegría, incluso emplean la palabra “risa” para referirse a esta última emoción.	Dificultad para identificar la emoción percibida y mostrar una conducta asertiva asociada. En sus estrategias regulatorias denotan dificultad para regular la intensidad y duración de las emociones que expresan, por ejemplo el enojo lo manejaron mediante golpes y agresiones físicas para con otros de sus compañeros y tardan en calmarse.	Al momento en que se les negaba tomar algún material (el cubo, los plumones y las paletas), ya sea por algún compañero o adulto se molestaban. Esto lo expresaban mediante conductas poco asertivas como tirarse al suelo y llorar, mostrando así también su dificultad para autorregularse. Cuando no se les prestaba atención, se tornaban muy demandantes, utilizaban conductas disruptivas como berrinches que les costaba controlar.	Por su gran necesidad de atención y cuidado mostraron comportamientos que los ponen en riesgo, como el abrazar a los instructores aun sin conocerlos. En general, suelen buscar la cercanía y la atención de cualquier adulto. Manifiestan necesidad de acercamiento físico para recibir afecto, por ejemplo piden ser cargados, atendidos y escuchados.	En los juegos que requerían la cooperación entre ellos, muchas veces se negaban a compartir los materiales, se mostraban impacientes cuando tenían que esperar su turno e incluso mostraron conductas agresivas como querer arrebatarse los materiales sin respetar turnos.

Fuente: Elaboración propia

En la tabla anterior se encontró que emociones como el asco y la alegría fueron las más difíciles de identificar, mientras que la tristeza, el enojo y el miedo los identificaron con mayor facilidad, sin embargo, al momento de pedirles ejemplificar estas emociones con momentos o situaciones en las que las experimentaron les resultó difícil, por lo que este grupo de niños y niñas tuvieron dificultad para expresarse emocionalmente.

Por otro lado, en las actividades estructuradas (*espejo, dado de emociones y el monstruo de las emociones*), predominó la desregulación emocional de los niños y niñas que participaron, ya que presentaron reacciones como la agresión física o los berrinches prolongados en los momentos donde tenían que esperar su turno para recibir el material usado o al participar, dejando ver un baja tolerancia a la frustración y dificultad para manejar sus emociones de sus emociones. Cuando se frustran se muestran violentos y sin control, lo que guarda estrecha relación con lo descrito en la tercera columna, en función de la intolerancia y reactividad cuando se frustran o cuando se les pone límites. Algunos cuando se molestaban lloraban y se negaban a realizar las actividades.

Con relación al tema del autocuidado los niños y las niñas buscaban recibir atención y afecto, acercándose a cualquier persona adulta sin importar si la conocían o no. Un ejemplo de a necesidad de cercanía se presentó el primer día de trabajo en el escenario, cuando sin siquiera haber realizado la presentación de bienvenida, los niños y niñas se acercaron para usar los materiales de las actividades, así como para establecer un contacto físico; por último, se observó una baja disposición para cooperar con sus compañeros, lo que sugiere que son poco empáticos, con baja tolerancia a la frustración y un pobre manejo de la conducta agresiva, en general las conductas más observadas fueron los golpes y jalones, cuando se les pedía esperar un turno.

Segunda visita a CAFEMIN

En la segunda visita se trabajó con las madres/padres y/o cuidadores con una entrevista semiestructurada. Los resultados de la entrevista se resumen en la Tabla 6:

Tabla 6

Categorías establecidas de las entrevistas semi estructuradas realizadas a padres/madres sobre la regulación emocional de los niños y niñas 3 a 5 años de edad de CAFEMIN

Motivo de los cuidadores para migrar a México	Experiencias emocionales de los padres/madres en movilidad humana	Cómo vivieron los padres/madres el cuidado de sus hijos/as durante el trayecto	Principales estrategias de regulación emocional empleadas por los padres y madres para la crianza de sus hijos/as durante el trayecto	Estrategias de autocuidado de padres/madres y cuáles estrategias utilizaron los niños/niñas
Falta de trabajo o por un salario bajo que no les alcanzaba para ofrecer una adecuada calidad de vida a su familia	Todos los padres/madres comentaron sentirse tristes y angustiadas todo el tiempo por el futuro que les espera	Todos los padres/madres entrevistados comentaron que fue muy difícil cuidarse a sí mismos y también cuidar de sus hijos/as durante el trayecto. Expresaron que se preocuparon más por la vida de los niños y las niñas, principalmente por la escasez de alimentos (incluyendo agua). Les preocupa también las enfermedades que sus hijos/as adquirieron durante el trayecto y lo peligroso de los lugares por donde caminaron. Además mencionaron que no tuvieron disponibilidad de atención médica y servicios hospitalarios.	Todos los padres/madres expresaron principalmente que cuando sus hijos/hijas los desobedecen ellos: <ul style="list-style-type: none"> • Los agreden físicamente Cuando sus hijos/as están tristes: <ul style="list-style-type: none"> • Los abrazan y besan para darles cariño • Tratan de establecer un diálogo con ellos/as como el preguntarles qué les ocurre • Intentan jugar con ellos/as Cuando sus hijos/as se enojan: <ul style="list-style-type: none"> • Tratan de distraerlos o los ignoran Cuando sus hijos/as están demasiado inquietos: <ul style="list-style-type: none"> • Los distraen • Juegan con ellos/as para tratar de que se cansen 	Los padres/madres expresaron ejercer las siguientes estrategias de autocuidado para sus hijos/as: <ul style="list-style-type: none"> • No dejarlos solos/as con desconocidos • Dejarlos con personas conocidas dentro del albergue • Crearles rutinas y hábitos que respondan a los establecidos dentro del albergue Los padres/madres como estrategias para ellos/as realizan lo siguiente: <ul style="list-style-type: none"> • Después de comer se bañan e intentan descansar • La mayoría comenta que no tienen ninguna estrategia de autocuidado y suelen rumiar sus dificultades todo el tiempo

Fuente: Elaboración propia

Durante la segunda visita a CAFEMIN se conformó un grupo focal que permitió aplicar la entrevista semi-estructurada. Para ello, se invitó a cinco madres y un padre, cuya edad oscilaba entre los 23 y 39 años, todos ellos de nacionalidad haitiana, con hijos de entre 3 y 5 años de edad (Ver Anexo 7).

Otro aspecto que merece la pena resaltar, es el hecho de que un compañero de los participantes del grupo focal (externo a este) fungió como traductor, no obstante, las barreras lingüísticas no permitieron que la tropicalización de las preguntas fuera exacta, para que respondieran a la mayoría de los cuestionamientos.

En el análisis de las entrevistas, se encontró que los participantes refieren que en primer lugar migran por la falta de oportunidades laborales en sus países, así como la pobreza generalizada y maltrato por parte de las autoridades.

En las experiencias emocionales que narraron, predominó la incertidumbre y angustia constante tanto por ellos/as como por sus hijos/as. Los participantes expresaron su necesidad de recibir atención psicológica ya que necesitan ser escuchados y poderse desahogar de tantas dificultades que ha representado el viaje. Se sienten mal dentro del albergue (CAFEMIN) y sus expectativas son llegar a los EE.UU.

En la entrevista expresaron lo difícil que ha sido el trayecto para ellas/os, narraron los riesgos que enfrentaron, sobre todo cuando tuvieron que atravesar lugares como la selva o las montañas. También se encontraban muy movidos por haber estado expuestos a enfermedades que les causaba el agua que bebían de los ríos contaminados, los insectos que los picaba y lo difícil de caminar en esos lugares, sumado a la escasez de víveres, el desgaste físico y mental y la preocupación constante por salvaguardar su vida y la de sus hijos/as.

Las personas que llegaron a CAFEMIN desde Haití lograron sobrevivir y adaptarse a los obstáculos de la trayectoria, pero las estrategias de regulación emocional que utilizaron aunque en el momento les sirvió para sortear las dificultades, en general en otros momentos son poco adaptativas y se manifiestan en la manera en la que se relacionan y crían a sus hijos e hijas.

Por ejemplo, algunos mencionaron que cuando los niños y niñas los desobedecen, son berrinchudos y se enojan, ellos/as responden con castigos físicos y reprimendas verbales, lo que impide un sano desarrollo de los niños y niñas de su cuidado. Así mismo, el hecho ignorarlos es también una estrategia poca adaptada, puesto que no abona a una correcta regulación emocional del niño o niña.

El grupo focal frente a conductas frente de conductas de tristeza o miedo que mostraron sus hijos/as, ellas y él, respondían acercándose a los niños y niñas para abrazarlos, dialogar con ellos, tranquilizarlos, lo que muestra que también son capaces de utilizar estrategias que ayudan a corregular las emociones de sus hijos/as.

Finalmente, con relación al autocuidado, las madres y el padre comentan que tratan de utilizar las medidas que representen menores riesgos para garantizar la seguridad de sus hijos/as, por ejemplo, cuando por alguna razón tienen que separarse de los niños/as los encargan con personas conocidas, ya sea en el albergue y en el trayecto, además tratan de establecer rutinas y hábitos que puedan impactar de manera positiva en el bienestar físico y mental de sus hijos/as.

Es importante señalar que las madres y el padre usan pocas estrategias de autocuidado para ellas mismas, únicamente intentan llevar a cabo rutinas cotidianas, como es el bañarse, comer y tratar de descansar un rato. Preguntarles las estrategias de autocuidado que usaban para sí mismos, se encontró que únicamente una de las participantes intentaba llevar a cabo una rutina

básica de autocuidado, la cual consiste en comer, bañarse y descansar, no obstante, el resto de los participantes mencionaron no contar con ninguna estrategia de autocuidado.

Tercera visita a CAFEMIN

El propósito en la tercera visita a CAFEMIN se centró en la exploración de conductas de autocuidado en los niños y niñas residentes en el albergue. Con el fin de llevar a cabo esta indagación, se implementó una representación teatral utilizando títeres, basada en el cuento clásico de “Capetucita roja y el lobo felorz”. El objetivo primordial de esta actividad fue aprovechar el relato como una herramienta didáctica para identificar aspectos relacionados con la seguridad y la conciencia de peligro entre los niños y niñas.

Es importante resaltar que la narración de “Caperucita roja” incorpora elementos que pueden ser asociados con factores de riesgo, brindando una oportunidad única para instruir y sensibilizar a los niños y niñas acerca de la importancia de la precaución en situaciones potencialmente peligrosas.

En esta actividad participaron cuatro niños, dos fueron niñas y dos varones de entre tres y cinco años de edad.

En la Tabla 7 se presenta la idea que tienen los niños y niñas con relación a su autocuidado:

Tabla 7

Categorías de Autocuidado del cuento “Caperucita roja y el lobo feroz”

Edad y nacionalidad de los participantes	Conducta de los participantes cuando interactúan con extraños	Conducta de los participantes cuando un extraño los quiere sobornar	
	Diálogo de la dramatización de títeres: “Caperucita: (a los niños y niñas) “Mi mamá me dijo que no hablara con extraños, ¿Qué debo hacer?”	Diálogo de la dramatización de títeres: “Lobo: ven, acompáñame a mi casa, ahí tengo un perro muy juguetón! Te encantará cargarlo y acariciarlo”	Diálogo de la dramatización de títeres: “Lobo: ¡Espera! (Saca un dulce y lo pone en frente de Caperucita). Mira, si me dices a dónde vas, te voy a dar un dulce. Pero no debes contarle a nadie.”
5 años / Salvadoreño masculino	Expresó que no se debía hablar con extraños	Sí consideró que sí se iría con el lobo	Sí aceptaría el dulce
3 años / Hondureño masculino	Expresó que sí se podía hablar con extraños	Sí consideró que sí se iría con el lobo	Sí aceptaría el dulce
5 años/ Salvadoreña femenina	Expresó que no se podía hablar con extraño	Sí consideró que sí se iría con el lobo	Sí aceptaría el dulce
5 años / Mexicana femenina	Expresó que sí se podía hablar con extraños	Sí consideró que sí se iría con el lobo	Sí aceptaría el dulce

Fuente: elaboración propia

La primera columna, que se refiere a una pregunta directa de si se debe o no hablar con extraños, un niño de 3 años de Honduras y una niña 5 años de México expresaron que sí está bien hablar con extraños a pesar de que “Caperucita” les advirtió de los posibles peligros que implica relacionarse con personas que no conozcan. Los otros dos niños, un niño Hondureño de 5 años y una niña Salvadoreña también de 5 años, expresaron que no debían hablar con extraños como es el Lobo, por el peligro que este representa.

En la columna que aborda la conducta de los niños y niñas al enfrentar una situación en la que son sobornados por un extraño, se evidenció que todos aceptarían el soborno cuando el incentivo es algo que les gusta, como un dulce o tener una experiencia atractiva con los perritos.

Primera visita al CIM

A continuación, en la Tabla 8, se describen y fundamentan las cuatro categorías identificadas con base en la observación participante de las actividades lúdicas estructuradas y del juego libre, que se observaron en la visita al CIM:

Tabla 8

Categorías de Necesidades de Atención en Niños y Niñas de 3 a 5 años de edad en la Primera en el CIM

Expresión de emociones	Regulación emocional	Tolerancia a la frustración	Autocuidado
A los niños y niñas aún les resultó difícil etiquetar las emociones básicas, aunque lograron identificar situaciones que provocan alguna emoción cuando se les proporcionaban ejemplos	En sus estrategias reguladoras, manifiestan dificultades para ajustar la intensidad y duración de las emociones expresadas. Por ejemplo, se observó que les resultó complicado regularse cuando experimentaban estados de euforia, demorando en recuperar la calma	En el transcurso de la actividad de elaborar el "monstruo de las emociones" con los niños y niñas, se evidenciaba una clara muestra de desesperación y frustración por parte de los participantes. Este comportamiento se manifestaba cuando intentaban obtener el lápiz de color de la persona a su lado, llegando incluso a arrebatarse los materiales de sus compañeros. Además, se notaba un constante deseo de llamar la atención de la investigadora en todo momento, generando frustración cuando no recibían la atención total que buscaban.	Por su gran necesidad de atención y cuidado mostraron comportamientos que los ponen en riesgo, como el abrazar a la instructora aun sin conocerla. En general, suelen buscar la cercanía y la atención de cualquier adulto. Manifiestan necesidad de acercamiento físico para recibir afecto, por ejemplo piden ser cargados, atendidos y escuchados.

Fuente: Elaboración propia

En la tabla anterior se encontró que los NNMH enfrentan dificultades al nombrar emociones básicas, no obstante, demuestran la capacidad de reconocer situaciones emocionales cuando se les proporcionan ejemplos. Este hallazgo sugiere que están inmersos en un proceso de desarrollo emocional, indicando la posible necesidad de apoyo para mejorar su comprensión y expresión de emociones.

Los participantes muestran dificultades para regular la intensidad y duración de sus emociones, especialmente en estados de euforia. La demora en recuperar la calma puede indicar la necesidad de fortalecer las habilidades de autorregulación.

Durante la actividad del "monstruo de las emociones", se observan rasgos de frustración y desesperación por parte de los participantes. Este comportamiento se manifiesta en la competencia por los recursos, como los lápices de colores, y en el deseo constante de atención. La intolerancia a la frustración podría requerir estrategias específicas para ayudar a manejar mejor estas situaciones.

Con relación al tema del autocuidado los niños y las niñas buscaban recibir atención y afecto, acercándose a cualquier persona adulta sin importar si la conocían o no. Un ejemplo de la necesidad de cercanía se presentó el primer día de trabajo en ambos escenarios, cuando sin siquiera haber realizado la presentación de bienvenida, los niños y niñas se acercaron para usar los materiales de las actividades, así como para establecer un contacto físico; por último, se observó una baja disposición para cooperar con sus compañeros, lo que sugiere que son poco empáticos, con baja tolerancia a la frustración y un pobre manejo de la conducta agresiva, en general las conductas más observadas fueron los golpes y jalones, cuando se les pedía esperar un turno.

De los resultados cualitativos obtenidos en las diferentes visitas a CAFEMIN y al CIM se pudo observar las necesidades de atención psicológica de los niños y niñas entre tres y cinco años que viajan acompañados y a partir de las observaciones del juego libre y estructurado y la entrevista semiestructurada a los cuidadores, se pudo diseñar una propuesta de intervención que a continuación se expone.

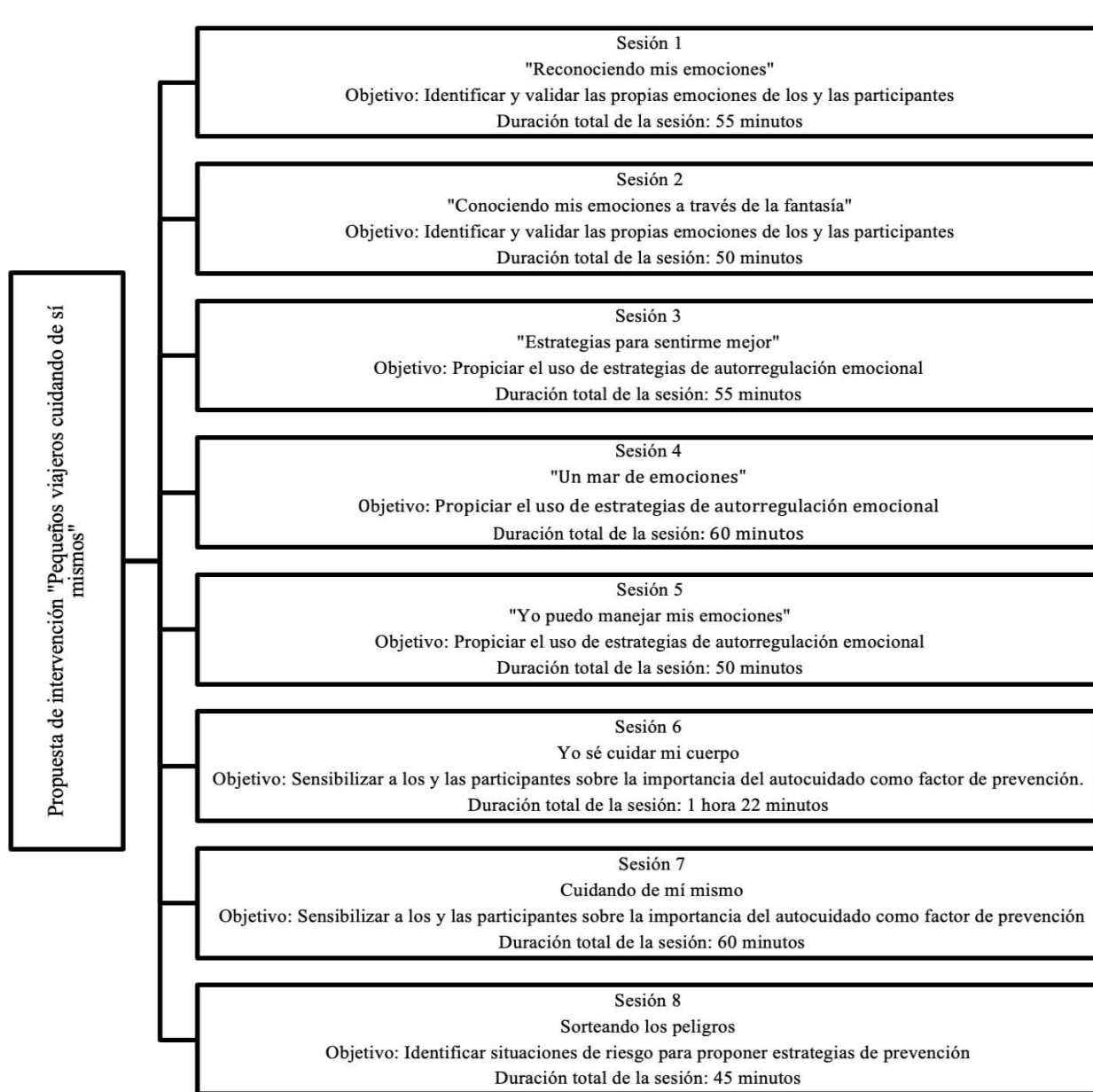
Propuesta de intervención

De acuerdo a los resultados se creó una propuesta de intervención llamada “Pequeños viajeros cuidando de sí mismos”, la cual está dirigida a niños y niñas de tres a cinco años de edad en situación de movilidad humana, con el fin de fortalecer sus estrategias de regulación emocional y autocuidado físico y socioemocional.

En la Figura 3, se presenta un diagrama que sintetiza las ocho sesiones de la propuesta de intervención, cada una acompañada de su objetivo específico y duración de cada sesión. Para más detalles sobre las descripciones de estas sesiones, se pueden consultar las cartas descriptivas en el Anexo 8.

Figura 3

Resumen de la propuesta de intervención "Pequeños viajeros cuidando de sí mismos"



Fuente: Elaboración propia

La propuesta se diseñó para ser aplicada en CAFEMIN y en el CIM a los NNMH por cualquier persona, independientemente que sea un profesional de la psicología. Es una propuesta de intervención breve en las que se utiliza principalmente el juego para propiciar la autorregulación y el autocuidado. La intervención que se diseñó propone que se aplique en ocho sesiones, debido al contexto de incertidumbre e inestabilidad en el que se encuentran, puesto que al encontrarse en una situación de movilidad humana, su permanencia en cualquiera de estos refugios no está garantizada, por ello, es fundamental que la propuesta de intervención se aplique en un periodo de tiempo corto a fin de evitar ser interrumpida.

Las cartas descriptivas que se realizaron para la intervención permiten que cada sesión tenga un principio y un cierre, de manera que si alguien no toma todas las sesiones tenga la posibilidad de beneficiarse de las sesiones a las que pueda asistir. Por lo tanto, se trata de una propuesta de intervención flexible y adaptada a las circunstancias de vida de estos niños/as, teniendo la posibilidad de aplicarse de manera continua, sin la necesidad de afectar el cumplimiento de los objetivos de cada sesión.

La propuesta tiene como objetivo brindar estrategias de regulación emocional que permitan a niños/as identificar sus sentimientos y sensibilizarlos para que puedan regularse emocionalmente procurando un autocuidado que funcione como factor de prevención de situaciones de riesgo y poder desarrollar habilidades socioemocionales que también son un factor de protección y los puede llevar a sentirse más seguros y con mayor bienestar.

Para la intervención se proponen técnicas lúdicas diseñadas especialmente para niños/as de esa edad, con juegos dirigidos a captar su atención, a mantenerlos entretenidos y que al mismo

tiempo fortalezcan su autorregulación y autocuidado. Se utiliza también el juego libre que les permite expresar sus deseos, inquietudes y dificultades.

A partir del objetivo general de la propuesta se desprenden cuatro objetivos específicos. El primero consiste en que sean capaces de identificar y validar sus propias emociones, mediante juegos que les permitan nombrarlas, describirlas y conocer las diferentes emociones que se pueden experimentar dependiendo de las situaciones que vivan y de sus vivencias internas.

El segundo objetivo específico trata de propiciar el uso de estrategias de autorregulación emocional, sobre las emociones que previamente identificaron y validaron. En esta segunda parte también se propone que todas las actividades se realicen a partir de juegos dirigidos con relación a las experiencias que los niños/as expresen y qué pueden hacer cuando están enojados o con miedo por ejemplo.

El tercer objetivo se centró en la importancia del autocuidado como factor de prevención, de este modo, a lo largo de dos sesiones (6 y 7) se propone realizar actividades lúdicas dirigidas para abordar los siguientes temas: conocer las partes públicas y privadas del cuerpo; explicar el concepto del consentimiento; enseñarles a distinguir entre regalo y soborno; la importancia del cuidado personal; y los beneficios de pedir ayuda cuando así lo requieran.

