



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE
MÉXICO**

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

**REGULACIÓN EMOCIONAL EN INFANTES DE 18 A 36 MESES:
ESTUDIO PILOTO**

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

PRESENTA

MARITZA VASCONCELOS VARGAS

DIRECTORA: MTRA. FAYNE ESQUIVEL ANCONA

REVISORA: DRA. MARIANA GUTIÉRREZ LARA

SINODALES

MTRA. ISABEL MARTÍNEZ TORRES

DRA. ALEJANDRA VALENCIA CRUZ

MTRA. VERÓNICA RUÍZ GONZÁLEZ



El estudio de la presente se realizó con base en el subsidio IN309508 del
Programa de Apoyo a la Investigación e Innovación Tecnológica PAPIIT

Ciudad Universitaria, México D.F., noviembre de 2013



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.



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.

A Emilia, Cuauhtémoc, Liliana, Guadalupe y Munda

A Asun, por el cariño y la sonrisa que sembraste en mí

AGRADECIMIENTOS

- *Es bueno cruzar puentes*
- *¿Por qué?*
- *Porque uno siempre llega a otro lado*

Fragmento del cortometraje “El árbol de la música”

De manera semejante a la niña que pregunta con asombro “¿por qué?”, todavía hace unos meses me preguntaba –pero con desesperación- ¿cómo terminar la tesis para estar del otro lado?

Al intentar dilucidar el proceso, entiendo que construí mi propio puente bajo la premisa de que necesitaba conocer el mundo más allá de las aulas universitarias, idea que conjugue con el deseo de aprender de la manera más pragmática sobre la niñez en sus múltiples presentaciones y sopesar una parte de los múltiples desafíos teórico-metodológicos del estudio de las emociones y la regulación emocional.

A mi también me gusta cruzar puentes, sólo que durante este transitar, mi inquietud me llevó a decorar el puente con experiencias *sui generis*, sin embargo, ni la temporada como tesista ni mi vida universitaria habrían sido significativas de no ser por la compañía de personas con quienes me he construido como ser humano y psicóloga.

Gracias a:

Mamá, de quién no sólo he recibido el amor más sincero, comprensivo y paciente, sino un constante ejemplo de lucha y fortaleza. Siempre me han sobrado tus ejemplos de sencillez, valentía e incluso osadía, valores que nutren mi convicción de aportar a la construcción de un mundo donde quepan muchos mundos. La seguridad e independencia que me has forjado fueron la clave para creer que podía culminar este ciclo.

Papá, no olvido que cuando era niña no entendía porqué me insistías tanto en que intentara volver a subir a la bicicleta a pesar del miedo o el dolor que acompañaba las caídas. Ahora me doy cuenta de que con los años me apropié de tu insistencia, de tus correcciones cuando algo salía mal o quedaba incompleto, de tu deseo por ayudar a la gente. Tanto tus acciones como tu amor delinearón mi visión de que las soluciones a los problemas se alimentan de la perseverancia y dedicación, la tesis es un claro ejemplo.

Liliana, sin duda me preparaste para afrontar el mundo como sólo una hermana mayor lo puede hacer: jugando con mi tolerancia a la frustración (risas). Eres el ejemplo de mujer a la que se admira y respeta. Por retarme a convertirme en una persona más crítica, ayudarme a fortalecer el espíritu, por las pláticas interminables, tus manuales de psicología que me condujeron a estos terrenos y tus sabias palabras que me invitan a reflexionar. Mi querida chef, “the work is finally done”.

Tía Lupita, entre tu atención, exigencias y tendencias a consentirme aprendí a ser responsable y autosuficiente. Por ser parte fundamental de mi educación, por los libros del rincón de lectura, las explicaciones, los paseos, por cuidarme en los momentos de caídas, picaduras, rasguños, regaños, pero principalmente por confiar siempre en tu sobrina inquieta y distraída. Este logro también es tuyo.

Abuelita Munda, tu ejemplo de resistencia y comprensión combinado con tu curiosidad natural es mi fuente de energía para seguir cumpliendo sueños. Por enseñarme a apreciar y cuidar la tierra junto con todo lo que ella nos provee, por heredarme tu sabiduría indígena en donde la vida se nutre de la sinceridad de los sentimientos y la sencillez de los actos.

Dra Fayne Esquivel, necesitaría al menos otro capítulo de tesis para describir lo que me han significado casi seis años de aprendizajes y desafíos de la mano de una mujer “todo terreno” para quien la academia implica confiar en el potencial de sus alumnos brindando en cada experiencia oportunidades de madurez profesional pero sobre todo emocional. Gracias por las horas invertidas en lecturas, revisiones, escucha y enseñanza, porque con

tu guía el lente de mi cámara para comprender la niñez se amplió a un nivel integrador y más allá de la regulación emocional, continúo aprendiendo sobre el arte de vivir.

Dra. Mariana Gutiérrez, por la revisión y las correcciones puntuales incluidas desde el anteproyecto, así como la confianza en la calidad producto final.

Mtra. Isabel Martínez, tus clases y talleres vivenciales han sido claves para mi transformación hacia la escucha desde una postura de autoconocimiento y comprensión propia y de las y los demás. Agradezco no sólo la lectura paciente de la tesis, sino también mi formación como psicóloga y la invitación hacia la labor práctico-reflexiva desde la perspectiva de género y del buen trato.

Dra. Alejandra Valencia, por la disposición para la lectura del texto, las correcciones y las preguntas que me permitieron continuar comprendiendo las interacciones diádicas. La participación en el proyecto durante el análisis de datos fue básica para construir el catálogo de registro.

Mtra. Verónica Ruíz, por los comentarios tan acertados en torno al tema de riesgo, así como las sugerencias para evitar ambigüedades. La sesión de revisión me ayudó a vislumbrar con mayor claridad la vinculación de la regulación emocional con la clínica infantil y por supuesto, a plantearme más preguntas.

A los y las profesoras que durante la carrera me brindaron una formación teórico-práctica en la disciplina psicológica y me prepararon para realizar investigación, además de los espacios de atención a la comunidad de la Facultad de Psicología donde desarrolle habilidades y descubrí que lo mío era el trabajo con niñas y niños.

Amigas de facultad y compañeras de narraciones extraordinarias: *Vianey*, tu complicidad incluye ingredientes únicos: escucha, frases célebres, risas, verdades realistas, sorpresas y una nobleza inconmensurable. Aquellas experiencias *linyera* representan una de las maneras más didácticas –y vivenciales- de convertirme en un mejor ser humano; *Adriana* querida, qué alivio toparme con una niña looney-tune, irreverente y tan ñoña como yo; contigo no necesitaba tomar café sino espacios para desbordar la energía, por eso aún eres un ejemplo de vitalidad y fuerza; *Mirelle*, tanta risa, simplicidad y sabios consejos vertidos en las horas de clase, sin tu compañía el paso por la facultad no habría sido tan reflexivo, pero sobre todo divertido; *Silvia*, tu ecuanimidad era justo lo que necesitaba mi ansiedad en temporada de exámenes y trabajos finales, siempre aprendí de tu disciplina y perseverancia; *Andrea*, *warum sollen wir arbeiten? Das Gras was wunderbar*, pero también fue genial conocerte vía CELE para convertirte en una amiga entrañable, de las que superan retos y consolidan sueños; *Xime*, por tu ejemplo de constancia y paciencia, pero sobre todo por el apoyo, las porras y la alegría contagiosa; *Quiet*, por distintas vías aprendimos que no se nace, sino que se deviene mujer a través de la reinversión, los cuestionamientos y la praxis; por ser otra utopista pragmática, libre y sabia que sabe acompañar.

Al equipo de investigación del Cubo 28: *Mara, Montserrat, Raquel, Sol* y *Vianey*. Chicas, las desmañadas sabatinas de aquellos meses se traducen en este trabajo, gracias por su colaboración y tiempo en la fase de levantamiento, análisis de datos y construcción del catálogo de registro. A *Xime, Laura* y *Dalia*, quienes a pesar de haber estado en distintas fases del proyecto de investigación, también contribuyeron para llevarlo a término.

A la *estancia Kokone* por abrir las puertas a una investigación que comenzaba a gestarse. A las *familias y diadas participantes*; su disposición y compromiso nos permitieron sensibilizarnos y en lo personal, valorar la importancia de la crianza y los cuidados integrales durante la primera infancia.

A las *niñas y los niños* con quienes he compartido clases, talleres, prácticas, consultas, observaciones, momentos; con la naturalidad de sus preguntas y la complejidad de sus universos me han dado lecciones invaluable de desarrollo infantil.

Andrea Uranga por tu interés en el tema de regulación emocional y por hacer las primeras correcciones al marco teórico. A *Jorge López* por el apoyo sincero junto con las observaciones en la sección de metodología. A *Blanca Chiapa* por la obsesiva y efectiva edición de formato del documento.

A mis primas, primos, tías y tíos que me han apoyado en distintos momentos confiando en mis logros y proyectos. Especialmente a mi *tía Nieves, tía Lala* y a mi prima *Paty*, quienes desde que tengo memoria han permanecido cerca, no en términos de distancia pero sí de afectos, por ser mujeres llenas de fortaleza y con un enorme corazón siempre dispuesto a compartir. También agradezco a mi *abuelito Lupe* por haberme contagiado de su admirable prudencia y sabiduría, así como a mi *abuelita Linda* porque de ella resguardo su tenacidad e incesante inquietud.

Madrina Magui, por su nobleza y presencia en mi vida desde que era pequeña ayudando a construirme un mundo diverso, permeado por la sencillez. A mi *abuelita Asún*, que se nos adelantó pero cuya disciplina, alegría y fortaleza constituyen un legado. *Gaby Domingo* por las porras, el enclaustramiento en Cuernavaca y su visión práctica de la vida.

Al club de la prepa 6: *Mayra, Anjos, Blanquis, Marce, Richo, Itzel, Bolthar*, entiendo que me presionaban porque siempre confiaron en que podría terminar la tesis (¿verdad?), por tantos años de amistad con juegos, comprendiendo mis distracciones y divagaciones.

Lic. Mónica Manzano, por los efectivos ejercicios de lenguaje y por guiarme en el trabajo con grupos dentro de la vida institucional en el INR. En verdad logré comprender aquello de la “integración” en psicología sin descuidar la importancia de la diversión, la ética y la atención de calidad.

Lalo, porque cuando cruzamos caminos en Tlalpan, con tu reinención de la pedagogía comunitaria/artística aprendí a mirar y reconocer a niñas y niños desde un lugar distinto al del adulto. Fue por ti que llegué a los derechos humanos y aún eres un ejemplo de astucia y perseverancia.

A mis amigxs del Colectivo Itinerante Amatzconcalli, *Blanca, Paloma, Johana, Natalie y Goyo*, porque con ustedes he construido no sólo una nueva familia, si no también un nuevo espacio de descubrimiento de los derechos humanos de niñas y niños, nutriendo mi noción sobre las infancias y los procesos de organización mientras evitamos el caos.

La Escuelita de Promotoras y Promotores del Centro de Derechos Humanos Fray Francisco de Vitoria A.C. porque complementó mi formación como psicóloga y persona al darme la oportunidad de vivir, sentir y hablar sobre los derechos humanos desde el reconocimiento de la dignidad y la transformación colectiva.

A las personas, amigxs, colegas, compañerxs de la vida académica y laboral, colectivos, talleres, clases de danza, clases de idiomas, y demás personajes que no alcanzo a mencionar pero que me han acompañado, fortalecido, desafiado o impulsado a lo largo de los años de universidad y vida tesista, o simplemente han compartido sus ideas y valiosas experiencias desde un terreno creativo y crítico.

A mi *alma mater*, la *Universidad Nacional Autónoma de México* ¡Cómo no te voy a querer! si es el único espacio donde pude aprender que la energía generada dentro y fuera de las aulas no se crea ni se destruye, se refleja en conocimiento y saberes para aplicar en la vida cotidiana, mientras se transforma en fiestas, paseos, debates, largas conversaciones, danza, amistades y cariños entrañables, desvelos, cuestionamientos, visitas al CCU, a las islas y experiencias -incluso antropológicas- que poco a poco han conformado mi narrativa de vida. Agradezco a la Facultad de Psicología y a la UNAM la oportunidad de conocer mundos paralelos en el marco de la diversidad; la efervescencia de estos años me acompañará como una memoria latente para continuar trazando caminos.

Finalmente agradezco al Programa de Apoyo a la Investigación e Innovación Tecnológica, Proyecto PAPIIT IN309508 “Promoción del desarrollo socioafectivo en infantes de zonas rurales en México” por el financiamiento de la beca y la investigación que presento.

“Desearía decirles algo a los políticos, es entre los cero y los seis años cuando más valdría que se ocupasen de los ciudadanos”

Françoise Dolto

Índice

RESUMEN.....	X
INTRODUCCIÓN.....	XI
CAPÍTULO 1. REGULACIÓN EMOCIONAL	1
1.1 Antecedentes históricos	3
1.2 Perspectiva contemporánea.....	6
1.2.1 Emoción	7
1.2.2 Regulación emocional	12
1.3 Implicaciones metodológicas.....	18
CAPÍTULO 2. DESARROLLO DE LA REGULACIÓN EMOCIONAL DE LOS 18 A LOS 36 MESES.....	23
2.1 Desarrollo normativo de la regulación emocional	26
2.2 Influencias intrínsecas	29
2.2.1 Maduración neurofisiológica	30
2.2.2 Temperamento	31
2.2.3 Atención	34
2.2.4 Esfuerzo de control.....	35
2.2.5 Funciones ejecutivas	39
2.3 Influencias extrínsecas.....	41
2.3.1 Observación y modelamiento.....	41
2.3.2 Prácticas parentales relacionadas con la emoción	43
2.3.3 Clima emocional de la familia	46
CAPÍTULO 3. ESTRATEGIAS DE REGULACIÓN EMOCIONAL.....	50
3.1 Estrategias infantiles de regulación emocional.....	51
3.1.1 Especificidades sobre las estrategias de regulación emocional	60
3.2 Estrategias de co-regulación emocional	66
3.2.1 Especificidades sobre las estrategias de co-regulación emocional	71

CAPÍTULO 4. REGULACIÓN EMOCIONAL EN CONTEXTO: IMPLICACIONES SOCIOCULTURALES Y SOCIOECONÓMICAS	74
4.1 Aportaciones de la literatura en inglés	75
4.2 Aportaciones de la región de Iberoamérica	79
CAPÍTULO 5. MÉTODO	83
5. 1 Justificación y planteamiento del problema.....	83
5.2 Objetivos.....	85
5.3 Variables	86
5.5 Tipo de estudio	88
5.6 Conjeturas iniciales	89
5.7 Muestreo	89
5.8 Participantes.....	89
5.9 Instrumentos.....	90
5.10 Procedimiento	91
CAPÍTULO 6. RESULTADOS	97
6.1 Datos socio-demográficos y características de la díada	97
6.2 Análisis descriptivo de las estrategias regulatorias	104
CAPÍTULO 7. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	114
7.1 Discusión	114
7.2 Conclusiones	124
7.3 Limitaciones y sugerencias.....	127
REFERENCIAS	130
APÉNDICES	157

RESUMEN

La importancia del constructo de *regulación emocional* radica en su influencia en el desarrollo de una mayor competencia social, bienestar personal, sensibilidad moral y habilidades cognitivas a lo largo del ciclo vital; sin embargo, en México hay una mínima cantidad de investigación empírica que describa las tendencias de la regulación emocional, específicamente durante los primeros tres años de vida.

La presente investigación consistió en un estudio exploratorio que tuvo por objetivo identificar las estrategias de regulación emocional y corregulación emocional que utilizaron siete díadas madre-hijo/a con niñas y niños de entre 18 y 36 meses de edad.

Las conductas regulatorias de las díadas fueron observadas y videograbadas ante un paradigma experimental de frustración infantil. Con base en la revisión de catálogos de registro citados en la literatura y las observaciones de las videograbaciones, se diseñó un Catálogo de Observación de la Regulación Emocional que permitió registrar segundo a segundo, mediante el Programa de Registro Conductual (SICDO), la reactividad negativa de las niñas y los niños junto con las estrategias regulatorias de las díadas.

Los resultados indicaron que tanto la reactividad, como las siete estrategias de regulación emocional y las nueve estrategias de corregulación emocional identificadas en la muestra mexicana son similares a las encontradas en los catálogos de registro de investigaciones provenientes del extranjero. Esto apunta a que el manejo de las emociones infantiles puede manifestar un patrón universal vinculado a los procesos del desarrollo, sin embargo, la frecuencia del uso de estas estrategias parece estar influenciado por los patrones de crianza y las características socioculturales en las que se desenvuelven niños y niñas.

Palabras clave: regulación emocional, co-regulación emocional, primera infancia, reactividad negativa

INTRODUCCIÓN

En las últimas tres décadas la psicología ha mostrado un creciente interés sobre el tema de las emociones y fundamentalmente por la manera en que las personas las expresan y modulan (e.g. Cole, Martin & Dennis, 2004; Eisenberg & Fabes, 1992; Thompson, 2011a).

Históricamente las emociones habían sido concebidas como elementos que interferían con los comportamientos racionales, pero con el enfoque darwiniano fueron redefinidas como medios que organizaban el funcionamiento y la adaptación de las personas ante un ambiente fluctuante. Posteriormente, el análisis de las emociones y su regulación se abordó indirectamente por la tradición del psicoanálisis así como la del estrés y afrontamiento, antecedentes históricos para el estudio contemporáneo de la regulación emocional (RE) (Gross, 1999).

En la actualidad la RE es entendida como un fenómeno que integra los procesos extrínsecos e intrínsecos para monitorear, evaluar y modificar las reacciones emocionales (Thompson & Waters, 2010). El modelo contemporáneo de la RE se fundamenta en una perspectiva funcionalista de las emociones que integra al enfoque de sistemas así como las aportaciones de las neurociencias, en conjunto, estos enfoques plantean que las habilidades regulatorias son un factor esencial en la consolidación de un íntegro desarrollo infantil, la adaptación social a largo plazo y la prevención de trastornos psicológicos (Denham et al., 2003; Eisenberg, Spinrad, & Morris, 2002; Kopp, 1992; Saarni, 1998).

Los estudios sobre el desarrollo infantil indican que las bases de una adecuada RE recaen en la primera infancia, principalmente en los primeros tres años de vida. Los logros alcanzados en este periodo ejercen una influencia determinante en las posteriores habilidades de autorregulación de niños y niñas (Raikes, Robinson, Bradley, Raikes, & Ayoub, 2007), de

manera que los cambios madurativos en la etapa maternal¹ son relevantes en términos del manejo de la reactividad emocional (Shonkoff, & Phillips, 2000), además, durante el mismo periodo y a lo largo de la infancia las interacciones que establecen los cuidadores primarios con sus hijos y/o hijas son vitales para el bienestar socio afectivo de los pequeños (Powell, Dunlap & Fox, 1998; Young & Richardson, 2007).

La RE se construye a partir de los factores intrínsecos (i.e. diferencias innatas e individuales) y los factores extrínsecos (i.e. influencias relacionales, factores socioculturales) asociados a los cambios en el desarrollo de niñas y niños. A lo largo de la primera infancia la habilidad de los maternales para utilizar un mayor repertorio de conductas independientes refleja la transición de una regulación externa –dirigida por los padres y las características del contexto-, hacia una regulación interna que les facilita el control autónomo de sus emociones y conducta (Ato E, Carranza, González, Ato M, & Galián, 2005; Grolnick, Kurowski, McMenemy, Rivkin & Bridges, 1998; Grolnick, McMenemy & Kurowski, 1999).

Dada la importancia de los factores extrínsecos asociados a la crianza, es fundamental considerar la relación del menor con sus cuidadores primarios (Esquivel, 2010), es decir, los adultos responsables del bienestar y cuidado de niños y niñas (miembros de la familia, personal educativo). Si bien las expresiones emocionales en la vida temprana son reactivas y con una fuerte influencia temperamental, conforme niños y niñas crecen la continua intervención de sus cuidadores principales para mitigar su malestar tiene efectos regulatorios en la expresión y modulación de su reactividad y por tanto de sus emociones (Harman, Rothbart & Posner, 1997).

¹ Periodo del desarrollo que abarca de los 18 a los 36 meses de edad

Las aproximaciones metodológicas para estudiar los procesos de RE entre los 18 y 36 meses de edad apuntan a la evaluación de las estrategias de RE en la infancia y a las estrategias de corregulación emocional (Co-RE) para coadyuvar al manejo de las emociones de los pequeños. La importancia de las conductas regulatorias radica en su papel como mediadoras en la modulación de las características de intensidad, temporalidad y valencia de las emociones para facilitar el cumplimiento de las metas personales, además de contribuir al fortalecimiento o debilitamiento del vínculo afectivo con las figuras de cuidado.