El cuarto objetivo de la propuesta se dirige a que niños y niñas en movilidad adquieran la capacidad para identificar situaciones de riesgo y puedan emplear estrategias para prevenirlas.

Finalmente, en lo que respecta a las necesidades atención psicológica que fueron expresadas por las madres, padres y/o cuidadores principales de los NNMH, durante la entrevista semiestructurada, se ha desarrollado, en el contexto del presente estudio, un conjunto de tres láminas informativas. Estas láminas fueron elaboradas con el propósito de abordar aspectos

relacionados con la regulación emocional, tanto para los adultos a cargo (madres y padres), como para sus hijos e hijas. Además, se incluyen estrategias destinadas al autocuidado de las madres y padres, junto con información para fomentar el autocuidado en el caso de sus hijos e hijas (Ver Anexo 9).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Como se mencionó previamente, a partir de los hallazgos tanto en CAFEMIN como en el CIM, se ha formulado una propuesta de intervención prescriptiva después de observar a niños y niñas de tres a cinco años en situación de movilidad humana participando en diferentes tipos de juegos.

Durante la elaboración de la propuesta mencionada, se analizaron diversos aspectos teóricos y prácticos con el fin de ampliar el alcance del estudio, los cuales se mencionan en el presente apartado. En primer lugar, se observó que en ambos grupos su desarrollo en general es similar al normativo. De acuerdo con Papalia y Martorell (2015), el desarrollo humano es un proceso universal pero con particularidades físicas, cognitivas y socioemocionales que pueden poner a niños y niñas como son NNMH que pueden correr riesgos como sufrir hambre, frío, salir de su lugar de origen y enfrentarse a diversas situaciones fuera de lo común como puede ser padecer enfermedades o accidentes sin tener acceso a servicios de salud (UNICEF, 2020).

Los niños y niñas residentes de CAFEMIN y el CIM, durante su estancia en el albergue tienen derechos básicos como alimentación, vivienda, servicios médicos y psicológicos e incluso se les proporciona dependiendo del tiempo que estén el asistir regularmente a la escuela. En cuanto a su desarrollo físico en algunos casos, se encontró que su talla era menor de lo esperado para su edad, siendo éste el único signo asociado a la desnutrición que se pudo percibir en esta población.

En la entrevista semiestructurada que se realizó a padres y madres de NNMH, expresaron que sus hijos durante el trayecto estuvieron expuestos a riesgos como violencia sexual, secuestros, trata de personas, robos, deshidratación y enfermedades gastrointestinales por

consumir agua contaminada en algunos países por los que transitaron. Todas éstas situaciones de riesgo también se encuentran descritas por el Institut für Auslandsbeziehungen (n.d.), organización alemana que se encarga de acompañar e informar de manera científica el impacto de la migración.

El impacto de las migraciones en los derechos de los niños y niñas puede darse de diferentes maneras y tratan de establecer nuevos modelos de conducta y socialización que ayuden a estos niños/as a asimilarse a otras culturas (Liwski, 2008).

Con relación al desarrollo cognitivo, la literatura menciona que en términos del desarrollo del lenguaje, entre los tres y seis años los niños y niñas avanzan rápidamente en el incremento y mejora de su vocabulario, gramática y sintaxis (Monfort & Juárez, 2018). Sin embargo, durante las visitas a ambos escenarios de intervención, se observó que uno de los principales aspectos que limita el trabajo con población en movilidad humana es el idioma, ya que a pesar de que la mayoría de la población que migra habla castellano, también lo hacen de países como Haití y Brasil, quienes además de enfrentarse a vicisitudes relacionadas con la extorsión, la criminalización y diferentes tipos de violencia, se ven limitados por el idioma.

Por ejemplo, algunos de los participantes en este trabajo hablaban créol, que es el idioma oficial de Haití, por lo que fue necesario trabajar con un traductor que hablara los dos idiomas.

Para explicar mejor lo anterior, vale la pena rescatar el caso de una niña de cuatro años proveniente de Haití. Sus padres hablaban francés como lengua materna, pero decidieron emigrar a Brasil a sus dos años, donde se habla portugués. Luego de un año en ese país, migran a México donde se habla el castellano. Los padres comentan que su hija presenta un retraso en el desarrollo del lenguaje debido a la exposición a más de dos idiomas en sus dos primeros años de vida.

Con relación al desarrollo socioemocional de NNMH, se pudo ratificar que la comprensión de sus propias emociones y ajenas, así como el poder manejarlas, son aspectos fundamentales para la adaptación social y personal en las situaciones que tienen que enfrentar (Marina, 2005). En la población de niños y niñas en CAFEMIN y en el CIM, se observó que, si bien podían identificar algunas emociones como la tristeza, el miedo y el enojo, se les dificultaba manejarlas y su expresión era de manera agresiva, con berrinches y con violencia, sobre todo se presentaba estas conductas en los juegos donde tenían que esperar turnos, por su poca tolerancia a la frustración.

En cuanto a la Regulación Emocional (RE), se espera que niños y niñas entre tres y cinco presenten diferencias individuales tanto en factores intrínsecos (temperamento, atención, esfuerzo de control y funciones ejecutivas) como extrínsecos (estilos de crianza, *clima y ambiente familiar*) (Vasconcelos, 2013). Los NNMH con los que se trabajó mostraron dificultad para regularse emocionalmente, debido a su poca capacidad de atención, a su poca tolerancia frustración y la reactividad con la que reaccionan a los estímulos.

Entre las Estrategias de Regulación Emocional (ERE) que propusieron las madres/padres durante la entrevista semiestructurada, se pudieron observar: la modificación de la situación, el afrontamiento agresivo, el desahogo emocional, el hacer nada, y el uso pasivo de los objetos (Lozoya, Grolnick y Gross, citado en Peralta, 2021). Estas estrategias están especialmente vinculadas a los factores extrínsecos.

En cuanto a los factores extrínsecos, en ambos grupos CAFEMIN y el CIM, se encontró que las madres/padres se encuentran muy estresados y preocupados por sus hijos/as pero tienen estilos de crianza que resultan ser agresivos como es los golpes físicos y los insultos verbales

cuando sienten que sus hijos/as son inquietos y desobedecen sus reglas. Este clima familiar y un ambiente desfavorable para la crianza hacen que los padres/madres y/o cuidadores presenten severas dificultades para autorregularse y por ende poder ayudar a sus hijos/as a tener una regulación emocional más adecuada.

En los dos escenarios en el que se trabajó (CAFEMIN y CIM) no fue posible trabajar únicamente con niños y niñas entre tres y cinco años, de hecho en los grupos se integraron niños y niñas de diferentes edades, esta situación aunque representó un reto permitió observar que las estrategias de autorregulación suelen variar de acuerdo a la edad y grado de desarrollo físico, cognitivo y socioemocional de los participantes. Los niños/as con mayor edad cuentan con un repertorio de estrategias autorregulatorias que les permiten manejar mejor las situaciones (Aldao & Nolen-Hoeksema, 2012; Sheppes, et.al., 2011 citado en García, 2017).

Como lo mencionan Cole y Hall (2008) en este trabajo se encontró que los niños/as más pequeños de edad se les dificulta utilizar algunas estrategias de regulación emocional como la evitación o la supresión emocional y esto limita su adaptación a nuevos contextos. En general, los niños y niñas entre tres y cinco años sus intentos regulatorios solían ser ineficaces, lo que los conducía a comportamientos disruptivos y agresivos como son los berrinches y el empujar y/o gritar.

Es importante en el diseño de la intervención considerar técnicas sencillas que ayuden a NNMH a manejar su enojo y su poca tolerancia a la frustración, debido a que aún cuando en este momento sus estrategias les sirven para ser vistos y que les hagan caso en otras etapas de la vida este comportamiento les puede propiciar una desregulación emocional por que también se

considera el poder atender mínimamente a los padres/madres y/o cuidadores en su autorregulación para que puedan ayudar a sus hijos/as a corregularse.

Se ha encontrado que entre los factores que propician la desregulación emocional en NNMH se destaca el importante grado de estrés bajo el que se encuentran los adultos en movilidad humana, derivado del desarraigo, desempleo, precariedad laboral y habitacional, lo que repercute en problemas para la crianza de sus hijos/as (Pavez-Soto et. al., 2020).

En el trabajo que se realizó para detectar las necesidades de NNMH, los padres/madres y/o cuidadores principales mencionaron sentirse abrumados por la incertidumbre y lo demandante y precaria situación que viven para el traslado, compartieron situaciones traumáticas que vivieron en su tránsito hacia México como la insalubridad, el contar con comida y con agua, así como un techo para dormir, las enfermedades físicas sin la posibilidad de recibir atención médica, los tiene muy abrumados por lo que solicitan pedían apoyo psicológico para ellos/as.

En la entrevista semiestructurada, una de las participantes comentó que en ocasiones sólo quería estar dormida y solía llorar mucho. Esta situación recabada en los dos albergues visitados confirma la teoría de Pavez-Soto (2020), en la que explica que las personas con limitadas estrategias de autocuidado tienden a tener dificultades para regularse emocionalmente lo que puede derivarse de distintas manifestaciones de desregulación emocional.

De la entrevista realizada a los padres/madres y/o cuidadores se puede inferir que algunos de estos niños y niñas están expuestos a maltratos involuntarios de sus cuidadores principales, lo que disminuye un sano desarrollo socioemocional (Berzenski, 2019).

Entre los factores de protección y autocuidado de NNMH, se encontró que ambos grupos, aunque tienen sus dificultades como es la conducta agresiva para defenderse, son resilientes a las

situaciones adversas que se han tenido que enfrentar. Esto concuerda con lo que plantea Newman (2005, citado en García- Cid, et. al., 2017), en el sentido de lo importante que es la resiliencia en las poblaciones vulnerables. Para incrementar la resiliencia en NNMH, en la intervención también se consideró el desarrollo de una sana autoestima, una visión optimista de la vida y la importancia de tener hábitos sanos para adaptarse a situaciones nuevas.

Ahora bien, a partir de los hallazgos encontrados, se sugiere una intervención con terapia de juego prescriptiva, modelo integrativo ideal para tratar las dificultades de los niños y niñas en movilidad humana. Novelo (2008), menciona que el modelo de la terapia de juego prescriptiva permite incorporar teorías y técnicas de distintas tradiciones de terapia psicológica, haciendo énfasis en lo que cada grupo de personas necesita, de este modo se trabaja precisamente en las necesidades detectadas en el grupo de NNMH estudiados en las estancias de CAFEMIN y el CIM.

Otra ventaja de la terapia de juego prescriptiva es que con este tipo de intervención se propicia un óptimo desarrollo y aprendizaje de los niños y las niñas. Rincón (2020) señala, que el juego favorece la autoconfianza y otorga a los infantes elementos para su desarrollo socioemocional. En el caso de los niños y niñas de CAFEMIN y del CIM, estas cualidades del juego terapéutico, guiaron la propuesta de intervención que se detalla en el apartado tres en esta tesis.

La propuesta de intervención tiene ciertas limitaciones, por ejemplo un factor importante a tomar en cuenta es la fluctuación de la población objetivo, debido a que al estudiar la movilidad humana es difícil obtener una propuesta de intervención estable, puesto que, cada cierto tiempo la población del albergue varía. Depende de cada ola migratoria: del contexto

político, social y económico de los países de procedencia de cada uno de los niños y niñas, por lo que siempre se debe considerar el ambiente cambiante y dinámico del fenómeno de la migración.

Es por ello que se deben tomar en cuenta los aspectos cognitivos, dinámicos, interpersonales y conductuales de cada grupo, para así poder ayudar de acuerdo a las necesidades de cada uno de los grupos de niños y niñas, brindando un tratamiento adecuado y disponible que se ajusta a las variaciones del tiempo (Connerty, 1993, citado en Schaefer, 2012).

En consecuencia, es menester que la intervención tenga un estilo de trabajo flexible que permita modificaciones y busque los enfoques más ad hoc a las necesidades específicas de la población.

En conclusión, vale la pena resaltar que a pesar de no haber implementado la propuesta de intervención, el presente estudio logró identificar las necesidades de atención psicológica de los NNMH de ambos albergues, sirviendo de punto de partida para futuras investigaciones e intervenciones, de tal forma, que se pueda adaptar a las necesidades particulares de la población objetivo de ese momento y a su vez, obtener resultados más precisos que permitan ofrecer talleres cada vez más efectivos tanto para su regulación emocional, como para su autocuidado emocional y físico.

Referencias

Abáigar, L. (2017, julio). Factores de protección. *Crimipedia*. ISSN: 2659-4897.

<https://crimipedia.umh.es/topics/factores-de-proteccion/#>

Alas, F y Flores, C. (2021). Condición de la niñez y adolescencia en situación de movilidad

humana. <http://pasc-lac.org/wp-content/uploads/2022/04/Informe-condicion-de-la-ninez-y-adolescencia-en-situacion-de-movilidad-humana.pdf>

Aldao, A. y Nolen- Hoeksema, S. (2011). When are adaptive strategies most predictive of psychopathology? *Diario de Anormal Psicología*, 121(1), 276-281. DOI:

10.1037/a0023598

Aldrete-Cortez, V. y Carrillo-Mora, P. & Mansilla-Olivares, A. & Schnaas, L., & Esquivel, F.

(2014). De la regulación emocional y cognitiva a la autorregulación en el primer año de vida. *Anuario de Psicología*, 44(2),199-212.[fecha de Consulta 19 de marzo de 2022].

ISSN: 0066-5126. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=97036175002>

Arias-Arroyo, P., Merino-Zurita, M. y Peralvo-Arequipa, C. (2017). Análisis de la Teoría de

Psicogenética de Jean Piaget: Un aporte a la discusión. *Revista Científica Dominio de las Ciencias*, 3(3), 833-845. <https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/index>

Armus, M., Duhalde, C., Oliver, M. y Woscoboinik, N. (2012). *Desarrollo emocional. Clave para la primera infancia*. Fondo de las Naciones unidas para la Infancia UNICEF.

<http://www.codajic.org/sites/default/files/sites/www.codajic.org/files/Desarrollo%20emocional%200%20->

[3%20a%20Clave%20para%20la%20primera%20infancia.pdf](http://www.codajic.org/sites/default/files/sites/www.codajic.org/files/Desarrollo%20emocional%200%20-3%20a%20Clave%20para%20la%20primera%20infancia.pdf)

Asociación Madrileña de Agorafobia. (2018). ¿Qué son las habilidades socioemocionales?.

<https://amadag.com/que-son-las-habilidades-socioemocionales/>

Ato, E., González C y Carranza, J. (2004). Aspectos evolutivos de la autorregulación emocional en la infancia. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 20(1), 69–80. Recuperado

de <https://revistas.um.es/analesps/article/view/27581/26751>

Ayuda en Acción. (2018, Octubre 22). *Consecuencias de la migración en la infancia*. Ayuda en Acción. Retrieved January 28, 2022.

<https://ayudaenaccion.org/ong/blog/infancia/ninos-migrantes/>

Babakr, Z. H., Kakamad, P., y Kakamad, K. (2019). Piaget’s Cognitive Developmental Theory: Critical Review. *Education Quarterly Reviews*, 2(3), 517-524.

10.31014/aior.1993.02.03.84

Baer, C., Malik, P. y Odic, D. (2021). Are children’s judgments of another’s accuracy linked to their metacognitive confidence judgments? *Metacognition Learning*, (16), 485-516.

<https://doi.org/10.1007/s11409-021-09263-x>

Baquero, M., Navarro, M. y Soto, F., (2009). Diferencias en los procesos de atención y memoria en niños con y sin estrés postraumático. *Cuaderno de neuropsicología*, 3(1), 104–115.

<https://www.redalyc.org/pdf/4396/439642483005.pdf>

Baumrind, D. (1978). Parental disciplinary patterns and social competence in children. *Youth & Society*, 9(3). Recuperado de:

<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0044118X7800900302>

- Benavides, J. (2010). ¿Engañan los niños antes de los 3 años? Una perspectiva desde el desarrollo de la teoría de la mente. *Psicología desde el Caribe*, (26), 142-155.
<http://www.scielo.unal.edu.co/pdf/psdc/n26/n26a08.pdf>
- Berzenski, S. (2019). Distinct emotion regulation skills explain psychopathology and problems in social relationships following childhood emotional abuse and neglect. *Development and psychopathology*, 31(2), 483-496. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/29562947/>
- Bisquerra, A. (2011). Educación Emocional y Bienestar. Propuesta para educadores y familia. Desclée De Brouwer. (6. ed.).
<https://www.edesclée.com/img/cms/pdfs/9788433025104.pdf>
- Bisquerra, R. (2020). *Regulación emocional – Rafael Bisquerra*. Rafael Bisquerra. Retrieved January 23, 2022. <https://www.rafaelbisquerra.com/competencias-emocionales/regulacion-emocional/>
- Blankenship, T. L., Slough, M. A., Calkins, S. D., Deater-Deckard, K., Kim-Spoon, J. y Bell, M. A. (2019). Attention and Executive Functioning in Infancy: Links to Childhood Executive Function and Reading Achievement. *Developmental Science*.
<https://doi.org/10.1111/desc.12824>
- Barudy, J. y Dantagnan, M. (2005). *Los buenos tratos a la infancia. Parentalidad, apego y resiliencia*. Gedisa.
https://books.google.com.mx/books?id=GiUIBQAAQBAJ&pg=PA6&hl=es&source=gbv_selected_pages&cad=2#v=onepage&q&f=false
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano: experimentos en entornos naturales y diseñados*. Paidós. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/18032>

Cabieses, B., Chepo, M., Oyarte, M., Markkula, N., Bustos, P., Pedrero, V. y Delgado, I. (2017).

Brechas de desigualdad en salud en niños migrantes versus locales en Chile. *Revista Chilena de Pediatría*, 88(6), 707-716. SciELO. <http://dx.doi.org/10.4067/S0370-41062017000600707>

Cabodevilla, I. (2007). Las pérdidas y sus duelos. *Anales del Sistema Sanitario de Navarra*, 30(Supl. 3), 163-176. http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1137-66272007000600012&lng=es&tlng=es

Cantillo, J. y Riaño, Y. (2020). *Percepciones Sociales y Regulación Emocional de Jóvenes de la Región Caribe Colombiana que viajan a Bogotá*. [https://repository.uniminuto.edu/bitstream/10656/13329/2/CantilloJose_Ria% c3% b1oJa melyn_2020](https://repository.uniminuto.edu/bitstream/10656/13329/2/CantilloJose_Ria%c3%b1oJamelyn_2020)

Capella, C., y Mendoza, M. (2011). Regulación emocional en niños y adolescentes: artículo de revisión. Nociones evolutivas y clínica psicopatológica. *Revista Chilena de Psiquiatría y Neurología de la infancia y adolescencia*, 22(2), 255-268. <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/fr/lil-677215>

Castañer, A. (2017). *Migración resiliente Herramientas de rescate emocional para niñas, niños y adolescentes migrantes*. UNICEF. [https://www.unicef.org/mexico/media/1266/file/VCEMigraci% C3% B3nResiliente_mar2018.pdf](https://www.unicef.org/mexico/media/1266/file/VCEMigraci%C3%B3nResiliente_mar2018.pdf)

Centro Integrador para el Migrante “Carmen Serdán”. (2022). Infodigna.org. 11 de febrero de 2023. <https://www.infodigna.org/es/articles/4402430026263>

Centro Mid-State de Orientación para los Primeros Años de la Infancia. (2009).

Comprendiendo el Desarrollo-Sociemocional de los niños de edad temprana. *Boletín Mid-State Early Childhood Direction Center*. <https://docplayer.es/3612528-Comprendiendo-el-desarrollo-socio-emocional-de-los-ninos-de-edad-temprana.html>

Cervantes, K. y Nájera, I. (2014). Evaluación de la dinámica familiar a través de la entrevista de juego en población jornalera migrante [Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México]. Biblioteca Digital UNAM.

https://repositorio.unam.mx/contenidos/evaluacion-de-la-dinamica-familiar-a-traves-de-la-entrevista-de-juego-en-poblacion-jornalera-migrante-151835?c=V3WY27&d=false&q=*&i=2&v=1&t=search_0&as=0

Chevez, J. (2012). Los efectos psicológicos de la migración parental sobre la autoestima de los adolescentes en zonas de alta tradición migratoria. *SHAT*, 1, 85,86.

<https://chat.iztacala.unam.mx/cshat/index.php/cshat/article/view/52/46>

Chua, E. F., Schacter, D. L., Rand-Giovannetti, E. y Sperling, R. A. (2006). Understanding metamemory: neural correlates of the cognitive process and subjective level of confidence in recognition memory. *Neuroimage*, 29(4), 1150-1160.

<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/16303318/>

Cobos Cali, M. E., y Figueroa Singuenza, M. E. (2013). *Terapia de juego desde el Modelo Integrativo aplicada a escolares que presentan conductas agresivas*. Universidad del Azuay. <https://dspace.uazuay.edu.ec/handle/datos/3340>

Cole, P. y Hall, S. (2008). *Emotion dysregulation as a risk factor for psychopathology*.

<https://psycnet.apa.org/record/2008-03728-010>

- Comisión de Ayuda al Refugiado en Euskadi. (12 de marzo de 2014). *Movilidad humana: migraciones*. <https://diccionario.cear-euskadi.org/movilidad-humana/>
- Craig, G. J., y Baucum, D. (2009). *Desarrollo psicológico*. (9na ed.). Pearson.
<https://psiqueunah.files.wordpress.com/2014/09/desarrollo-psicologico-9-ed-craig-baucum.pdf>
- De la Cruz, E. y Melián, L. (2018). *El uso del habla privada en la infancia: Una revisión integradora*. Universidad de La Laguna.
<https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/8810?show=full>
- Del Valle, M. (2018) *Espacios emocionales de niñas, niños, niños adolescentes y jóvenes centroamericanos en la Ciudad de Tapachula*. El colegio de la Frontera Norte.
<https://www.colef.mx/posgrado/wp-content/uploads/2019/09/TESIS-Del-Valle-Cabrales-Mireille-MEMI2017.pdf>
- Delval, J. (2014). *El desarrollo humano* (16° ed.). Siglo XXI Ediciones.
<http://bloguamx.byethost10.com/wp-content/uploads/2015/04/estudio-desarrollo-humano-delval.pdf?i=1>
- Dongil, E. y Cano, A. (2014). *Habilidades Sociales*. Sociedad Española para el estudio de la Ansiedad y el Estrés (SEAS). Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
Recuperado de:
https://www.researchgate.net/publication/372482277_Habilidades_Sociales_Sociedad_Espanola_para_el_Estudio_de_la_Ansiedad_y_el_Estres_SEAS
- Drewes, A. (2012). *Terapia de juego integrativa*. Fundamentos de terapia de juego. Editorial El Manual Moderno, 2, 349-364.

- Eisenberg, N. (2000). Emotion, regulation, and moral development. *Annu. Rev. Psychol.* 51, 665-697. <https://www.annualreviews.org/doi/pdf/10.1146/annurev.psych.51.1.665>
- Elguera, M. (2019). Fomentar la autoestima en el niño para un buen desarrollo socioemocional, de UNICEF. <file:///Users/gallardo/Downloads/adminunife,+ARTICULO+7.pdf>
- Escobar, J. y Cuervo, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. En *Avances en Medición*, 6, pp. 27-36.
http://www.humanas.unal.edu.co/psicometria/files/7113/8574/5708/Articulo3_Juicio_de_expertos_27-36.pdf
- Esquivel, F. (2010). *Psicoterapia Infantil con Juego, casos clínicos*. Editorial Manual Moderno.
https://enfoqueintervencionpsicoeducativa.files.wordpress.com/2016/05/psicoterapia_infantil_con_juego_casos_clinicos-libre.pdf
- Faas, A. (2017). *Psicología del desarrollo de la niñez*. Brujas. <http://monitoreoddna.com/wp-content/uploads/2020/09/PSICOLOGIA-DEL-DESARROLLO-NINEZ-2EDICION-2018-COMPLETO.pdf>
- Farfán, Y., Ramírez, A. y Rincón, Y. (2016) *Alteraciones en procesos inhibitorios: su relación con el bullying, síntomas de estrés postraumático y maltrato en el hogar*. Universidad Piloto de Colombia.
<http://repository.unipiloto.edu.co/handle/20.500.12277/892>
- Fazel, M., Reed, R., Panter- Brick, C. y Stein, A. (2012). Mental health of displaced and refugee children resettled in high-income countries: risk and protective factors. *The Lancet*, 379, 266- 282. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(11\)60051-2](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(11)60051-2)

Fernández, A., Dufey, M. y Mourgues, C. (2007). Expresión y reconocimiento de emociones: un punto de encuentro entre evolución, psicofisiología y neurociencias. *Revista chilena de neuropsicología*. Universidad de la Frontera. Chile.

<https://www.redalyc.org/pdf/1793/179317882002.pdf>

Flinchun, B. (1988). Early Childhood Movement Programas. Preparing Teachers for Tomorrow. *Journal Physical Education, Recreation and Dance*. 59 (7), 62-67.

<https://doi.org/10.1080/07303084.1988.10606254>

Fox, N., y Calkins, S. (2003). The Development of Self-Control of Emotion: Intrinsic and Extrinsic Influences. *Motivation and Emotion*, 27(1), 7-26. Recuperado de:

https://www.researchgate.net/publication/227213346_The_Development_of_Self-Control_of_Emotion_Intrinsic_and_Extrinsic_Influences

Freidenberg, J. y Sassone, S. (2018). Movilidad, migración y territorio: el papel del sujeto.

Revista Temas de Antropología y Migración, 10 (10), 45-50

https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/118418/CONICET_Digital_Nro.53488_91a-8f8d-486b-88fe-5f587348abab_B.pdf.pdf?sequence=5&isAllowed=y

Freeman, J., Epston, D. y Lobovits, D. (2001). Terapia narrativa para niños: Aproximación a los conflictos familiares a través del juego. Paidós.

<https://es.escribd.com/document/355186498/TERAPIA-NARRATIVA-PARA-NINOS-pdf>

Galán de la Calle, M. (2015). *Procesos y estrategias cognitivas de codificación y recuperación de información en diferentes niveles educativos*. Universidad de Valladolid.

10.35376/10324/16076

García, A. (2017). *Regulación emocional como aspecto transdiagnóstico en psicopatología*.

Singlatana, *Psicosomática y Psiquiatría*, 1(1), 3-5.

<https://www.raco.cat/index.php/PsicosomPsiquiatr/article/download/393658/487094>

García, H., y Fantin, M. (2012). Integración en psicoterapia, consideraciones para el desarrollo

de un modelo metateórico. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 46(3), 447-457. <https://www.redalyc.org/pdf/284/28425871013.pdf>

García, P. (2017) *Regulación emocional en la infancia: una revisión*. TESIUNAM.

<http://132.248.9.195/ptd2018/agosto/0779181/Index.html>

García- Cid. A., Hombrados- Mendieta. I., Gomez- Jacinto. L., et. al. (2017). Apoyo social,

resiliencia y región de origen en la salud mental y la satisfacción vital de los inmigrantes. *Universitas Psychologica*

<https://www.redalyc.org/journal/647/64753989009/html/>

Gobierno de México. (2023). *Rescata INM 23 mil 489 migrantes extranjeros menores de edad en el primer trimestre en el 2023*. [Comunicado No. 195/23].

<https://www.gob.mx/inm/prensa/rescata-inm-34-mil-489-migrantes-extranjeros-menores-de-edad-en-el-primer-trimestre-del-2023-329979?idiom=es>

Gómez, O. y Calleja, N. (2016). Regulación emocional: definición, red nomológica y medición.

Revista Mexicana de Investigación en Psicología, 8(1), 96-117.

<https://www.revistamexicanadeinvestigacionenpsicologia.com/index.php/RMIP/article/view/215>

Gómez, S. (2020). Prácticas deportivas que promueven la apropiación del autocuidado con niños

de 6 a 10 años en situación de abandono. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/13245>

- González, D. (2019). *Intervención psicoterapéutica grupal con modelo integrativo para niños de 7 a 12 años con rasgos de ansiedad clínicamente significativos*. Eprints. <http://up-rid.up.ac.pa/1850/>
- Gross, J. y Feldman- Barret, L. (2011). Emotion Generation and Emotion Regulation: One or Two Depends on Your Point of View. *Emotion review*, 3(1), 8-16.
<https://doi.org/10.1177/1754073910380974>
- Gross, J. y Thompson, R. (2007). *Emotional Regulation: Conceptual Foundations*. Handbook of Emotional Regulation. <https://psycnet.apa.org/record/2007-01392-001>
- Guillén-Burgos, F., Gutiérrez-Ruiz, K. (2018) Avances genéticos en el trastorno por estrés postraumático, *Revista Colombiana de Psiquiatría*, Volume 47, Issue 2, Pages 108-118, ISSN 0034-7450. <https://doi.org/10.1016/j.rcp.2016.12.001>
- Helena, M., y Rubio, G. (2010). El desempeño sensorial de un grupo de preescolares y escolares con dificultades en las actividades cotidianas. *Revista de la Facultad de Medicina*, 58(4), 283-292. <https://www.redalyc.org/pdf/5763/576363551004.pdf>
- Heras, D., Cepa, A., y Lara, F. (2016). Desarrollo Emocional de la Infancia. Un estudio sobre las competencias emocionales de niños y niñas. *INFAD Revista de Psicología*, 1(1). 67-73. Redalyc. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349851776008>
- Hidalgo, J. (2017). *Programa de Intervención de psicoterapia mixta integrativa para niños diagnosticados como víctimas de acoso escolar*. <http://up-rid.up.ac.pa/1314/1/judith%20hidalgo.pdf>
- Houdé, O., Pineau, A., Leroux, G., Poirel, N., Perchey, G., et. al. (2011). Functional magnetic resonance imaging study of Piaget's conservation-of-number task in preschool and

- school-age children: A neo-Piagetian approach. *Journal of Experimental Child Psychology*, 110(3), 332-346. Elsevier. <https://doi.org/10.1016/j.jrfa.2017.12.001>
- Institute für Auslandsbeziehungen. (n.d.). *Las cosas no son siempre color de rosa – MIGRAR*. MIGRAR. Retrieved March 10, 2022, from <https://guiamigrar.info/cap-2/>
- Instituto de Terapia Racional Emotiva Conductual. (24 de septiembre de 2021). La Baja Tolerancia a la Frustración (BTF). <https://institutret.com/baja-tolerancia-a-la-frustracion-btf/>
- Instituto para la Seguridad y la Democracia A.C. (2019). *Movilidad Humana*. <https://insyde.org.mx/movilidad-humana/>
- Issuu, Inc. (2021). El año de la pandemia y el abandono de la niñez en México. https://issuu.com/infancia cuenta/docs/balance_anual_redim_2020
- Izquierdo, Á. (2005). Psicología del desarrollo de la edad adulta Teorías y contextos. *Revista Complutense de Educación*, 16(2), 601-619. Red de Información educativa. <http://hdl.handle.net/11162/125302>
- Jalk, M. (2016). *Desarrollo socioemocional de los niños según percepción del cuidador principal. Institución Educativa Inicial N° 028-Marz-El Prado, Chachapoyas, 2014*. Repositorio UNTRM <https://repositorio.untrm.edu.pe/handle/20.500.14077/182>
- Kail, R. V., y Cavanaugh, J. C. (2015). *Desarrollo humano: una perspectiva del ciclo vital (6a. ed.)*. Cengage Learning. https://issuu.com/cengagelatam/docs/kail_issuu
- Larrañaga, M., y Jubeto, Y. (2011). *La cooperación y el desarrollo humano local: retos desde la equidad de género y la participación social*. Universidad del País Vasco.

https://dhls.hegoa.ehu.eus/uploads/resources/5205/resource_files/La_cooperacion_y_DHL.pdf

Lazarus, A., y Messer, S. B. (1992). ¿Prevalece el caos? Reflexiones sobre el eclecticismo técnico y la integración asimilativa. *Revista de Psicoterapia*, 3(10), 129-144.

<https://doi.org/10.33898/rdp.v10i10.939>

Leon, A., Bernal, E., y Suquilanda, P. (2017). *Estudio comparativo de los niveles: fonológico, semántico, morfosintáctico y pragmático en niños y niñas monolingües y bilingües de 4 a 5 años del Centro de Estimulación Integral y Apoyo Psicoterapéutico de la Universidad del Azuay (CEIAP) y el Kindergarten*. Universidad del Azuay.

<http://dspace.uazuay.edu.ec/handle/datos/7554>

Lenroot, R. y Giedd, J. (2006). Desarrollo cerebral en niños y adolescentes: conocimientos de la resonancia magnética anatómica. *Science Direct*. 30 (6), 718-729.

<https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2006.06.001>

Liwski, N. (2008, April). Migraciones de niñas, niños y adolescentes bajo el enfoque de derechos. In *Special Forum on Migration Issues, Washington, DC* (Vol.17).

<https://fundacionhenrydunant.org/images/stories/biblioteca/derecho-ninos-ninas/Microsoft%20Word%20-%20Documento%20IIN%20-%20Migraciones.doc.pdf>

Loperena, M. (2008). EL AUTOCONCEPTO EN NIÑOS DE CUATRO A SEIS AÑOS.

Tiempo de Educar, 9(18),307-327.[fecha de Consulta 30 de Enero de 2022]. ISSN:

1665-0824. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31111811006>

López-Pozos, C. (2009). El costo emocional de la separación en niños migrantes: un estudio de caso de migración familiar entre Tlaxcala y California. *Agricultura, sociedad y*

desarrollo, 6(1), 81-103. 31 de enero de 2022.

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-54722009000100004&lng=es&tlng=es

López, M., Filippetti, V. y Richaud, C. (2014). Empatía: desde la percepción automática hasta los procesos controlados. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32(1), 37-51.
[dx.doi.org/10.12804/apl32.1.2014.03](https://doi.org/10.12804/apl32.1.2014.03).

<http://www.scielo.org.co/pdf/apl/v32n1/v32n1a04.pdf>

Loza, L. (2021). *Asesoramiento psicoeducativo en habilidades sociales en niños y niñas en situación de migrantes del refugio casa del migrante*. Universidad Mayor de San Andrés. <https://repositorio.umsa.bo/bitstream/handle/123456789/26582/ML-1387.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Mancebón, et al. (2010) EDUCACIÓN INFANTIL Y HABILIDADES COGNITIVAS Y NO COGNITIVAS. The Berkeley Electronic Press.

https://zaguan.unizar.es/record/71217/files/texto_completo.pdf?version=1

Maree, J. (2021). The psychosocial development theory of Erik Erikson: critical overview. *Early Child Development and Care*, 197(7-8), 1107-1121.

<https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1845163>

Marín, A. (2014). Ayni: Por una infancia sin fronteras. Arteterapia con hijos de migrantes en el norte de Chile. *Ayni: Por una infancia sin fronteras. Arteterapia con hijos de migrantes en el norte de Chile*, 9, 61-72. *Revistas Científicas Complutenses*.

https://doi.org/10.5209/rev_ARTE.2014.v9.47482

- Marina, J. (2005). Precisiones sobre la Educación Emocional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(54), 27-44.
https://www.researchgate.net/publication/39679539_Precisiones_sobre_la_Educacion_Emocional/citation/download
- Martínez, G. (2008). El maltrato infantil: mecanismos subyacentes. *Avances en psicología latinoamericana*, 26(2), 171–179. <https://www.redalyc.org/pdf/799/79926205.pdf>
- Martínez, G. y Pichardo, N. (2018) *Programa de Intervención para Promover Estrategias de Corregulación Emocional en Madres y/o Cuidadores Principales de Niñas y Niños preescolares*. TESIUNAM. [Tesis Digital](#)
- Martínez, M., Retana, B., y Sánchez, R. (2009). Identificación de las estrategias de Regulación emocional del miedo en adultos de la Ciudad de México. *Psicología Iberoamericana*, 17(3), 49-59. Redalyc.org. <https://doi.org/10.48102/pi.v17i2.269>
- Mascolo, M. F. (2015). Neo-Piagetian Theories of Cognitive Development. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. Elsevier. 10.1016
- Medina-Liberty, A. (2020). Children's Notions about Dreams. *International Journal of Humanities and Social Sciences*. Academia.
https://www.academia.edu/41606256/Childrens_Notions_about_Dreams
- Meneses, M. y Monge, M. (2001). El juego en los niños: enfoque teórico. *Revista Educación* 25 (2), 113-14. <https://doi.org/10.15517/revedu.v25i2.3585>
- Mieles-Barrera, M., Cerchiario-Ceballos, E. y Rosero-Prado, A. (2020). Consideraciones sobre el sentido del juego en el desarrollo infantil. *PRAXIS 16* (2), 247 - 258.
<https://doi.org/10.21676/23897856.3656>

- Miller, P. y Sperry, L. (1987). *The Socialization of Anger and Aggression*. Wayne State University Press, 33(1), 1-31. Recuperado de:
https://www.researchgate.net/publication/317099249_The_socialization_of_anger_and_aggression/link/592600b4a6fdcc4443420422/download?tp=eyJlb250ZXh0ljp7ImZpcnN0UGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIiwicGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIn19
- Molina, P. (2019). *Terapia cognitiva basada en mindfulness aplicada en niños refugiados con síntomas de estrés postraumático* (Tesis de licenciatura, Quito).
<http://repositorio.usfq.edu.ec/handle/23000/8133>
- Morelato, G. (2011). Resiliencia en el maltrato infantil: aportes para la comprensión de factores desde un modelo ecológico. *Revista de psicología*, 29(2), 203-224.
<https://www.scielo.org.pe/pdf/psico/v29n2/a01v29n2.pdf>
- Monfort, M., y Juárez, A. (2018). Intervención en trastornos pragmáticos: consideraciones metodológicas. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 38(1), 24-30.
<https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2017.12.001>
- Montero, M. y Monge, M. (2001). El juego en los niños: enfoque teórico. *Revista Educación* 25(2), 113-124. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44025210>
- Muñoz, T. (2019). *Terapia Integrativa en Estudiantes de primer ingreso al Instituto Carlos M. Ballesteros con Conductas Disruptivas*. RI Udelas.
<http://168.77.210.164/handle/123456789/241>
- Nava, C. (2018) *Diferencias del significado de niño migrante, desplazado y refugiado, en estudiantes de ciencias sociales*. México: UNAM.

https://repositorio.unam.mx/contenidos/ficha/diferencias-de-significado-de-nino-migrante-desplazado-y-refugiado-en-estudiantes-de-ciencias-sociales-3517807?c=pg788N&d=true&q=:*:*&i=4&v=1&t=search_0&as=0

Noticias ONU. (20 de abril de 2021). *Se dispara el número de niños migrantes en México durante los primeros tres meses de 2021.*

<https://news.un.org/es/story/2021/04/1491052>

Novelo, G. (2008). La Psicoterapia Integrativa Multidimensional en el tratamiento de los Trastornos de Ansiedad. *Psicología Iberoamericana*, 16(1), 44-51.

<https://psicologiaiberoamericana.iberomx.com/index.php/psicologia/article/view/297/545>

Oltra, S. (2013). El autocuidado, una responsabilidad ética. *Psiquiatría Universitaria*, 9(1), 85-

90 [https://medicina.udd.cl/centro-bioetica/files/2013/09/SANDRA-OLTRA-](https://medicina.udd.cl/centro-bioetica/files/2013/09/SANDRA-OLTRA-El_autocuidado.pdf)

[El_autocuidado.pdf](https://medicina.udd.cl/centro-bioetica/files/2013/09/SANDRA-OLTRA-El_autocuidado.pdf)

Organización Panamericana de la Salud (OPS). Organización Mundial de la Salud (OMS).

(2017) Maltrato Infantil. Estados Unidos: OPS. OMS Oficina regional para las

Américas. <https://www.paho.org/hq/dmdocuments/2017/maltrato-infantil-infografia-2017.pdf>

Organización Mundial de la Salud (2008). *Salud de los migrantes, Informe de la Secretaría* (EB122/11).

https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/26054/B122_11-sp.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Orozco, K. (2004). *Dimensiones del desarrollo en la niñez temprana El desarrollo infantil es el desenvolvimiento de las capacidades biológicas, psicológicas y sociales*. TESIUNAM.
<http://132.248.9.195/ppt2004/0334100/Index.html>
- Ortiz, A. (2014). Elaboración y validación de una escala de estrategias de regulación emocional para niños (EREn). TESIUNAM.
https://www.cva.itesm.mx/biblioteca/pagina_con_formato_version_oct/apaweb.html
- Palacios, K. (2016). El juego dirigido y el cumplimiento de consignas en los niños y niñas de primer año de la unidad educativa “Hispano América” de la Ciudad de Ambato. [Tesis Licenciatura]. Universidad Técnica de Ambato.
<https://repositorio.uta.edu.ec/jspui/bitstream/123456789/23357/1/Karen%20Gabriela%20Palacios%20Erazo.pdf>
- Papalia, D., y Martorell, G. (2015). *Desarrollo humano* (13° ed.). McGraw-Hill.
<https://booksmedicos.org/desarrollo-humano-papalia-13a-edicion/>
- Papalia, D., Wendkos, S. y Duskin, R. (2009). *Psicología del desarrollo*. McGraw-Hill.
<https://www.mendoza.gov.ar/wp-content/uploads/sites/16/2017/03/Psicologia-del-Desarrollo-PAPALIA-2009.pdf>
- Pellicer, I., Vivas- Elías, P., y Rojas, J. (2013). La observación participante y la deriva: dos técnicas móviles para el análisis de la ciudad contemporánea. El caso de Barcelona. *EURE*. 39 (116), 119-139. <https://www.redalyc.org/pdf/196/19625670005.pdf>
- Pereda Sagredo Estitxu. (2006). Resiliencia e inmigración . 29-enero-2022, de EVNTF Sitio web: <https://www.avntf-evntf.com/wp-content/uploads/2016/11/Pereda-E.-Tbjo.-3%C2%BA-BI-05-06.pdf>

Pérez, M. (2022, julio, 24). Deportan a 4,300 menores en cinco meses del 2022. *El Economista*.

<https://www.eleconomista.com.mx/politica/Deportan-a-4300-menores-en-cinco-meses-del-2022-20220724-0088.html>

Pavez-Soto, I., Valderrama, C. G., Poblete-Godoy, D., Acuña, V., y Sepúlveda, N. (2020).

Horizontes de la intervención social con infancia migrante en Chile. *Revista Rumbos TS. Un espacio crítico para la reflexión en Ciencias Sociales*, (23), 9-40.

Paz, A. (2019). ¿Qué implica una teoría evolutiva de las emociones respecto de la relación entre emoción y regulación emocional? *Tópicos*, 37, 158.1

://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1666-485X2019000100158&lng=es&tlng=es

Peralta, A. (2021) *Taller de Estrategias de Regulación Emocional en Niños y Niñas Bajo el Cuidado de una Institución*. TESIUNAM.

<http://132.248.9.195/ptd2021/octubre/0817111/Index.html>

Pérez, M., Olmos, F. y Solorio, M. (2019). Desarrollo socioemocional en niños mexicanos: un estudio narrativo sobre la migración. *Psicumex*, 9(1), 75-94. *Psicumex*.

<https://doi.org/10.36793/psicumex.v9i1.151>

Pinillos, M. (2010). Intervención psicosocial y educativa para prevención de riesgos asociados a procesos migratorios. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(1), 579-591. SciELO.

<http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v10n1/v10n1a37.pdf>

Platas, R. (2017). *La importancia del juego en el desarrollo social del niño*. [Tesis de Maestría, Universidad de la Laguna]. Repositorio de la Universidad de la Laguna.

<https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/5664/La%20importancia%20de%20juego%20en%20el%20desarrollo%20social%20de%20nino..pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ramos, D. (2020). Estilos de Crianza y Estrategias de Regulación Emocional en Niño/as de 5to Grado. TESIUNAM. [Tesis Digital](#)

Red de Documentación de las Organizaciones Defensoras de Migrantes (s.f.). Casa de Acogida Formación y Empoderamiento de la Mujer Migrante y Refugiada (CAFEMIN).

Consultado el 19 de enero del 2022. <https://redodem.org/cafemin/>

Red por los Derechos de la Infancia en México [REDIM] (2022). Niñas, Niños Y Adolescentes Migrantes En México (a Julio 2022) - Blog De Datos E Incidencia Política De

REDIM. *Blog de datos e incidencia política de REDIM.*

<https://blog.derechosinfancia.org.mx/2022/09/05/ninas-ninos-y-adolescentes-migrantes-en-mexico-a-julio-2022/>

Repositorio de prácticas. (2019). United Nations Network on Migration. 11 de febrero de 2023.

de <https://migrationnetwork.un.org/es/practice/centros-integradores-para-migrantes>

Reyes, M. (2016). Impacto del Modelo Integrativo de regulación emocional en usuarios con trastorno de ansiedad generalizado. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 21(1), 9-

29. Redalyc. <https://www.redalyc.org/pdf/292/29248180002.pdf>

Rincón, C. y Leal, D. J. (2020). *El juego como regulador de emociones en el preescolar.*

<http://hdl.handle.net/11371/3208>

Rivero, M. (2019). Empatía, el arte de entender a los demás. Universidad Mayor de San Simón – DICYT.

https://www.researchgate.net/publication/333701266_Empatia_el_arte_de_entender_a_los_demas

Rhodes, M. G. (2019). Metacognition. *Teaching of Psychology*, 46(2), 168-175.

<https://doi.org/10.1177/0098628319834381>

Roda, C. (2020). Eclecticismo en Psicología: Definición, tipos y aplicación.

<https://lamenteesmaravillosa.com/eclecticismo-en-psicologia-definicion-tipos-y-aplicacion/>

Rodríguez, N., García, E., Gorrioz, A., y Regal, R. (2002) ¿Cómo se estudia el desarrollo de la mente? Jornades de Foment de la Investigació. Universitat Jaume I. España. pp. 1-13.

http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/80146/forum_2002_co.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Rodríguez, R. (2010). Éxito académico de los estudiantes inmigrantes. Factores de Riesgo y

Protección. *Educación XXI*, 13, 101-123. <http://espacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:EducacionXXI-2010-13-1-5050/Documento.pdf>

Romero, V. y Gómez, M. (2008). *El juego infantil y su metodología*. Altamar.

Rosado, M. (2007). El enfoque integrativo en psicoterapia. *Psicología y Educación*, 1, 43-44.

<http://www.iesdi.org/Maestrias/EstTer2/Materiales/Material%20Teorico%20de%20Apoyo/Elenfoque%20integrativo%20de%20la%20psicoterapia%20Mar%20EDa%20Rosado%20y%20Rosado.pdf>

Russel, A. (1970) *El Juego de los niños*. Herder.

Sanchis, S. (2020). Qué es el autocuidado personal y emocional. Psicología - Online.

<https://www.psicologia-online.com/que-es-el-autocuidado-personal-y-emocional-4951.html>

Santana, I. (2007). Estrategias de Autocuidado en Equipos Profesionales que Trabajan en

Maltrato Infantil. *Psykhe*, 16(1), 77-89. SciELO. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282007000100007>

Sarmiento-Henrique, R., Lucas-Molina, B., Quintanilla-Cobián, L. y Giménez-Dasí, M. (2017).