Pese al auge de la investigación sobre la RE en la primera infancia, durante un periodo se observó una tendencia a utilizar muestras de niños y niñas con notorias ventajas socioeconómicas, lo que dificultó una descripción integral del desarrollo de la RE acompañada de una menor confiabilidad en las evaluaciones (Raikes et al., 2007). De hecho los especialistas han manifestado la importancia de incluir en sus estudios a poblaciones con diversas características socioculturales y socioeconómicas con el objetivo de brindar una perspectiva informativa y complementaria sobre la RE en contextos ecológicos vinculados al riesgo, la cultura y la pobreza (Raver, 2004).

Desde el inicio de la década de los noventa la literatura científica en inglés ha documentado ampliamente la importancia del desarrollo de las habilidades de RE desde los primeros años de vida como un factor clave para la adaptación escolar (Altamirano, 2008), la competencia social (Rendón, 2007) y la prevención de problemas de conducta (Panfile & Laible, 2012), no obstante son mínimos los hallazgos empíricos provenientes de países de habla hispana en torno a las tendencias en la RE durante los primeros tres años de vida.

En el proceso de revisión teórica, en el país no se encontraron registros de catálogos de observación para la evaluación de las estrategias de RE ni de Co-RE, de hecho la RE es un constructo que al menos en México no se ha considerado como un tema relevante para su

estudio en población de cero a tres años en condiciones de riesgo (Esquivel, 2011). En consecuencia, la escasez de información relativa a los procesos de RE plantea la necesidad de realizar investigación empírica que permita identificar las características de las conductas regulatorias en interacciones diádicas madre-hijo/a y averiguar si en población mexicana se replican los hallazgos informados en la literatura en inglés sobre las estrategias de RE y Co-RE utilizadas por díadas de infantes de edad maternal.

Partiendo de los supuestos previos, el objetivo de esta investigación fue realizar un estudio exploratorio para identificar y caracterizar las estrategias de RE y Co-RE que utilizan siete díadas madre-hijo/a con niños y niñas de entre 18 y 36 meses de una muestra mexicana.

Se utilizó un diseño pre-experimental en el que la variable independiente consistió en un paradigma de frustración infantil que permitió evaluar las características de la reactividad emocional y las conductas regulatorias, mismas que constituyeron las variables dependientes.

Por tratarse de un estudio exploratorio no se establecieron hipótesis, sin embargo, con base en el marco teórico y metodológico se formularon conjeturas iniciales. De acuerdo a estos supuestos, tanto las emociones como las estrategias de RE y las estrategias de Co-RE identificadas en las díadas de la muestra de población mexicana serán similares a las ya observadas e incluidas en catálogos de registro de estudios preliminares realizados con población maternal de otras culturas. El contenido de la investigación se estructura en cuatro capítulos que describen el estado del arte sobre la RE, el método, los resultados, un apartado con la discusión y conclusiones, las referencias y los apéndices complementarios.

CAPÍTULO 1. REGULACIÓN EMOCIONAL

Las emociones son parte de la naturaleza humana, por lo que el estudio de los conceptos “*acción, emoción e ideas*” resulta relevante para la comunidad científica, sin embargo, el tinte asignado depende del periodo histórico y la disciplina que los aborde. Es así que en el siglo XXI las respuestas de la psicología para explicar los comportamientos que las personas muestran a través de su desarrollo aún giran en torno al funcionamiento emocional, cognitivo y conductual (Kagan, 1994; Gross & Thompson, 2007).

Los filósofos griegos conceptualizaron las emociones como fenómenos que interferían con los procesos más elevados del pensamiento, desde entonces, a través de la historia de Occidente se construyó una visión de la emoción como un elemento visceral que obstaculizaba los pensamientos y comportamientos racionales. Esta idea permeó la literatura psicológica y prevaleció por un largo periodo hasta que a mitad del siglo XIX los postulados de Darwin brindaron una posición de ventaja -opuesta a las creencias tradicionales- implícita en el argumento de que cada emoción tenía una función específica al coordinar las necesidades del organismo con las demandas del ambiente, por tanto, las emociones contribuirían a organizar el funcionamiento humano (Cole, Michel, & O'Donnell, 1994).

En el siglo XX, en la década de los ochenta, se comenzó a articular un paradigma funcionalista sobre las emociones y el desarrollo infantil influido por dos aspectos: 1) la falta de consenso entre lo que se entendía por “emoción” y 2) los hallazgos en el campo de las bases biológicas de la emoción y el desarrollo durante la primera infancia. Desde el marco conceptual de esta perspectiva las emociones ya no se clasificaron como una serie de comportamientos estereotipados, estáticos e inhibidores de la acción; fueron estudiadas como respuestas organizadas, flexibles, que coadyuvan a la ejecución y cumplen funciones

específicas en virtud de las distintas demandas ambientales (Fox, 1994b; Thompson & Waters, 2010).

Los investigadores contemporáneos reformularon el concepto de emoción al definirla como un proceso dinámico que opera a través del tiempo para facilitar la adaptación de los individuos a contextos fluctuantes, tesis que planteó una nueva duda: ¿cómo modulan las personas estos procesos afectivos en función de sus necesidades adaptativas? Ya que aun cuando las emociones no siempre brindan un beneficio, es un hecho que son reguladas (Gaensbauer, 1982).

De la mano del paradigma funcionalista, donde la persona y el evento constituyen un todo indisoluble y bajo la premisa de que las emociones son reguladas –y a la vez regulan nuestro comportamiento– surgió en el campo de la psicología del desarrollo el estudio de la RE. Diferenciar el constructo facilitó a científicos de distintas tradiciones examinar la manera en que los individuos influyen en sus emociones, cuándo las presentan, cómo las experimentan y cómo las expresan frente a determinados eventos (Gross, 1999).

La RE ha tomado relevancia en las últimas tres décadas al dar cuenta de cómo y porqué las emociones organizan o facilitan procesos psicológicos básicos para la adaptación del ser humano (e.g. promover la solución de problemas, enfocar la atención, favorecer las relaciones) y a la par, explica cómo y porqué las emociones pueden tener efectos negativos en la adaptación (e.g. interferir con la solución de problemas, interrumpir la atención, o mantener relaciones dañinas, entre otros). En el estudio del desarrollo infantil, la RE juega un rol central en la integración y conocimiento de los estándares de normalidad y las desviaciones atípicas, aspectos que resultan de considerable interés para la psicología clínica y la psicología del desarrollo (Cole et al., 2004; Fox, 1994a).

El auge de la investigación sobre la primera infancia abordada desde la perspectiva funcionalista pone de manifiesto el valor del estudio de la RE y de otros procesos concomitantes a la emoción (i.e. control inhibitorio, esfuerzo de control, funciones ejecutivas, apego, entre otros) durante los primeros años de vida para esclarecer los cambios asociados al desarrollo, determinar cómo niñas y niños interpretan y manejan sus emociones, así como el papel de las interacciones con sus padres, hermanos y pares (Saarni, 1999). Es así que para comprender el panorama actual resulta importante revisar los precursores teóricos en los que se fundamenta el estudio de la RE.

1.1 Antecedentes históricos

Gross (1999) siguiendo a Averill (1982), advirtió que aún cuando la investigación concerniente a la RE resultaba innovadora, el interés en cómo las emociones pueden y deben ser reguladas de ninguna forma era un tema nuevo. Desde la antigüedad filósofos griegos como Sócrates cuestionaron el papel de las emociones en el establecimiento de vínculos afectivos y con el devenir de los siglos la discusión entre el dominio de la razón y las pasiones, así como el problema mente-cuerpo fueron, respectivamente, ejes centrales de la filosofía occidental y de la psicología (Levenson, 1999; Solomon, 1993).

En el siglo pasado el amplio interés por la RE se reflejó en dos teorías clásicas que al abordar los procesos de defensa psicológica sentaron las bases para el estudio contemporáneo de la RE: 1) la tradición psicoanalítica y 2) la tradición del estrés y afrontamiento (Gross, 1998; 1999).

Tradición psicoanalítica. Resalta el conflicto entre los impulsos biológicos y los factores de restricción internos y externos. El vínculo de esta teoría con la RE reside en el papel central que otorga a la regulación de la angustia (Gross, 1999).

A partir del planteamiento del modelo estructural de la personalidad, Freud desarrolló una concepción de la angustia al argumentar que el Yo puede producirla y experimentarla. Describió los procesos vinculados con dos tipos de angustia: el primero concierne a la angustia basada en la realidad, la cual surge cuando el Yo se siente abrumado por las demandas externas, caso en el que la regulación de la angustia toma la forma de una evasión a futuro de tales demandas hasta el punto de conducir a una restricción conductual excesiva. El segundo tipo concierne a la angustia basada en el Ello y el Super Yo, que surge cuando los impulsos preceden a la acción. En este caso la regulación de la angustia consiste en un malestar capaz de suprimir a futuro la expresión de los impulsos que el Yo considera como generadores de altos niveles de angustia (Gross, 1998; 1999).

Tradición del estrés y afrontamiento. Surgió en el marco de la teoría funcionalista de las emociones bajo el principio de que los organismos producen respuestas psicofisiológicas semejantes ante diversos desafíos. Tiene sus raíces en el psicoanálisis, pero se diferencia de éste porque subraya los procesos de afrontamiento conscientes y adaptativos al enfocarse en las *variables contextuales* más que en las variables personales (Parker & Endler, 1996).

Gross (1999) identifica el origen de esta tradición en los trabajos de Walter Cannon publicados en 1914 e indica que inicialmente la investigación se enfocó en las respuestas ante diversos desafíos físicos (frío, aglomeración) hasta que se comenzaron a explorar algunos estresores psicológicos (hablar en público, responder exámenes), hecho que llevó a visibilizar los procesos cognoscitivos necesarios para transformar un evento externo en un evento con un significado adaptativo para cada individuo.

La evolución en los métodos de investigación dio paso al estudio de la RE al permitir distinguir: a) cómo la persona evalúa la situación; b) cómo la persona percibe sus propias capacidades para responder y c) cómo la persona intenta manejar la relación problemática

organismo-ambiente surgida ante el estrés (Folkman & Lazarus, 1988), elementos que facilitaron a Lazarus y Folkman desarrollar los conceptos de estrés y afrontamiento.

Las propuestas enfocadas en el afrontamiento para disminuir la experiencia emocional negativa guiaron los trabajos preliminares hacia la redefinición de la emoción y el estudio formal de la RE (Gross, 1998).

Las tradiciones psicoanalítica y cognitivo-conductual incorporaron el estudio de los procesos subjetivos, cognitivos, fisiológicos y conductuales para explicar los fenómenos emocionales (Gross, 1999). Ambas perspectivas se reflejan actualmente en las investigaciones de la teoría de la personalidad que incluyen la RE como un importante predictor del ajuste psicológico y la competencia social (Thompson & Meyer, 2007).

La revisión de los antecedentes teóricos del estudio de la RE muestra que si bien ambas corrientes consideraron la existencia de procesos emocionales durante la infancia, ninguna integró las diferencias individuales con las variables contextuales para describir los cambios socio afectivos asociados al desarrollo infantil. Los cuestionamientos acerca de la evolución de las emociones durante la niñez surgieron de la teoría funcionalista de las emociones en el campo del desarrollo, enfoque que resalta los fundamentos biológicos, constructivistas y relacionales del crecimiento emocional mediante el planteamiento de que la RE es resultado del desarrollo de múltiples influencias, incluyendo las relaciones significativas con adultos y pares, el temperamento individual y la capacidad de niñas y niños para comprender y manejar sus emociones (Thompson & Meyer, 2007; Thompson, 2011a).

Hoy día los investigadores coinciden en que las metas del estudio de la RE consisten en definir conceptual y operacionalmente la emoción y la RE, así como describir los objetivos y estrategias de las personas para regular sus emociones considerando las diferencias individuales (Bridges, Denham, & Ganiban, 2004; Campos, Frankel, & Camras, 2004; Cole, et

al., 2004; Thompson, 1994; 2011b). A continuación se definen constructos como la emoción y RE en función de los hallazgos de los últimos 35 años.

1.2 Perspectiva contemporánea

A principio de los años 80 se difundió en Estados Unidos literatura más vinculada al tema de la RE (Gaensbauer, 1982) y a partir de entonces se extendió la popularidad del término en la literatura sobre el desarrollo infantil (Campos, Campos, & Barrett, 1989; Thompson, 1990, Thompson & Waters 2010) y sobre la edad adulta (Gross & Levenson, 1997; Gross & Thompson, 2007; Izard, 1990). Mientras que en el año de 1994 apareció un monográfico editado por la Sociedad para la Investigación sobre el Desarrollo Infantil (ver Fox, 1994b) que representó el primer compendio donde se integraron ensayos sobre la RE para definir el constructo en cuestión desde un enfoque funcionalista.

La investigación sobre el desarrollo en la infancia revela gran cantidad de publicaciones que utilizan el término RE de manera directa (regulación emocional, autocontrol, regulación afectiva, manejo de la emoción), o bien de manera indirecta, (interpretando los hallazgos en términos de regulación emocional). Estos estudios varían en un amplio espectro; algunos se enfocan en la manera como las emociones regulan otros procesos psicológicos (i.e. el grado de las operaciones cognitivas), otros abordan las diferencias individuales de la RE (temperamento) y algunos más la consideran como un rasgo de la personalidad (qué tan bien regulada es una persona) (Cole et al., 2004).

La amplia gama de estudios referentes a la RE requiere una integración de los elementos que conduzcan a un mayor entendimiento de su complejidad y relevancia en los primeros años de vida, por lo que en este capítulo se resalta la importancia de la definición de la “emoción” y sus componentes.

1.2.1 Emoción

El primer intento formal para explicar la naturaleza de las emociones se plasmó en la teoría de James-Lang publicada en 1922, la cual postuló que las emociones se podían calificar como tendencias de respuesta fisiológica y conductual provocadas por eventos evolutivamente significativos (Gross, 1998; Scherer, 2005). Fernández de Ortega (2005) afirma que en 1929 Cannon, en contraste a sus antecesores, señaló que las reacciones fisiológicas ante los estímulos eran lentas, por lo que debería existir algún tipo de experiencia emocional previa que fuese amplificada por los cambios corporales, sin ser estos la causa de la misma. En consecuencia, las teorías posteriores consideraron la descripción de los procesos cognoscitivos y sociales que acompañan a los cambios fisiológicos con lo que se construyó una visión de la emoción como un fenómeno multidimensional que incluye los siguientes componentes (Fernández de Ortega, 2005; Reeve, 2001; Scherer, 2005):

- **Fisiológico.** Procesos de organización de la actividad endócrina y del sistema nervioso para generar un estado corporal óptimo que facilite emitir respuestas efectivas.
- **Cognoscitivo.** Evaluación del significado que un objeto, evento o acción tienen para la persona, así como de los recursos para afrontarlos.
- **Subjetivo.** Hace referencia a los sentimientos, los cuales representan una experiencia íntima que aporta un significado particular al evento.
- **Expresivo.** Gestos, posturas, conductas, formas de comunicación y tendencias de respuesta definidas por las pautas culturales aprendidas en la interacción social.
- **Funcional.** Utilidad que tiene cada emoción para la persona que la experimenta a partir de los propios objetivos.

Para el estudio de cada componente de la emoción se han formulado teorías específicas. Considerando que este trabajo se enfoca en el desarrollo de la RE durante la primera infancia, el nivel de análisis se fundamenta en autores con una perspectiva funcionalista de la emoción (Calkins, Fox & Marshall, 1996; Campos et. al., 2004; Campos, Mumme, Kermoian & Campos, 1994; Cole, et. al., 2004; Gross & Thompson, 2007; Thompson, 1994) y en teorías de la emoción propuestas por autores de influencia neo-Darwiniana (Barrett & Campos, 1987; Frijda 1986; Izard & Ackermnan, 2000; Lazarus, 1991; Sroufe, 1996).

La perspectiva funcionalista enfatiza el estudio de las emociones a partir del análisis de la persona y su contexto, planteando que la percepción de un evento puede proveer el potencial para la acción o ser relevante en función de los propios objetivos (Lazarus, 1991; Campos et al. 1994). Por su parte, el enfoque neo-Darwiniano concibe las emociones como capacidades dispuestas biológicamente que evolucionaron debido a su relevancia para la supervivencia y por constituir herramientas de evaluación de la experiencia y preparación para la acción (Cole et al. 2004). El contexto, la evaluación, los objetivos y la tendencia a la acción como componentes retomados por estas dos propuestas, constituyen el puente para comprender la perspectiva contemporánea de la emoción y la RE.

Sroufe (1996) argumenta que es el evento -y no la cualidad orgánica- lo que determina a la emoción. Esta idea fue incorporada por autores de corte funcionalista, quienes conceptualizan la emoción como “el intento por parte de la persona para establecer, mantener, cambiar o terminar la relación entre sí misma y el ambiente en función de lo que le es significativo” (Campos et al., 1994, p 286). Cabe señalar que aún cuando Campos et al. (2004) y Frijda (1986) brindan definiciones específicas para la emoción y la RE, concuerdan en que se trata de un mismo fenómeno ligado y simultáneo, es decir, ambas conforman una

serie de procesos relacionados con la generación de la emoción, pues una emoción no regulada no existe (ver Campos et al., 1994; 2004; Holodynski & Friedlmeir, 2006).

También desde el marco teórico funcionalista Cole et. al., (2004) afirman que las emociones son procesos dotados biológicamente que sin excepción alcanzan un nivel detectable para la persona que las experimenta (e.g. un sentimiento), para quien las presencia (amigo, papá, científico) y pueden ser evaluadas por observadores externos (amigos, padres, investigadores); su importancia radica en que permiten hacer evaluaciones extremadamente rápidas de las situaciones, facilitan la preparación para actuar, mantienen condiciones favorables y permiten lidiar con las no favorables, es decir, *las emociones representan medios de evaluación de la experiencia*. En consecuencia, tanto las emociones "positivas" como las "negativas" pueden ser adaptativas o no, cualidad determinada por la oportunidad con que se emiten, es decir, su acople a las demandas del contexto, de manera que el componente clave es *la relación funcional entre la emoción y los eventos inmediatos* (del mundo externo o de representaciones internas) (Cole et al., 2004; Rendón, 2007).

En concordancia con los planteamientos de Cole, et al (2004), Gross y Thompson (2007) proponen el Modelo de Dos Factores (emoción y RE) que constituye el referente conceptual para ésta investigación. Este modelo plantea que si bien la Emoción y la RE son “dos caras de la moneda en proceso de desarrollo”, tanto en sus constituyentes neurobiológicos, orientación a objetivos, evaluaciones cognitivas y en las tendencias a la acción (Thompson, 2011a; 2011b), es posible estudiar los procesos regulatorios como constructos empíricos diferenciables de la emoción.

El modelo plantea que la emoción se basa en tres características centrales:

1. Las emociones surgen cuando una persona atiende a una situación (externa o interna) percibiéndola como algo relevante en función de sus objetivos o metas. Los objetivos

que sustentan esta evaluación pueden ser permanentes (sobrevivir) o transitorios (que tu equipo gane el juego); relevantes para la propia identidad (ser un buen estudiante) o periféricos (abrir la caja de cereal); conscientes y elaborados (planear una venganza en el salón de clases) o inconscientes y simples (evadir un golpe); ampliamente compartidos y comprensibles (tener amigos) o idiosincráticos (encontrar un nuevo insecto para la colección).

2. Las emociones son multifacéticas: fenómenos corporales que involucran cambios independientes en los dominios de la experiencia subjetiva, la conducta, las expresiones y el sistema nervioso.
3. Los cambios en los procesos asociados con la emoción no se dan de manera obligada, sino que las emociones poseen una cualidad imperativa, por lo que pueden interrumpir lo que el individuo este haciendo y acaparar su estado de conciencia.

El Modelo de la Emoción establece una conexión entre los antecedentes de la emoción y las respuestas emocionales, proceso que se ilustra en la figura 1.1

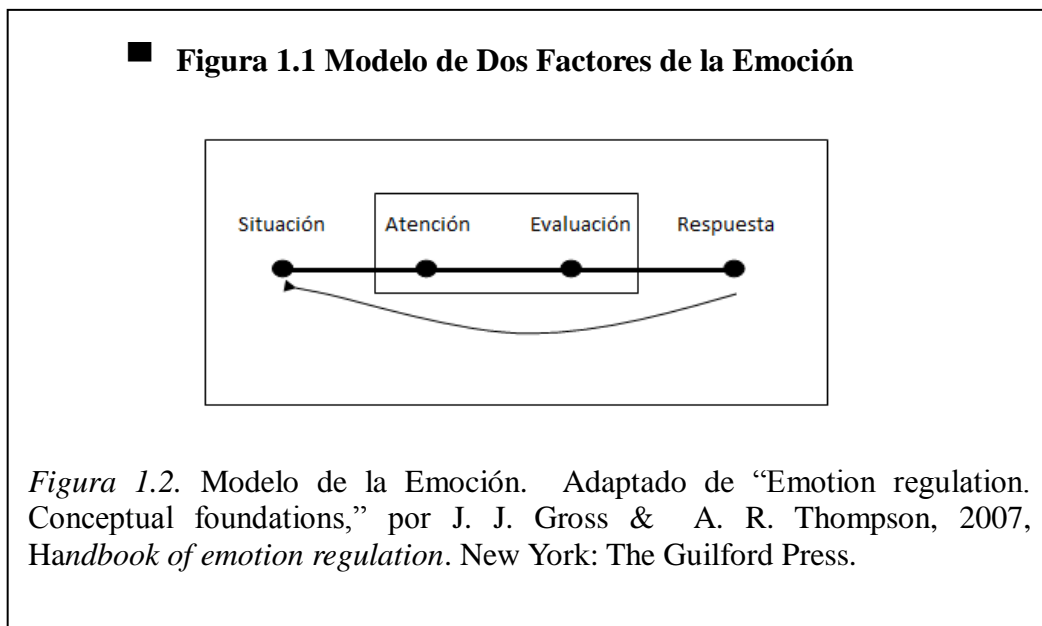


Figura 1.2. Modelo de la Emoción. Adaptado de “Emotion regulation. Conceptual foundations,” por J. J. Gross & A. R. Thompson, 2007, Handbook of emotion regulation. New York: The Guilford Press.

El esquema muestra una secuencia que inicia con una transacción persona-ambiente ante un estímulo externo o interno (**situación**); la situación psicológicamente relevante acapara la **atención** de la persona y da pie a que esta evalúe la valencia y el significado de la situación; posteriormente, la **evaluación** conduce a una **respuesta** emocional coordinada y flexible de los múltiples sistemas, misma que crea el entorno para nuevas transacciones persona-ambiente (paso indicado por la flecha). Finalmente en la respuesta, último eslabón de la secuencia, se resalta la característica recursiva de la emoción que radica en su capacidad para generar cambios en el ambiente que alteran las subsecuentes presentaciones de esa y otras emociones (Gross & Thompson, 2007).

Desde una perspectiva del desarrollo, las características de la emoción y sus interrelaciones evolucionan significativamente a través de la vida, en este sentido el Modelo de Dos Factores es aplicable a todas las etapas del desarrollo humano. En la primera infancia los objetivos que evocan la emoción y las evaluaciones de niños y niñas respecto a la relevancia de las circunstancias cambia conforme los pequeños maduran cognitivamente y emocionalmente (Thompson & Meyer, 2007), por ejemplo, después del segundo año niñas y niños pueden sentirse avergonzados cuando son elogiados efusivamente, comportamiento que toma sentido porque el desarrollo de la noción de sí mismo (self) altera el significado del elogio social y motiva los esfuerzos para manejar la capacidad de autoconciencia (Thompson & Lagattuta, 2006).

En síntesis, los planteamientos en torno a la definición de la emoción indican que sólo los eventos significativos para el niño o adulto tienen un carácter emocional, además, se subrayan tres aspectos importantes: 1) la flexibilidad en la manifestación de las emociones, 2) su particular adecuación al contexto físico y social mediante tendencias a la acción y 3) la dependencia de procesos que monitorean la manifestación de la emoción en función del

objetivo deseado, siendo ésta la característica que posibilita la regulación de la emoción (Campos et al., 2004).

La distinción entre emoción y RE surge porque la manifestación de una emoción crea el entorno para nuevas transacciones persona-ambiente, transacciones que requieren cambios en la expresión de la emoción original. Las consecuencias de los cambios en la emoción pueden ser sociales (e.g. cuando el enojo de una niña genera intensas represalias), físicas (e.g. cuando el enojo del niño resulta en la destrucción del juguete) y psicósomáticas (e.g. cuando el enojo incrementa la presión arterial), no obstante, el resultado es diferente de la función prevista ante la manifestación original de las distintas emociones, por lo que para tratar con las consecuencias de la emoción, niños, niñas y adultos toman parte en el proceso de RE (Campos et al., 2004; Gross & Thompson, 2007).

1.2.2 Regulación emocional

Inicialmente, en su forma más simple la RE se conceptualizó como un reflejo de la capacidad para modular la expresión de emociones negativas. En su forma más compleja se consideró que podría afectar el desarrollo de las relaciones sociales, por lo que la cualidad y valencia de las emociones tendría un efecto regulador en la expresión individual de éstas. Con la incorporación del enfoque funcionalista se concluyó que el objetivo de la RE no se limitaba a la modulación del afecto negativo, sino que incluía una amplia gama de emociones activadas mediante procesos extrínsecos e intrínsecos (Fox, 1994a).

Centrando el marco de atención en la primera infancia, a lo largo de los primeros seis años de vida la RE mantiene una cualidad especial porque los pequeños aún no son lo suficientemente maduros como para imponer claras restricciones a voluntad propia (Kagan,

1994). Durante la primera infancia niños y niñas deben cumplir una serie de tareas: tolerar la frustración; involucrarse y disfrutar con la presencia de otros; reconocer el peligro; afrontar el miedo y la ansiedad; defenderse a sí mismos y sus pertenencias manteniendo un comportamiento aceptable; tolerar el permanecer solos por periodos razonables; interesarse y motivarse por el aprendizaje; relacionarse y establecer amistades, conjunto de tareas del desarrollo que requieren la participación de la RE (Cole et al., 1994; 2004).

En el campo de la psicología clínica y del desarrollo, Cicchetti, Ganiban y Barnett (1991) definieron la RE como “los factores internos y externos que influyen en el organismo, por los cuales se logra redireccionar, controlar, modular y modificar la reactividad emocional para permitir al individuo funcionar de manera adaptativa ante las situaciones que activan las emociones” (p. 17). En concordancia, Kopp y Neufeld (2003) plantearon:

Durante los primeros años de vida la RE representa el despliegue de procesos intrínsecos y extrínsecos a cualquier nivel de maduración en que se encuentren niñas y niños para: 1) manejar los estados de activación que conduzcan a adaptaciones biológicas y sociales efectivas y 2) alcanzar los objetivos individuales (p. 349).

Las definiciones previas postulan que la RE incorpora procesos extrínsecos e intrínsecos claves para el funcionamiento social y la adaptación de niños y niñas al facilitar el manejo de su reactividad y la consecución de metas concretas, sin embargo, a lo largo de los primeros tres años de vida la RE conlleva desafíos específicos que se deben considerar para abordar el fenómeno operacionalmente, es por ello que existen preguntas encaminadas a esclarecer el constructo y en consecuencia, sus métodos de estudio: ¿la RE concierne exclusivamente a la inhibición de las reacciones emocionales, o también incluye el mantenimiento o incremento de la reactividad emocional? ¿La RE es un asunto de autocontrol, o también se incluye el manejo que otros hacen de las propias reacciones emocionales? ¿La

RE afecta la valencia de las emociones o más bien afecta su cualidad? ¿La RE se relaciona primariamente con el manejo de la expresión emocional o con los procesos subyacentes de activación que conducen a tales expresiones –o con ambas-? ¿Se puede diferenciar la emoción de la RE? (Thompson, 1994; 2011a).

Para responder a dichas interrogantes se parte de la definición de Thompson (1994), eje rector de esta investigación que también incorpora los planteamientos de Cicchetti et al. (1991) junto con los de Kopp y Neufeld (2003). De acuerdo al autor “la RE consiste en los procesos extrínsecos e intrínsecos responsables de monitorear, evaluar y modificar las respuestas emocionales, especialmente sus características de intensidad y temporalidad, para alcanzar las propias metas” (Thompson, 1994, p. 27-28).

Es decir, en el proceso de RE se atenúa o realza la intensidad de la emoción experimentada, se retarda o acelera su inicio y recuperación, se limita o fomenta su persistencia, o se reduce o incrementa el rango de labilidad emocional, aunque la valencia de la emoción no se modifique (Rendón, 2007).

En la definición citada quedan implícitas características del proceso de RE que Thompson y colaboradores puntualizan en publicaciones posteriores (Gross & Thompson, 2007; Thompson, 1994; Thompson & Meyer, 2007; Thompson & Waters 2010):

1. Todas las emociones pueden ser manejadas, por lo que los procesos de RE pueden dirigirse a emociones positivas y negativas, lo que incluye la disminución, aumento o mantenimiento del nivel de reactividad emocional.
2. La RE puede alterar la valencia de una emoción, pero lo más frecuente es que afecte su cualidad, es decir, su intensidad y características temporales, éstas incluyen la latencia de la respuesta emocional (i.e. velocidad de inicio), duración (i.e. persistencia a través del tiempo) y velocidad de recuperación (i.e. la rapidez

con que termina). Además, la RE puede afectar la disminución o el incremento de la labilidad en respuestas emocionales, así como el rango completo de emocionalidad de un individuo en situaciones particulares dependiendo de sus objetivos. Por tanto, tiene lógica afirmar que los infantes bien regulados son aquellos capaces de alterar cuánto tiempo, cuán intenso o cuán rápido experimentan una emoción, más que de transformar la valencia de la misma.

3. A lo largo de la vida la RE se manifiesta a través de los esfuerzos extrínsecos de otras personas o, a través de los propios esfuerzos. Desde etapas tempranas de la vida, niñas y niños dependen de sus cuidadores para manejar la angustia, el miedo, o la tristeza, entre otras emociones, de manera que gradualmente asumen una mayor responsabilidad de auto-control mientras que los padres continúan apoyándolos en el manejo de sus emociones.
4. Las estrategias de RE no son inherentemente óptimas o desadaptadas. En su lugar, las estrategias de RE deben ser evaluadas a partir de los objetivos que regulan una situación particular, lo que es importante para un análisis del desarrollo, pues estos objetivos son diversos y cambian dependiendo de la edad. En este aspecto también intervienen la experiencia y el contexto, ya que los patrones de comportamiento que pueden ser vistos como inadaptados quizá sean respuestas funcionales ante situaciones que involucran demandas emocionales extremas (e.g. maltrato infantil, conflicto marital o la psicopatología de uno de los cuidadores), en estos casos, una “óptima” RE se puede manifestar con conductas muy diferentes al ideal del funcionamiento de la personalidad (Thompson, Lewis, & Calkins, 2008).

Cole et al. (2004) argumentan que es posible distinguir entre los elementos de la evaluación y la tendencia a la acción porque las emociones tienen diferentes efectos

dependiendo de cómo son reguladas. Estos autores afirman que la RE también describe los cambios sistemáticos asociados con las emociones activadas, por tanto, denota dos tipos de fenómenos regulatorios: la emoción que regula, es decir, los cambios que resultan de la emoción activada (i.e., efectos en procesos psicológicos como la memoria, actividad fisiológica, interacción social) y la emoción que es regulada, es decir, los cambios que se dan en la emoción activada (i.e., valencia, intensidad, duración).

En el análisis del desarrollo la RE se vuelve más compleja en términos conductuales y biológicos al incrementar la edad. Conforme los componentes involucrados en el proceso del manejo de la emoción maduran y las funciones cerebrales ejecutivas que permiten el control se desarrollan, la RE se convierte en un factor que permite cumplir con objetivos psicológicos de mayor demanda (Thompson et al., 2008). Considerando esta complejidad, en años recientes el enfoque de las neurociencias ha contribuido a resolver los problemas conceptuales del constructo (ver Bell & Wolfe, 2007; Goldsmith & Davidson, 2004) mediante el planteamiento de una visión centrada en los sistemas dinámicos que integra los componentes conductuales (i.e. aprendizaje social) y biológicos (i.e. el temperamento) de la RE (Holodynski & Friedlmeier, 2006; Thompson, 2011b).

Al re-examinar el constructo en cuestión, Thompson et al. (2008) añaden que la RE es resultado de procesos a distintos niveles cerebrales (subcortical y cortical) caracterizados por la retroalimentación y la interacción entre sistemas de mayor y menor jerarquía en los procesos de regulación. Desde su punto de vista, la RE:

- Es un *componente de* (más que una respuesta a) la reactividad emocional.

- Deriva de la influencia mutua de múltiples sistemas neurofisiológicos relacionados con la emoción (más que de la maduración –aislada- de procesos regulatorios de alto rango).
- Puede contribuir a generar conductas inadaptadas, especialmente en condiciones ambientales adversas.

Desde un enfoque de sistemas, algunos autores de corte funcionalista como Glögger (2005), Holodyski y Friedlmeir (2006) y Thompson et al. (2008; 2011b) proponen que el estudio integrado de las influencias de la genética molecular, los procesos del sistema nervioso central y periférico, el contexto sociocultural y los sistemas de control conductual permitirá inferir nuevos modelos para comprender cómo la regulación ocurre en distintos contextos, a diferentes edades y qué es exactamente lo que está siendo regulado cuando las emociones se activan.

Para dar respuesta a la pregunta ¿es posible separar la emoción de la RE? cabe mencionar que, si bien la emoción y la RE son procesos concurrentes en el cerebro, la pregunta de si dos procesos son separables tiene que ver con el valor de distinguirlos para un propósito particular. En este sentido, la aproximación de Dos Factores es útil para analizar los procesos básicos, las diferencias individuales y definir intervenciones clínicas, sin embargo, es crucial ser lo más explícito que se pueda para justificar la presencia de la RE en cualquier contexto (Gross, 1999; Gross & Thompson, 2007), ya que es posible elucidar las influencias recíprocas entre los múltiples componentes del sistema de regulación de las emociones sin especificar cuáles componentes son exclusivamente “activadores” y cuáles son exclusivamente “reguladores” (Thompson, 2011b; Thompson et al., 2008). Por tanto, la distinción entre emoción y RE tiene básicamente fines heurísticos y metodológicos.

En suma, el paradigma funcionalista considera que la RE no es una simple cuestión de detener el malestar, si no que implica varias clases de ajustes para organizar el funcionamiento inmediato y a largo plazo. De hecho, durante la infancia el objetivo de la RE, más que sólo reducir la intensidad o la frecuencia de ciertos estados emocionales, consiste en generar y mantener emociones que permitan a niñas y niños desarrollar una actividad y comunicarse e influir en sus padres, hermanos, maestros y familia. La activación emocional puede fomentar o socavar el funcionamiento efectivo, por tanto, los procesos de RE son relevantes porque permiten a niños y niñas modular sus emociones al brindar un soporte adaptativo mediante el desarrollo de estrategias conductuales organizadas (estrategias de RE) (Rendón, 2007; Thompson et al., 2008).

Los especialistas en RE deben proporcionar definiciones que incrementen la claridad sobre el tema, además de métodos que ofrezcan nuevas y mejores propuestas para su evaluación. Más aún, existe una necesidad de establecer estrategias operacionales que brinden una base empírica contundente para inferir la RE en la primera infancia, ya que si no es posible establecer que los cambios se dan como resultado de los procesos regulatorios, se requiere que los abordajes metodológicos incluyan condiciones contrastantes y múltiples mediciones convergentes que sirvan como base para interpretar las inferencias sobre la RE (Cole et al., 2004).

1.3 Implicaciones metodológicas

Una característica de la ciencia moderna es la demostración a través de métodos que validen teórica y operacionalmente un constructo con base en mediciones que describan con amplitud el fenómeno que se desea conocer (Iglesias, 1981). La RE es un concepto en continua redefinición, sin embargo los planteamientos teóricos hasta ahora descritos convergen al

asignarle características específicas: 1) la influencia de la activación emocional en la organización y cualidad de los pensamientos, acciones e interacciones; 2) el carácter emergente de la RE en función de metas personales y grupales; 3) la dinámica de modulación más que de supresión; 4) el papel crucial de la interacción con pares y cuidadores; 5) la predicción y selección de respuestas aceptables en función del grupo social al cual se pertenece y 6) la naturaleza multidimensional del fenómeno (Campos et al., 1994; Garber & Dodge 1991; Garrido-Rojas, 2006; Keenan, 2000; Kopp, 1989). En consecuencia, la delimitación teórica de la RE, de los elementos que la integran y el establecimiento de criterios para su medición, hacen viable una definición operacional a partir de métodos que evalúan el fenómeno en los primeros tres años de vida.

Las aseveraciones sobre las características fundamentales de la emoción y la RE guían el trabajo empírico hacia el objetivo de determinar el ritmo y flujo de las emociones infantiles al observar a niñas y niños en circunstancias particulares (Barrett & Campos, 1987; Witherington, Campos, & Hertenstein, 2001). Las investigaciones desde la perspectiva del desarrollo han utilizado cuatro métodos para obtener evidencia de que la emoción ha sido regulada (Bridges et al., 2004; Cole, et al., 2004). Estos métodos son:

1. Evaluación independiente tanto de la emoción activada como de las estrategias con sentido regulatorio.
2. Análisis de relaciones temporales entre la emoción y el fenómeno de RE.
3. Comparación de la emoción y el fenómeno de RE en condiciones contrastantes.
4. Uso de medidas múltiples convergentes para demostrar la organización predicha de la respuesta de RE.

Los estudios sobre el desarrollo temprano reconocen que las emociones son procesos dinámicos micro-momentáneos difíciles de evaluar, por lo que se apoyan en *métodos de*

observación. Las mediciones derivadas de las observaciones proveen una base adecuada para inferir que la emoción fue activada y que la regulación ocurrió (Cole et al. 2004).

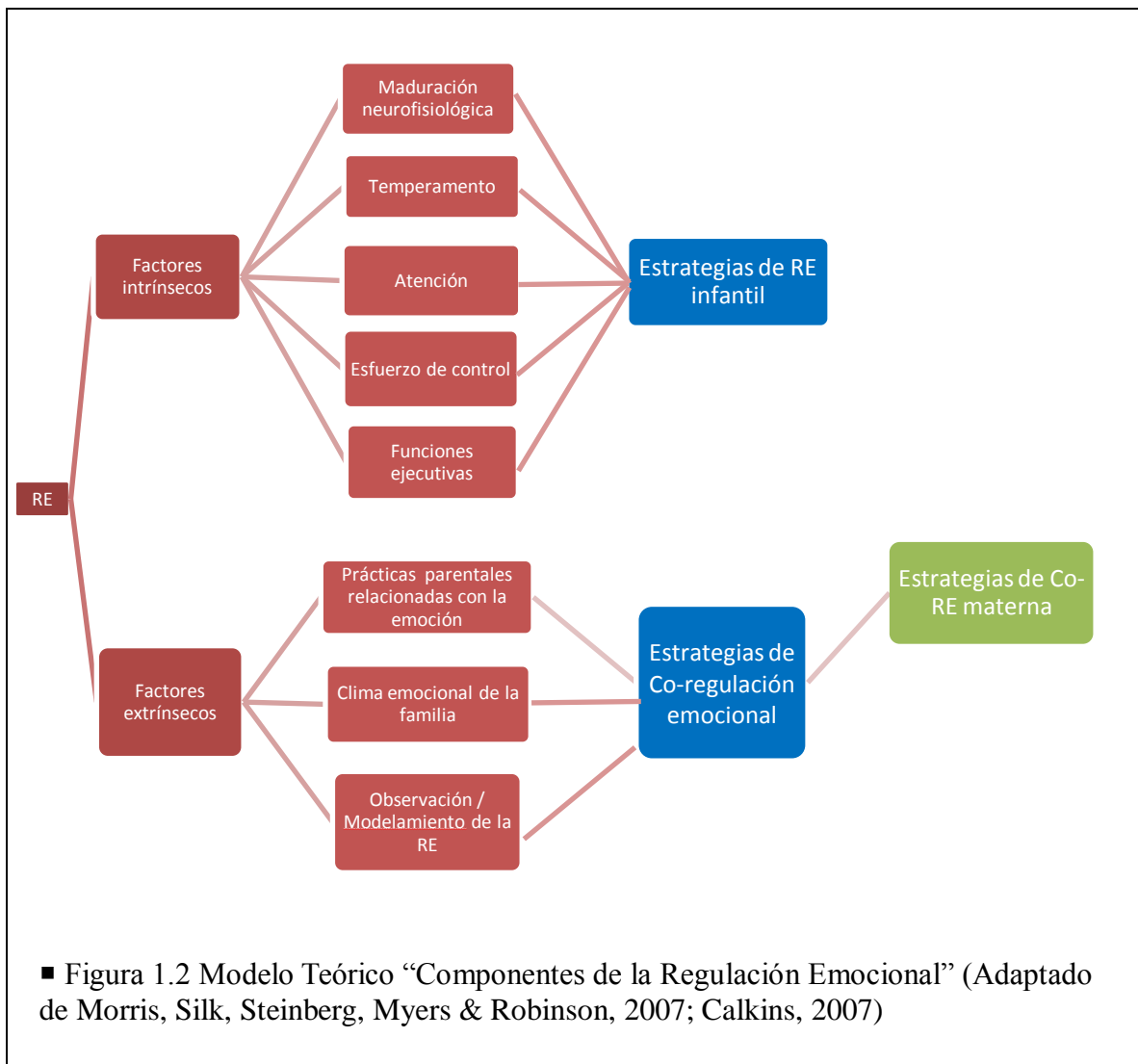
Actualmente las áreas de la investigación que consideran la complejidad de la RE son: a) los estudios sobre la autorregulación emocional temprana en la infancia, b) los estudios sobre el temperamento infantil y c) las investigaciones sobre la interacción entre madre e hijo/a. Estos tópicos sugieren una secuencia en el desarrollo, la cual consiste en que los infantes en primer término cuentan con una capacidad reactiva regulatoria para manejar la variedad de emociones, esta capacidad se enlaza con la regulación externa derivada de la interacción con sus madres y/o cuidadores, lo que permite a niños y niñas fortalecer y desarrollar estrategias de RE desde el primer año de vida para perfeccionarlas en la etapa maternal y preescolar (Cole, et .al 2004; Mirabile, Scaramella, Sohr-Preston, & Robinson, 2009).