La evaluación multi-informante de la regulación emocional en edad preescolar: un estudio longitudinal. *Psicología Educativa. Revista de los Psicólogos de la Educación*, 23(1), 1-7. [fecha de Consulta 24 de Enero de 2022]. ISSN: 2174-0550.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=613765227001>

Save the Children México (17 de diciembre de 2021). Save the Children recuerda en el día del

migrante que la niñez en movilidad ha enfrentado más riesgos este 2021.

<https://www.savethechildren.mx/enterate/noticias/la-ninez-en-movilidad-ha-enfrentado-mas-riesgos-en>

Secretaría de Cultura. (2019). *Centro Integrador Migrante Carmen Serdán*.

<https://www.mexicoescultura.com/recinto/68794/centro-integrador-migrante-carmen-serdan.html>

Shaffer, D., y Kipp, K. (2007). Introducción a la psicología del desarrollo y a sus estrategias de investigación. In *Psicología del desarrollo: Infancia y Adolescencia* (7a ed., p. 661).

<https://bibliotecaalfayomega.com/wp-content/uploads/2019/09/Psicolog%C3%ADa-del-Desarrollo-infancia-y-adolescencia-.pdf>

Sheppes, G., Scheibe, S., Suri, G. y Gross, J. (2011). Emotion-Regulation Choice.

Psychological Science, 22(11), 1291- 1396. Recuperado de:

https://www.researchgate.net/publication/51682431_Emotion-Regulation_Choice

Schaefer, C. (2012). *Fundamentos de terapia de juego*. Editorial El Manual Moderno.

https://www.academia.edu/43650284/Fundamentos_de_terapia_de_juego_Charles_Schaefer

Shields, A. y Cicchetti, D. (1997). Emotion regulation among school-age children: The development and validation of a new criterion Q-sort scale. *Developmental Psychology*, 33(6): 906-916. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/9383613/>

Silva, A., y Trujillo, B. A. (2022). *Los niñas, niños y adolescentes desplazados por la violencia en México*. Com.mx. 11 de febrero de 2023.

<https://migracion.nexos.com.mx/2022/06/los-ninas-ninos-y-adolescentes-desplazados-por-la-violencia-en-mexico/>

Sousa, M., Silva, K., Nóbrega, M., y Collet, N. (2012). *Déficits de autocuidado em crianças e adolescentes com doença renal crônica*. *Texto & Contexto-Enfermagem*, 21, 95-102.

<https://www.scielo.br/j/tce/a/QBnGCvnmGR9LvCD85sJ3nRH/?format=pdf&lang=pt>

Stamm, J. (2019). *Neurociencia infantil: El desarrollo de la mente y el poder del cerebro de 0 a 6 años*. Narcea Ediciones. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8350235>

Suanes, I. (2019). Factores influyentes en la capacidad de resiliencia durante el proceso migratorio. Acercamiento a la realidad de las personas migrantes en Melilla.

[10.30827/Digibug.57540](https://doi.org/10.30827/Digibug.57540)

- Thompson, R. (1994). Emotion regulation: A theme in search for definition. *The development of emotion regulation: Biological and behavioral considerations, Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2), 25-52. SRCD.
<https://doi.org/10.1111/j.1540-5834.1994.tb01276.x>
- Thompson, R. y Calkins, S. (1996). The double-edged sword: Emotional regulation for children at risk. *Development and Psychopathology*, 8, 163-182.
https://www.researchgate.net/publication/231787577_The_double-edged_sword_Emotional_regulation_for_children_at_risk
- Thompson, R. y Meyer, S. (2007). Socialización de la regulación de las emociones en la familia. En JJ Gross (Ed.), *Manual de regulación de las emociones* (pp. 249–268). La prensa de Guilford.
https://www.researchgate.net/publication/274458048_Socialization_of_emotion_regulation_in_the_family
- Treyvaud K., Inder T.E., Lee K.J., Northam E.A., Doyle L.W., & Anderson P.J. (2012). Can home environment promote resilience for children born very preterm in the context of social and medical risk? *Journal of Experimental Child Psychology*, 112(3), 326–337. doi: 10.1016/j.jecp.2012.02.00
- UNICEF. (n.d.). *Migración de niñas, niños y adolescentes*. UNICEF.
<https://www.unicef.org/mexico/migraci%C3%B3n-de-ni%C3%B1as-ni%C3%B1os-y-adolescentes>
- UNICEF. (n.d.). *Salud y nutrición*. UNICEF.
<https://www.unicef.org/mexico/salud-y-nutrici%C3%B3n>

- United Nations Network on Migration. (2019). Centros Integradores para Migrantes. Migration Network Hub. <https://migrationnetwork.un.org/es/practice/centros-integradores-para-migrantes#>
- Vasconcelos, M. (2013). *Regulación emocional en infantes de 18 a 36 meses: estudio piloto*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México].
<http://132.248.9.195/ptd2013/noviembre/0705777/0705777.pdf>
- Zegarra-Valdivia, J., y Chino, B. (2017). Mentalization and the Theory of Mind. *Revista de Neuro-Psiquiatría*, 80(3), 189-199. <https://dx.doi.org/10.20453/rnp.v80i3.3156>
- Zeman, J., Cassano, M., Perry-Parrish, C., y Stegall, S. (2006). *Emotion regulation in children and adolescents*. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 27(2), 155-168.
- Zúñiga, V. (2017). Los niños y las niñas migrantes en escena. *Sinéctica*, (48). 31 de enero de 2022. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2017000100001&lng=es&tlng=es.

Anexos**Anexo 1**

Diarios de campo

Practicantes: **Martínez Rodríguez Karla Paola**

Supervisa: María Santos Becerril Pérez

Grado: Licenciatura

Universidad Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)

Centro de práctica: Casa de Acogida Formación y Empoderamiento de la Mujer Migrante y Refugiada (CAFEMIN)

Fecha: 15 de Diciembre de 2021

Horario: 10:00 am-a 13:00 pm

Lugar: Florencio Constantino 251, Vallejo, Gustavo A. Madero, 07870 Ciudad de México, CDMX

Actividad: Observación Participante y actividades lúdicas

Objetivo: Conocer las instalaciones de CAFEMIN y poder acercarnos y conocer a la población objetivo de nuestro estudio, en este caso, niños y niñas en movilidad humana en etapa preescolar.

En la siguiente imagen se puede observar la vista satelital que ofrece Google Maps de la Casa de Acogida Formación y Empoderamiento de la Mujer Migrante y Refugiada (CAFEMIN), la cual está ubicada en Florencio Constantino 251, Vallejo, Gustavo A. Madero, 07870 Ciudad de México, CDMX.

El recuadro azul remarcado en la imagen corresponde al espacio que ocupa CAFEMIN. La figura de color amarillo representa los dormitorios y el recuadro anaranjado indica el patio del albergue.



Practicante Karla Paola Martínez Rodríguez

Para mi primera visita a CAFEMIN, me citaron el 15 de diciembre del 2021 afuera del albergue a las 10:15/10:30 hrs. para poder tener un lapso de tolerancia de 15/20 minutos y poder ingresar cuanto antes.

Al entrar, me registré para poder ingresar al patio del albergue. Mientras esperé, me puse a terminar de hacer los materiales que iba a utilizar para la observación participante de aquel día. Después de unos minutos de esperar, pude entrar al patio donde había muchos niños y niñas jugando y sus familiares sentados en sillas o caminando. La mayoría de la gente era proveniente de Haití o de Sudamérica (El Salvador, Chile, Colombia, Guatemala, etc.).

Mientras que algunas personas estaban aplicando otras actividades lúdicas con los niños y/o adolescentes, el resto de ellos (10 niños) se me acercaron para poder investigar qué estaba haciendo y jugar con los materiales, por lo que decidí sentarme con ellos en una mesa con sillas para que pudieran dibujar con plumones lo que quisieran en unas hojas de papel.

Fue bastante difícil mantenerlos sentados ya que descubrieron que traía paletas con caritas, las cuales las usaban para poder jugar y en algunos casos molestar a otros niños/as por medio de golpes o queriéndose quitar las paletas entre ellos.

Ahí empezaron las dificultades, debido a que un niño haitiano, con una edad entre los 3 a 5 años, molestaba a una niña que estaba dibujando en una silla. Su mamá trató de intervenir, pero al principio traté de arreglarlo diciéndole a ella que estaba bien y que podía calmarlo. Después de 2 o 3 intentos su mamá volvió a ir y en este momento era lo más conveniente dejar ir al niño ya que no se podía calmar.

Después de unas horas, mi supervisora me comentó que ya podía iniciar las actividades planeadas, pero tardé bastante tiempo para poder dar inicio a los juegos ya que no conseguí los niños suficientes para hacer las actividades o su atención estaba muy dispersa. Cuando ya habían 10 niños reunidos, empecé con el primer juego que se llama “Espejo”, el cual consiste en imitar el lenguaje corporal de otras personas. Al principio algunos niños y niñas, sobre todo los que

tenían más de 7 años, les costaba mayor trabajo hacer esta imitación ya que les daba pena y comentaban que no querían hacer la actividad. Después de unos minutos todos se integraron y sin mayores dificultades de hecho percibí el ambiente con mucho ánimo y diversión.

La siguiente actividad constaba en lanzar un dado (el cual tenía 6 diferentes emociones: tristeza, alegría, enojo, disgusto, miedo y sorpresa), recrear una situación de la emoción que les había tocado por medio de mímica y finalmente, los demás debían de adivinar qué emoción estaba representando la persona por medio de su actuación.

Fue algo caótico ya que traje palitos de madera que en la parte superior tenían pegados diferentes imágenes de emoticones que representan las 6 emociones y para los niños/as fue demasiado llamativo y terminaron usándolas para otros fines, como por ejemplo jugar entre ellos y pegarse.

Dada esta situación, traté de quitarles los materiales de la mejor forma posible, pero la mayoría no quería y una de las niñas, que tenía de 3 a 5 años de edad, me pedía constantemente tener el palito de madera con una cara feliz y yo al escucharla, le respondía que ella podía pedirselo a unos de sus amiguitos que estaban en la actividad, pero nunca me hizo caso y en los siguientes minutos empezó a llorar como consecuencia de no tener lo que quería.

A pesar del desorden que había dado algunas circunstancias, como la anterior, la actividad se pudo realizar de manera paulatina. Todos querían pasar, lanzar el dado y recrear su escena, la dificultad fue cuando ellos lo interpretaban y los demás debían de adivinar la emoción. Se identificó que muchos de ellos, sobre todos los niños de 3 a 5 años, no identificaron la emoción de disgusto ya que ellos lo llamaban “vómito”, al igual que se les complicaba el miedo y/o la cara de sorpresa.

Después de un tiempo de jugar esa actividad traté de recoger los materiales aunque me tardé mucho tiempo en hacerlo, debido a que muchos de ellos y ellas se rehusaban al grado de llorar y acostarse en el suelo. Con la mayoría traté de hablar y pedir los materiales de la mejor manera pero se aferraban a tener lo que querían en ese momento. Después de un tiempo de analizarlo me di cuenta que para futuras ocasiones debía de preparar actividades lúdicas con las cuales ellos puedan hacerlas sin dificultades o distracciones, ya que parte de su malestar fue la mala planeación del material que llevaba ese día.

La actividad del dado era el último juego que había preparado para ese momento, los niños y niñas que estaban pedían más ejercicios, por lo que improvisé en los siguientes minutos con ellos y ellas. Los juegos que se me ocurrieron fueron “Quemados”, cantar la canción del “Pollito”, “El lobo”, entre otros. Mientras que hacía estas actividades, un niño le pegó a una niña pequeña, la mamá de ella vino y amenazó al niño en pegarle si éste volvía a agredir a su hija. Al escuchar esto me quedé paralizada por un momento y seguí con las actividades. Después de unos minutos volvió a ocurrir lo mismo y la mamá, en esta segunda ocasión, decidió preguntarme directamente a mi, si él le había pegado otra vez a su hija. Al escucharla yo le respondí que ambos se estaban molestando por igual y que lo mejor sería que su hija se retirara y yo podría conversar con el niño. Ella al escucharme, decidió agarrarle la mano al niño, darle un pequeño golpe e irse, por lo que yo decidí seguir con las actividades aunque ya estaba algo tensa por el acontecimiento previo.

Finalmente, en una última actividad llamada “El lobo”, la cual consistía en agarrarnos de las manos y girar en círculo mientras que cantábamos, un niño y una niña querían mi mano derecha al mismo tiempo. Ambos se estaban peleando, tratando de jalar uno al otro para poder sostener

mi mano y que nadie más la tuviera. Al observar esto, me hincé y les comenté que ambos podían tener mis dos manos, uno la mano derecha y otro la mano izquierda. No me hicieron caso y seguían peleando entre ellos. Después de unos minutos mi supervisora vino hacia nosotros y trató de calmarlos y separarlos.

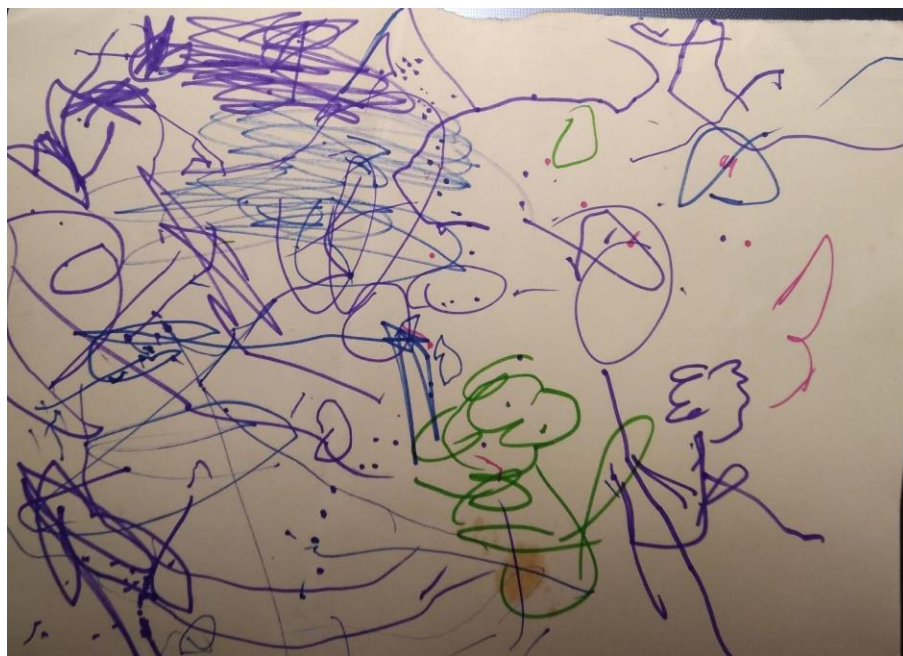
Al final del día me senté para recolectar todos los materiales y retirarme pero dos niñas se me acercaron en todo momento para seguir jugando, me agarraron el cabello y decidieron jugar a peinar con trenzas y pinzas. La niña que me estaba trenzando el cabello, se mostraba muy posesiva con los materiales de su otra amiga, al no querer prestar algunas pinzas que yo le di en un principio. Al observar esto, hablé con ella, comentándole que en todo momento, lo ideal es compartir para que todos tuvieran oportunidad de tener los mismos materiales en diferentes momentos del juego. Después de un rato ambas estaban intercambiando las ligas y pinzas para terminar de jugar con nuestro cabello.

Después de unos minutos, me despedí de los niños y me dirigí a la salida para poder finalizar el día.

Anexo 2



Anexo 3





Anexo 4

Entrevista semiestructurada a madres y cuidadoras de preescolares en movilidad humana

A continuación se presentará la propuesta de aplicación de la entrevista semiestructurada. Estos pasos deberán ser, en su mayoría, memorizados. En caso de que haya alguna duda en la aplicación, se puede recurrir a esta guía.

1. Dar las gracias por su disposición a participar en la entrevista.
2. Explicar brevemente el resumen del proyecto.
 - Objetivo de la entrevista: Recabar información para planear una intervención relacionada con la regulación emocional de sus hijos/hijas preescolares.
3. Explicación sobre la entrevista y sobre la grabación/documentación de la misma.
 - “Se trata de una breve entrevista donde se realizará una serie de preguntas sobre cómo actúa usted con las emociones que expresa sus hijos/as y cómo les ayuda a que se sientan mejor cuando aparecen los categorizados como negativos. Usted puede ir contestando las preguntas si se siente cómoda con ello, si no quiere o no puede contestarlas, no se preocupe. Si tiene alguna duda sobre alguna pregunta, hágamelo saber”.
 - “La entrevista será anónima, no se pondrá su nombre, pero es importante para nosotras conjuntar la información y poder tener acceso posterior a la información de una forma fidedigna. Y de igual manera, nos permite transcribirla sin distorsiones, me ayudaría mucho que se pudiera grabar el audio. ¿Estaría usted de acuerdo en que se grabara? Para

garantizar la confidencialidad y la ética de este trabajo es necesario que me de su autorización ¿está usted de acuerdo?

4. Explicación sobre protección de datos.

- “Toda la información se utiliza de forma anónima, es decir nadie más que yo sabrá tus datos personales; en la transcripción de las grabaciones se usarán nombres ficticios; sólo se dará información genérica sobre el perfil de tu participación. Me comprometo a usar con total confidencialidad la información recabada, que será usada únicamente para los fines del proyecto”.

5. Inicio de la entrevista.

Bloque I: Datos personales

¿Cómo le gustaría que le llame?

¿Cuénteme un poco sobre usted?

¿Qué edad tiene?

¿Cuál es su nivel de estudios?

¿Cuál es su nacionalidad?

¿Cuál es su lugar de destino?

¿Cuánto tiempo lleva viajando?

¿A qué se dedica actualmente?

¿Cuáles son sus actividades cotidianas? (cuidar los niños, limpiar, etc.)

¿Cómo se relaja de las actividades cotidianas?

¿Platíqueme un poco sobre su rutina diaria y cómo es un día común con su familia?

Bloque II: Dinámica familiar

Cuénteme sobre su familia

¿Quiénes son los integrantes de su familia?

¿Cuántos hijos/hijas tiene? Sexos, edades

¿Tiene pareja? ¿Cómo es su relación con ella?

¿Cómo se han sentido durante su estancia en CAFEMIN?

¿Cómo es la relación entre los miembros de su familia?

¿Con quién se lleva mejor?

¿Cómo se llevan sus hijos entre ellos y con usted?

¿Qué hacen para divertirse como familia?

Bloque III. Trayectoria de movilidad humana

¿Cuénteme cómo fue su viaje desde su lugar de origen hasta llegar aquí?

¿Con quiénes está viajando?

¿Por qué decidieron viajar?

¿Qué dificultades tuvieron que enfrentar durante el viaje?

¿Qué aprendieron de la experiencia de este viaje?

Ahora vamos a platicar un poco de cómo se sintió en el trayecto y qué cuidados tuvo que tener.

Por ejemplo:

¿Qué hacía si en el trayecto se sentía triste o angustiada?

¿Algunas veces se sintió enojada? ¿Cómo expresó este enojo?

Dentro de su familia, cuando alguien comete una imprudencia o se enoja ¿suele disculparse?

¿Los miembros de su familia pueden expresar lo que sienten cuando se sienten heridos?

Dentro de su familia ¿han establecido reglas de cómo protegerse y cuidarse de personas extrañas?

¿Cómo suelen reaccionar los miembros de su familia cuando se sienten amenazados?

¿Considera que su hijo/hijos le tienen confianza para poder contarle lo que les pasa?

¿Cómo considera usted que debe ser la obediencia de los hijos con sus padres? ¿Por qué?

Cuando tiene que dejar con que alguien más cuide a sus hijos/as ¿con quién sueles dejarlos?

¿Acuerdas con la persona con los que los dejas las reglas a seguir con ellos?

Bloque IV: Maternidad/paternidad y movilidad humana

Ahora me gustaría que me contara ¿cómo es ser mamá que tiene que abandonar su país?

¿Se preocupa su papel de madre en esas condiciones?

En esta trayectoria ¿cuál ha sido el desafío más grande que ha tenido que enfrentar como mamá?

¿Ha cambiado la manera como se relaciona con su pequeño/pequeña desde que salieron de casa?,

¿en qué ha cambiado?

¿Qué cree que piensan sus hijos sobre usted en esta nueva circunstancia?

Bloque V: Datos personales sobre sus hijos/hijas

Cuénteme sobre su hijo/hijos:

¿Cuál es su escolaridad?

¿Cuáles son sus intereses?

¿Cuáles son sus cualidades?

¿Qué habilidades tiene?

¿Qué se le dificulta?

¿Hay algo que haga su hijo/hijos que le moleste?

¿Cómo se han sentido sus hijos/hijas durante su estancia en CAFEMIN?

¿Cómo se lleva con los otros niños de la estancia?

Bloque VI: Regulación emocional del miedo

¿Su hijo/hija le tiene miedo a algo?

¿cómo reacciona cuando tiene miedo?

¿Con qué intensidad lo hace?

¿Con qué frecuencia tiene miedo?

¿Cuál es su reacción cuando su hijo tiene miedo?

¿Es difícil que se le quite el miedo?

Bloque VII: Regulación emocional del enojo

¿Qué hace enojar a su hijo/hijos?

¿cómo reaccionan cuando se enojan?

¿Qué tan intenso es su enojo? (mucho, poco, etc.)

¿Con qué frecuencia se enojan?

¿Cómo reacciona cuando su hijo/hija está(n) enojado(s)?

¿Qué tan difícil es que se les pase el enojo?

Bloque VIII: Regulación emocional de la alegría

¿Qué situaciones o cosas ponen contento a su hijo/hijos?

¿Cómo muestra que está contento?

¿Qué tan intenso es para expresar su alegría?

¿Con qué frecuencia se muestra(n) contento(s) y alegres(s)?

¿Cuál es su reacción cuando su hijo/hijos está alegre?

¿Cuánto tiempo dura su alegría?

Bloque IX: Regulación emocional de la tristeza

¿Qué pone triste a su(s) hijo/hijos?

¿cómo muestra su hijo/hija su tristeza?

¿Con qué intensidad la muestra?

¿Con qué frecuencia está(n) triste(s)?

¿Cuál es su reacción cuando se da cuenta de que su hijo/hijos está(n) triste(s)?

¿Cuánto tiempo le dura la tristeza?

Bloque X: Estrategias de co-regulación emocional

De todas las emociones que mencionamos ¿Cuál es la que predomina en su hijo/hija?

Cuando su hijo/hija expresa sus emociones con berrinches o llanto y/o demandas exageradas

¿Cómo suele solucionar este comportamiento de su(s) hijo/a(s)?

Generalmente ¿Cómo intenta disciplinar a su(s) hijo/a(s)?

¿Cómo le funcionan generalmente estas estrategias?

¿Qué hace cuando sus hijos/as no se comportan de la manera que usted les ha enseñado y quisiera que lo hicieran?

En general ¿Cómo se siente en su papel como madre?

Anexo 5

Guión de la dramatización de títeres del cuento “Caperucita roja y el lobo feroz”

EL narrador y Caperucita están en escena. El narrador tiene una canasta en la mano.

Narrador: “Érase una vez una niñita que lucía una hermosa capa de color rojo. Como la niña la usaba muy a menudo, todos la llamaban Caperucita Roja. Su mamá le dijo (haciendo voz maternal y dirigiéndose a Caperucita) -Abuelita no se siente muy bien, he horneado unas galleticas y quiero que tú se las lleves” (Le entrega la canasta)

Caperucita: “Claro que sí.” (poniéndose su capa y tomando la canasta de galletas)

Narrador: (actuando como mamá) “Escúchame muy bien, quédate en el camino y nunca hables con extraños.”