Los estudios sobre la autorregulación emocional brindan los fundamentos para comprender *el desarrollo normativo de la RE*, los estudios sobre el temperamento se integran en la descripción de los *factores intrínsecos* y los estudios sobre la interacción diádica se incorporan en la descripción de los *factores extrínsecos*. Las tres vertientes brindan un panorama para comprender tanto el desarrollo de la RE durante la primera infancia, como la emergencia y evolución de las estrategias de RE de niñas y niños pequeños y de las estrategias de corregulación emocional (Co-RE) de sus cuidadores en el marco de determinados esquemas socioculturales y socioeconómicos.

El estudio de las estrategias de RE y Co-RE toma relevancia porque se manifiestan en conductas que desde los primeros años pueden favorecer o socavar la adaptación de los pequeños a las distintas demandas de su entorno, a la vez que los preparan emocionalmente para afrontar desafíos en su vida presente y futura. Sin embargo es fundamental recordar que la RE y las estrategias regulatorias no son inherentemente adaptativas o inadaptativas, sino que

se deben evaluar en función de los objetivos que guían los esfuerzos regulatorios de niños y niñas (Thompson, 2011b).

En atención a dicho planteamiento, este trabajo considera la importancia de revisar los factores vinculados al desarrollo de la RE durante los primeros años de vida para comprender la complejidad de la RE y de las estrategias regulatorias, para lo cual se parte del modelo teórico de los componentes de la Regulación Emocional mostrado en la Figura 1.2



Con la finalidad de cubrir los objetivos de la investigación resulta imprescindible describir los cambios vinculados al desarrollo de la RE entre los 18 y 36 meses de edad, tema central del siguiente capítulo.

CAPÍTULO 2. DESARROLLO DE LA REGULACIÓN EMOCIONAL DE LOS 18 A LOS 36 MESES

La primera infancia es el momento oportuno para colocar los cimientos de un apropiado desarrollo emocional, físico y cognitivo (Shonkoff & Phillips, 2000). La expresión de las influencias genéticas depende de su interacción con el entorno, por lo que las experiencias vividas entre el nacimiento y los seis años de edad son vitales para el desarrollo y transformación del funcionamiento cerebral (Brazelton & Greenspan, 2000). En este periodo, cada percepción, movimiento y emoción se traducen en una descarga electroquímica que favorece el incremento de interconexiones neurales y con ello la especialización de funciones (Young & Richardson, 2007), a su vez, la interacción con otros seres humanos, en particular con los padres, influye de manera decisiva en los cambios del cuerpo y la mente, así como en la manera de relacionarse y convivir con los demás durante el ciclo de vida (UNICEF, 2005).

En la primera infancia se inserta la etapa “maternal”², equivalente al periodo que en inglés se denomina “toddlerhood”. El término es definido por Brownell y Kopp (2007) como una etapa que comienza con la marcha independiente y abarca desde la primera parte del segundo año hasta el final del tercer año de vida.

En la cultura occidental esta etapa se identifica como “los terribles dos años” ante la idea de que prevalecen los berrinches, caprichos y comportamientos encantadores -pero contradictorios- por parte de los pequeños. La realidad es que niños y niñas llegan a la etapa maternal con un dominio pero una aplicación inconsistente de capacidades para regular sus

²Para referirse a las distintas etapas de la infancia, se usa la clasificación de la Secretaría de Educación Pública para la organización del trabajo a nivel de Educación Inicial y Básica: “lactantes” (45 días a 1 año 5 meses); “maternales” (1 año 6 meses – 2 años 11 meses), “preescolares” (3 años a 5 años 11 meses) y “escolares” (6 -12 años). Se usa la palabra “bebé” para referirse a una persona desde el nacimiento a los 18 meses, y las expresiones “maternal” o “niño pequeño” para los niños de entre 18 y 36 meses, periodo que equivale a lo que en inglés se denomina “toddlerhood”. El término “niño” es usado de forma genérica para denominar a cualquier niño o niña.

emociones, resultado de su propio desarrollo y de la experiencia en la convivencia con sus pares y especialmente con adultos significativos (mamá, papá, abuelos, maestras, maestros, cuidadores principales) en el marco de determinados esquemas culturales. Este periodo se caracteriza por la emergencia del auto-concepto, así como por los cambios lingüísticos y motores que permiten a niños y niñas percibir su capacidad de realizar acciones independientes, además, surgen dimensiones únicas del funcionamiento humano como la auto-conciencia, el control emocional voluntario basado en estrategias y en la autorregulación, el juego simbólico, la empatía y la comprensión de las ideas y sentimientos de los otros, lo que da lugar al desarrollo de valores (Brownell & Kopp, 2007).

Sroufe (1996) afirma que *la doble tarea de la vida emocional en esta fase consiste en expresar directamente los afectos, controlarlos y modularlos cuando sea necesario* (p.197), así mismo, los procesos de RE están ligados de manera fundamental a procesos fisiológicos y de atención más básicos y a la par tienen efectos en el desarrollo de funciones cognitivas y conductuales más sofisticadas (Calkins & Hill, 2007), por ello, autores como Eisenberg, Hofer, & Vaughan (2007) junto con Rothbart y Sheese (2007) incorporan el estudio del desarrollo de la RE dentro de un constructo más amplio: la autorregulación.

La autorregulación define la habilidad del niño/a para modular su comportamiento de acuerdo a las demandas cognitivas, emocionales y sociales en una situación particular (Rothbart & Posner, 2006). La serie integrada de mecanismos de control adaptativos observados a nivel fisiológico, de atención, emocional, conductual, cognitivo e interpersonal constituye el sistema autorregulatorio (Calkins & Fox, 2002).

El estudio de los procesos de RE desde el marco de *la autorregulación* integra los componentes conductuales y biológicos, lo que facilita la comprensión de los múltiples niveles de funcionamiento infantil influenciados por factores intrínsecos y extrínsecos para explicar

cómo niñas y niños desarrollan y utilizan un amplio repertorio de estrategias con el objetivo de modificar sus respuestas emocionales (Calkins & Hill, 2007; Eisenberg et al., 2007; Rothbart & Sheese, 2007). Bajo esta línea, el desarrollo de la RE es entendida como un proceso dinámico con una dimensión reactiva y una dimensión de control que se suceden en el tiempo (Fox & Calkins, 2003; Kopp, 1982; 1989). La dimensión reactiva refleja la organización subcortical del sistema nervioso, es funcional durante los primeros meses de vida y se manifiesta en un control involuntario de las respuestas fisiológicas y conductuales de los bebés ante estímulos estresantes (i.e. ruidos o luces fuertes). A partir del segundo año, con el desarrollo de la corteza pre-frontal y de las redes de atención se da paso a la dimensión de control manifiesta en el esfuerzo voluntario por parte del niño/a para iniciar comportamientos regulatorios (Adrián & Clemente, 2004; Calkins & Hill, 2007; Fox & Calkins, 2003). La dimensión de control refleja los cambios en la RE, aspecto que implica el paso de una regulación externa –dirigida por la madre y/o cuidadores primarios y por las características del contexto- hacia una regulación interna. Esto se constituye en un paso hacia la autonomía e independencia ya que el niño/a, al internalizar las reglas y normas de su ambiente puede manejar su reactividad asumiendo mecanismos de control observables en el uso de más y mejores estrategias de RE (Eisenberg & Morris, 2002; Fox & Calkins, 2003; Grolnick et al., 1998).

Es así que a lo largo de la infancia se observa una serie de progresiones en la RE que se caracterizan por:

- El incremento en la amplitud, sofisticación y flexibilidad en el uso de las estrategias de RE, que se aplican de manera específica en función de las diferentes emociones.

- Una mayor complejidad de las metas sociales y personales a partir del incremento en la comprensión emocional y social.
- Una creciente estabilidad en las diferencias individuales que deriva en el uso de diversos estilos de regulación que se incorporan a las facetas de la organización de la personalidad (Eisenberg & Morris, 2002; Fox & Calkins, 2003; Thompson & Waters, 2010).

De este modo, la etapa maternal se ubica al inicio de estos importantes cambios, donde se hace evidente la emergencia de la capacidad de niños y niñas para controlar su reactividad emocional como resultado del desarrollo de la RE (Thompson & Goodvin, 2007).

2.1 Desarrollo normativo de la regulación emocional

Las diferencias individuales que aparecen al comienzo de la vida en la activación e inhibición de respuestas y la reactividad emocional subyacen los cambios en el desarrollo del control de la experiencia y expresión emocional (Fox & Calkins, 2003). Además, en estos años los padres son los principales responsables del manejo de las emociones de sus hijos e hijas (Thompson, 1990).

Siguiendo a Kopp (1982), para que el proceso de autorregulación emocional se concrete, niñas y niños deben moverse de la simple modulación de la reactividad y activación de patrones organizados de conducta, hacia el uso flexible de los procesos de control para retrasar sus impulsos y comportarse de acuerdo a las expectativas en la ausencia de un monitoreo externo. A lo largo del desarrollo hay una serie de cambios graduales en torno a procesos básicos como la atención, memoria, funciones ejecutivas y en las diferencias individuales, como el temperamento y el esfuerzo de control, que mediados por la calidad del funcionamiento diádico con los cuidadores primarios, posibilitan al niño/a regular sus

emociones de manera autónoma (Bronson, 2000; Sroufe, 1996). Para comprender cómo se manifiestan los procesos de RE en los/as pequeños/as de 18 a 36 meses de edad es importante conocer los logros regulatorios consolidados hasta ese momento.

Inicialmente los bebés dependen de sus cuidadores para regular su reactividad emocional y a partir de los seis meses son capaces de solicitar activamente asistencia de éstos (Eisenberg et al., 2007). Durante los primeros tres meses de vida los esfuerzos tempranos en la RE son controlados por mecanismos fisiológicos innatos caracterizados por una reactividad general que consiste en la proximidad hacia estímulos placenteros y el retraimiento ante estímulos aversivos (Derryberry & Rothbart, 2001; Kopp, 1982; Rothbart, Derryberry, & Hershey, 2000). Entre los tres y seis meses se consolidan los procesos de sueño-vigilia y alimentación-evacuación, a la par se da un desarrollo de los mecanismos de atención y de las habilidades motoras simples, por lo que el bebé es capaz de coordinar el uso de la atención para engancharse o desengancharse de estímulos -especialmente en contextos que le generen afectos negativos- y de ejecutar acciones voluntarias simples para modificar sus niveles de reactividad (Harman et al., 1997; Kochanska, Coy, & Murray, 2001; Rothbart, Ziaie, & O'Boyle, 1992).

Al terminar el primer año los lactantes son más activos y determinantes en sus intentos por controlar su reactividad; emplean secuencias organizadas de conductas motoras que les permiten buscar consuelo, retirarse, desviar su atención y tranquilizarse a sí mismos, lo que refleja su receptividad ante el ambiente (Kopp, 2002). Estos comportamientos se consolidan entre los 12 y 18 meses de edad y se hacen visibles socialmente cuando niñas y niños se dan cuenta de que sus cuidadores y los otros pueden ayudarlos a regular sus estados afectivos (Diener, Mangelsdorf, McHale, & Frosch, 2002; Rothbart et al. 1992). Hasta ese momento las/os pequeñas/os habían cedido gran parte del manejo de sus emociones a los adultos, pero

una vez que inicia la etapa maternal están listas/os para la transición hacia el autocontrol (Stifter & Spinrad, 2002; Spinrad et al., 2007).

A partir de los 18 meses los avances para comunicarse, moverse y aprender son espectaculares, además, la imitación y el juego ejercen funciones educativas a la vez que los/as niños/as incrementan su interés por las interacciones sociales. La regulación externa se manifiesta cuando los adultos brindan consuelo a niñas y niños cuando éstos lo solicitan; el contacto, los abrazos y la comunicación provocan emociones positivas, constantes y demandadas. El proceso de autorregulación emocional también se beneficia de estos logros, por lo que el uso de los juguetes y la distracción con objetos del medio favorece el desarrollo de la atención ejecutiva (Villanueva, Clemente, & Adrián, 2004). De manera paralela, el desarrollo del control motor inhibitorio (habilidad para restringir una respuesta motora predominante) resulta funcional en situaciones que generan afectos positivos al permitir al niño/a mantener su reactividad dentro de un rango manejable y placentero (Grolnick, Cosgrove, & Bridges, 1996).

Durante el segundo año se completa la transición de los métodos pasivos a los métodos activos para regular las emociones (Rothbart et al., 1992). Es el inicio del pensamiento emocional; al poder establecer puentes entre las ideas, los niños y las niñas desarrollan un pensamiento más complejo, de manera que comprenden el efecto de sus emociones en los otros, por ejemplo, “si yo hago un berrinche, tú reaccionas de cierta manera” (Pastor, 2008). Además, comienzan a descubrir su propia individualidad y el “yo” debe ser fortalecido para convertirse en el centro de la autoestima, por lo que el control de los propios impulsos y deseos constituye un reto para los/as pequeños/as. Al reclamar su independencia, las rabietas se tornan frecuentes, las niñas y los niños no hacen caso a las órdenes o reclamaciones de los adultos y pueden enfadarse si no se cumplen sus deseos (Adrián & Clemente, 2004). A lo

largo del segundo año los niños y las niñas controlan sus emociones menos de la mitad de las ocasiones; aún no consolidan el manejo de sus emociones pero son capaces de utilizar estrategias específicas para regularlas (e.g. consolarse a sí mismo, distracción, búsqueda de apoyo) (Calkins & Dedmon, 2000).

Conforme niñas y niños crecen comienzan a responder a las directrices de sus cuidadores y ante esta receptividad emergen la conformidad y el control de impulsos (Kopp, 1989), de manera que a los 30 meses la maduración de las redes de atención contribuye al incremento de la habilidad para cambiar con rapidez el foco de atención y de inhibir conductas motoras (Posner & Rothbart, 2002). Al término del tercer año los niños y las niñas cuentan con las funciones ejecutivas para controlar sus umbrales de reactividad y autorregularse en una amplia variedad de contextos (Rueda, Posner, & Rothbart, 2011), de manera que se integran a la vida preescolar con la habilidad de afrontar la convivencia con sus pares, maestros y de negociar sus conductas autónomas en casa (Calkins & Hill, 2007).

Dado que la capacidad de las niñas y los niños pequeños para manejar sus emociones emerge como resultado de la maduración fisiológica, los procesos cognitivos, el temperamento y las influencias relacionales, en el siguiente apartado se describirán las categorías en las que se clasifican estas dimensiones: las influencias intrínsecas y las influencias extrínsecas vinculadas al desarrollo de la RE (Brownell & Kopp, 2007; Fox & Calkins, 2003).

2.2 Influencias intrínsecas

Las influencias intrínsecas son las características 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 (Fox & Calkins, 2003; Fox, Henderson, & Marshall, 2001).

2.2.1 Maduración neurofisiológica

La regulación es intrínseca a toda actividad neuronal relacionada con la emoción o la motivación (Lewis & Stieben, 2004). A nivel neurofisiológico los procesos de RE se manifiestan en la estabilidad del organismo mediante una auto-organización de la actividad que implica la coordinación recíproca entre sistemas cerebrales de activación e inhibición y la consolidación de funciones superiores (Lewis & Todd, 2007).

Los sistemas de activación se componen por estructuras subcorticales del sistema límbico: amígdala, hipotálamo y eje hipotálamo-hipófisis-suprarrenal, de hecho, la maduración de este eje se asocia al decremento de la labilidad emocional, proceso influenciado por la capacidad de respuesta de los cuidadores (Gunnar & Vasquez, 2006; Thompson & Waters, 2010).

Los sistemas inhibitorios incluyen el sistema nervioso parasimpático (SNP) y ciertas regiones de la corteza prefrontal (CPF) (CPF dorsolateral, corteza orbitofrontal y corteza cingulada anterior [CCA]). La maduración del SNP incrementa la capacidad de regular la reactividad emocional, lo que explica porqué al final del primer año la reactividad de los bebés se vuelve graduada, controlable y sensible al ambiente (Porges, Doussard-Roosevelt, & Maiti; 1994).

Por su parte, la maduración de las regiones prefrontales se extiende hasta la adultez temprana, pero sus efectos se hacen notorios desde el segundo año de vida en las emergentes capacidades autorregulatorias de los bebés y niñas y niños pequeños (Ochsner & Gross, 2007), a partir de ese momento la maduración de la CPF favorece el control de las emociones a través del desarrollo de habilidades como la sustitución de respuestas reflejas, la inhibición de respuestas impulsivas a favor de respuestas más constructivas o socialmente apropiadas, el

enfocar y desviar la atención y la incorporación de la memoria de trabajo al procesamiento emocional (Thompson, 1994). Por ejemplo, al evaluar la atención en maternas, Posner y Rothbart (1998; 2002) identificaron variaciones en la función regulatoria de la CCA relacionadas con la habilidad para redireccionar la atención y atribuidas a las diferencias temperamentales. En este sentido, la estabilidad de las diferencias individuales en términos de maduración cerebral y reactividad apoya la hipótesis de que la RE también posee una base biológica en el temperamento (Ato, González, & Carranza, 2004; Neppl et al., 2010).

2.2.2 Temperamento

El 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 (Rothbart & Derryberry, 1981; Rothbart & Bates, 2006). El término *constitutivo* indica que el temperamento está basado en aspectos biológicos y es influenciado por la herencia, la maduración y la experiencia. La dimensión de *reactividad* se refiere a la latencia, la duración y la intensidad de las reacciones emocionales, motoras y de orientación ante el ambiente interno y externo, mientras que la dimensión de *autorregulación* engloba los mecanismos de atención, control motor y RE que aparecen durante el desarrollo temprano (Rothbart & Sheese, 2007).

Con base en su teoría de reactividad y regulación, Rothbart y colegas (Posner & Rothbart, 2007; Putman, Gartstein, & Rothbart, 2006; Putman & Stifter, 2008; Rothbart & Bates, 2006) diseñaron el ECBQ (Early Childhood Behavior Questionnaire) o Cuestionario de la Conducta Infantil Temprana, instrumento que los llevo a identificar tres factores o tipos de temperamento: 1) Extraversión o *Impulsivo*; 2) Afectividad negativa o *Inhibido*; 3) Control voluntario o *Controlado*. El aporte de estos autores radica en que su modelo describe las

cualidades temperamentales de niñas y niños pequeños al caracterizar su reactividad, además, es una de las escalas utilizadas con mayor frecuencia en el campo de la investigación para evaluar las dimensiones del temperamento.

Por otro lado, Thompson y Goodvin (2007) indican que las diferencias individuales en el temperamento están relacionadas con el desarrollo temprano de la RE de tres formas:

1. **La reactividad negativa**³ es una cualidad temperamental que requiere un manejo específico, ya que influye en la intensidad y la persistencia de la emocionalidad, es decir, cada niño/a afronta distintos retos al regular sus emociones en función de sus características temperamentales.
2. El temperamento interactúa con las **influencias de los cuidadores** para conformar la RE a través de la interacción entre las necesidades de apoyo emocional del niño/a y la asistencia provista por los adultos. Es decir algunos niños y niñas requieren más ayuda que otros para regular sus emociones, además, cada uno/a responde de manera particular a las iniciativas de sus cuidadores.
3. El **esfuerzo de control** representa una diferencia individual en el autocontrol de la atención asociada con la regulación temprana de las emociones.

Aludiendo a los planteamientos previos, es notorio que una parte relevante del trabajo empírico se enfoca en los efectos de la reactividad negativa sobre el desarrollo de la RE (Fox & Calkins, 2003). Un estudio de Gaertner, Spinrad y Eisenberg (2008) comprobó que la reactividad negativa predice decrementos en los niveles de atención focalizada a los 18 y a los 30 meses en situaciones experimentales de frustración y de juego en diada con la madre, lo que sugiere que esta característica temperamental disminuye la capacidad de atención de niñas

³La reactividad negativa se caracteriza por el grado de malestar infantil en respuesta a eventos nuevos, poco familiares o ante situaciones frustrantes. Se manifiesta en irritabilidad, temor, tristeza, enojo, timidez y frustración (Gartstein & Rothbart, 2003; Rothbart, Ahadi & Evans, 2000).

y niños. Además, la reactividad negativa interfiere con la habilidad de los/as pequeños/as para explorar, aprender sobre el ambiente y mantener conductas enfocadas en concretar tareas y obtener metas (Calkins & Dedmon, 2000; Mirabile et al., 2009).

En cuanto a las influencia de los cuidadores, se ha encontrado que la naturaleza de las interacciones madre-hijo/a es influenciada por el temperamento infantil y por el desarrollo de las habilidades cognitivas necesarias para regular las emociones (Fox & Calkins, 2003), lo que se reveló en un estudio con lactantes con tendencias a la frustración, donde se observó que en las interacciones diádicas sus madres se mostraban menos sensibles y más intrusivas, sin embargo, en una evaluación independiente estos pequeños también manifestaron menor afecto positivo con niños y niñas de su misma edad (Calkins, Dedmon, Gill, Lomax, & Johnson, 2002). De este modo se hace evidente que el temperamento influencia la percepción de los padres acerca de las necesidades emocionales de sus hijos e hijas, por lo que los cuidadores de niños y niñas con características de inhibición o impulsividad requieren destinar un esfuerzo extra en manejar la reactividad negativa, tarea que implica la posibilidad de apoyar o minar las habilidades de autorregulación de sus hijos/as (Kennedy, Rubin, Hastings, & Maisel, 2004).

Finalmente, el esfuerzo de control es un constructo que representa el componente regulatorio del temperamento, emergió del análisis factorial de las escalas para medir el temperamento y derivó en un factor de alto orden (Rothbart, Ahadi, Hershey, & Fischer, 2001), se conceptualiza como un constructo que implica el control de la atención, por lo que influye en el control voluntario y flexible tanto de la reactividad emocional como de la conducta asociada a la emoción (Eisenberg et al., 2007; Posner & Rothbart, 1998).

La atención junto con el esfuerzo de control y las funciones ejecutivas son procesos cognitivos interdependientes que constituyen diferencias individuales vinculadas con el desarrollo de la RE en la infancia temprana, por lo que requieren apartados específicos.

2.2.3 Atención

Uno de los aspectos más relevantes para el desarrollo de la RE es la maduración de las redes de atención (Ato et al., 2004). La atención es una capacidad esencial para el inicio y mantenimiento de transacciones con el ambiente, el aprendizaje y la promoción de un funcionamiento eficaz a lo largo de la vida (Gaertner et al., 2008), incluye la percepción visual, la orientación y la implicación con aspectos del ambiente externo (Ruff & Rothbart, 1996). El desarrollo y la integración de tres sistemas neurofisiológicos –relacionados pero anatómicamente distintos- proveen los mecanismos neurales necesarios para la regulación de la reactividad mediante la orientación, el desvío y el mantenimiento de la atención ejecutiva⁴ (Eisenberg, Smith, Sadovsky, & Spinrad, 2004; Rothbart & Bates, 1998).

Durante la primera infancia es notable la existencia de diferencias en función del desarrollo y de las características individuales con respecto al éxito de las y los pequeños en el uso de la atención para consolidar la RE. Rothbart (1981, 1989) observó que los niños y las niñas con calificaciones altas en afecto positivo se involucraron con facilidad en conductas que requerían mantener la atención enfocada para regular su reactividad. Posteriormente Rueda, Posner y Rothbart (2011) reportaron que el control de la atención estaba relacionado con decrementos en la reactividad negativa en situaciones que evocaban estrés en niños y niñas. Así mismo, Pérez-Edgar y Fox (2005), encontraron que un mayor nivel de atención junto con un menor índice de distracción se relacionó con un mayor afecto positivo, menor reticencia y evitación social en actividades entre pares, concluyendo que los lactantes con mayor capacidad de control de la atención despliegan más conductas de autorregulación emocional.

⁴ La atención ejecutiva incluye dos procesos: desviar (cambiar) la atención y enfocar la atención (Eisenberg et al., 2007).

Los niños y las niñas de edad maternal muestran mayores niveles de atención ejecutiva a los 30 que a los 18 meses, lo que sugiere una estabilidad del segundo al tercer año de vida en el manejo voluntario de la atención (Calkins, 2007; Roberts & Del Vecchio, 2000). Las diferencias individuales en la capacidad de utilizar las redes de atención indican que no todos los niños y las niñas se involucran exitosamente en comportamientos que favorezcan el *control* de su reactividad, la *inhibición* de respuestas conductuales o la *consecución* de una actividad planeada, por ello algunos/as tienen dificultad en cambiar su atención de un evento que les genere malestar hacia un distractor significativo, lo que puede derivar en incrementos en la experiencia del afecto negativo (Calkins, 2007).

En la investigación, el funcionamiento de las redes de atención se ha vinculado teórica y empíricamente con el *esfuerzo de control* como constructo para explicar las diferencias individuales en la capacidad de utilizar las habilidades de enganche, desenganche y mantenimiento de la atención para regular la emoción, la cognición y la conducta. (Posner & Rothbart, 2007; Rothbart & Rueda, 2005).

2.2.4 Esfuerzo de control

Es un constructo que describe la eficacia en el uso voluntario de la atención ejecutiva, incluyendo la habilidad de inhibir una respuesta dominante -tal como una reacción emocional- y activar una respuesta subdominante, planear y detectar errores de acuerdo a las demandas del ambiente. Representa el componente regulatorio del temperamento y por ende la dimensión de control de la autorregulación (Rothbart & Rueda, 2005).

El esfuerzo de control permite que de manera flexible e intencional las personas se aproximen a situaciones aversivas e inhiban acciones que desean, esto incluye la reactividad emocional positiva y negativa (Eisenberg & Spinrad, 2004), por ejemplo, la dirección del

esfuerzo permite a una niña pequeña caminar cerca de un perro (estímulo aversivo) que le genera estrés para lograr llegar a los brazos de su papá, mismos procesos que utiliza un niño para inhibir su deseo de ver la televisión (estímulo atractivo) y en su lugar cumplir con una instrucción dada por su mamá aunque no sea su principal objetivo (Rothbart & Sheese, 2007). La eficacia en el uso del esfuerzo de control depende de la intensidad de los procesos emocionales contra los que se ejerce (Rothbart & Derryberry, 2002), por ejemplo, cuando se debe retrasar la respuesta de aproximación ante un juguete, el/la niño/a con una mayor disposición a aproximarse requiere un mayor esfuerzo de control para tener éxito y comportarse de acuerdo a las reglas o expectativas aprendidas (Fox & Calkins, 2003). En la etapa maternal son comunes las situaciones en que niñas y niños deben esperar para recibir una gratificación o postergar sus deseos, es entonces cuando las diferencias individuales -el temperamento y la atención- junto con las influencias de los cuidadores, juegan un papel relevante en el despliegue del esfuerzo de control.

Respecto a la relación con el temperamento, Rothbart et al. (2001) hallaron asociaciones negativas entre la reactividad negativa y el esfuerzo de control; Stifter y Spinrad (2002) señalaron que el llanto excesivo –indicador conductual de tristeza y/o enojo- vulnera la RE durante los primeros años, mientras que en un estudio longitudinal Putman et al. (2006) identificaron relaciones entre niveles bajos de negatividad en los lactantes y niveles altos de esfuerzo de control en la etapa escolar. Es decir, altos niveles de emocionalidad negativa interfieren con la consolidación de la RE (Bridgett, Gartstein, Putman, McKay, & Robertson, 2009; Kochanska, Coy, Tjebkes, & Husarek, 1998).

Las evaluaciones parentales muestran que la habilidad de los niños y las niñas para desempeñarse en tareas que requieren desplegar la atención ejecutiva se relaciona positivamente con los índices de esfuerzo de control. Así, en tareas tipo stroop (i.e.

evaluaciones de la capacidad de cambio de atención al inhibir la respuesta habitual y ofrecer una respuesta distinta ante nuevos estímulos) las niñas y los niños que a los 24 y 30 meses obtienen altas calificaciones en su ejecución tienden a desempeñarse con alta precisión a los 36 y 38 meses de edad, datos que guardan una relación positiva con las puntuaciones de esfuerzo de control obtenidas en los reportes parentales (Rothbart y Bates, 2006). Otros estudios (Bridgett et al., 2011; Kochanska, Murray, & Coy, 1997; Kochanska, Murray, & Harlan, 2000) señalan que las niñas y los niños pequeños con altas calificaciones en esfuerzo de control muestran un dominio en el manejo de sus emociones y en la habilidad para dirigir sus conductas en evaluaciones presentes y posteriores. En general, estos resultados sugieren que algunos niños y niñas están mejor equipados temperamentalmente para ejercer un autocontrol de sus emociones, atención y conducta (Thompson & Goodvin, 2007), lo que puede conllevar a diferencias en su adaptación al ambiente familiar, escolar y social.

Considerando la variabilidad en las capacidades regulatorias de niños y niñas, es de esperar que también difieran en aspectos de su funcionamiento socioemocional relacionados con el esfuerzo de control y por tanto con la autorregulación. Eisenberg y colaboradores (Eisenberg & Morris, 2002; Eisenberg et al., 2007; Eisenberg et al., 2005; Eisenberg et al., 2004) partieron del estudio del temperamento y de la distinción entre control reactivo y esfuerzo de control para construir un modelo heurístico basado en tres estilos de control que se asemeja a la clasificación del temperamento hecha por Rothbart (2007), sólo que en éste caso el modelo genera predicciones en relación con el ajuste y desarrollo socioemocional. Los tres estilos de control se describen en la Tabla 2.1

Los procesos de esfuerzo de control modulan de manera voluntaria la experiencia emocional y la expresión conductual de la emoción (Eisenberg et al, 2007). Adicionalmente, durante la primera 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 representa un componente esencial en los procesos regulatorios.

Tabla 2.1.

Caracterización de los tres estilos de esfuerzo de control (Casey, 1996; Eisenberg, Fabes, Guthrie, & Reise, 2000; Eisenberg, Fabes, Guthrie, & Reise, 2002; Eisenberg et al. 2004; Rothbart & Bates, 1998).

Descripción	Características de esfuerzo de control	Características en la infancia	Efectos posteriores
Personas muy inhibidas (sobrecontroladas)	<ul style="list-style-type: none"> - Niveles muy altos de inhibición conductual - Bajos niveles de control reactivo - Capacidad media de controlar la atención. 	<ul style="list-style-type: none"> - Experimentan con frecuencia emociones como miedo o ansiedad - Poca habilidad para relajarse y ser espontáneos - Se aíslan o tienen pocas interacciones. 	<ul style="list-style-type: none"> - Posibilidad de presentar trastornos internalizados (depresión, ansiedad, aislamiento social). - Dificultad para establecer vínculos sociales y afectivos.
Personas insuficientemente controladas (impulsivas)	<ul style="list-style-type: none"> - Bajos niveles generales de EC: a) control inhibitorio b) control de la atención c) control de activación 	<ul style="list-style-type: none"> - Tendencias impulsivas - Bajos niveles de competencia social - Exceso de emocionalidad negativa y escaso control conductual 	<ul style="list-style-type: none"> - Posibilidad de presentar trastornos externalizados (agresión, conductas desafiantes, antisociales y TDAH)
Personas adecuadamente controladas	<ul style="list-style-type: none"> - Recursos temperamentales que facilitan la RE - Altos niveles generales de EC 	<ul style="list-style-type: none"> - Personalidad flexible y adaptable - Regulación conductual a partir de objetivos - Facilidad para recuperarse ante situaciones adversas 	<ul style="list-style-type: none"> - Facilidad para desarrollar habilidades sociales - Adecuado funcionamiento y adaptación social

Además de las influencias intrínsecas mencionadas, la comprensión del desarrollo de la RE de niños y niñas entre los 18 y 36 meses implica abordar las *funciones ejecutivas* como factores relevantes para modular la experiencia emocional y su expresión conductual.

2.2.5 Funciones ejecutivas

Las funciones ejecutivas son capacidades cognoscitivas que facilitan la RE al ejercer un control central sobre las emociones básicas, la atención, el pensamiento y las conductas (Diamond, 2006). Su desarrollo está basado en la maduración neurofisiológica y en los cambios evolutivos respecto a cómo niños y niñas comprenden el concepto de emoción, de sí mismo y cómo construyen sus experiencias y metas emocionales (Thompson & Meyer, 2007). Son tres las funciones ejecutivas que proveen las bases para la RE (Thompson & Waters, 2010):

- *Inhibición.* Habilidad para resistir una fuerte inclinación de desplegar una conducta y en su lugar hacer lo que es más apropiado o necesario (e.g. cuando niños y niñas quieren dejar de llorar, o controlan su impulso de golpear a otro niño). En la etapa maternal los procesos de maduración neurofisiológica limitan la capacidad inhibitoria de niñas y niños, además, ésta se da a un nivel inconsciente, de modo que hacen lo que viene naturalmente en una situación social.
- *Memoria de trabajo.* Habilidad de mantener la información de forma consciente mientras se trabaja cognitivamente en ella. Favorece que las niñas y los niños consideren múltiples características del contexto social, reacciones emocionales de otras personas, sus propios sentimientos, eventos pasados inmediatos, las metas en función de la situación y las reglas sociales. La retención de esta información permite a los niños y las niñas emitir respuestas emocionales.
- *Flexibilidad cognoscitiva.* Habilidad de auto-dirigirse y desplegar un control antes, durante y después de una determinada tarea mediante la atención y el cambio de perspectivas facilitando a las personas modificar sus acciones o pensamientos a la

luz de nueva información (Zimmerman, 1999). La flexibilidad cognoscitiva es relevante para la RE porque: 1) permite a niños y niñas aprender cuándo es apropiado regular sus afectos y aplicar una amplia variedad de estrategias de acuerdo a las circunstancias y 2) ayuda a que niñas y niños comprendan cómo se ve la situación desde el punto de vista de otra persona (Garber, Braafladt, & Zeman 1991). Es una de las capacidades menos desarrolladas de los maternos, por lo que en esta etapa la habilidad de manejar las reacciones emocionales en consideración a los sentimientos de los otros es bastante limitada (Thompson & Waters 2010).

En suma, las funciones ejecutivas son procesos emergentes de la primera infancia que se manifiestan de manera primitiva en las conductas de los maternos para regular sus emociones.

Los procesos intrínsecos involucrados en el desarrollo de RE durante la primera infancia son biológicos y conductuales en su naturaleza, sin embargo existen factores exógenos que afectan la capacidad de niñas y niños para regular sus emociones (Raikes et al., 2007). La destreza que adquiera el niño/a en el uso de los procesos innatos depende no sólo de la genética y la maduración de los sistemas biológicos, sino que en gran medida radica en los esfuerzos de socialización de sus cuidadores, el ambiente de apoyo durante los periodos de adquisición de habilidades y en las estrategias de Co-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; Gottlieb, 1991).

2.3 Influencias extrínsecas

Los factores extrínsecos incluyen la manera en que los cuidadores modelan y socializan las respuestas emocionales de sus pequeños/as, así como la calidad de la relación establecida entre ambos actores. El grado en que un cuidador pueda leer apropiadamente las señales emocionales del niño/a y responder de manera que favorezca la interacción positiva y disminuya la angustia, determinará la capacidad del niño/a para incorporar nuevas habilidades regulatorias a su repertorio conductual. En contraste, un inadecuado ambiente de cuidado favorece patrones de RE que socavan las habilidades necesarias para enfrentar los desafíos del desarrollo (Calkins & Hill, 2007; Cassidy, 1994).

En este apartado se exponen los factores relacionados con la calidad de los intercambios a temprana edad que dan cuenta del funcionamiento emocional durante la primera infancia; la suma de estos factores configura la *regulación extrínseca de las emociones*.

De acuerdo al modelo de Morris et al. (2007), que integra las propuestas de Thompson y colaboradores (Thompson & Goodvin, 2007; Thompson & Meyer, 2007), los padres y el contexto familiar contribuyen al desarrollo y socialización de la RE de niñas y niños por la vía de tres factores: 1) Observación y modelamiento; 2) Las prácticas parentales relacionadas con la emoción; 3) El clima emocional de la vida familiar.

2.3.1 Observación y modelamiento

Al observar las expresiones e interacciones emocionales de los padres, los niños y las niñas aprenden a manifestar sus emociones, a la par el modelamiento constituye un mecanismo que permite a los pequeños aprender comportamientos específicos (Bandura, 1977). Los niños y las niñas se dan cuenta de que ciertas situaciones provocan determinadas emociones y observan

las reacciones de los otros, lo que les permite darse cuenta de cómo “podrían” reaccionar ante situaciones similares (Denham, Bassett, & Wyatt, 2007). La observación y el modelamiento se manifiestan por las siguientes vías:

Contagio de la emoción. Ocurre cuando los gestos faciales, vocales o emocionales de alguien generan una respuesta similar en otra persona, este proceso comienza en el periodo de lactancia y continúa a través del desarrollo (Saarni et al., 1998), en este sentido Morris et al., (2007) encontraron que la emocionalidad negativa por parte de los padres induce emociones semejantes en los niños y las niñas y tiene un efecto en la frecuencia e intensidad con que sus hijos/as expresan emociones negativas.

Referencia social y modelamiento. La referencia social consiste en mirar a otra persona en busca de información sobre cómo responder, pensar o sentirse con respecto a un estímulo (Saarni, 1998). Es un medio utilizado para proveer señales emocionales (mediante expresiones faciales y el tono vocal) cuando las niñas y los niños pequeños se encuentran ante eventos ambiguos o novedosos. Tiene consecuencias regulatorias porque permite que el niño/a modifique la evaluación de los eventos, especialmente si las señales del adulto brindan consuelo (Klennert, Campos, Sorce, Emde, & Svejda, 1983; Thompson & Meyer, 2007).

Respecto al modelamiento, la evidencia indica que niñas y niños imitan las estrategias de RE de sus padres (Parke, 1994), por ejemplo, los maternos de mamás con depresión tienen un repertorio limitado de estrategias regulatorias; al comparar a niños y niñas cuyas madres tienen un diagnóstico psiquiátrico con niños/as con madres emocionalmente estables se ha encontrado que los/as primeros utilizan estrategias menos efectivas (Silk, Shaw, Skuban, Oland, & Kovacs, 2006).

Resulta difícil separar el aprendizaje observacional de los procesos específicos de socialización de la emoción y del clima emocional de la familia, puesto que ocurren a la par

del desarrollo, no obstante, es un hecho que los/as pequeños/as *aprehenden* los procesos de RE a través de las prácticas de los padres relacionadas con el manejo de las emociones.