Caperucita: “Yo sé mamá” (Salta atravesando el escenario)

Narrador: “Para llegar a casa de la abuelita, Caperucita debía atravesar un camino a lo largo del espeso bosque. En el camino, se encontró con el lobo (era un desconocido para Caperucita, es la primera vez que lo ve)”

Lobo: “Hola niñita, ¿A dónde vas?”

Caperucita: (a los niños y niñas) “Mi mamá me dijo que no hablara con extraños, ¿Qué debo hacer?”

- Respuesta de los niños y niñas

Caperucita: (Trata de buscar a niños y niñas que digan que no, si no han aparecido) “Disculpa, mi mamá me dijo que no hable con extraños..”

Lobo: (la interrumpe) “Pero yo no soy cualquier extraño... soy elegante, muy amigable y educado. Mira, ven te lo voy a demostrar...”

Caperucita: (Niega con la cabeza y retrocede)

Lobo: “Ven, acompáñame a mi casa, ahí tengo un perrito que quiero que veas, está suavecito y es muy juguetón! Te encantará cargarlo y acariciarlo” (hace gestos como jugando y acariciando a un perro imaginario)

Caperucita: (a los niños y niñas) “Un perrito!!!! me encantan los perritos... (juega con el perro imaginario también) Pero no debería de estar hablando con extraños... y menos irme con uno... Qué hago??”

Respuesta de los niños y niñas

Caperucita: “Creo que mejor no, pero muchas gracias...”

Lobo: (Perdiendo la paciencia) ”Te digo que vengas...” (desesperado, la toma de la muñeca y trata de jalarla hacia él)

Caperucita: (firme) “Me siento incómoda, no te conozco, no me gusta que me agarres la mano, además me puedes lastimar. Por favor suéltame.”

Lobo: (condescendiente) “Pequeña niña, ¿Que tu mamá no te ha enseñado a respetar y SIEMPRE obedecer a los adultos?”

Caperucita: (a los niños y niñas) “Es verdad que él es un adulto, pero también es un extraño... Tú! (señala a algún niño) ¿qué debo hacer?”

- Respuesta de los niños y niñas

Caperucita: (si viene al caso) (con urgencia) “Por qué” (Trata de buscar a niños y niñas que digan que no, si no han aparecido) (tranquila): “Suéltame por favor, ya me voy.”

Lobo: “Bueno, por lo menos dime a dónde vas.”

Caperucita: “Es la última vez que te digo que no puedo hablar con extraños... adiós!!! (se gira y se va)

Lobo: (rápidamente) “Espera! (saca un dulce y lo pone en frente de Caperucita) Mira: Si me dices a dónde vas, te voy a dar un dulce. Pero no debes contarle a nadie.”

Caperucita: (a los niños y niñas) “Qué rico se ve!!! Quiero el dulce, pero estaría desobedeciendo a mi mamá... qué hago?

- Respuesta de los niños y niñas

Caperucita: (esta vez trata de encontrar al menos uno que diga que sí)(a los niños y niñas:) “¡Se me antoja mucho! (piensa) Ya sé qué voy a hacer!” (al lobo:) “No puedo hablar contigo, peeeero (toma el dulce) voy a decir en voz alta, (hablando como a un persona imaginaria, del lado opuesto al lobo) a naaaadie en particular: Voy hacia casa de mi abuelita, a dejarle estas galletas (señalando la canasta) ” (sale)

Narrador: “El lobo tenía mucha hambre y en realidad no era de confiar. Así que corrió hasta la casa de la abuela antes de que Caperucita pudiera alcanzarlo. Su plan era comerse a la abuela, a Caperucita Roja y a todas las galletas recién horneadas.”

El lobo hace gestos correspondientes a lo que el narrador va diciendo. Camina cruzando el escenario.

En una esquina están las cosas de la abuelita en una mesita.

Lobo: (a los niños y niñas) “Mmm, esa debe ser la casa de la abuelita”(señala hacia la mesa y se acerca) ”Toc, toc, toc” (toca una puerta imaginaria en dirección a la mesita, la abre) “Parece que no hay nadie en casa... ¡tengo un plan!”

El lobo toma la manta, se pone el chal de la viejecita, sus lentes y su gorrito de noche que están sobre la mesita. Rápidamente, se acuesta, cubriéndose hasta la nariz con la manta.

Caperucita: (cruza el escenario hacia el lobo que está acostado junto a la mesita) "Toc, toc, toc" (toca una puerta imaginaria en el mismo lugar que el lobo lo hizo, la abre). "Abuelita, soy yo"

Lobo: (Con vos disimulada, tratando de sonar como la abuelita) "Pasa mi niña, estoy en camita."

Narrador: "Caperucita Roja pensó que su abuelita se encontraba muy enferma porque se veía muy pálida y sonaba terrible."

Caperucita: "¡Abuelita, abuelita, qué ojos más grandes tienes!"

Lobo: "Son para verte mejor"

Caperucita: "¡Abuelita, abuelita, qué orejas más grandes tienes!"

Lobo: "Son para oírte mejor" (susurrando)

Caperucita: (a los niños y niñas) "Ya la vi bien, estoy segura que no es mi abuelita... quién podrá ser?"

- Respuesta de los niños y las niñas

Narrador: "El lobo quiere engañar a caperucita, y hacerla creer que es su abuelita quién está acostada en la cama en lugar del peludo lobo"

Caperucita: (a los niños y niñas) "Y qué querrá? Por qué se disfrazó de mi abuelita?"

- Respuesta de los niños y las niñas

Caperucita: (se acerca de nuevo al lobo) "¡Abuelita, abuelita, qué dientes más grandes tienes!"

Lobo: "¡Son para comerte mejor!"

El lobo tira su manta y salta de la cama. Asustada, Caperucita trata de esquivarlo y grita de terror.

Narrador: “Afortunadamente la abuelita estaba cerca y alcanzó a escuchar los gritos de caperucita.

Corrió hacia su casa lo más rápido que pudo.”

La abuela entra y derriba al lobo con un puñetazo. El lobo sale arrastrándose.

Narrador: “Desde entonces, el lobo huyó espantado y nunca volvió a ser visto”.

Caperucita: “Gracias por salvarme abuelita! Te traje esto” (Le da las galletas)

La abuela abraza y besa a Caperucita.

Narrador: “Ese día Caperucita Roja aprendió una importante lección: Nunca debes confiar en extraños. FIN.”

Anexo 6

Relatoría “El Monstruo de las Emociones”

En el Centro de Intervención en Movilidad (CIM), se llevó a cabo la lectura del cuento "El monstruo de las emociones" con niños y niñas de 3 a 5 años de edad. Antes de iniciar la lectura, se les preguntó a los niños y niñas si sabían qué eran las emociones. Algunos participantes manifestaron desconocimiento, mientras que otros se quedaron en silencio, pero la mayoría describió las emociones como "cosas que sentimos". Posteriormente, se les consultó cuáles emociones conocían y la mayoría mencionó "alegría", "tristeza" y "enojo".

Durante la lectura del cuento, la primera emoción mencionada fue "alegría", y los niños y niñas expresaron sentir alegría cuando estaban con sus familiares o jugando con sus amigos.

Luego se abordó el tema de la tristeza, y los participantes compartieron experiencias personales, como sentir tristeza al tener que irse de casa, extrañar a alguien, cuando lloraban y algunos comentaron que ir a la escuela les daba mucha tristeza.

La siguiente emoción discutida fue el "enojo", y los niños y niñas indicaron sentir esta emoción cuando eran castigados por hacer algo mal o cuando no podían hacer lo que deseaban, como jugar o comer.

Posteriormente, se exploró el "miedo", y algunos participantes mencionaron sentirlo al ver películas de terror o al imaginar la presencia de un fantasma, como el que según comentaron, se decía que merodeaba los pasillos del CIM por las noches, generando temor en algunos de ellos.

Por último, se abordó la emoción de "tranquilidad", la cual resultó más difícil de describir para los niños y niñas. Ante esta situación, el facilitador proporcionó ejemplos personales de momentos en los que experimentaba tranquilidad, como estar en casa comiendo, contemplar plantas o recibir un abrazo.

Finalmente, tras la lectura del cuento, se les proporcionaron hojas de papel y materiales de dibujo a los niños y niñas, con el fin de que pudieran representar gráficamente su propia interpretación del "monstruo de las emociones", reflejando cómo se sentían en ese momento. A continuación, se muestran algunos ejemplos de los dibujos realizados.





Anexo 7**Transcripción Entrevista semiestructurada a madres y padres de NNMH****Lugar:** CAFEMIN**Fecha:** Martes 1ero de Marzo de 2020**Duración:** 57:01 minutos**Entrevistadora:** Karla Martínez (EK)**Traductor:** Carl (T)**Participantes:** cinco mujeres y un hombre**PC** de Haití, 39 años**PR** de Haití de 34 años,**PE** de Haití, 34 años**PCN** de Haití, 23 años**PJ:** de Haití, 39 años**PM:** de Haití, 30 años (mamá de Maria)

Otras abreviaturas:

TIP: Todos los participantes

Inicio de la Entrevista

EK: Hola buena tarde, mi nombre es Karla Martinez, soy estudiante de la Facultad de psicología y estoy haciendo un proyecto para hacer una propuesta de intervención con los niños y niñas en movilidad humana, me gustaría que todos nos presentaremos para conocerlos y conocerlas, por ejemplo ¿de dónde son y cuál es su nombre?

T: yo soy Carl

PR: yo soy R soy de Haití

PE: yo soy E soy de Haití

PC: yo soy C y soy de Haití

PCN: yo soy CN y soy de Haití

PJ: Soy J, soy de Haití.

EK: Mi intención de venir con ustedes es para conocer cómo ha sido su paternidad y maternidad en la situación de movilidad humana y que me platicaran un poco sobre las emociones de sus hijos e hijas y algunos otros aspectos personales.

Para comenzar, me gustaría saber ¿Cuántos años tienen sus niños?

PE y PJ: un año 11 meses y tengo otra que tiene 4 años. (son pareja PE y PJ)

PR: 14, 17 12 y 5 años

PC: tengo una hija de 18 años

PCN: 3 años

EK: nos gustaría saber ¿cómo ha sido viajar con sus hijos/hijas?

TIP: Difícil

PJ: Ha sido difícil, lo más difícil ha sido Colombia, la frontera de Colombia, y Panamá, porque hay que atravesar la selva, y eso es muy difícil. También los camiones son difíciles, porque van muchos, en los ómnibus van levantando (gente), y hay muchas personas que llevan niños como dos, tres o cuatro, por ejemplo yo que tengo 2.

EK: Usted que tiene un hijo de 18 años, me gustaría saber cómo ha sido para él el cambiarse de país, sí le ha costado trabajo, sí ha sido difícil para él? (a PC)

PR: (Se retira del grupo focal)

PC: Ha sido más fácil porque, pues, ya tiene 18 años, no ha sido como los que tienen bebés, pues mi niña entiende todo y pues es una decisión que tomamos juntas.

EK: ¿cómo se han sentido en CAFEMIN?

PE: No me siento en casa pero están bien.

EK: ¿podrías preguntarle a C sí me puede contar más acerca de ella, a qué se dedicaba, qué le gusta hacer? (al traductor)

PC: Yo tengo 39 años, soy comerciante, vendía verduras, me gustaba viajar, y tengo un niño en Haití, y mi hija está aquí (18 años).

EK: ¿le podrías preguntar a los demás también por favor? (al traductor)

PE: Yo tengo 34 años, estudiaba enfermería, pero tuve que huir de Haití por la inseguridad y después me fui a Brasil. Aprendí portugués, trabajé como auxiliar hasta que decidí venir para acá (México)

PCN: Tengo 23 años, vivía en Haití también, después me fui a la Guyana francesa, y ahí es donde está mi papá, conviví con él un tiempito, después tuve a mi niña y decidí venirme para acá (México). Estaba estudiando secundaria.

PR: Tengo 34 años, cuatro hijos de 14, 17 12 y 5 años. Uno nació en Brasil los otros nacieron en Haití. En Haití yo era comerciante y en Brasil trabajaba en una empresa.

PJ: En Haití yo comerciaba, y en Brasil tomé un curso de cargador, una máquina que carga peso, y después de Brasil para acá (México). Tengo 35 años.(SIC)

ED: ¿Cuál es la razón por la que decidieron venirse a México?

PJ: En Haití yo estudiaba, y me fui a Brasil. Yo estaba en Brasil, y mi esposa también. Antes Brasil era un país bueno y era un país que ayudaba mucho a las personas, a los migrantes, y cuando cambió de presidente (Jair Bolsonaro), ahora es un poco más difícil por el trabajo, el salario y la economía de Brasil bajó. Lo que tú ganabas no es suficiente para lo que tú precisas hacer, no es suficiente para las cosas básicas como la renta la comida y los niños (Decidimos

venir) porque aquí en México es un país más cerca de Haití. De Brasil a Haití son 12 horas de avión, y de aquí (México) son dos horas y media, tres o cuatro horas en avión. Y el salario de aquí y de allá de Brasil son diferentes, porque yo estoy buscando una vida mejor, entonces por eso decidimos venirnos para acá. Y fue muy difícil venirme con mi hija.

PR, PE, PC Y PCN: nosotros también migramos por problemáticas de no encontrar un trabajo en nuestro país que permita tener una buena vida para nuestros hijos.

EK: Muchas gracias por compartir esto conmigo el día de hoy, mi intención con esto es ayudar a niños y niñas en movilidad humana, y detectar algunas necesidades que tengan ellos y ellas para que pueda darles algunas herramientas para su transitar. Sabemos que es un proyecto un poco pequeño, pero la intención es ayudarles, sobre todo a los niños y niñas, para que sepan identificar sus emociones, cómo se siente, para que aprendan a mostrar sus emociones, y para que aprendan a expresarse de una manera más adecuada. Como su enojo y su tristeza. Esa es mi intención.

PJ: ¿Y con adultos no?

EK: También se puede, a lo mejor, proporcionarles algún tipo de material para ustedes.

PJ: Es que mi esposa tiene mucha tristeza, y entonces pues ustedes pueden pues...

PE: Pienso mucho en el futuro, siento que me voy a volver loca.

T: ¿CN no quieres ayuda psicológica?

PCN: también tengo muchos problemas, tengo muchos problemas de aritmética. (risas)

EK: Claro, logro entender su malestar por todo lo que han vivido, han sido muy fuertes como padres y madres el estar aquí hoy con sus hijos e hijas lo que podría hacer es que a parte de hacer una intervención con los niños y niñas, también puedo crear algún tipo de material informativo para ustedes, esperando que eso les ayude en algo

PE: Muchas gracias.

EK: ¿me gustaría saber cómo ha sido el proceso de maternidad de CN, como mamá migrante?

PCN: fue algo muy difícil porque imagínate para uno que es adulto y para un niño es mucho peor. Lo que hice fue comprar un saco y poner a mi niña en el saco, colgado en la espalda. Y pasé por unos lugares, que eran como una montaña, tenía que bajar por cuerdas y por ramas de ahí me daba mucho miedo que no se me cayera mi niña. Uno lucha por sobrevivir y por salvar a mi niña. Compré sopas preparadas y suero para que mi niña pudiera reforzarse, pero no fue nada fácil.

EK: Eres muy valiente y admiro tu gran esfuerzo.

PCN: Gracias.

PE: También me fue difícil, antes de agarrar el camino o la ruta, ya le había quitado la leche al bebé. Duré 6 días en la selva, y en esos 6 días le daba 3 Gerbers al día. Uno por la mañana, otro al mediodía y otro en la noche, porque no puedes cargar mucho peso en la selva, porque te debilitas y no aguantas. Así que tuvimos que votar todo todo, y mi esposo traía a la niña y yo tenía el bebé, y para ver cómo podíamos salvar al bebé (SIC).

PC: Gracias a Dios me fue fácil porque mi hija es grande, sólo caminamos y logramos salir.

PCN: mi niña casi se me muere, allá en la selva, porque se nos acabó el agua y teníamos que tomar agua del río, y ese río está muy sucio, tiene muertos, tiene gente así que están muertos en el agua, y una tiene que tomarlo así. Uno como adultos enferma, pero peor los niños, y yo pensé que se me iba a morir, hasta que llegué aquí a Tapachula Chiapas. Ahí la ayudaron, la llevaron al hospital, y la salvaron.

PJ: Mat (Hijo bebé) tenía diarrea en Panamá, porque salí de la selva y entre el refugio, pero él siguió con diarrea hasta Tapachula En Chiapas, duró más de 10 días con diarrea. Los dos (hijos).

EK. ¿ustedes qué hacen cuando desobedecen a sus hijos?

PJ: bueno, como ellos todavía no, conversan todavía, porque ella no habla. Mi hija tiene 4 años, todavía no habla, y a veces dice una palabra y así, y como a los 3 años comenzó a conversar. Me gustaría llevarla con un clínico, para ver qué tiene (SIC). Por eso yo he estado conversando con ella, ahora mismo, porque en Brasil hablaba portugués y ella fue a la escuela por cuatro meses, porque del campamento no tiene tiempo para la escuela, y nosotros hablamos criollo, ahí ya son 2 idiomas, en casa son 2 idiomas. Y ella empezó la práctica conversando, pero cuando salimos de Brasil, desde Bolivia hasta aquí, todo es en español, y ahí ya son 3 idiomas. Y ella ya estaba escuchando otro idioma. Está confundida, ahora mismo estaba pensando conversar con ella, y todo esto cuando tenía 2 años. Entonces es una nueva etapa para capturar todos estos idiomas. ella entiende pero está un poco atrás

EK: Claro, entiendo, pero es normal y se va a recuperar.

PP: pero está bien.

EK: Estabas diciendo que pues no sabe hablar, pero qué hacen ustedes cuando no los obedecen.

PJ: pues les damos cariño y así.

T: tú no pegas?

PJ: Bueno a veces sí, a la niña sí.

PC: cuando a mí no me obedecen le pego.

EE: todavía, a los 18 años?

PC: cuando no me obedecen sí, le doy una cachetada (risas)

EK: ¿cómo actúan (los padres) cuando sus hijos están tristes?

PC: Le doy un abrazo, lo beso y le doy cariño para saber que tiene.

PJ: A veces cuando yo estoy haciendo más cosas, ella sabe que no me gusta, y ella la llama y ella fue, y se queda sentada, y me ve así (hace ademán de tristeza). y ya yo fui y la abrace, acuérdate que ella todavía no conversa. (SIC)

EK: Claro pero te escucha.

PCN: Le doy un abrazo, le hablo para saber qué tiene hasta que a veces se duerme sola. (bebé de un año)

EK: ¿también quería preguntarles qué hacen cuando sus hijos se enojan mucho, cuando hacen berrinche?

PC: casi no le hago caso, porque yo tengo más problemas que mi niña (entre risas).

PCN: cuando está enojada trato de hablar con ella (para ver) qué tiene, le busco juguetes, mi hija no se enoja tan fácil, sólo cuando tiene hambre, es una niña feliz.

EK: ¿Qué hacen cuando tienen que salir, con quien dejan a sus hijos?

PCN: A donde yo voy, voy con mi hija, porque no tengo a nadie con quien dejarla.

PC: Los dejo con alguien del refugio

EK: ¿cómo actúan con sus hijos en cuanto a los berrinches? ¿Cuánto suelen durar sus berrinches?

PJ: Porque aquí, él no da problemas (señalando a Mat), cuando come, podría hacer berrinches, y la niña también.

PCN: Le dura poco el berrinche, y se duerme sola cuando la cargo. (bebé de un año)

PC: eso era antes ya no (adolescente de 18)

EK: ¿Qué hacen ustedes cuando sus hijos/hijas están demasiado alegres?

PJ: Le hacemos vueltas para que se ría más, jugamos con ellos pero también los calmamos y los distraemos en ocasiones

T: ¿Ustedes han visto muertos, cosas?

PJ: Hemos visto muertos, muchas dificultades, hay veces en las que uno solo está pensando lo que vio en el camino, pasamos por muchos países porque todavía no teníamos un lugar estable, un lugar para quedarnos, para poder hacer nuestras cosas. Entonces uno siempre está pensando en eso.

EK: Supongo que esto es uno de los miedos más recurrentes, que sus hijos estén bien, que tú estés bien.

PJ: Por salud, yo puedo decirte que sí, por salud. Pero ella (PE) piensa mucho las cosas

PE: Yo pensaba que el camino era más fácil, pero vi que era más difícil de lo que pensaba, y desde Brasil hasta aquí sufrí mucho y sigo sufriendo, no es fácil porque no tengo documentos, soy ilegal, estoy esperando un proceso, no tengo un lugar seguro, no sé el futuro.

EK: Cuando te sientes muy triste o agobiada, así como nos estás platicando ¿Tienes una estrategia para sentirte mejor?

PE: No tengo una estrategia para no pensar, para salir de eso, lo único es que después de comer me echo un baño e intento dormir, si me llega el sueño bueno, y si no, sigo pensando.

EK: ¿Consideran que van a ser o fueron padres muy estrictos o padres más relajados?

PCN: Los dos, estricta y relajada

PC: Muy estricta

PJ: Cuando los niños hacen cosas malas, cosas que no son buenas casi siempre o todos los días, y por ejemplo tus hijos apenas tienen cuatro o cinco años, primero tienes que conversar, a la segundo lo vuelves a intentar, a la tercera tienes que pegar, porque si no cuando tienen 18 años o 20 años, entonces van a decir, ¡Hey tú!, cuando yo hacía estas cosas tu no me hacías nada, entonces tenemos que corregirlas.

EK: ¿En qué cosas tuvo que ser más estricta con su hija? (PC)

PC: Soy muy estricta para todo, más que nada en la escuela.

EK: ¿Qué es lo que más les importa como padres enseñarles a sus hijos?

PCN: Más que todo valores, respeto y amor.

PJ: Buena educación

EK: ¿Buena educación se refiere a que vaya a la escuela?

PJ: Sí, que vayan a la escuela y les enseñen valores, que puedan terminar y que tengan un mejor futuro.

PC: Valores, que aprenda a amar, a respetar.

EK: ¿Con extraños sus hijos suelen acercarse fácilmente?, por ejemplo: si yo llego ¿es fácil que se pudieran venir conmigo?

PE: Mis hijos no

PC: No tanto, porque hay veces que sí y a veces que no.

EK: ¿Nos podrían decir como es un día con sus hijos?

PJ: En la mañana me levanto, la baño a ella (hija de 3 años), cuando empiezo a las 10 de la mañana todo el mundo tiene que salir de aquí y vuelven a las 5:30 o 6 de la tarde, y aquí brincan los niños, eso es cuando yo estoy aquí porque tengo que ir a trabajar, pero ella (PE) que está con los niños, ella les da de comer y después duermen.

PCN: En la mañana cuando me levanto la limpio, después busco la comida y después de comer estoy aquí todo el día cuidándola.

PC: Mi hija ya está grande, me la paso todo el día con ella en la cocina, y ahí platicamos casi todo el día.

Se incorpora PM

T: ¿Cómo fue viajar con tu hija?

PM: Fue muy difícil en la selva, encontré cuatro grupos de ladrones y nos quitaron todo. Dios me salvó de que no me violaran. Pasé ocho días en la selva porque me perdí, se nos terminó la comida, no teníamos nada. Y a los 8 días Dios me enseñó el camino.

EK: ¿Qué haces cuando María se enoja mucho o hace berrinche?

PM: Le hablo mucho y le converso mucho, pero no le pego.

EK: ¿Qué haces si la ves triste?

PM: La animo o juego con ella.

EK: ¿Eres una mamá muy estricta o relajada?

PM: Soy una mamá muy estricta, le doy amor cuando merece amor, y le pongo reglas cuando necesita reglas.