2.3.2 Prácticas parentales relacionadas con la emoción

Conforme los menores crecen, aumentan las expectativas parentales, las normas y los métodos de enseñanza para comportarse de acuerdo a determinados estándares (Thompson & Waters, 2010). Los padres enseñan a niñas y niños sobre sus propias emociones mediante conductas específicas definidas por el contenido y los objetivos de socialización, a saber:

Intervenciones directas de los padres para manejar las emociones. Son las intervenciones dirigidas por los padres que contribuyen al crecimiento de las capacidades autorregulatorias de sus hijos/as desde el nacimiento:

- El esfuerzo por *tranquilizar a los y las pequeñas y disminuir la angustia* que puede emerger del hambre, la fatiga y el malestar (Lamb & Malkin, 1986).
- La intervención para *manejar los sentimientos de sus hijos/as en contextos de emocionalidad positiva* (Feldman, Greenbaum, & Yirmiya, 1999).
- *El desvío de la atención* lejos de eventos potencialmente aterradores o estresantes, *el apoyo para resolver problemas* que los niños y las niñas consideran frustrantes y el esfuerzo por *alterar la interpretación de las experiencias* que generan emociones negativas (Kopp, 1989).
- *La estructuración de las experiencias de niños y niñas de manera proactiva* para que las demandas emocionales sean predecibles y manejables dentro de los parámetros culturales (Gross & Thompson, 2007).

La frecuencia de las intervenciones descritas disminuye conforme niños y niñas desarrollan sus propias estrategias regulatorias, sin embargo, las intervenciones directas de los

adultos se matizan por las evaluaciones de los padres ante las emociones de sus hijos e hijas.

Evaluaciones parentales sobre las emociones. Las habilidades de autorregulación se desarrollan conforme los niños y las niñas internalizan las evaluaciones implícitas y explícitas que los padres hacen respecto a su reactividad emocional positiva y negativa, de esta forma comienzan a evaluar sus propios sentimientos de manera semejante. Las respuestas empáticas y constructivas confirman que los propios sentimientos están justificados porque proveen el apoyo social para afrontar la situación, pero las respuestas denigrantes y críticas añaden un grado de tensión en la trayectoria de la RE (Thompson & Meyer, 2007). Los hallazgos sobre los efectos de las evaluaciones parentales en las emociones de los/as pequeños/as indican:

1. Cuando los cuidadores responden con aceptación y apoyo ante las demostraciones de emocionalidad negativa, niños y niñas afrontan de manera más adaptativa sus emociones en circunstancias inmediatas (Denham, 1998).
2. Cuando los cuidadores muestran actitudes denigrantes o punitivas, o cuando las emociones negativas de los/as pequeños/as despiertan la angustia personal de los padres, las acciones de éstos perjudican la manera en que el niño/a aprende a regular sus emociones negativas (Eisenberg, Cumberlad, & Spinrad, 1998).
3. En los casos de mayor riesgo para las niñas y los niños, las conductas críticas y de desaliento por parte de los padres agregan un mayor grado de estrés que mina la oportunidad de que aprendan estrategias eficaces de RE (Hooley & Richters, 1995).

Control y estimulación parental. Durante la primera infancia las interacciones padre/madre-hijo/a están marcadas por los esfuerzos de los padres de ejercer control sobre sus hijos e hijas o de fomentar un autocontrol competente conforme los/as pequeños/as buscan independencia. Éstas prácticas se observan cuando los padres tienen oportunidad de modelar y reforzar las conductas de sus hijos e hijas (Thompson, 1998).

Las conductas negativas y el control excesivo pueden restringir el desarrollo de los procesos intrínsecos (e.g. temperamento, atención) necesarios para las habilidades de regulación emocional al promover que los niños y las niñas dependan constantemente del apoyo externo (Crockenberg & Leerkes, 2006; Thompson & Meyer, 2007). Por ejemplo, Calkins y Johnson (1998) encontraron que niñas y niños de 18 meses que exhibieron malestar durante tareas de frustración tenían madres que mostraban conductas de intromisión en su interacción con ellos/as. Por su parte, Rubin, Cheah y Fox (2001) en un estudio sobre la inhibición conductual, encontraron que los niños y las niñas con características de inhibición tienden a obtener sobreprotección y a solicitar mayores cuidados en comparación a quienes no presentan características de inhibición; sus hallazgos mostraron que el estilo de control materno de sobreprotección se asocia a problemas internalizados. Por tanto, la manera en que los cuidadores responden al temperamento del niño/a tiene consecuencias en el desarrollo de la RE y en última instancia en su competencia social (Fox & Calkins, 2003).

En contraste, las interacciones positivas son importantes para el desarrollo de comportamientos psicosociales favorables (Pettit & Bates, 1989). La orientación maternal positiva caracterizada por los esfuerzos de reforzar y promover la autonomía del niño/a, contribuye a la transición hacia la autorregulación emocional y el autocontrol (Thompson & Meyer, 2007). Gilliom, Shaw, Beck, Schonberg y Lukon (2002) en un estudio longitudinal encontraron que el uso de un control con calidez afectiva por parte de las madres en una tarea de enseñanza con sus hijos e hijas de 18 meses se asoció con el uso constructivo de la distracción en una tarea de frustración a los 42 meses de edad. Bajo esta línea, Diener y Mangelsdorf (1999) demostraron que cuando las madres muestran disponibilidad emocional ante situaciones desafiantes sus hijos e hijas responden con estrategias más efectivas que cuando las madres están presentes pero no se involucran.

Conversaciones padre/madre-hijo/a y el desarrollo de la comprensión de las emociones. Conforme niñas y niños maduran entienden con más claridad las causas de los sentimientos, las consecuencias de las expresiones emocionales, las reglas sociales y culturales concernientes a la demostración de las emociones así como la pertinencia de ciertas expresiones en diferentes circunstancias (Thompson & Goodvin, 2007).

En las conversaciones los adultos incorporan su representación sobre las emociones, hablan sobre las estrategias de RE y hacen juicios evaluativos al respecto, tal como motivar a su hijo/a a no evadir una situación que genera ansiedad de manera que pueda sentirse mejor, o bien, le brindan pautas que lo/la conduzcan a una evaluación y manejo más apropiado (e.g., “no se hacen berrinches en casas ajenas”), por tanto, las conversaciones padre/madre-hijo/a son catalizadoras de la comprensión gradual de las emociones (Thompson & Lagattuta, 2006; Thompson & Waters, 2010).

Si bien el vínculo de comunicación se establece en el marco de las conversaciones y experiencias cotidianas, resulta importante considerar las influencias de la dinámica emocional de la familia.

2.3.3 Clima emocional de la familia

Este factor tiene un impacto en el desarrollo de la RE al facilitar o dificultar el manejo de la emoción niños y niñas en el hogar (Thompson & Meyer, 2007). Cuando el clima emocional es negativo, coercitivo o impredecible, niñas y niños están propensos a desarrollar un bajo umbral de reactividad emocional, en cambio, cuando viven en un ambiente responsivo en el que se sienten aceptados y protegidos, experimentan seguridad y libertad para expresarse (Cummings & Davies, 1996). El apego y la expresividad emocional entre los miembros de la familia constituyen factores vinculados al desarrollo de la RE (Morris et al., 2007).

Apego. De acuerdo a Calkins y Hill (2007), la teoría de Bowlby plantea que los comportamientos de apego son manifestaciones de una adaptación biológica que permite al niño/a establecer y mantener contacto con su cuidador primario como medio de supervivencia. La historia interactiva entre ambos actores produce una relación que provee a niños y niñas de una sensación de seguridad y les genera expectativas de que sus necesidades emocionales pueden ser satisfechas por el cuidador o manejadas por sí mismos mediante las habilidades desarrolladas durante las interacciones con dicha figura.

La evidencia indica que el apego temprano predice la posterior RE, así, Gilliom et al., (2002) encontraron que un apego seguro a los 18 meses predijo una adecuada RE a los 36 meses, en ese caso las niñas y los niños pequeños con un apego seguro usaban con mayor frecuencia la distracción, hacían preguntas sobre la tarea de frustración y esperaban con mayor tranquilidad en comparación a niñas y niños con un apego inseguro.

Las tendencias en el desarrollo indican que los procesos de apego son activados en contextos emocionales con funciones regulatorias específicas (Calkins & Hill, 2007), es decir, la destreza con que se adquieren las habilidades de RE también esta mediada por la calidad de las expresiones emocionales de los cuidadores.

Expresividad emocional de los padres. Un clima familiar caracterizado por cantidades de emocionalidad positiva de moderadas a altas contribuye al crecimiento de la RE mediante la interacción con personas que dominan sus habilidades regulatorias y la influencia que ejercen sobre las conductas de niños y niñas (Thompson & Waters, 2010). Por otro lado, en ambientes familiares negativos los niños y las niñas están expuestos a modelos de desregulación emocional y a experiencias que determinan sus expectativas normativas sobre la evaluación de sus emociones y comportamiento (e.g., emociones vistas como desafiantes e irracionales), este tipo de contextos aumentan la probabilidad de presentar un incremento de la

reactividad negativa a niveles que podrían tornarse incontrolables (Thompson & Goodvin, 2007).

Adicionalmente, los hermanos junto con otros miembros del sistema familiar y los pares también son una fuente de apoyo y modelamiento de conductas para el desarrollo de las habilidades regulatorias (Eisenberg et al., 1998). El contexto cultural es otra variable que incluye la transmisión de las reglas aceptables y afecta el cuándo y cómo niñas y niños aprende a ocultar, enmascarar o regular sus expresiones emocionales (revisar: Gauvain, & Perez, 2005; Volling, McElwain, & Miller, 2002). Los datos al respecto aún son limitados, por lo que se requiere ahondar en torno al alcance de estas variables para clarificar el rol de los factores extrínsecos vinculados al desarrollo de la RE (Brownell & Kopp, 2007; Fox & Calkins, 2003).

En suma, los maternales regulan sus emociones al atender a determinados objetivos en función de su etapa de desarrollo, por ejemplo, sentirse mejor ante la ansiedad, manejar su miedo, aumentar la sensación de bienestar, reafirmar sus relaciones sociales, involucrarse en un afrontamiento positivo y cumplir con las reglas de su entorno. En este periodo se estabilizan los sustratos neurobiológicos de la reactividad emocional y los sistemas corticales de autorregulación comienzan a madurar; las y los pequeños desarrollan la comprensión de las emociones que los equipa de herramientas para alcanzar una autorregulación emocional y el temperamento confiere características individuales manifiestas en la reactividad y habilidades de autocontrol. Además, la RE está profundamente sustentada en los cuidadores principales; la manera en que los padres responden a las expresiones emocionales de sus hijos e hijas, el clima emocional de la familia y la extensiva seguridad junto con el apoyo en la relación diádica constituyen las principales influencias relacionales que fortalecen las habilidades de manejo emocional durante la primera infancia (Thompson & Goodvin, 2007).

En el marco de las interacciones diádicas, los padres no sólo contribuyen a modular la conducta de sus hijos e hijas, sino que ambos participantes construyen una secuencia comunicativa al regular uno la conducta del otro en función de las acciones en curso y anticipadas de su interlocutor, por lo que cuidador y niño/a ajustan sus acciones basados en las expectativas mutuas en un sistema de comunicación relacional denominado *corregulación*. (Evans & Porter, 2009; Fogel, 1993, 2000). En este sentido, una de las funciones primarias de los padres es ayudar a sus hijos e hijas a manejar su reactividad mediante los ciclos de intensa activación emocional en los que la intervención de los adultos y la consecuente relajación del niño/a brindan las bases para el surgimiento del sentido de confianza y seguridad (Bath, 2008; Cozolino, 2006).

Niños y niñas conquistan los logros para regular sus emociones como resultado de la interacción entre los procesos innatos, las diferencias individuales y las influencias de los padres (Ato et al., 2004), mecanismos que subyacen a las estrategias de RE infantiles. A la par, en las interacciones diádicas las niñas y los niños *aprehenden* y desarrollan estrategias para regular su reactividad apoyadas en conductas específicas de los padres denominadas estrategias de *corregulación emocional* (Co-RE) (Bath, 2008; Schore, 2003). El tema de las estrategias de RE y Co-RE se aborda en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO 3. ESTRATEGIAS DE REGULACIÓN EMOCIONAL

Durante los primeros tres años de vida los avances en las habilidades cognitivas y lingüísticas facilitan a niños y niñas identificar el origen de su malestar, lo que les permite modificar o eliminar la fuente de incomodidad mediante estrategias de *regulación emocional* (Diener & Mangelsdorf, 1999; Kopp, 1989), a la par, la confianza en sus padres como fuente de soporte afectivo se combina con la guía que este adulto significativo brinda en las interacciones diádicas mediante *estrategias de correulación emocional (Co-RE)* (Calkins, Smith, Gill, & Johnson, 1998; Diener & Mangelsdorf, 1999).

A lo largo del texto se ha hecho referencia a las estrategias de RE como aquellas acciones realizadas por las niñas y los niños con el objetivo de modificar sus respuestas de reactividad emocional, mientras que las estrategias de Co-RE se definen como las conductas de los cuidadores para apoyar los esfuerzos de sus hijos e hijas por regular sus emociones y sus características de intensidad, temporalidad, valencia, etc (Adrián & Clemente, 2004; Cole et al., 2004; Eisenberg & Spinrad, 2004). En este capítulo se brinda un panorama general de cómo se investigan, cómo se definen y cuáles son las estrategias de RE y Co-RE manifiestas de los 18 a los 36 meses de edad.

A la fecha la mayor parte de la investigación se ha centrado en el contexto de las interacciones madre-hijo/a y aunque a partir de la década de los noventa se comenzó a prestar mayor atención al rol paterno (Bridges, Grolnick, & Conell, 1997; Ekas, Braungart-Rieker, Lickenbrock, Zentall, & Maxwell, 2011; Grolnick & Farkas, 2002; Morris et al. 2007), aún prevalecen las investigaciones relativas a la relación entre rol materno y la RE. Bajo éste marco, uno de los objetivos ha sido indagar cómo las emociones de cada uno de los partícipes de la díada influyen en las del otro, así como en su conducta, especialmente en situaciones

naturales o de laboratorio donde se activan emociones como el enojo, la frustración o la tristeza. Las primeras investigaciones partieron del análisis de la temporalidad, la intensidad y la frecuencia de las conductas manifiestas en las estrategias regulatorias, lo que condujo a la formulación de los supuestos teóricos relativos a la naturaleza personal e interpersonal de la RE (Adrián & Clemente, 2004).

Con base en la literatura y para fines operacionales, en esta investigación se consideran las estrategias de RE infantiles y las estrategias de Co-RE maternas. En el siguiente apartado se abordarán las características de ambos tipos de estrategias con base en los estudios sobre las interacciones madre-hijo/a.

3.1 Estrategias infantiles de regulación emocional

Los primeros hallazgos sobre las estrategias regulatorias en la infancia surgieron de las investigaciones que examinaron la función y eficacia de ciertos comportamientos para disminuir la reactividad emocional de los niños y las niñas en edad lactante y maternal (ver Calkins et al. 1998; Grolnick , Bridges, & Conell, 1996; Stifter & Braungart, 1995). Una parte significativa de los estudios que llevaron a inferir la existencia de procesos de RE en la infancia basaron su confiabilidad en observaciones realizadas en laboratorios bajo situaciones experimentales que les generaban emociones negativas, ya sea en presencia de sus cuidadores o de los investigadores. Por ejemplo, la separación de la madre tiende a activar el miedo, mientras que obstaculizar la obtención de un objeto deseado activa el enojo y sus variantes (Cole, et al. 2004).

Las reacciones emocionales de los maternas son multifactoriales, además, entre los 18 y 36 meses las niñas y los niños no pueden responder auto-reportes para explicar sus acciones y objetivos, de modo que en el campo del desarrollo los métodos observacionales son

empleados como medios de evaluación de la RE por ser considerados “estándares ideales” (Thompson & Goodvin, 2007). Las posturas corporales, tonos de voz y expresiones faciales dan cuenta de las respuestas emocionales de los niños y las niñas (Cummings, Davies, & Campbell, 2000) al brindar parámetros de medición de la reactividad emocional (e.g. umbral de reacción, latencia, incremento, duración, tiempo de recuperación) (Thompson, 2004). Aunque estos métodos no permiten capturar con total precisión los estados y procesos internos, su uso con niñas y niños pequeños es más eficiente que en la etapa preescolar o escolar, ya que la habilidad de los maternales para disimular sus despliegues emocionales frente a otras personas es aún limitado (Adrian, Zeman, & Veits, 2011; Saarni, 1999). Como complemento a las observaciones se utilizan métodos como los reportes de informantes (padres, maestros, cuidadores) e indicadores fisiológicos (Morris, Robinson, & Eisenberg, 2005; Zeman, Klimes-Dougan, Cassano, & Adrian, 2007; Adrian et al., 2011).

Los métodos observacionales permitieron realizar análisis temporales y secuenciales que derivaron en la identificación y registro de las estrategias empleadas por los infantes y sus madres para modificar la reactividad emocional de las y los pequeños. Estos registros surgieron de la aplicación de diversos paradigmas que demostraron elevados índices de confiabilidad para medir el comportamiento infantil vinculado a la reactividad negativa y la RE. La serie de paradigmas continúan vigentes y se describen en la Tabla 3.1; en general, este tipo de tareas son apropiadas para su uso en interacciones diádicas cuando se busca obtener mediciones del temperamento y la RE (Goldsmith & Rothbart, 1994; Grolnick, Bridges et al. 1996).

Con base en los hallazgos derivados de la aplicación de estos paradigmas, se conformaron y/o actualizaron diversos sistemas de codificación que aún se retoman en estudios recientes (ver Ekas et al. 2011; Mirabile et al., 2009; Roque & Veríssimo, 2011;

Scaramella & Conger, 2003;) con el objetivo de evaluar las conductas regulatorias infantiles y maternas en poblaciones con diversas características.

Tabla 3.1

Paradigmas para la evaluación de la RE en población de cero a seis años.

PARADIGMA	DESCRIPCIÓN
Demora en la gratificación (Grolnick, Bridges et al., 1996)	Entrega de un juguete atractivo o de un alimento llamativo para el niño/a, pidiéndole que espere hasta que transcurra un lapso de tiempo y se le indique que puede acceder a éste. Puede realizarse mientras el cuidador/investigador se muestra activo al interactuar con el niño/a, o cuando permanece pasivo y es indiferente a la conducta del pequeño.
Episodio de separación (Grolnick, Bridges et al., 1996)	El cuidador /investigador interactúa con el niño/a hasta que recibe una indicación y abandona la habitación sin avisar ni llevarse al niño/a.
Restricción del movimiento (Buss & Goldsmith 1998)	Restricción delicada del movimiento de brazos del niño/a por parte del cuidador/investigador durante un breve lapso.
Retiro del juguete (Buss & Goldsmith, 1998)	El cuidador/investigador muestra un juguete atractivo al niño/a y transcurrido un breve tiempo establecido lo coloca en un lugar fuera del alcance del niño/a pero aún a su vista.
Tarea de la barrera plástica (Buss & Goldsmith, 1998)	El cuidador/ investigador da al niño/a un juguete atractivo para que lo manipule durante un minuto, después se lo retira, lo introduce en una caja plástica transparente que el niño/a no puede abrir y coloca la barrera plástica frente al niño/a.
Mantener al niño/a en una silla (Calkins& Johnson, 1998)	El investigador coloca al niño/a en una silla alta y le pide que lo espere ahí hasta que regrese con un juguete especial. La madre se sienta cerca mientras realiza una actividad como leer y se le pide que responda normalmente pero no inicie una interacción física con su hijo(a). Finalmente se baja al niño/a de la silla.
Tareas de obediencia (Calkins & Johnson, 1998).	Actividades enfocadas a evaluar si el niño/a sigue las instrucciones de su madre en determinadas tareas, por ejemplo: ordenar la habitación después del juego, detener la actividad de juego con la madre.

En el marco contemporáneo, los autores de corte funcionalista definen las estrategias de RE como “aquellas acciones que niños y niñas llevan a cabo para regular sus emociones al iniciar, evitar, inhibir, mantener o modular la aparición, forma, intensidad o duración de los estados fisiológicamente relacionados con la emoción y/o el comportamiento concomitante” (Eisenberg & Spinrad, 2004, p 335). Fox y Calkins (2003) afirman que en comparación a los lactantes, los maternos tienen una mejor capacidad para comprender la fuente de su malestar y están motivados a cambiarla o eliminarla, por lo que si bien las habilidades de RE se vuelven más sofisticadas conforme transcurren los años, los niños y las niñas de 18 a 36 meses ya utilizan estrategias específicas para regular sus emociones.

En un estudio abocado al estudio de las estrategias regulatorias infantiles y maternas, Mirabile et al. (2009) realizaron una revisión de los sistemas de codificación realizados con base en estudios donde niñas y niños en etapa maternal afrontaban situaciones que les generaban malestar (ver Calkins et al.1998; Denham, Mitchell-Copeland, Strandberg, Auerbach, & Blair, 1997; Eisenberg et al., 1996; Grolnick, Bridges et al. 1996; Ramsden & Hubbard, 2002; Stifter & Braungart 1995). El equipo identificó ocho estrategias de RE (denominadas por distintos autores como *conductas de regulación*, *habilidades de RE* o *estrategias conductuales de regulación*) que son citadas consistentemente en las investigaciones (ver figura 3.1).

A partir de los paradigmas descritos para evaluar la RE (ver tabla 3.1), desde principios de la década de los noventa los especialistas han propuesto diversas estrategias de RE. En la tabla 4.2 se citan por orden cronológico las investigaciones realizadas en los últimos 30 años con niñas y niños en edad maternal y en las que se mide la RE con base en la evaluación de las conductas infantiles y/o maternas.

■ **Figura 3.1.**

Estrategias de RE reportadas en la literatura infantil

Búsqueda de apoyo	<ul style="list-style-type: none"> • Conductas de búsqueda de consuelo (querer ser cargado, tocar el cabello o ropa del cuidador, reclinarse en el regazo del cuidador / experimentador). Los comportamientos pueden ser distales o proximales.
Distracción verbal externa /Redirección externa	<ul style="list-style-type: none"> • Enfoque de la atención en otros objetos o situaciones a partir de las sugerencias, indicaciones o expresiones verbales de los cuidadores
Distracción verbal autónoma	<ul style="list-style-type: none"> • Afirmaciones o actividades que indican el uso de alternativas cognitivas para lidiar con la frustración. Incluye afirmaciones dirigidas a sí mismo como “soy una niña grande” o hablar al cuidador/investigador
Enganche con otro objeto / Distracción	<ul style="list-style-type: none"> • Actividades de juego o exploratorias que implican una atención sostenida en aspectos del ambiente mediante el uso de juguetes u objetos que no sean los estímulos que generan malestar. Incluye el juego activo en solitario o con el cuidador / investigador.
Auto-consuelo	<ul style="list-style-type: none"> • Conductas dirigidas al propio cuerpo y uso de objetos suaves o familiares que pueden ser fuente de consuelo y seguridad. Chupar manos, dedos o la ropa. Abrazar, chupar o recargarse sobre un juguete. Tenderse en el piso, cubrirse los ojos, mecerse, frotar partes del cuerpo (retorcer las manos, jalarse las orejas, enrollarse el cabello, etc).
Enfocarse en el objeto generador de malestar	<ul style="list-style-type: none"> • Conductas que indican que el niño estaba enfocado en el objeto retirado o en su cuidador sin intentos de autoconsolarse físicamente (señalar el objeto, mirarlo con atención)
Intentar recuperar el objeto deseado	<ul style="list-style-type: none"> • Intentar escalar para obtener el juguete, pedir ayuda (aproximarse al objeto o acercarse al cuidador para que brinde apoyo)
Berrinche	<ul style="list-style-type: none"> • Expresión violenta de ira que comprende comportamientos como gritos, patadas, mordidas, golpes y golpearse la cabeza (APA, 2010)

Figura 3.1 Estrategias de RE. Adaptado de “Mother’s Socialization of Emotion Regulation: The Moderating Role of Children’s Negative Emotional Reactivity,” por S. P. Mirabile, L. V. Scaramella, S.L Sohr-Preston & S. D. Robinson, 2009, *Child Youth Care Forum*, p. 24.

Tabla 3.2

Recopilación de catálogos de registro de estrategias de RE y Co-RE

Autor(es)	Estrategias para la RE	
	A Estrategias de Regulación Emocional	B Estrategias de Co-regulación emocional /Estilos de control materno
Rothbart y Derryberry (1981)	(1) Evitación activa; (2) Buscar al cuidador; (3) Distraerse cambiando la atención a otro estímulo; (4) Golpear; (5) Auto-estimulación; (6) Buscar consuelo.	NO APLICA
Braungart y Stifter (1991)	(1) Mirar al ambiente; (2) Mirar a la madre; (3) Mirar al extraño; (4) Mirar a la puerta; (5) Mirar los juguetes; (6) Consolarse a sí mismo; (7) Explorar los juguetes; (8) Buscar proximidad con el extraño; (9) Retirar la mirada del extraño; (10) Retirar la mirada de la madre.	NO APLICA
Mangelsdorf, Shapiro, y Marzolf (1995)	(1) Evitación de la mirada; (2) Consolarse a sí mismo; (3) Evitar al extraño; (4) Autodistracción	NO APLICA
Grolnick, Bridges et al. (1996).	<ul style="list-style-type: none"> • Mantenimiento o incremento de la atención en la fuente de frustración: a) enfocarse en el objeto retirado, b) búsqueda del cuidador • Consuelo: c) consolarse a sí mismo de manera simbólica, d) consolarse a sí de manera física, e) dirigirse a otros • Reorientación activa de la atención y conducta: f) enganche activo con un juguete sustituto, g) uso pasivo de objetos y exploración 	NO APLICA
Bridges et al. (1997).	(1) Enganche activo: a) <i>en solitario</i> , b) <i>con el cuidador</i> ; (2) Enganche pasivo; (3) Consolarse a sí mismo físicamente; (4) Dirigirse a otros; (5) Enfocarse en el objeto retirado.	NO APLICA
Buss y Goldsmith (1998).	(1) Distracción; (2) Referencia social; (3) Interacción con el estímulo; (4) Alcanzar el juguete; (5) Aproximarse al estímulo.	NO APLICA
Calkins y Johnson (1998).	(1) Consolarse a sí mismo; (2) Orientación hacia la madre; (3) Distracción; (4) Berrinche; (5) Afrontamiento constructivo	<ul style="list-style-type: none"> • Control materno negativo: expresiones verbales negativas, control físico y verbal • Orientación materna positiva: expresiones verbales positivas, afecto físico y expresiones verbales de apoyo. • Interferencia materna anticipada: acciones que impiden al niño/a realizar una actividad por sí mismo.
Calkins et al. (1998).	(1) Orientación hacia el objeto; (2) Distracción; (3) Berrinche	<ul style="list-style-type: none"> • Control materno negativo • Orientación materna positiva • Interferencia materna adelantada

Autor(es)	Estrategias para la RE	
	A Estrategias de Regulación Emocional	B Estrategias de Co-regulación emocional /Estilos de control materno
Grolnick, et al. (1998).	NO APLICA	(1) Enganche activo en actividades lúdicas; (2) Redirección de la atención; (3) Consolar; (4) Seguimiento; (5) Enfocarse en el objeto deseado; (6) Consuelo físico; (7) Pasividad
Diener y Mangelsdorf (1999).	(1) Quejarse con la madre; (2) Buscar apoyo; (3) Referencia social; (4) Enganche con la madre; (5) Distracción; (6) Evitación; (7) Jugar con el estímulo; (8) Solucionar el problema; (9) Liberar la tensión; (10) Consolarse a sí mismo..	NO APLICA
Spinrad, Stifter, Donellan yTurner. (2004).	NO APLICA	(1) Distracción; (2) Petición directa; (3) Consuelo y aceptación; (4) Cumplir el deseo; (5) Cuestionar la emoción; (6) Explicación; (7) Soborno
Ato et al (2005)	(1) Implicación activa en el juego; (2) Uso pasivo de los objetos; (3) Consolarse a sí mismo físicamente (4) Consolarse a sí mismo simbólicamente; (5) Búsqueda de proximidad y contacto con otros; (6) Búsqueda de la madre	(1) Regulación autónoma: a) Implicación activa en el juego b) Redirección de la atención (2) Regulación dependiente: c) Consuelo verbal d) Consuelo físico
Mirabile et al. (2009)	1. Estrategias de distracción y consuelo: - Distracción verbal - Auto-distracción - Búsqueda de proximidad 2. Berrinche/agresión	1. Estrategias de distracción y consuelo: a) distracción verbal, b) consuelo físico 2. Estrategias que intensifican la emoción: c) afrontamiento destructivo, d) acciones de daño físico
Graziano, Calkins y Keane (2011); Graziano, Keane y Calkins (2010)	(1) Auto-estimulación; (2) Consolarse a sí mismo; (3) Distracción; (4) Búsqueda de apoyo	* Evaluación de la Conducta materna con base en tres categorías: a) Afecto positivo; b) Responsividad; c) Intrusividad
Ekas et al., (2011)	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Enfocadas en el cuidador:</i> a) mirarlo; b) gesticularle; c) hablar al cuidador • <i>De auto-distracción:</i> d) distracción visual; e) hablarse a sí mismo; f) auto-estimulación • <i>Enfocadas en el juguete:</i> g) sostener el juguete; h) enganche pasivo; i) enganche activo; j) mirar al juguete. 	Involucramiento parental: - Padre/madre responsivo - Padre/madre no responsivo
Riva Crugnola et al., (2011)	(1) Enganche social negativo materno; (2) Enganche social negativo con el investigador; (3) Enganche social negativo vocal; (4) Enganche social positivo materno; (5) Enganche social positivo con el investigador; (6) Enganche social positivo vocal; (7) Orientación hacia el objeto; (8) Consolarse a sí mismo; (9) Conductas de búsqueda de la madre; (10) Vocalizaciones; (11) Llanto; (12) Activación fisiológica ante el estrés; (13) Desorganización de la conducta.	NO APLICA

Autor(es)	Estrategias para la RE	
	A Estrategias de Regulación Emocional	B Estrategias de Co-regulación emocional /Estilos de control materno
Roque y Veríssimo (2011)	<ul style="list-style-type: none"> • Relacionadas con la madre: a) Establecer contacto; b) Caminar hacia ella; c) Queja d) Búsqueda de ayuda; e) Búsqueda de información; f) Referencia social; g) Enganche materno. • Relacionadas con la atención: h) Desenganche pasivo; i) Distracción; j) Alejarse; k) Evitación. • Relacionadas con el estímulo: l) Juego; m) Control; n) Etiquetar; ñ) Resolver el problema; o) Aproximación. • Redirección de la conducta: p) Liberar la tensión; q) Auto-estimularse; r) Mirar al investigador. 	Conductas maternas : <ul style="list-style-type: none"> - Involucramiento - Constricción

Tabla. 3.2 Estrategias de ARE y Co-RE recopiladas de catálogos de registro de revistas arbitradas (1996 – 2011) para medir la RE en niños y niñas de edad lactante y maternal. La columna “A” integra las estrategias de RE y la columna “B” las estrategias de Co-Re en su caso, los estilos de control materno (categoría que no se consideró en esta investigación). Se usa la indicación “No aplica” cuando en la investigación sólo se abordó una de las variables.

Las estrategias de RE citadas se han clasificado con base en criterios específicos:

- *En relación con la atención.* En un continuo de estrategias que restringen la atención a estrategias activas de reorientación (Bridges et al., 1997; Grolnick, Bridges et al., 1996; Grolnick et al., 1998):
 - a) Estrategias que implican mantener la atención en la fuente de frustración o estrés. Muestran asociación con altos niveles de malestar: *enfocarse en el objeto fuera del alcance, búsqueda del cuidador cuando éste se retira de la habitación.*
 - b) Estrategias de consuelo. Implican un mínimo enfoque en los estímulos estresantes junto con un enganche pasivo a otros aspectos ambientales. Muestran relaciones intermedias con el malestar: *consolarse a sí mismo de manera física, consolarse a sí mismo de manera simbólica, dirigirse a otros.*

- c) Estrategias que implican una reorientación activa de la atención y la conducta. Muestran asociación negativa con el malestar: *enganche activo con un juguete o sustituto, uso pasivo de objetos y exploración.*
- *Por su función regulatoria.* Eficacia de las estrategias para disminuir la intensidad de la reactividad emocional (Ato et al., 2005; Buss & Goldsmith, 1998; Calkins et al., 1998; Eisenberg et al., 2007; Graziano et al., 2011; Graziano et al., 2010; Grolnick, Bridges et al., 1996; Mirabile et al. 2009):
 - a) Estrategias que incrementan el malestar emocional. Implican mantener la atención centrada en la fuente de malestar e interfieren con las habilidades del niño/a para manejar el estrés y lidiar con sus emociones negativas: *agresión y llanto.*
 - b) Estrategias que disminuyen el malestar emocional. Están basadas en el cambio de atención del niño/a lejos de la fuente de estrés: *distraerse, consolarse a sí mismo y buscar consuelo.*
 - *En función de a qué o a quién van dirigidas.* Estrategias relacionadas con el objeto, persona o situación en que el niño/a centra sus acciones para regular su reactividad (Diener & Mangelsdorf 1999; Ekas et al., 2011; Riva et al., 2011; Roque & Veríssimo, 2011; Stifter & Braungart, 1995):
 - a) Relacionadas con la madre/investigador: *intentar establecer contacto; caminar hacia; quejarse; búsqueda de ayuda; búsqueda de información; referencia social.*
 - b) Relacionadas con el desenganche de la atención: *desenganche pasivo; distracción hacia otro objeto o persona; alejarse; evitación.*
 - c) Relacionadas con los objetos: *jugar o explorar; oponerse o controlar; etiquetar; resolver el problema; aproximarse; mirar el estímulo.*

d) Relacionadas con la redirección de la conducta: *liberar la tensión; auto-estimularse; mirar al investigador.*

e) Relacionadas con indicadores de estrés: *llanto excesivo, activación fisiológica, hiperventilación, sollozos, vómito, paralizarse, conductas estereotipadas, inhibición perceptual.*

Hasta este punto la clasificación heurística mostrada permite identificar aspectos relevantes para el estudio de las estrategias de RE frente a la reactividad negativa, a saber:

1. El rango de conductas consideradas como manifestaciones de procesos regulatorios es amplia y puede depender de los paradigmas empleados.

2. Una estrategia general puede derivar en variantes específicas (e.g. del berrinche puede derivar la medición de variables fisiológicas, la hiperventilación o sollozos), no obstante, es claro que existen estrategias básicas que los investigadores identifican y miden consistentemente en sus evaluaciones.

3. Las estrategias de RE no se limitan a aquellas que disminuyen la reactividad emocional, sino que también incluyen respuestas y conductas que intensifican y modifican la expresión de la emoción (e.g. berrinche, agresión) (Mirabile et al., 2009).

3.1.1 Especificidades sobre las estrategias de regulación emocional

Además de la identificación de las estrategias de RE propias de la etapa maternal, para el análisis de los procesos regulatorios en la primera infancia se requiere considerar elementos vinculados a la aplicación de éstas estrategias entre los que se incluyen: a) los efectos regulatorios en la disminución del malestar emocional, b) el desarrollo como factor asociado a los cambios en el uso y frecuencia de las conductas de regulación a través de los años, 3) el temperamento (específicamente la tendencia a la reactividad negativa), 4) la metodología

empleada para la medición de las estrategias y 5) el papel de los cuidadores y el uso de diversas estrategias de Co-RE. A continuación se puntualizan estos aspectos.

a) Efectos regulatorios de las estrategias

- La clasificación citada representa una manera de sistematizar los hallazgos de las investigaciones, sin embargo, en atención a las necesidades de los cuidadores, de la currícula de educación inicial y principalmente al propio bienestar emocional de niñas y niño, es imprescindible reconocer y promover aquellas estrategias que contribuyen a disminuir el malestar ante la reactividad negativa:
- En los estudios sobre la regulación del enojo se ha demostrado que las estrategias vinculadas al uso de la atención y el esfuerzo de control (i.e. *distracción, enganche con otro objeto, consolarse a sí mismo, búsqueda de apoyo*), permiten a los niños y las niñas enfocar su atención lejos de la fuente de estrés y se vinculan con un menor malestar emocional, mientras que *la agresión, los berrinches y enfocarse en el evento u objeto causante del malestar* dificultan la reducción de la reactividad negativa (Buss & Goldsmith, 1998; Calkins et al., 1999; Eisenberg et al., 2007; Gilliom et al., 2002; Grolnick, Cosgrove et al., 1996; Mirabile et al., 2009).
- La adaptación social de niñas y niños se puede predecir en función de las variaciones en el uso de las estrategias que promueven la RE mediante la disminución de la intensidad de la reactividad negativa en comparación al uso de las estrategias que aumentan su intensidad. Si bien los berrinches y las respuestas agresivas ante la frustración permiten comunicar las emociones, su uso frecuente puede interferir con el ajuste social del niño al punto de ponerlo en riesgo de presentar una psicopatología o dificultades interpersonales (Shipman, Zeman, Fitzgerald, & Swisher, 2003).

- La “distracción” es una estrategia eficaz para disminuir la intensidad de la reactividad negativa, no obstante, se ha encontrado que puede mantener la intensidad de los niveles de enojo más que reducirlos, por lo que podría requerir más recursos cognitivos que otras estrategias y ser más efectiva para la reducción del malestar en el caso de los maternales que se acercan a la etapa preescolar (Diener & Mangelsdorf, 1999).

b) Papel mediador del desarrollo.

- Desde los 12 meses los niños y las niñas exhiben una mayor velocidad de respuesta - tanto en su reactividad positiva como negativa- así como una mayor intensidad en las reacciones emocionales, por lo que a partir de esa edad la vitalidad emocional tiene un papel importante en la naturaleza de las transacciones con el mundo social:
- Conforme niñas y niños aprenden a regular sus emociones logran manejar sus relaciones sociales, mejoran su funcionamiento cognitivo y apoyan su autoestima (National Institute of Child Health and Human Development [NICHD] Early Child Care Research Network, 2004).
- El incremento en la amplitud, sofisticación y flexibilidad en el uso de las habilidades regulatorias promueve el aprendizaje de estrategias apropiadas al contexto, la sustitución de las poco efectivas por otras de mayor eficacia y la destreza en el uso de diversas estrategias ante la misma situación (Thompson & Goodvin, 2007). A los dos años de edad se presentan estrategias más activas y flexibles (e.g. tratar de recuperar el juguete, redireccionar la atención) y con menos frecuencia estrategias pasivas (e.g. consolarse a sí mismos) (Esquivel, García, Montero, & Valencia, 2013; Grolnick, Bridges et al.,1996), paralelamente, niños y niñas aprenden a aplicar algunas estrategias de manera específica (e.g. manejar el miedo, aunque no el enojo, mediante

el habla privada) y otras de manera general (e.g. evitar situaciones que despiertan su reactividad negativa).

- Del segundo al cuarto año de vida, con el desarrollo de las habilidades motoras y lingüísticas, hay una disminución de la estrategia *consolarse a sí mismo*, una emergencia de formas nuevas y más complejas de manipulación e interacción con los objetos (Diener & Mangelsdorf, 1999; Rothbart et al., 1992), así como un incremento proporcional de la habilidad para utilizar objetos y estrategias interactivas más distales (Grolnick, Bridges et al., 1996; Mangelsdorf et al., 1995; Rothbart et al., 1992).

c) Temperamento.

- En la teoría se ha demostrado que la reactividad de los niños y las niñas está asociada con observaciones independientes de la RE, de manera que el estudio del temperamento brinda mayor información para inferir el tipo de estrategias de RE que utilizan niñas y niños en función de sus diferencias individuales (Calkins & Dedmon, 2000; Calkins, Gill, Johnson, & Smith, 1999; NICHD Early Child Care Research Network, 2004):
- En relación con la *reactividad negativa*, autores como Grolnick, Bridges et al. (1996), Buss y Goldsmith (1998), junto con Calkins y Johnson (1998) afirman que las niñas y los niños pequeños que exhiben niveles altos de malestar (i.e. características de un temperamento impulsivo) ante situaciones diseñadas para inducir frustración o angustia, tienen menor probabilidad de utilizar estrategias efectivas (e.g. distracción o redirección de la atención) para manejar sus sentimientos, por lo que sus comportamientos los llevan a prolongar o intensificar sus emociones de malestar.

- El trabajo de Morales y Bridges (1997) apoya la idea de que la emocionalidad negativa tiene relación con el tipo de estrategia que elige el niño/a para regular su emoción; a partir de informes maternos concluyen que los niños y niñas con tendencia a reaccionar con emociones negativas utilizan con mayor frecuencia la *focalización sobre el objeto deseado* y la *búsqueda de contacto*, resultándoles difícil implicarse en una situación de juego para demorar la gratificación.
- Las investigaciones sobre el temperamento en relación con el esfuerzo de control indican que los maternos con características de inhibición difieren de niñas y niños con características de temperamento controlado, ya que los primeros muestran niveles más elevados de reactividad emocional, estrategias pasivas de RE (e.g. búsqueda de consuelo, consolarse a sí mismos) y patrones específicos de actividad del lóbulo frontal (Fox, 1994a; Mangelsdorf et al., 1995).

d) Metodología.