EK: ¿Suele irse con extraños fácilmente?

PM: No, María no (sarcasmo), ella ve una persona y ya la está abrazando.

EK: ¿Cómo ven a sus hijos?

PM: Yo le tengo mucho amor a mi hija porque pudo caminar 5 días sola en la selva, y ella no tenía problemas para viajar en avión para llegar aquí, pero como yo no podía forcé todo para que la niña viniera aquí. Entonces le tengo mucho amor y admiro su coraje, cada vez que yo le decía que estaba cansada, ella me decía “yo no mami, yo no”, vamos, sigamos.

PCN: Con mucho amor y voy a seguir luchando por ella porque desde que estaba pariendo a mi hija, casi me muero, entonces gracias a Dios estamos bien. Le tengo mucho amor porque cuando estaba en la selva el agua del río casi me lleva, pero estamos aquí y debe de ser por algo.

PC: También le tengo mucho amor, mi hija confía más en mí que en su papá, ella me dice todo, es muy linda.

EK: Bueno, queremos decirles que toda la información que nos proporcionaron es confidencial, y les agradecemos mucho su participación.

Se hizo un pequeño cierre del grupo focal y se les entregó un pequeño presente como agradecimiento por su participación en la entrevista, y se mostraron muy agradecidas por ello.

Anexo 8

Carta Descriptiva General	
Pequeños viajeros cuidando de sí mismos	
Objetivo General	Sensibilizar a los niños y niñas en situación de movilidad humana en la importancia del autocuidado como factor de prevención y el uso de estrategias de regulación emocional
Objetivos Específicos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar y validar las propias emociones de los y las participantes 2. Propiciar el uso de estrategias de autorregulación emocional 3. Sensibilizar a los y las participantes sobre la importancia del autocuidado como factor de prevención de situaciones de riesgo 4. Identificar situaciones de riesgo para proponer estrategias de prevención
Población	Niños y niñas de tres a 5 años de edad que se encuentran en la Casa de Acogida Formación y Empoderamiento de la Mujer Migrante y Refugiada (CAFEMIN) y del Centro Integrador para el Migrante de la Secretaría del Trabajo y Previsión Social.
No. de Participantes	De 4 a 15 niños y niñas
Lugar	Casa de Acogida Formación y Empoderamiento de la Mujer Migrante y Refugiada (CAFEMIN) y Centro Integrador para el Migrante de la Secretaría del Trabajo y Previsión Social.
Duración	Ocho sesiones de 50 a 80 minutos cada una
Recursos Didácticos	Elementos materiales que sirven de auxiliares en el proceso del taller como lápices, marcadores, colores, crayones, bocinas, cartulinas, hojas blancas, cuentos, entre otros.

Evaluación	<p>La evaluación va a ser realizada al final de cada sesión y será por medio de un círculo reflexivo donde se les preguntará de forma individual qué aprendieron y qué se llevaron de esa sesión.</p> <p>Esto debido a las características principales de nuestra población: la estancia de los niños y las niñas en CAFEMIN y del Centro Integrante para el Migrante, no es permanente y no hay seguridad de tener en el taller todas las sesiones a la misma población.</p>
Instructora	Martínez Rodríguez Karla Paola

CARTA DESCRIPTIVA ESPECÍFICA					
SESIÓN 1					
Reconociendo mis emociones					
OBJETIVO ESPECÍFICO: Identificar y validar las propias emociones de los y las participantes					
DURACIÓN TOTAL DE LA SESIÓN: 55 minutos					
TEMA	TÉCNICA	OBJETIVO	DESCRIPCIÓN DE LA TÉCNICA	MATERIAL	DURACIÓN
Bienvenida y presentación	Rompe hielo - "Canción del nombre propio"	Favorecer de forma activa la integración y confianza del grupo, así como de las instructoras	A través de la canción "Canción del nombre propio" se les pedirá que, junto con la instructora, los y las participantes digan su nombre, su edad y una emoción que sientan en ese momento.	-	10 minutos
Identificación de emociones	"El monstruo de las emociones"	Aprender a identificar y nombrar las emociones básicas a través de una dramatización	Se les leerá "El monstruo de las emociones", al mismo tiempo que se les preguntará si conocen las diferentes emociones abordadas y en qué situaciones pueden generarse. Al finalizar la actividad se les dará una hoja tamaño carta de color blanca y diferentes colores o crayones. Se les pedirá que con los materiales creen su propio monstruo de la emoción que sientan en ese momento o que durante la	Hojas blancas Crayones Colores Cuento "El monstruo de las	20 minutos

		n	semana.	emociones"	
Identificación de emociones	Sensorama	Identificar las sensaciones del cuerpo de los y las participantes y validar sus propias emociones	<p>A través de diferentes estímulos sensoriales, los y las participantes identificarán las sensaciones en su cuerpo y las asociarán con una emoción.</p> <p>Instrucciones de la actividad:</p> <p><i>*Se pone la música en la bocina* La facilitadora les dirá a los niños y niñas: Ahora nos relajamos. Respiramos profundo y exhalamos despacio, inhalamos despacio, exhalamos poco a poquito.</i></p> <p><i>Ahora quiero que sientan todo su cuerpo, su cabeza, sus hombros, su pecho, sus brazos; van bajando y sientan su pancita, sus piernas y sus pies.</i></p> <p><i>Escuchen la música, y sientan su cuerpo.</i></p> <p><i>*En este momento a cada niño y niña se le dará diferentes frutas partidas en cuadros en sus manos*</i></p> <p><i>Ese aroma, ¿a qué les recuerda?</i></p> <p><i>Sientan el objeto (fruta de temporada con cáscara comestible), sientan su temperatura y su textura, ¿Qué crees que sea? Si quieren, pueden olerlo.</i></p> <p><i>Ahora pueden morderlo. Sientan el sabor en su boca, el jugo, el sonido que hace al masticar.</i></p> <p><i>Pueden tratarlo y sentir como va bajando a su pancita.</i></p> <p><i>Pueden quitarse la venda y abrir poco a poquito sus ojos.</i></p>	<p>-Diferentes frutas (Durazno, Manzana, Uvas, Peras, Cereza)</p> <p>-Bocina - Celular</p> <p>-Pañuelo desechable</p>	20 minutos

			<p><i>¿Qué les pareció la actividad?</i> <i>¿Cómo te sentiste?</i> <i>¿Qué fue lo que te gustó más?</i> <i>¿Qué fue lo que no te gustó?</i> <i>¿En qué parte de tu cuerpo sentiste bonito?</i> <i>¿En qué parte de tu cuerpo sentiste que no te gustó?</i></p> <p>Al finalizar la dinámica los y las participantes hablarán sobre las emociones y sensaciones que percibieron a través de los estímulos sensoriales.</p> <p>NOTA: Se les preguntará a las mamás, a los papás y/o a sus cuidadores si los y las niños/as son alérgicos a algún alimento</p>		
Cierre de la sesión	Círculo de diálogo	Hacer el cierre de la sesión	Se les preguntará a los y las participantes qué aprendieron, qué actividad fue la que más les gustó y qué se llevaron de la sesión.	-	5 minutos

CARTA DESCRIPTIVA ESPECÍFICA					
SESIÓN 2					
Conociendo mis emociones a través de la fantasía					
OBJETIVO ESPECÍFICO: Identificar y validar las propias emociones de los y las participantes					
DURACIÓN TOTAL DE LA SESIÓN: 50 minutos					
TEMA	TÉCNICA	OBJETIVO	DESCRIPCIÓN DE LA TÉCNICA	MATERIAL	DURACIÓN
Bienvenida y presentación	Rompe hielo - "Espejo bailarín"	Favorecer de forma activa la integración y confianza del grupo, así como de las instructoras	<p>Instrucciones por parte de la facilitadora:</p> <p><i>Este es un juego muy divertido, llamado el espejo bailarín.</i></p> <p><i>Este es un bastón mágico (mostrando un bastón), y quien lo tenga será el líder y los demás seremos sus espejos. Quien tenga el bastón mágico deberá mostrar su mejor paso de baile evocando una emoción que cada quien quiera representar y después pueden decir su nombre. Todos los demás espejitos, imitaremos el paso de baile de su compañero, y lo saludará por su nombre.</i></p> <p><i>La tallerista modelará la presentación para aclarar las instrucciones; todos los participantes deberán presentarse.</i></p> <p><i>Al final de la actividad se harán tres respiraciones profundas para enfocar su atención y continuar con el taller.</i></p>	-Celular -Bocina -Bastón	10 minutos
Identificación de emociones	Fantasía guiada de las emociones	Identificar y validar las emociones de los y las participantes	<p>Instrucciones:</p> <p><i>En este momento vamos a jugar con nuestra imaginación. Vamos a escuchar un pequeño relato y vamos a intentar actuar conforme ella lo narra.</i></p> <p><i>Por ejemplo, si en el relato hablan de un niño que está brincando, ¿ustedes que van a hacer?...¡brincar! mientras la tallerista modela la acción* Si yo te digo en el relato que te asustaste ¿ustedes que van a hacer?...¡asustarse!</i></p> <p><i>Vamos a empezar:</i></p> <p><i>Felicidad</i></p>	-	30 minutos

*Imaginen que van caminando por un lugar que les hace sentir mucha felicidad, sonríen, pueden ver a las personas que más cariño les dan. Y su corazón late con entusiasmo. Es un día soleado, pueden sentir el calor en su carita, sienten en su cuerpo la felicidad. A lo lejos ven su juguete favorito ¿Cuál es su juguete favorito?, te lo están regalando, te pones tan emocionado y alegre que corres lo más rápido que puedes para alcanzarlo. ¡Lo lograste, ahora puedes jugar con él!
 ¿Para qué creen que sirve sentirse contento? Responden los niños y niñas. La felicidad nos ayuda a identificar las situaciones o cosas que nos hacen sentir bien y contentos y a buscarlas.
 Díganle hasta pronto a la felicidad.*

Enojo

Ahora, quiero que imaginen que están jugando con su juguete favorito y un niño llega y sin preguntarles se los quitan. Sientes injusticia y enojo, tienes ganas de gritar, tus manos se tensan, tus pies quieren pegarle al piso, y tu pancita se endurece, te enojas porque ya no tienes a tu juguete favorito, entonces van con esa persona y de forma seria pero educadamente le dicen: devuélveme mi juguete, no me lo pediste prestado.

¿Saben para qué sirve el enojo?

El enojo nos ayuda a reconocer las injusticias, nos ayuda a reconocer cuando algo no nos hace bien o no nos gusta. Cuando nos sentimos enojados, tratamos de cambiar esa situación, nos ayuda a decir que NO.

Vamos a decirle adiós al enojo. Que se enfríe su color rojo y se relaje el cuerpo. Vamos a darle la bienvenida a la tristeza.

Tristeza

Imaginen, que tienen en sus manos ese juguete favorito, les gusta mucho su color y su forma. Juegan con él todas las tardes, y duermen con su juguete al lado de su almohada. Sin querer rompen el juguete durante la noche, y al día siguiente se dan cuenta del accidente. De repente sienten algo en el pecho, es tristeza, sus ojitos quieren llorar, su boquita se va hacia abajo. Sienten en todo su cuerpo la tristeza, la pesadez

en sus manos y en sus pies. Después te acuerdas que tu mejor amigo sabe reparar cosas, vas con él y le pides ayuda, ¿quién es tú mejor amigo? Responden. Muy bien, entonces vas con ella/el porque sabe reparar juguetes. Cuando llegas tu mejor amigo te dice que ese juguete ya no se puede reparar y aunque estás muy triste te das cuenta que estás muy contento porque al final pudiste jugar con él/ella.

¿Saben para qué sirve sentirse triste?

La tristeza nos ayuda a sentir las pérdidas. A valorar lo que nos gusta en su ausencia. Díganle adiós a la tristeza, que se la lleve el viento. Ahora denle la bienvenida a la vergüenza

Vergüenza

Ese día en la tarde, tú mejor amigo y tú van al parque a jugar. Se suben a los columpios, a la resbaladilla y al pasamanos ¿saben qué es un pasamanos? Tu amigo se sube al pasamanos y lo hace muy bien. Tú intentas hacerlo igual que tú amigo pero a la mitad del juego te caes y tú amigo se ríe de ti. Tus mejillas se ponen de color rojo, sientes tu cuerpo muy caliente porque sentiste que hiciste el ridículo enfrente de tu amigo.

Le dices a tu amigo que te duele que se burle de ti y en cambio le pides que te ayude a aprender a hacerlo igual de bien que él. Después de algunos intentos logras pasar con éxito.

Eso que sientes es vergüenza ¿Saben qué es vergüenza? La vergüenza es el sentimiento de incomodidad producido por el temor a hacer el ridículo o quedar mal ante alguien o ante ti mismo. La vergüenza nos hace dar cuenta de que no somos personas perfectas y siempre podemos mejorar.

Miedo

*Después de jugar mucho tiempo, ven que el cielo se nubla y empieza a llover, sienten las gotas en su cara caer, empiezan a escuchar truenos. *hacer ruidos de trueno*. El miedo comienza a surgir, sus corazones se aceleran, sus pies se agitan, sus ojos se abren mucho, y sus boquitas se tensan. Tienen mucho miedo y quieren esconderse de los rayos y del ruido, por lo que van corriendo rápidamente, de repente te encuentras a tus papás en el camino; ellos te explican que la mejor forma de*

esconderse es acostarse en el piso y arrastrarse hasta salir de la tormenta.

¿Sabes para qué sirve el miedo?

Recuerden que el miedo nos ayuda a reconocer y escapar de situaciones peligrosas.

Culpa

Apenas estás recuperando el aliento por toda la distancia que tuviste que recorrer, cuando te das cuenta de que tu mejor amigo no está a tu lado, sientes que eres muy mal amigo y sientes una presión en el pecho, se te cierra la garganta, el estómago apretado porque no lo ves por ninguna parte. Te preocupas mucho porque podría estar en peligro, sientes culpa y empiezas a pensar en regresar al parque a buscarlo. En eso aparece tú mejor amigo llorando y asustado y te cuenta que mientras corrían por el parque se raspó la rodilla y te gritó, pero como ustedes estaban tan asustados, no lo oyeron y te perdió de vista. Te sientes aliviado y contento que él/ella ya está contigo. Al ver su rodilla lastimada, le limpias la herida, le pones un curita y le das un abrazo.

¿Para qué creen que sirve la culpa?

La culpa sirve para ponerse en el lugar del otro, te das cuenta cuando tus acciones le hicieron daño a una persona y en caso de ser posible te permite reparar el daño.

Pudor

Tu amigo ya se está sintiendo mejor y en eso empiezas a temblar porque tienes mucho frío, tu ropa está mojada y llena de lodo por la lluvia. Te empiezas a desvestir para ponerte ropa limpia y seca y en eso sientes la mirada de tu amigo que está parado junto a ti mirándote. Te sientes muy incómodo y buscas un lugar más privado donde él no te pueda ver y cambiarte a gusto.

Eso que sentiste cuando tu amigo te miraba es pudor ¿saben qué es el pudor? es un sentimiento que te mueve a no mostrar tu cuerpo desnudo enfrente de los demás.

			<p><i>Calma</i> <i>Empieza a oscurecer, ya están secos y calientitos y te acuestas en tu cama y reflexionas sobre todas tus emociones que sentiste durante el día. Aunque fue un día bastante intenso y no todo lo que sentiste fue agradable, te das cuenta que esas emociones te ayudarán a superar los obstáculos que se te fueron presentando.</i> <i>¿Sabes qué es la calma y para qué sirve?</i> <i>La calma es cuando sientes tranquilidad y relajación en tu cuerpo. Ya no tienes ganas de ir al baño, de comer, de beber y puedes disfrutar el momento. Tus pensamientos son tranquilos y sientes que todo está bien porque no tienes nada de qué preocuparte.</i> <i>La calma es una sensación que es necesaria para que tu cuerpo esté saludable. Hay técnicas que puedes aprender para sentirte así y calmarte siempre que lo necesites.</i></p> <p><i>Fin de la imáginería guiada</i></p>		
Cierre de la sesión	Círculo de diálogo	Hacer el cierre de la sesión	Se les preguntará a los y las participantes qué aprendieron, qué se llevaron de la sesión, qué fue lo que más les gustó y lo que menos.	-	10 minutos

CARTA DESCRIPTIVA ESPECÍFICA					
SESIÓN 3					
Estrategias para sentirme mejor					
OBJETIVO ESPECÍFICO: Propiciar el uso de estrategias de autorregulación emocional					
DURACIÓN TOTAL DE LA SESIÓN: 55 minutos					
TEMA	TÉCNICA	OBJETIVO	DESCRIPCIÓN DE LA TÉCNICA	MATERIAL	DURACIÓN
Bienvenida y presentación	Rompe hielo "La serpiente"	Favorecer de forma activa la integración y confianza del grupo, así como de las instructoras	Se cantará la canción "Soy una serpiente" y se irán integrando cada uno de los participantes junto con la facilitadora. Para unirse al baile deberán de decir su nombre, su edad y ¿qué hacen para sentirse mejor cuando están tristes? Letra de la canción: <i>Soy una serpiente que anda por el bosque, buscando una parte de mi cola ¿Quiere ser usted una parte de mi cola?</i>	-Canción "Soy una serpiente" Link de la canción: https://youtu.be/R6HogbnuRaw Bocina	15 min
Estrategias de autorregulación emocional	¿Cómo te sientes hoy?	Conocer y/o fortalecer algunas estrategias de autorregulación emocional por medio del modelamiento	A través del cuento "¿Cómo te sientes hoy?" Se les modelará algunas de las estrategias de regulación emocional que les ayudará a modular las diferentes emociones que experimentan a diario. En un escenario pequeño de teatro hecho de cartón, un títere de un gato contará algunas estrategias del cuento, que pueden ayudarles a autorregularse mejor.	- Escenario de teatro - Títere de gato	30 minutos

Todas estas alternativas van a ser modeladas primero por la facilitadora y después se les pedirá que hagan lo mismo para intentar hacer estas estrategias de autorregulación emocional.

Gato: Cuando te sientas feliz y emocionado puedes... Se les preguntará a los niños ¿qué cosas les hacen felices? y ¿qué hacen cuando se sienten felices? Después de haber escuchado sus respuestas se les dirá que *también pueden*:

1. *Intentar hacerte reír a ti mismo. Empieza fingiendo la risa y trata de que pronto sea real.*
2. *Hacer una lista o dibujar lugares, comida, personas y otras cosas que te hagan feliz, como por ejemplo, comer un pastel o tu dulce favorito.*
3. *Hacer feliz a alguien diciéndole lo especial que es para ti.*
4. *Brincar y saltar y hacer que todo el mundo se pregunte por qué estás tan contento.*
5. *Inventar el baile del entusiasmo sólo usando las manos*

Gato: Sentirse muy emocionado y feliz puede ser una sensación muy bonita. Sucede cuando estamos disfrutando mucho algo. A veces, una emoción muy grande hace que sintamos cosquillas en el estómago.

Gato: Cuando estás enojado puedes... Se les preguntará a los niños y niñas ¿qué cosas les hacen felices? y ¿qué hacen cuando se sienten enojados? Después de haber escuchado sus respuestas se les dirá que *también pueden*:

			<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Acostarte en el suelo, hacerte bolita, apretar tu cuerpo lo más que puedas y luego soltar poco a poco esa sensación de que estás apretado.</i> 2. <i>Correr a toda velocidad sin moverte del sitio hasta que te sientas cansado.</i> 3. <i>Decirte a ti mismo “Estaré bien” una y otra vez.</i> 4. <i>Cerrar los ojos y hacer unas cuantas respiraciones profundas.</i> 5. <i>Imaginar que eres un monstruo enojado y que de pronto aparece un mago y te convierte en un monstruo cariñoso y alegre que va regalando cosas a todo el mundo.</i> 6. <i>Intenta decir con voces diferentes “Estoy de muy mal humor”.</i> <p><i>Gato: Sentir enojo es una emoción que casi siempre nos da una sensación horrible. A veces dan ganas de dar golpes pero nunca es buena idea porque podrías hacerle daño a alguien o romper alguna cosa.</i></p> <p><i>Gato: Cuando estás preocupado puedes... Se les preguntará a los niños y niñas si saben ¿qué es la preocupación ¿que situaciones o cosas les preocupan? y ¿qué hacen cuando se sienten preocupados? Después de haber escuchado sus respuestas se les dirá que también pueden:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Buscar a alguien en quien confíes y explicarle tus preocupaciones.</i> 		
--	--	--	--	--	--

			<p>2. <i>Imagínate una burbuja y mete en ella la preocupación dentro. Sopla y haz que se vaya lejos.</i></p> <p><i>Gato: Cuando algo nos preocupa siempre hay que ponernos a pensar ¿por qué estamos preocupados y si hay alguna forma de solucionar eso que nos mantiene preocupados?</i></p> <p><i>Gato: Cuando estás triste puedes... Se les preguntará a los niños y niñas ¿qué situaciones los pone tristes y qué hacen cuando se sienten tristes? Después de haber escuchado sus respuestas se les dirá que también pueden:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Buscar a una persona que suela hacerte feliz y sentarse a su lado y empezar a jugar algo que les guste.</i> 2. <i>Buscar un sitio lindo y que te haga sentir bien y llorar. A veces es bueno llorar.</i> 3. <i>Dar grandes saltos hasta quedarte sin aliento y cansado.</i> 4. <i>Bailar mucho con música con muchos movimientos.</i> 5. <i>Imagínate a ti mismo muriéndote de risa.</i> <p><i>Gato: Nos sentimos tristes cuando algo nos preocupa, pero la mayoría de las veces la tristeza se queda un rato y luego se va.</i></p> <p><i>Gato: Si estás asustado o tienes mucho miedo, puedes... Se les preguntará a los niños si saben ¿qué es el miedo? ¿Qué situaciones o cosas les provocan miedo? y ¿qué hacen cuando sienten miedo? Después de haber escuchado sus respuestas se les dirá que también pueden:</i></p>		
--	--	--	---	--	--

			<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Correr muy muy deprisa y escapar del peligro lo más rápido que puedas.</i> 2. <i>Gritar lo más alto que puedas pidiendo ayuda.</i> 3. <i>Reirte señalando lo que te asusta.</i> 4. <i>Imaginar que lo que te da miedo es una cosa tan pequeña que te cabe en una mano.</i> 5. <i>Imagínate a ti mismo comiendo un postre gigante con una cucharita.</i> <p><i>Gato: La gente se asusta cuando está en peligro o cuando se siente insegura y tiene que hacer algo que no ha hecho nunca. Cuando estás asustado, el corazón suele latir con más rapidez.</i></p> <p><i>Gato: ¿Sabes qué es la envidia o los celos?. En caso de que no sepan, se les explicará que “cuando queremos ser como alguien, tener lo que otro tiene o creemos que alguien prefiere estar con otra persona antes que con nosotros sentimos celos o envidia. No es un sentimiento agradable pero es parte de nuestras emociones.” Cuando se les haya terminado de explicar se les preguntará ¿qué situaciones les provocan miedo y qué hacen cuando sienten celos o envidia? Después de haber escuchado sus respuestas se les dirá “Cuando sientas celos o envidia puedes...”</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Decirle a las otras personas las cosas que hacen bien y qué te gusta de ellos, como por ejemplo “Bien hecho o que suerte o lo has hecho muy bien”.</i> 2. <i>Sonreír durante un minuto exactamente</i> 		
--	--	--	--	--	--

			<p>3. <i>Buscar a alguien con quien te encante estar y pedirle que te diga algo bonito sobre ti.</i></p> <p><i>Gato: ¿Sabén qué es la vergüenza o la pena? En caso de que no sepan se les dirá: te sientes avergonzado cuando haces algo que crees que te deja como tonto frente a los demás. Cuando te avergüenzas te puedes poner rojo de la cara.” Luego se les preguntará ¿qué cosas o situaciones les provocan vergüenza o pena y qué hacen cuando sienten vergüenza o pena?</i></p> <p><i>Gato: Cuando te sientas avergonzado puedes...</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Recordar que después de unos días nadie recordará que te ha pasado.</i> 2. <i>Aprender de lo que has hecho para no volver a hacerlo.</i> 3. <i>Reirte de ti mismo.</i> 4. <i>Decir “Ah, esto le puede pasar a cualquiera”.</i> 5. <i>Recordar que todo el mundo se ha sentido avergonzado alguna vez.</i> 		
Cierre de la sesión	Círculo de diálogo	Hacer el cierre de la sesión	Se les preguntará a los y las participantes qué aprendieron, qué se llevaron de la sesión y qué fue lo que más y menos les gustó de la sesión.	-	10 minutos

CARTA DESCRIPTIVA ESPECÍFICA					
SESIÓN 4					
Un mar de emociones					
OBJETIVO ESPECÍFICO: Propiciar el uso de estrategias de autorregulación emocional					
DURACIÓN TOTAL DE LA SESIÓN: 60 minutos					
TEMA	TÉCNICA	OBJETIVO	DESCRIPCIÓN DE LA TÉCNICA	MATERIAL	DURACIÓN
Bienvenida y presentación	Rompe hielo “Dime ¿quién eres?”	Favorecer de forma activa la integración y confianza del grupo, así como de las instructoras	<p>Las y los participantes, junto con la facilitadora harán un círculo y bailarán al son de la canción <i>el pollito pío</i>. La facilitadora modelará el ejercicio; por cada animal que se pronuncie, el participante pasará al centro del círculo haciendo un movimiento que simule el animal que le ha tocado de acuerdo con la canción, los demás copiarán sus movimientos bailando junto a su compañero. Cada participante pasará al centro hasta repasar todos los animales.</p> <p>Conforme avance la dinámica, se irán repitiendo los pasos según se acuerden.</p> <p>Al final de la dinámica se harán 3 respiraciones profundas para continuar con la siguiente actividad.</p> <p>Al finalizar la actividad anterior, conservando el círculo formado, cada uno de los y las participantes se presentará diciendo su nombre, su edad, y qué hace para sentirse mejor cuando está enojado.</p>	<p>-Canción el pollito pío</p> <p>Link: https://youtu.be/dhsy6epaJGs</p> <p>-Bocina</p>	10 minutos
Estrategias de autorregulación	Minis Relatos del Pequeño Pececito	Dar a conocer diferentes estrategias de autorregulación	A través de mini cuentos dramatizados con títeres, los y las participantes identificarán las situaciones de disregulación emocional que el protagonista del cuento experimenta en diferentes circunstancias. Los niños y niñas propondrán estrategias de resolución de conflictos para el protagonista y la facilitadoras explicará y modelará estrategias de autorregulación emocional adaptativas.	<p>-Música relajante.</p> <p>-Link de la</p>	40 minutos

		emocional	<p><i>Pececito viajero</i></p> <p><i>En el océano, muy cerca de la playa, vivía un pececito con su familia, todos los años ellos viajaban a otros lugares para encontrar deliciosa comida. Para la familia era muy importante cambiar de hogar para tener mejores oportunidades, pero un día el pececito se sintió muy triste de dejar a sus amigos atrás. A todo lugar donde iba el pequeño pececito, los extrañaba mucho, no jugaba, no comía y soñaba con volver. ¿Qué creen que el pececito pueda hacer con su tristeza?</i></p> <p>Técnicas que serán explicadas y modeladas por parte de la facilitadora: (Reconocer y comunicar su tristeza asertivamente, proporcionarse estímulos emocionalmente positivos como hacer algo que sabe que le gusta, aunque sienta que no quiere, poco a poco volverá a sentirse alegre).</p> <p><i>Pequeño Pececito tiene hambre.</i></p> <p><i>Un día, después de jugar un largo rato, el pececito se sentía cansado y hambriento. En camino a su casa, él se imaginaba una deliciosa alga marina en la mesa, pero cuando llegó, no estaba la comida que él se imaginaba. El pececito se sintió enfadado, y comenzó a llorar y a gritar que quería comer pizza, su mamá intentó calmarlo, pero no pudo ¿qué creen que deba hacer el pececito?</i></p> <p>Técnicas que serán explicadas y modeladas por parte de la facilitadora: Respiraciones diafragmáticas, comunicar su enojo asertivamente, proponer solución de conflicto.</p> <p><i>Pececito pambolero.</i></p> <p><i>Los pececitos en el mar estaban jugando fútbol contra los cangrejos, todos estaban emocionados, estaban a punto de meter gol a los cangrejos, pero el cangrejo portero muy inteligente, alzó su pinza y logró detener la pelota, sin embargo, esta explotó al contacto con sus afiladas pinzas. El pececito estaba muy molesto porque ya no podían seguir jugando, así que se acercó al cangrejo y le gritó: “es tu culpa, ya no podemos jugar”, el pececito le dio un aletazo, y el pobre cangrejito se fue llorando. ¿Creen que el pececito</i></p>	<p>canción:</p> <p>https://youtu.be/OeDTVlqf8gk</p> <p>-Bocina -Títeres</p>	
--	--	-----------	--	--	--

tiene razón? ¿Cómo hubiesen actuado ustedes?

Técnicas que serán explicadas y modeladas por parte de la facilitadora:
Respirar para tranquilizarnos, comunicar su enojo asertivamente sin herir al otro, aceptar la situación y distraerse, distorsión cognitiva, los accidentes pasan, empatía.

Pesadillas en el mar.

Ya dormido el pececito, soñaba con sus seres queridos, se sentía muy feliz, pues en su sueño había montañas de helado y edificios en forma de alga marina, de pronto en su sueño apareció un tiburón gigante y peligroso que nadaba hacía él. Tenía mucho miedo y mientras en su sueño huía, despertó muy agitado y asustado. El pececito sentía su corazón muy fuerte, tenía ganas de llorar y aun sentía que el tiburón de su pesadilla podía ir por él. ¿cómo podría tranquilizarse?

Técnicas que serán explicadas y modeladas por parte de la facilitadora:
(Respiración diafragmática, atención plena en el aquí y en el ahora, preguntarse ¿Qué está sucediendo en este momento conmigo? ¿Qué sucede alrededor en este instante? A veces los miedos se van cuando te das cuenta de que todo está bien en ese momento.

El pez bully

A una playa diferente a todas las demás, el pequeño pececito llegó. Se dio cuenta al instante que los demás peces eran más grandes de tamaño que él. Al llegar a su nueva escuela las diferencias físicas ya no importaban del todo, pues todos eran amistosos, excepto uno. Ese pez siempre quería hacer sentir mal al pececito por su tamaño, lo molestaba mucho, hasta una vez lo llegó a empujar. Así pasó el tiempo, y el pececito se sentía en peligro cada vez que veía a ese pez. El pececito dejó de salir al recreo, ya no se juntaba con sus amigos y siempre se escondía para que ya no lo molestara, se sentía solo y triste. ¿tú qué harías si fueses el pececito?

Técnicas que serán explicadas y modeladas por parte de la facilitadora:
cambiar la situación también es una estrategia de regulación emocional, como alejarse de la situación o persona conflictiva, decidir estar

			<p>acompañado de tus amigos, profesores y familia. Así como comunicar tus sentimientos a una persona de confianza, hablar con un adulto de confianza, reforzar su autoestima, e intentar cambiar sus patrones de conducta al sentirse amenazado.</p> <p><i>Loco de felicidad</i></p> <p><i>Era una mañana adorable, la luz del Sol brillaba entre las olas, olía a flores, a bombones y a refresco. Pequeño Pececito se sentía súper feliz, su corazón latía con alegría, en su boca solo había sonrisas, y sus aletas no dejaban de moverse. Al pececito le encanta bailar entre las olas del mar, reía demasiado, gritaba de felicidad, y jugaba con otros niños y niñas que no tenían tanta felicidad. El pececito no se daba cuenta que sus movimientos rápidos, su tono de voz muy alto, y que su forma de estar con los demás, estaba molestandolos. Y siguió jugando y brincando, cuando se acercó otro pez y le pidió de manera muy respetuosa, que por favor, bajara el tono de voz, ya que en ese momento le dolía mucho la cabeza. A Pececito no le dio importancia y siguió loco de felicidad. ¿Tú qué harías si fueras el pececito? ¿Crees que actuar como el pececito está bien?</i></p> <p>Técnicas que serán explicadas y modeladas por parte de la facilitadora: respiraciones diafragmáticas conscientes, reconocer su sentimiento, atención plena, comunicación asertiva.</p>		
Cierre de la sesión	Círculo de diálogo	Hacer el cierre de la sesión	Se les preguntará a los y las participantes qué aprendieron, qué se llevaron de la sesión, qué fue lo que más les gustó, qué fue lo que menos les gustó.	-	10 minutos

CARTA DESCRIPTIVA ESPECÍFICA					
SESIÓN 5					
Yo puedo manejar mis emociones					
OBJETIVO ESPECÍFICO: Propiciar el uso de estrategias de autorregulación emocional					
DURACIÓN TOTAL DE LA SESIÓN: 50 minutos					
TEMA	TÉCNICA	OBJETIVO	DESCRIPCIÓN DE LA TÉCNICA	MATERIAL	DURACIÓN
Bienvenida y presentación	Rompe hielo “El primero que me diga...”	Favorecer de forma activa la integración y confianza del grupo, así como de las instructoras, así como también fortalecer algunas de sus estrategias de regulación emocional.	<p>Como primer juego, se les pedirá que todos estén de pie, incluyendo a la facilitadora y que escuchen atentamente.</p> <p>La facilitadora dirá las siguientes oraciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> · <i>El primero que me traiga algo azul</i> - <i>El primero que me diga su nombre</i> · <i>El primero que me diga qué hace para relajarse cuando algo le hace enojar</i> · <i>El primero que me traiga algo circular o que tenga forma de un círculo</i> · <i>El primero que me diga su edad</i> · <i>El primero que me diga qué hace para dejar de estar triste</i> · <i>El primero que haga una posición chistosa</i> · <i>El primero que diga algo que le da miedo (responde el niño, ¿qué haces cuando te tienes que enfrentar a....?)</i> · <i>El primero que me traiga algo blanco</i> · <i>El primero que me diga algo que le da pena (responde el niño ¿Qué haces cuando te ocurre eso?)</i> - <i>El primero que vaya corriendo a la puerta y la toque y regrese y me choque la mano</i> - <i>El primero que me diga qué hace cuando alguien lo esté molestando</i> - <i>El primero que cante una canción</i> - <i>El primero que me diga algo que aprendió de ayer (en caso de que haya alguien que si entró la sesión pasada)</i> 	Dulces masticables	15 min

			NOTA: Se les preguntará a las mamás, a los papás y/o a sus cuidadores si los y las niños/as son alérgicos a algún alimento		
Estrategias de autorregulación	Creando mis frustraciones	Favorecer el uso de estrategias en los participantes para lidiar con la frustración	<p><i>Instrucción por parte de la facilitadora:</i></p> <p><i>La frustración es la emoción que tenemos cuando no podemos tener algo que queríamos mucho o no podemos lograr algo que teníamos muchas ganas de lograr.</i></p> <p><i>¿Alguna vez les ha pasado algo así?</i></p> <p>Se les reparte a cada participante una bola de plastilina, del mismo tamaño y color.</p> <p><i>Ahora me gustaría que hagan un objeto que tenían muchas ganas de tener y no se pudo, algo que tenían muchas ganas de hacer o de lograr y por alguna razón no lo lograron.</i></p> <p>La facilitadora se acercará a cada uno de los participantes. Les preguntará qué es y por qué no pudieron obtenerlo o lograrlo.</p> <p><i>La frustración es una emoción que sirve para que sigamos intentando y logremos nuestros objetivos. Se siente muy fuerte y a veces nos puede hacer enojar, ponernos tristes o hacernos pelear. Para lidiar mejor con este sentimiento es muy importante recordar:</i></p> <p>La facilitadora irá ejemplificando cada uno de los puntos con algunas de las situaciones que expusieron los participantes.</p> <p><i>-Posponer. Hay cosas que no podemos tener ahora, pero podremos tener después.</i></p>	-Plastilina	25 min

			<p><i>- No pasa nada, podemos volver a intentar. Está bien equivocarse, es la mejor manera de aprender. Si te equivocaste esta vez, muy probablemente lo harás mejor para la próxima.</i></p> <p><i>-Es un proceso. Nadie lo hace perfecto al primer intento. Entre más practiquemos, lo haremos cada vez mejor.</i></p> <p><i>-Hay cosas que no podemos tener. Siempre habrá cosas que no podamos tener, porque son de otra persona, porque ya no existen, porque son imposibles, etc. Es importante reconocer esos casos y tratar de buscar otros objetivos que si sea posible obtener.</i></p>		
Cierre de la sesión	Círculo de diálogo	Hacer el cierre de la sesión	Se les preguntará a los y las participantes qué aprendieron, qué se llevaron de la sesión y qué fue lo que más y menos les gustó de la sesión.	-	10 min

CARTA DESCRIPTIVA ESPECÍFICA					
SESIÓN 6					
Yo sé cuidar mi cuerpo					
OBJETIVO ESPECÍFICO: Sensibilizar a los y las participantes sobre la importancia del autocuidado como factor de prevención.					
DURACIÓN TOTAL DE LA SESIÓN: 1 hora 22 minutos Consentimiento informado verbal a los cuidadores principales de los niños y las niñas con las que se trabaje ese día*					
TEMA	TÉCNICA	OBJETIVO	DESCRIPCIÓN DE LA TÉCNICA	MATERIAL	DURACIÓN
Bienvenida y presentación	Rompe hielo - Danza expresiva "Oruga-Mariposa"	Favorecer de forma activa la integración y confianza del grupo, así como de las instructoras y fomentar el uso del cuerpo como medio de expresión emocional y sensorial	<p>Instrucciones:</p> <p>Se les dará al principio de la actividad una tela a cada uno de los y las participantes, incluyendo a la instructora.</p> <p>Mientras suena una canción instrumental, la facilitadora le pedirá que cada uno/una de ellos/ellas se presente diciendo su nombre y edad y posteriormente cree un movimiento corporal y/o de danza, utilizando la tela que se les brindó. Cada uno de los participantes deberá imitar ese movimiento hasta que todos se hayan presentado.</p> <p>Al finalizar la presentación, se reproducirá la misma canción instrumental pero ahora por medio de la narración del cuento "La pequeña oruga verde" ellos y ellas deberán de crear movimientos corporales con la tela de gasa.</p> <p>Cuento "La pequeña oruga verde":</p> <p><i>Hace algunos años nació en la copa de un árbol una pequeña oruga de color verde llamada Beth. Nosotros somos esa oruga verde llamada Beth. Ella se arrastraba por el piso y hacía movimientos circulares con su cuerpo para poder llegar a la mesa, a la pared, a las sillas, etc.</i></p> <p><i>Pasó el tiempo y la verde oruga Beth crecía con rapidez, pasaba las mañanas comiendo hojas, vegetales y frutas, que eran su comida preferida. A Beth le encantaba bailar por lo que ella junto</i></p>	-Bocina - Celular -Tela	15 minutos

			<p><i>con sus amigos hacían diferentes movimientos con sus caderas, con sus manos, con sus brazos, con su cara, con su cuello, con sus pies, con su espalda.</i></p> <p><i>Cuando tenía mucho sueño, se acostaba en el piso y se hacía bolita y dormía profundamente. .</i></p> <p><i>En las mañanas se esforzaba para llegar a ser una enorme mariposa, escalando los grandes árboles para conseguir las hojas más nutritivas, que la hicieran crecer fuerte y sana y nunca perdió la esperanza.</i></p> <p><i>Un buen día, nuestra pequeña oruga se sintió preparada para construir su capullo, para cuando cayó el sol ya estaba terminada, así que se acomodó en ella para dormir haciéndose bolita. Soñó con muchas mariposas que revoloteaban y con amaneceres hermosos, al despertar salió lentamente.</i></p> <p><i>Bostezó y se sacudió como hacía siempre, al abrir los ojos notó que sobre su cabeza habían unas lindas antenitas encrespadas, se emocionó mucho al verlas, luego miró hacia atrás y sobre su espalda estaban un par de hermosas alas rojas.</i></p> <p><i>Beth era una enorme mariposa que revoloteaba por todo el lugar, alzaba sus manos y sus brazos para poder volar, danzaba con todos sus amigos.</i></p> <p><i>¡Su más grande sueño se había hecho realidad! Danza libre*</i></p>		
Autocuidado como factor de prevención de abuso y maltrato infantil	Nuestro cuerpo	Conocer la imagen corporal de los y las participantes e indicar las zonas privadas y públicas del cuerpo	<p>Explicación por parte de la facilitadora:</p> <p>¿Saben cuáles son las partes privadas de nuestro cuerpo?¿Por qué son privadas?</p> <p>¿Saben cuáles son las partes públicas de nuestro cuerpo?¿Por qué son públicas?</p> <p><i>Hay partes de nuestro cuerpo que usamos frecuentemente, como las manos, para tocar cosas y saludar; también hay partes de nuestro cuerpo que están expuestas, por ejemplo nuestras caras, constantemente vemos las caras de otras personas y las otras personas pueden ver nuestras caras. Y hay otras partes de nuestro cuerpo que no mostramos a cualquier persona y usamos ropa para cubrirlos y protegerlos. Además no los usamos enfrente de muchas personas o personas a las que no les tenemos tanta confianza.</i></p> <p><i>Existen partes de nuestros cuerpos que son más públicas y otras partes que son más privadas. Por ejemplo, las partes públicas</i></p>	<p>-Link de "Conoce cuáles son tus partes públicas y privadas" : https://youtu.be/Li91M5E96Y</p> <p>-Bocina - Celular</p> <p>-Imágenes "Nuestro cuerpo"</p>	20 minutos

		<p><i>pueden ser los pies que los usamos para correr, los brazos y las manos que pueden servir para dibujar y saludar, la cara con la que hablamos, vemos, olemos, escuchamos y mostramos nuestras emociones. Y las partes privadas que nos ayudan a que nuestro cuerpo a desechar lo que ya no necesitamos, por ejemplo ir al baño. Esas partes son igual de importantes que las otras, con la diferencia de que las partes privadas nadie debe tocarlas ni verlas, si no es con nuestro consentimiento ¿Sabes qué es el consentimiento?, es aceptar o permitir algo.</i></p> <p><i>Vamos a reproducir un breve audio que hace referencia a la importancia de cuidar nuestro cuerpo, llamada “Conoce cuáles son tus partes públicas y privadas”.</i></p> <p>Después se hará una reflexión acerca de este cuento.</p> <p>Se reparte a cada niño y niña una lámina “Nuestro Cuerpo” de acuerdo a su sexo.</p> <p>Cada niño y niña coloreará o señalará con rotulador rojo las zonas privadas de su cuerpo y con rotulador azul las zonas públicas de su cuerpo.</p>	<p>(Denisse)</p> <p>-Colores (Azul y rojo)</p> <p>-Impresión que contenga las partes del cuerpo de la mujer y del hombre</p> <p>- Ropa impresa para las figuras anteriores.</p> <p>-Proyector</p>		
Autocuidado como factor de prevención de abuso y maltrato infantil	Dramatización del cuento “Kiko y la mano”	<p>Sensibilizar a los y las participantes sobre la importancia de negar a cualquier persona que no tenga su consentimiento el tocar, maltratar o agredir su propio</p>	<p>La actividad trata de que la facilitadora dramatice el cuento “Kiko y la mano” a través de títeres y los y las participantes deberán de responder algunas preguntas que se les haga durante la dramatización.</p> <p>Las y los participantes deberán de crear historias alternas para la solución del conflicto que se les presentará en la dramatización.</p> <p>Cuento “Kiko y la mano”:</p> <p><i>Éste es Kiko y a su lado está el amigo de Kiko: la mano. “Pero, ¿de qué sirve tener una sola mano como amigo?”, pregunta Kiko. “Pronto lo descubrirás, responde la mano. “¡Hola, mano! Quiero volar, pero no tengo alas”, dice Kiko.</i></p>	<p>-Títeres</p> <p>-Escenario de cartón</p> <p>-Guión</p>	15 minutos

		<p>cuerpo.</p> <p><i>“De acuerdo, Kiko”, dice la mano. “Yo seré tu avión. Puedes embarcar ahora, porque despego ya.” SSSSS, suena el avión.</i></p> <p><i>“¡Hola, mano! Mis piernas quieren bailar pero no tengo música”, dice Kiko.</i></p> <p><i>“De acuerdo, Kiko”, dice la mano. “Seré tu músico. Tengo un piano y mis dedos saben cómo hacer cantar a las teclas.”</i></p> <p><i>PLING, PLONG, PLING, suena el piano.</i></p> <p><i>“¡Hola mano!, Quiero comer algo rico pero no sé qué”, dice Kiko.</i></p> <p><i>“De acuerdo, Kiko”, dice la mano. “¿Quieres un pastel de manzana, de chocolate, de fresa o de plátano?”</i></p> <p><i>“¡Quiero un pastel de manzana, chocolate, fresa y plátano!”, grita Kiko.</i></p> <p><i>“ÑAM, ÑAM, ÑAM.”</i></p> <p><i>¡Hola, mano! Quiero jugar al corre que te alcanzo, pero no puedo jugar solo”, dice Kiko.</i></p> <p><i>“De acuerdo, Kiko. Seré tu compañero de juegos”, dice la mano.</i></p> <p><i>“¿Puedo tocarte el cabello?”, pregunta la mano.</i></p> <p>-Se les pregunta a los y las participantes si debería Kiko dejar que le toquen el cabello</p> <p><i>“Sí, claro que puedes”, dice Kiko.</i></p> <p><i>“¿Puedo tocarte la nariz?”, pregunta la mano.</i></p> <p>-Se les pregunta a los y las participantes si debería Kiko dejar que le toquen la nariz</p> <p><i>“Sí, claro”, responde Kiko.</i></p> <p><i>“¿Puedo tocarte la mano?”, pregunta la mano.</i></p> <p>-Se les pregunta a los y las participantes si debería Kiko dejar que le toquen la mano</p> <p><i>“Sí, claro”, dice Kiko.</i></p> <p><i>“Y, ¿puedo tocarte dentro de tu ropa interior?”, pregunta la mano.</i></p> <p>Kiko acepta que lo toquen debajo de su ropa interior y él siente</p>		
--	--	---	--	--

			<p>mucha desconfianza e inseguridad. <i>“Me siento raro por lo que hice, ¿creen que estuvo bien dejarme tocar? ¿ustedes qué hubieran dicho si fueran yo? ¿Cómo cambiarían el final de la historia?”</i></p> <p><i>La mano le vuelve a preguntar “¿puedo tocarle dentro de tu ropa interior?”</i></p> <p>-Se les pregunta a los y las participantes si debería Kiko dejar que le toquen debajo de su ropa.</p> <p><i>“¡NO!, grita Kiko. “Eso sí que no”</i> <i>“Muy bien, Kiko”, dice la mano.</i> <i>“Nadie puede tocarte dentro de tu ropa interior si no es con tu consentimiento. ¿Saben qué es el consentimiento?</i> <i>Y si una persona lo hace, cuéntaselo a alguien. No lo mantengas en secreto.”</i></p> <p>Después los y las participantes, incluyendo a la instructora, se sentarán en un círculo para poder dialogar y reflexionar sobre la importancia del autocuidado; negarle a una persona tocar su cuerpo o sus pertenencias que no tenga su consentimiento o sea de desconfianza.</p>		
Autocuidado o como factor de prevención de abuso y maltrato infantil	4) Canción “Yo sé cuidar mi cuerpo”	Sensibilizar a los y las participantes a cuidar su cuerpo e integridad por medio de una breve canción	<p>Se les pedirá a los y las participantes que se levanten y estén listos y listas para cantar dos veces una canción del autocuidado, llamada “Yo sé cuidar mi cuerpo”.</p> <p>Letra de la canción” Yo sé cuidar mi cuerpo”: <i>Si alguien se me acerca y me intenta tocar y aunque lo conozco me hace incomodar, yo le digo no, yo le digo no, fuerte digo no y digo sin miedo lo que me pasó. Yo sé cuidar mi cuerpo, yo sé cuidar mi cuerpo. Si alguien en secreto me quiere tocar, por medio de regalos o amenazas, yo le digo, fuerte digo no y cuento sin miedo lo que me pasó. Yo sé cuidar mi cuerpo, yo sé cuidar mi cuerpo. Todos tenemos que decir fuerte ¡no!</i></p>	- Bocina - Celular	5 minutos
Cierre de la sesión	Círculo de diálogo	Hacer el cierre de la sesión por	Se les preguntará a los y las participantes qué aprendieron, qué se llevaron de la sesión, qué fue lo que más les gustó, qué fue lo	-	10 minutos

		medio de preguntas dirigidas y una reflexión individual y grupal de la sesión	que menos les gustó.		
--	--	---	----------------------	--	--

CARTA DESCRIPTIVA ESPECÍFICA SESIÓN 7 Cuidando de mí mismo					
OBJETIVO ESPECÍFICO: Sensibilizar a los y las participantes sobre la importancia del autocuidado como factor de prevención DURACIÓN TOTAL DE LA SESIÓN: 60 minutos Consentimiento informado verbal a los cuidadores principales de los niños y las niñas con las que se trabaje ese día*					
TEMA	TÉCNICA	OBJETIVO	DESCRIPCIÓN DE LA TÉCNICA	MATERIAL	DURACIÓN
Bienvenida y presentación	Rompe hielo - Canción de presentación y danza expresiva	Favorecer de forma activa la integración y confianza del grupo, así como de las instructoras y fomentar el uso del cuerpo, de los y las participantes, como medio de expresión emocional y sensorial.	-Se les dará a los y las participantes un listón de diferentes colores. -Mientras suena una canción instrumental, les pediremos que cada uno/una de ellos/ellas se presente diciendo su nombre y edad, posteriormente crearán un movimiento corporal y/o de danza, utilizando la tela que se les brindó. Todos los y las participantes deberán, junto con la facilitadora, imitar ese movimiento hasta que todos se hayan presentado. Finalmente, con la ayuda de las instructoras deberán de crear movimientos corporales al ritmo de la canción junto con el uso del listón antes dado.	- Listones de colores - Celular -Link de la canción https://www.youtube.com/watch?v=AWc6xRKS2vA - Bocina	10 minutos
Autocuidado como factor de prevención de abuso y	“Sobornos”	Aprender a distinguir entre un soborno y un regalo.	-Se iniciará la actividad preguntándoles a los niños y a las niñas si saben qué es un soborno y qué es un regalo y la diferencia de estos dos. En caso de que no sepan, la instructora les explicará la diferencia entre estos dos conceptos: <i>Todos sabemos lo que es un regalo, pero hoy vamos a aprender lo</i>	-Imágenes de diferentes situaciones	15 minutos

maltrato infantil			<p><i>que es un soborno. ¿Sabes qué es un soborno? Un soborno es cuando alguien nos hace un regalo, pero nos pide que hagamos algo a cambio. Los regalos son bonitos, pero los sobornos no. Un regalo se hace desinteresadamente, sin pedir nada a cambio. Un ejemplo de soborno es que Karina le da un regalo a Denisse y le pide que a cambio le haga su tarea.</i></p> <p>-Se les presentarán imágenes de diferentes situaciones, y ellos tienen que decir si se trata de un soborno o de un regalo.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Una persona que vive al lado tuyo te dice que si haces todo lo que él te pida, te comprará un regalo. ○ Un familiar tuyo te compró unos patines porque te has portado bien. ○ Un familiar te ofrece dinero a cambio de que lo acaricies. ○ Un desconocido te dice que si le acompañas a su casa te dará un juguete. ○ Un amigo te hace un regalo el día de tu cumpleaños. ○ Alguien te ofrece dinero a cambio de que te desnudes. ○ Un familiar te regala una caja de bombones. ○ Un compañero te regala su lápiz. ○ Un niño mayor que tú dice que te invita un helado si te dejas acariciar 		
Autocuidado como factor de prevención de abuso y maltrato infantil	"Pedir Ayuda"	Sensibilizar a los y las participantes en pedir ayuda cuando es necesario para el autocuidado	<p>La instructora leerá un cuento por medio de títeres:</p> <p><i>Ana está sentada en la sala de clases esperando la hora del recreo. No es que no le guste estar en clases. Es que está apunto de hacerse pipí y ya no aguanta más. A las doce en punto suena el timbre y todos los niños y niñas corren por los pasillos hacia el patio. Ana corre también, pero en dirección al baño. Por fin llega y cuando entra por la puerta, un niño mayor llamado Miguel entra con ella. ¡Oye!,- dice Ana- éste es el baño de niñas. No importa dice Miguel- sólo quiero jugar contigo. Si quieres jugar- dice Ana, espérame en el patio. Pero Miguel dice que quiere jugar a un juego especial y que nadie más puede verlos. Entonces, comienza a acariciar y a besar a Ana de una forma que a ella le molestaba. No era algo agradable</i></p>	<p>-Títeres -Escenario de cartón -Guión</p>	10 minutos

			<p><i>como el abrazo de un amigo, no era divertido como jugar a hacer cosquillas. Ana no sabía bien lo que estaba pasando, pero sabía que lo que ese chico estaba haciendo no estaba bien. ¡Ya déjame!,- dice Ana - este juego no me gusta. Y, sale corriendo hacia el patio. En el pasillo se encuentra con su profesora, Inés, y le cuenta lo que ocurrió. Has hecho muy bien contándomelo, Ana, estoy orgullosa de ti. Ahora voy a hablar con Miguel para decirle que lo que ha hecho no está bien. Así evitaremos que esto te vuelva a pasar o le ocurra a otro niño o niña. Ana camina por el patio y se encuentra con su amigo Alex, quien le da un abrazo muy fuerte. ¿Dónde has estado, Ana? - dice Alex- te estamos esperando para jugar a las escondidas. Y Ana piensa : este abrazo no me ha hecho sentir incómoda, me ha hecho sentir bien. Este es un buen abrazo. Y los dos corren de la mano buscando al resto de sus compañeros.</i></p> <p>Reflexión por parte de la instructora:</p> <p><i>Es muy importante que siempre les comuniquen a las personas que les tienen más confianza el cómo se sienten, si algo les incomoda o los hace sentir raros o raras. También es importante que identifiquen en diferentes lugares, personas de confianza y seguridad (ejemplo, policías, personas que trabajan en el albergue, etc.)</i></p> <p><i>El pedir ayuda nos sirve para ponernos a salvo y nos ayuda a entender lo que nos está sucediendo. Hay que recordar que el cariño, como por ejemplo el abrazo de su amigo Alex se debe de sentir bien y nunca se debe de ocultar como lo que quería hacer Miguel.</i></p>		
Autocuidado como factor de prevención de abuso y maltrato infantil	“Espacio personal”	Reconocer que los y las participantes tienen derecho a un espacio personal, y que puedan expresar o rechazar lo	<p>Cada niño delimitará su espacio personal, dibujándolo con gis en el piso. Los niños y niñas podrán entrar y salir de su espacio personal o invitar a otros a entrar o salir de él, o incluso invitarlos a que se acerquen pero sin entrar al espacio. Si lo consideran necesario, podrán hacerlo más grande o más pequeño. Se hará una reflexión sobre el espacio personal de los participantes, observando en qué se parecen o diferencian de los suyos.</p> <p><i>Se les explicará que todas las personas tenemos un espacio</i></p>	-Caja de gises	15 minutos

		que los hace sentir incómodos.	<p><i>personal dentro del que nos sentimos cómodos y seguros. El espacio personal es el espacio físico que existe alrededor del cuerpo humano, determinado por una línea invisible a la que llamamos límite personal, el cual indica hasta dónde otras personas pueden acercarse sin que nos sintamos incómodos. Y que el límite personal es flexible y se agranda o achica de acuerdo a la confianza que se tiene con la otra persona: por ejemplo: sus mamás, o a situaciones relacionadas con los espacios públicos: por ejemplo: viajar en metro o en camión.</i></p> <p>Como grupo, pensarán en momentos en los que es conveniente permitir a alguien en su espacio personal: por ejemplo: al sentarse al lado de alguien en un autobús.</p>		
Autocuidado o como factor de prevención de abuso y maltrato infantil	Canción "Yo sé cuidar mi cuerpo"	Sensibilizar a los y las participantes a cuidar su cuerpo e integridad por medio de una breve canción	<p>Se les pedirá a los y las participantes que se levanten y estén listos y listas para cantar dos veces una canción del autocuidado, llamada "Yo sé cuidar mi cuerpo".</p> <p>Letra de la canción "Yo sé cuidar mi cuerpo": <i>Si alguien se me acerca y me intenta tocar y aunque lo conozco me hace incomodar, yo le digo no, yo le digo no, fuerte digo no y digo sin miedo lo que me pasó. Yo sé cuidar mi cuerpo, yo sé cuidar mi cuerpo. Si alguien en secreto me quiere tocar, por medio de regalos o amenazas, yo le digo, fuerte digo no y cuento sin miedo lo que me pasó. Yo sé cuidar mi cuerpo, yo sé cuidar mi cuerpo. Todos tenemos que decir fuerte ¡no!</i></p>	-Bocina -Celular	5 minutos
Cierre de la sesión	Círculo de diálogo	Hacer el cierre de la sesión	Se les preguntará a los y las participantes qué aprendieron, qué se llevaron de la sesión, qué fue lo que más les gustó y que fue lo que menos les gustó	-	5 minutos

CARTA DESCRIPTIVA ESPECÍFICA					
SESIÓN 8					
Sorteando los peligros					
OBJETIVO ESPECÍFICO: Identificar situaciones de riesgo para proponer estrategias de prevención					
DURACIÓN TOTAL DE LA SESIÓN: 45 minutos					
TEMA	TÉCNICA	OBJETIVO	DESCRIPCIÓN DE LA TÉCNICA	MATERIAL	DURACIÓN
Bienvenida y presentación	Rompe hielo - El piso es lava	Favorecer de forma activa la integración y confianza del grupo, así como de las instructoras por medio del juego	<p>Todos los niños y niñas deberán salir de la Ludoteca, para luego entrar uno por uno. La facilitadora deberá acomodar los materiales de modo que los niños y niñas puedan avanzar dentro del salón sin pisar directamente el piso.</p> <p>Instrucciones: <i>Imagínense que allá adentro hay un volcán. ¿Saben qué es un volcán? Un volcán es una montaña con un agujero en la punta que lleva directamente al centro de la tierra. De ese agujero que se llama cráter, sale lava hirviendo.</i></p> <p><i>Adentro hay lava. ¿Saben qué es la lava? El centro de la tierra está muy caliente. Tan caliente que las rocas se funden y se convierten en lava. La lava es tan caliente que puede derretir nuestros zapatos.</i></p> <p><i>Tenemos que pasar, pero para que la lava no nos derrita los zapatos y nos queme, debemos pisar sobre espacios seguros.</i></p> <p><i>¡Todo el piso es lava, así que no hay que pisar el piso!</i></p> <p><i>El ritual consiste en que antes de entrar al volcán hay que presentarse ante él con respeto, dices tu nombre y qué haces cuando estás furioso como el volcán. Después esperas a que te dé permiso de entrar.</i></p>	-Tapetes de yoga	10 minutos
Estrategias de prevención	1) Lectura dramatizada del cuento "Fukito el	Sensibilizar a los y las participantes de ser precavidos	La actividad trata de la lectura dramatizada del cuento "Fukito y el gato". Los y las participantes deberán de responder algunas preguntas que se les haga durante la lectura. Además, deberán crear historias alternas para la solución del conflicto de la historia.	-Guiones del cuento -Canasta con un tomate, un pan y una fresa	15 minutos

	gato”	en sus diferentes entornos y contextos sociales	<p>Cuento dramatizado “Fukito y el gato”:</p> <p><i>Había una vez un gatito blanco y negro llamado Fukito. Una mañana de primavera, Fukito salió de su casa para ir a la tienda.</i></p> <p><i>Su papá le dijo: “Fukito, toma este billete y compra una fresa, un tomate, agua y un pan por favor. Vete con mucho cuidado y no confíes en los extraños”.</i></p> <p><i>Fukito fue a la tienda y compró todo lo que le pidió su papá. Al volver a casa, tras pasar una pequeña colina, Fukito decidió sentarse al pie de un árbol y después de un rato se durmió un momento.</i></p> <p><i>Pero al cabo de unos minutos se despertó porque le molestaba algo en la nariz y al abrir los ojos vio que una abeja le estaba picando la nariz. Fukito la espantó rápidamente pero ya no había remedio. Fukito ahora tenía la nariz hinchada y roja como un tomate. Así que se apresuró hacia casa para que su papá le curara, pero un gusano se atravesó en su camino y le dijo: “vaya vaya, qué nariz tan hinchada tienes gatito, yo sé un buen remedio para que tu nariz se alivie en tan sólo tres segundos”. Fukito le contestó: “Dímelo por favor”.</i></p> <p><i>La oruga le contestó: “corta con tus uñas afiladas un trozo de esa fresa que tienes en tu canasta y frotala en tu nariz hasta que esté aliviada.”</i></p> <p><i>Fukito hizo tal y como le dijo el gusano, pero pasaron tres segundos y Fukito no notaba nada.</i></p> <p><i>- “Este remedio no funciona, me has engañado”, dijo Fukito.</i></p> <p><i>- “¿Yo? Jamás haría tal cosa”, contestó el gusano. “Será que esa manzana es de mala calidad y por eso no ha funcionado, pero ya me la llevo yo, puesto que tú la has estropeado”.</i></p> <p><i>Así que el gusano se marchó empujando la manzana sin mirar atrás. Fukito siguió caminando por la colina cuando de pronto apareció una tortuga que le dijo: “vaya vaya, que roja traes tu nariz gatito. Yo sé un buen remedio para que tu nariz se alivie.”</i></p> <p><i>-“Dímelo, por favor”, dijo Fukito.</i></p> <p><i>- “Corta con tus uñas afiladas un trozo de ese tomate que has comprado y frótalo en tu nariz”.</i></p> <p><i>Fukito hizo lo que le dijo la tortuga pero no pasó nada, su nariz seguía hinchada.</i></p> <p><i>- “Este remedio no funciona, me has engañado”, dijo Fukito.</i></p> <p><i>- “¿Yo? Jamás haría tal cosa”, replicó la tortuga. “Será que ese tomate</i></p>		
--	-------	---	---	--	--

es de mala calidad y por eso no ha funcionado pero me lo llevo yo ya que tú lo has estropeado”.

Así que la tortuga se marchó arrastrando el tomate de Fukito.

Una vez más Fukito siguió su camino pero un pájaro grande se cruzó en su camino y le dijo “Vaya, vaya gatito, tienes la nariz muy roja y muy hinchada, yo sé cómo solucionarlo”.

- Fukito le contestó: “Sí por favor, dime cómo porque me lastima demasiado”.

- “Corta ese pan que has comprado con tus uñas afiladas y frótalo en tu nariz”.

Fukito hizo lo que le dijo el pájaro pero no pasó nada, su nariz seguía hinchada.

-“Este remedio no funciona, me has engañado”, le contestó Fukito

- “Será que ese pan ya era de mala calidad y por eso no funcionó, pero me lo llevo yo, ya que tú lo has estropeado”.

Fukito retomó su camino y antes de llegar a su casa una mariposa le dice a Fukito “Vaya, vaya gatito, tienes la nariz muy roja y muy hinchada, yo sé cómo solucionarlo”.

Fukito le contestò: “Sí por favor, dime cómo porque me lastima demasiado”

- “Esa agua que llevas ahí...”

- Fukito lo interrumpe y le dice “No me digas que me lo tengo que poner en mi nariz porque no va a funcionar y te lo vas a llevar”.

-la mariposa le contesta “No, te iba a decir que cuando llegues a tu casa, pon esa agua a congelar y ponte un cubo de hielo en tu nariz”

-Fukito le da las gracias y llega a su casa con el cesto vacío, excepto por el agua y le contó a su papá lo que había ocurrido.

-Después Fukito fue a congelar el agua y se frota un cubito de hielo en su nariz, ve que sí funciona y ya no tiene la nariz roja e hinchada. Le dice a su papá que creía que no iba a funcionar porque lo engañaron los demás.

El narrador pregunta: ¿Cómo creen que se siente Fukito?

Fukito se dirige a los y las participantes y les pregunta: “¿Ustedes qué hubieran hecho si fueran yo, hubieran confiado en la mariposa, en el pájaro, en el gusano y en la tortuga?” “¿Qué creen que se pueda hacer para que confiar en desconocidos no sea peligroso?”

			<p>El papá de Fukito les pregunta a los niños: ¿Saben qué es la precaución? ¿Qué acciones de precaución hubiera podido hacer Fukito para que no se llevaran sus cosas?” ¿Saben qué es la mala o la buena intención? ¿Cuáles creen que eran las intenciones de los personajes?” “¿Creen que la mariposa, que fue la que le dijo del cubito de hielo tuvo malas intenciones?” “¿Por qué?”</p>		
	3) Técnica de relajación “Los globos que se inflan y desinflan”	Relajar a los participantes a través del movimiento, la respiración y el juego.	<p>Se reflexiona: <i>¿Cómo se sienten ahora?</i> <i>Quizá el ejercicio anterior pudo haber sido estresante, tal vez nos sentimos asustados o preocupados. No olviden que aunque hay algunas personas que tienen malas intenciones, hay muchas otras que se preocupan por nosotros y están aquí para ayudarnos.</i></p> <p>La facilitadora explicará las instrucciones mientras la otra las actúa: <i>Ahora nos vamos a imaginar que somos unos globos. Al principio todos estaremos desinflados (acostados en el piso). Poco a poco, cada vez que algo nos da miedo, nos estresa, o nos preocupa, nos vamos llenando de aire (y nos vamos levantando). Hasta que ya no aguantamos más el aire (malestar) dentro de nosotros y necesitamos que alguien nos ayude a sacarlo (saltando sin parar). En ese momento debemos pedir ayuda (gritar ayuda). Una de nosotras se acercará y pinchará el globo. En ese momento dejaremos salir todo el aire que estábamos guardando (el globo sale disparado para todos lados mientras sopla fuerte).</i></p> <p>La dinámica se repite varias veces y se termina con respiraciones profundas.</p>	-4 figuras de cartón que asemejan agujas gigantes	10 minutos
Cierre de la sesión	Círculo de diálogo	Hacer el cierre de la sesión	<p>Se preguntará a los participantes: <i>¿Cuál fue el juego que más les gustó del día de hoy?</i> <i>¿Cuál fue el que menos?</i> <i>¿Qué aprendimos en esta sesión? y si tuvieron la posibilidad de estar en otras sesiones ¿Qué aprendieron? ¿Qué fue lo que más les gustó del taller y lo que menos?</i></p>	-	10 minutos

Página 1



Guía para apoyar emocionalmente a los niños y niñas durante el viaje fuera de su lugar de origen



¡Tu hijo/hija necesita tu apoyo emocional!



Las personas que cuidan de otros también necesitan de autocuidado

¿SABES QUÉ ES LA REGULACIÓN EMOCIONAL?

Capacidad para manejar la vida emocional y poder adaptarse a otros contextos



¿POR QUÉ ES IMPORTANTE SABER DE REGULACIÓN EMOCIONAL COMO PADRE/MADRE?

Conocer lo que es la regulación emocional ayuda a los padres/madres a manejar sus emociones para una crianza más efectiva que fortalezca la comunicación y las relaciones familiares



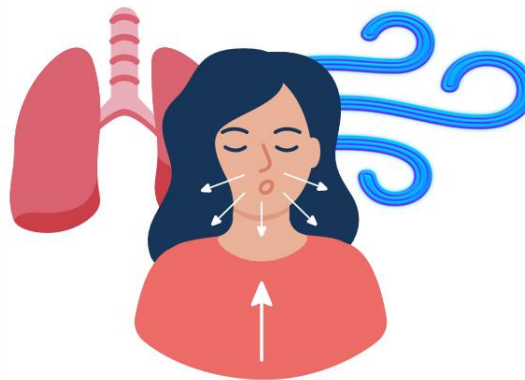
¿Qué puedo hacer para regularme emocionalmente?

- Identifica y nombra lo que sientes
- Si te sientes triste, enojado/a o con miedo, primero trata de realizar algunas estrategias que te ayuden a estar más tranquilo/a antes de realizar una acción de la que puedas arrepentirte. Esto te dará un espacio para entender mejor qué pasa con la conducta de tu hijo/a y puedas reaccionar de manera adecuada.



¿Qué puedo hacer antes de actuar de primer impulso?

- Respirar: inhala cuatro segundos, mantén la respiración siete segundos y exhala ocho segundos. Repite la actividad cinco veces.
- Contar hasta 10.



- Si es posible retírate momentáneamente a otro sitio.
- Habla con un amigo cercano o un familiar para desahogarte y recibir apoyo emocional. Recuerda que es importante estar tranquilo/a antes de actuar



¿Qué puedo hacer para regular a mi hijo/hija? (3- 5 años)

- Ayuda a tus hijos a identificar y nombrar sus emociones.
- Valida sus emociones
- Acércate físicamente (abrazo, besar, cargarlo, palmadas en la espalda).
- Distrae a tu hijo/hija con un juego o con una actividad que lo entretenga.



- Los niños/as con el juego expresan y desahogan sus emociones y al mismo tiempo adquieren habilidades sociales.

Página 3

- Aunque sea poco el tiempo que le puedas dedicar a tu hijo/a procura que este sea de calidad: juega con ellos, confía en sus habilidades, procura que te tengan confianza y te comuniquen tanto sus alegrías como sus dificultades.



Fortalece la autoestima de tu hijo/a señalando las cosas buenas que hace y que tiene:

Ejemplos:

“Estoy orgulloso(a) de ti y de tus esfuerzos.”

“Puedes hacerlo, porque eres fuerte y valiente.”

“Eres inteligente y capaz de aprender muchas cosas.”



¿Sabes qué es el autocuidado?

Son acciones de la vida diaria que realiza una persona en beneficio de su propia salud y bienestar

¿Por qué es importante autocuidarme?

Es muy importante que los adultos encargados del cuidado de otros no se olviden de ellos y procuren primero cuidarse a sí mismos



¿Qué puedo hacer para cuidarme?

- Cuide de su alimentación y su sueño
- Procure tener una distracción o entretenimiento que sea de su agrado
- Procure tener amistades con las que pueda compartir alegrías y dificultades



¿Cómo puedo enseñarle a mi hijo/hija el que se cuida a sí mismo?

- Esto incluye que tengan horarios establecidos de sueño/vigilia, que coman a sus horas, escucharlos, ser empáticos con sus dificultades, validar sus emociones, esto es entender que pueden estar enojados, tristes o con miedo.
- Enseñarles a cuidarse de los desconocidos y de los peligros que representen ciertos ambientes