- Los sistemas de codificación clásicos y actuales parten de un diseño flexible mediante la captura de los detonantes, reacciones y consecuencias de las expresiones emocionales que dan cuenta de las conductas regulatorias (Knight & Zerr, 2010), no obstante, la metodología empleada en las investigaciones tiene un papel central para determinar si las conductas evaluadas son representativas de procesos regulatorios:
- Los estudios que proveen las bases para inferir que las niñas y los niños pequeños regulan sus emociones parten de observar sus estrategias frente a situaciones que generan emociones negativas; en estos procedimientos se codifican las conductas emocionales de manera continua o por intervalos para proveer evidencia de la activación de procesos regulatorios.

- Los estudios muestran que: a) niñas y niños se involucran en más procesos de autorregulación emocional cuando afrontan situaciones desafiantes y b) el despliegue de tales conductas se asocia con emociones negativas (Cole, Dennis, Smith-Simon, & Cohen, 2009; Cole et al., 2004), es decir, es más probable que las estrategias de RE ocurran durante *condiciones experimentales* diseñadas para activar el miedo, enojo o frustración(i.e. gesticulaciones faciales, vocalizaciones de incomodidad), siendo poco obvias durante periodos de expresión de emociones neutrales o positivas (Buss & Goldsmith, 1998; Rothbart et al., 1992), además, niños y niñas utilizan con mayor frecuencia conductas regulatorias en contextos donde se activan el enojo y la frustración que en contextos donde se activa el miedo (Diener & Mangelsdorf, 1999).
- El estudio de la RE requiere un trabajo en laboratorios o en condiciones naturales que brinden claras inferencias sobre los objetivos de niñas y niños en determinadas situaciones, así como partir de conductas directamente asociadas con los cambios en la emoción (Thompson & Goodvin, 2007).

e) Participación de los cuidadores.

- El desarrollo de las estrategias de RE ocurre en espacios familiares y culturales donde niños y niñas aprenden a manejar su reactividad emocional mediante las influencias reguladoras externas (Gross & Thompson, 2007). En este sentido, las niñas y los niños pequeños requieren desarrollar estrategias como la distracción, la evitación de miradas y la orientación hacia sus madres (dirección de la atención), acciones que les permitirán obtener retroalimentación de ese adulto significativo.

Los párrafos previos indican que en la etapa maternal los avances en el desarrollo cognitivo, motriz, emocional y del lenguaje coinciden con el incremento de las expectativas parentales en torno a la regulación autónoma de las emociones y conductas de sus hijos/as (Kopp, 1989; Thompson & Goodvin, 2007), es por ello que la interacción madre-hijo/a –y en general la interacción con los adultos- constituye un aporte fundamental para el cambio hacia posiciones de mayor control emocional (Bath, 2008). Siguiendo esta afirmación, en el siguiente apartado se hablará sobre el esfuerzo de las madres por socializar conductas de RE mediante la aplicación de estrategias específicas de Co-RE.

3.2 Estrategias de co-regulación emocional

El involucramiento materno es de vital importancia para regular los estados de activación fisiológica y emocional de niñas y niños ya sea al proveer los medios tanto para la sobrevivencia física como el bienestar (alimento, refugio, vestido y consuelo físico), o mediante interacciones más complejas (estilos de crianza, estrategias de Co-RE, entrenamiento específico, modelamiento, reforzamiento), medios que en conjunto enseñan al niño/a cómo regular su estrés, frustración y controlar sus impulsos (Calkins, 1994). Con el desarrollo de la conducta motora y conforme se adquieren las habilidades de referencia social, el niño/a internaliza los procesos de regulación externa, los que se convierten en una fuente de autorregulación que le permite manejar sus respuestas de proximidad física y emocional hacia su cuidador y otras personas cercanas, además de facilitar el acceso a nuevas fuentes de información (Kopp, 1989).

La investigación sobre las interacciones madre-hijo/a ha establecido los fundamentos teóricos sobre la naturaleza interpersonal de la RE confirmando que en el proceso de corregulación las emociones de cada uno son reguladas y a la par regulan las de su pareja, por

lo que la calidad de esos intercambios repercute en la habilidad de niños y niñas para manejar sus emociones (Cole et al., 2004). Las interacciones con las madres en contextos centrados en las emociones permiten a niñas y niños aprender que el uso de estrategias específicas puede ser útil para reducir la intensidad de su reactividad emocional (Spinrad et al., 2004).

Las madres contribuyen a socializar la RE al guiar y apoyar los primeros esfuerzos de las niñas y los niños por regular sus emociones negativas. La socialización materna de la RE abarca las respuestas ante el malestar infantil, el modelamiento y el uso de conductas específicas (Eisenberg et al. 1998) que se denominan *estrategias maternas de Co-RE*, pero también son nombradas en la literatura como *conductas de socialización materna* (Mirabile et al. 2009) o *estrategias de regulación materna* (Ato et al. 2005; Grolnick et al. 1998).

Las estrategias maternas de Co-RE se comenzaron a estudiar en el marco de las investigaciones sobre la RE infantil, donde se hizo notorio que los estilos de interacción y las conductas específicas de las madres representaban una variable externa con efectos en la modulación de la respuesta emocional del niño/a (Ato et al. 2005). Como se observa en la tabla 3.2, el estudio de conductas explícitas de regulación materna con niñas y niños de edad lactante y maternal inició en 1998, pero partió de los mismos paradigmas utilizados para medir el comportamiento infantil vinculado a la reactividad negativa y la RE (ver tabla 3.1), condiciones en las que era necesaria la participación de las madres para identificar las características de su intervención y sus efectos en la regulación de los pequeños.

Con la aplicación de estos paradigmas se elaboraron sistemas de codificación enfocados en las estrategias maternas de Co-RE. A partir de una revisión de los diversos sistemas de codificación citados consistentemente en la literatura sobre socialización de la RE, Mirabile et al. (2009) identificaron 11 estrategias de regulación materna. En la figura 3.2 se describen las estrategias reportadas por estos autores.

■ **Figura 3.2 Estrategias de Co-RE maternas ante la reactividad negativa en niños y niñas de etapa lactante y maternal.**

Enganche mediante reestructuración cognitiva o juego	<ul style="list-style-type: none"> • La madre juega activamente con el niño al establecer diálogos o se engancha en actividades de tipo lúdico.
Dar instrucciones	<ul style="list-style-type: none"> • La madre hace una solicitud directa o petición para que el niño regule su emoción (e.g. ¡Vamos, ya deja de llorar!). Dirigir las actividades del niño diciéndole qué hacer.
Etiquetar la emoción	<ul style="list-style-type: none"> • Cuando la madre nombra la emoción que identifica en su hijo ante la situación frustrante.
Redirección de la atención	<ul style="list-style-type: none"> • Conductas llevadas a cabo por la madre para distraer a su hijo o para dirigir su atención lejos del objeto deseado o de la situación estresante: señalar objetos alrededor de la habitación y sugerir actividades.
Tranquilizar verbalmente	<ul style="list-style-type: none"> • Cuando la madre intenta tranquilizar al pequeño mediante frases o palabras de consuelo (e.g., ahorita regresa el juguete o podrás comer las galletas cuando ella vuelva).
Tranquilizar físicamente	<ul style="list-style-type: none"> • Conductas que involucran que la madre abrace, bese, acaricie, haga cosquillas o cargue al niño para tranquilizarlo.
Ignorar	<ul style="list-style-type: none"> • Cuando la madre se muestra pasiva ante la emoción de su hijo (e.g. hace comentarios irrelevantes sobre la tarea, toma o examina objetos de la habitación de una forma no lúdica o interactiva).
Respuesta emocional negativa	<ul style="list-style-type: none"> • Manifestación de enojo por parte de la madre reflejada verbalmente en regaños, expresiones negativas, observaciones despectivas dirigidas al niño, amenaza, decir "no" con un tono de voz fuerte o con gritos.
Intervenir físicamente con severidad	<ul style="list-style-type: none"> • Conducta de enojo o agresiva manifiesta en: restringir el movimiento del niño, jalar, empujar, levantar al niño, dar manotazos.
Enfocarse en el objeto deseado	<ul style="list-style-type: none"> • La madre enfoca la atención en el objeto sin la insistencia por parte del niño: refleja, amplía o elabora comentarios o conductas en torno al malestar del niño o su preocupación ante el objeto deseado (e.g. "mira ese regalo")
Explicación	<ul style="list-style-type: none"> • Cuando la madre intentó explicar la emoción o situación al niño
Minimizar la emoción	<ul style="list-style-type: none"> • Emitir comentarios que desvaloricen la emoción experimentada por el niño: "no exageres, no es para tanto"

Figura 3.2. Estrategias de Co-RE maternas. Adaptado de "Mother's Socialization of Emotion Regulation: The Moderating Role of Children's Negative Emotional Reactivity," por S. P. Mirabile, L. V. Scaramella, S.L Sohr-Preston & S. D. Robinson, 2009, *Child Youth Care Forum*, p. 24.

La mayoría de las estrategias de Co-RE identificadas por Mirabile et al. (2009) se han retomado en diversas investigaciones (ver columna B de la tabla 3. 2); como se observa, algunos autores identifican estrategias maternas específicas, otros integran una serie de conductas para conformar estilos interactivos maternos (control, orientación, interferencia), mientras que otros abordan las conductas de regulación materna en función de la calidad con que los padres intervienen ante el malestar de sus hijos e hijas (responsivo/no responsivo, involucramiento/constricción).

Para los objetivos de ésta investigación se retoman únicamente las conductas catalogadas como estrategias de Co-RE maternas, mismas que de manera similar a las estrategias de RE se puede clasificar con base en determinados criterios:

- *En relación con la atención.* En un continuo de estrategias que promueven la redirección de la atención a aquellas que se vinculan más con el estímulo. (Grolnick, Bridges et al. 1996; Grolnick et al., 1998):
 - a) Estrategias que implican mantener o incrementar la atención en el estímulo que genera malestar: *enfocarse en el objeto deseado, pasividad.*
 - b) Estrategias que implican una reorientación de la atención y la conducta: *enganche activo en actividades lúdicas, redirección de la atención, consolar, seguimiento.*
- *Por su función regulatoria.* Efecto de las conductas maternas en la disminución del malestar de niñas y niños (Calkins & Johnson, 1998; Mirabile, 2009; Scaramella & Leve, 2004):
 - a) Estrategias que facilitan una RE eficaz. Conductas que ayudan a reducir la intensidad de la reactividad emocional a niveles manejables para el niño/a: *redirección de la atención, proveer consuelo verbal o físico.*

- b) Estrategias que interfieren con una RE eficaz. Conductas que incrementan la intensidad del malestar del niño/a a niveles que le dificultan el manejo autónomo de sus emociones: *responder con enojo, conductas de castigo, daño físico.*
- *Grado en que promueven la independencia.* Grado en que las conductas maternas de regulación favorecen la independencia del niño/a (Ato et al. 2005):
 - a) Tipo de regulación autónoma. Estrategias de regulación consideradas como promotoras de independencia en el niño/a: *implicación activa en el juego, redirección de la atención.*
 - b) Tipo de regulación dependiente. Estrategias que dificultan la autonomía del niño/a: *consuelo verbal, consuelo físico.*
 - *Por el impacto en el desarrollo de habilidades regulatorias.* Efecto futuro de las conductas maternas en el desarrollo de habilidades regulatorias y de competencia social (Eisenberg et al., 1996; Gottman, Katz, & Hooven, 1996; Spinrad et al. 2004):
 - a) Estrategias que interfieren con el desarrollo de la RE. Conductas que implican evitar que el niño/a experimente un afecto negativo o que minimizan la legitimidad de la experiencia emocional conduciendo a dificultades para lidiar con sus emociones negativas: *cuestionar la emoción, rendirse ante el deseo o petición del niño/a, respuesta emocional negativa.*
 - b) Estrategias que promueven el desarrollo de la RE. Aumentan la probabilidad de que el niño/a desarrolle habilidades regulatorias y se adapte a diversos contextos: *redirección de la atención, brindar consuelo, explicar la situación, etiquetar la emoción.*

3.2.1 Especificidades sobre las estrategias de co-regulación emocional

La clasificación de las estrategias de Co-RE permite puntualizar aspectos importantes vinculados con los efectos regulatorios de las estrategias y el papel del desarrollo en el uso de determinadas estrategias maternas:

a) *En relación con los efectos regulatorios de las estrategias.*

- Las madres pueden interferir con la ARE cuando cumplen de manera inmediata los deseos del menor; no permitir que se frustren y evitar que experimenten emociones negativas conduce a reacciones impulsivas que limitan la capacidad para emplear estrategias regulatorias autónomas (Thompson & Goodvin, 2007).
- La estrategia materna *cuestionar la emoción del niño/a* al preguntarle “¿por qué lloras?” o señalarle “no hay por qué llorar”, “no, no está bien que llores” minimiza la legitimidad de la experiencia emocional y dificulta el decremento de la intensidad de la emoción negativa. Con este tipo de estrategias maternas los niños y las niñas aprenden a ocultar sus emociones y desarrollan estrategias regulatorias que favorecen la inhibición y el sobre control (Eisenberg et al, 1996; Gottman *et al.*, 1996; Spinrad et al., 2004).
- Las estrategias maternas como *tranquilizar al niño/a* o *explicar la situación o la emoción*, se asocian con un mejor control emocional a futuro (Spinrad, et al., 2004). Las madres también recurren a la estrategia de *distraer*; lo que permite que niños y niñas regulen mejor sus emociones negativas que si únicamente los tranquilizan (González, Routh, & Armstrong, 1993; Mischel & Ayduck, 2004; Putnam, Spritz & Stifter, 2002).
- Es posible que hijos e hijas de madres que a edad temprana privilegian el uso de estrategias activas de distracción, que si bien resultan eficientes en esas edades, en la

etapa preescolar dependen más de estrategias externas de regulación y presenten mayores niveles de angustia (Grolnick et al. 1998).

b) En relación con el desarrollo.

- Los estilos de regulación materna, aunque presentes durante toda la infancia, disminuyen su frecuencia entre los 18 y 30 meses de edad, periodo en que las madres utilizan distintos tipos de estrategias en función de las capacidades regulatorias de sus hijos e hijas para manejarse en diferentes situaciones y contextos (Kopp, 1989); las madres responden a la evolución en las estrategias de RE mediante el uso de estrategias de Co-RE que apoyan la autonomía (Cole, Teti, & Zahn-Waxler, 2003).
- En cuanto a la frustración infantil, las madres utilizan estrategias relacionadas con la edad y el nivel de estrés que presentan los pequeños (Feldman et al., 1999; Grolnick et al., 1998; Stansbury & Sigman, 2000), por lo que al intentar modular su reactividad emocional les enseñan nuevos métodos de manejo emocional y conductual (Kopp, 1989; Spinrad et al., 2004; Mirabile et al., 2009).
- Al intentar ubicar a niñas y niños en un nivel ligeramente por encima de sus capacidades cognitivas actuales, las madres utilizan explicaciones para controlar la conducta de sus pequeños (Vygotsky, 1986), de manera que mediante estrategias como la distracción verbal y etiquetar la emoción, niños y niñas desarrollan habilidades de RE más sofisticadas (Denham, 1998; Kopp, 1989; Spinrad, et al., 2004; Thompson, 1990).

En síntesis, la co-regulación materna cobra especial relevancia frente a la emocionalidad que despliegan los menores en situaciones de frustración y estrés. Este proceso converge con las características temperamentales del niño/a y determina la manera en que ejerce sus habilidades de autorregulación sobre su reactividad emocional (Rothbart & Derryberry, 2002).

En la sección que finaliza se retomaron datos empíricos que resaltan el papel de las influencias intrínsecas y extrínsecas de la RE en el desarrollo de las estrategias de RE y Co-RE con base en un modelo del desarrollo normativo, mismo que establece parámetros generales para identificar, describir y analizar los procesos regulatorios en diversas poblaciones infantiles (partiendo de que en términos neurofisiológicos y biológicos la trayectoria de la RE guarda semejanzas entre todos los seres humanos). Sin embargo, hay especificidades que no se pueden aplicar a todos los niños y las niñas de entre 18 y 36 meses de distintas latitudes, principalmente las relacionadas con la regulación externa, lo que da pie a considerar las diferencias individuales y relacionales bajo la lupa de otros contextos socioculturales y socioeconómicos, condiciones que hasta la actualidad se han abordado en menor medida en el campo del desarrollo de la RE en la primera infancia.

En el marco de esta investigación resulta imprescindible conocer los aportes y propuestas teórico-metodológicas de la literatura científica procedente de América Latina y de países del extranjero en torno a la RE durante los primeros tres años de vida en poblaciones con características socioculturales y/o económicas que puedan implicar una situación de riesgo para el desarrollo de las habilidades regulatorias de niños y niñas de entre 18 y 36 meses, temática que se abordará en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO 4. REGULACIÓN EMOCIONAL EN CONTEXTO: IMPLICACIONES SOCIOCULTURALES Y SOCIOECONÓMICAS

La perspectiva funcionalista postula que cada componente de la emoción es influenciado por el contexto social en que niñas y niños se desarrollan, es decir, los procesos de atención, las evaluaciones cognitivas, la actividad neuronal y la experiencia subjetiva se integran conforme los sistemas maduran, de manera que además del desarrollo, los procesos sociales, el lenguaje, la cultura y las características inmediatas del ambiente también guían la organización de las respuestas emocionales (Thompson, 2011b).

Sin embargo, hasta el comienzo de la década de los noventa una cantidad significativa de la investigación sobre desarrollo infantil se centró en modelos que partieron de la existencia de constructos teóricos generales y en consecuencia se asumieron como universales, por lo que las evaluaciones no consideraban las diferencias socioculturales ni socioeconómicas en las mediciones ni en el planteamiento de modelos específicos (Phinney & Landin, 1998).

La mayor parte de la literatura sobre el desarrollo normativo y las diferencias individuales en la RE incluye muestras de niñas y niños con notorias ventajas económicas sujetos a ejecutar tareas específicas, no obstante, “una descripción completa del desarrollo de la RE debe incorporar diversos grupos de niños y niñas así como basar su confiabilidad en evaluaciones que midan la habilidad de los mismos para regularse en distintas situaciones” (Raikes et al., 2007, p.1). En consecuencia, actualmente los investigadores desafían dicha tendencia generalizadora al integrar en sus investigaciones el rol moderador del contexto y diseñar evaluaciones para probar la equivalencia de los modelos entre grupos, hecho que permitirá ampliar el estudio de la RE a poblaciones infantiles con diversas particularidades, incluyendo aquellas expuestas a condiciones de riesgo (Raver, 2004).

Para la presente investigación resulta relevante abordar el concepto *riesgo*, ya que se trabajó en una comunidad semi-rural clasificada con un nivel medio de marginación social (San Miguel Topilejo, Tlalpan, Distrito Federal), característica considerada como un factor de riesgo para la población infantil y materna. El término *riesgo* se refiere a un proceso que incrementa la probabilidad de experimentar resultados negativos en uno o varios dominios del funcionamiento de una persona al potencializar la severidad de los problemas o contribuir a una mayor duración de las conductas inadaptadas (Coie et al., 1993 en Popp, Spinrad, & Smith, 2008), por tanto, los factores de riesgo (i.e. contextual, ambiental, ecológico) constituyen contingencias desfavorables del medio que aumentan la probabilidad de que se produzca una situación de desprotección en la población inmersa en dicho ambiente (Dirección general de atención al niño, 1993 en Añaños, 2002).

Considerando el valor de incorporar en el estudio de la RE a poblaciones de niñas y niños que crecen en diferentes condiciones de riesgo, a continuación se refieren los hallazgos de la literatura en inglés relativos al tema, así como las aportaciones de la región de Iberoamérica en torno a la investigación sobre la RE en los primeros tres años de vida.

4.1 Aportaciones de la literatura en inglés

Los postulados derivados del enfoque funcionalista y de sistemas (ver Thompson, 2011b) han tenido repercusiones en las investigaciones que examinan los procesos normativos de RE entre población infantil en condiciones de riesgo vinculadas a factores socioeconómicos y/o socioculturales (bajos ingresos, minorías étnicas, pobreza, marginación social, violencia comunitaria, entre otros), ya que al aplicar metodologías y paradigmas similares a los

propuestos por autores clásicos (Braungart & Stifter, 1991; Bridges et al. 1997; Buss & Goldsmith, 1998; Calkins & Jonhson, 1998; Diener & Mangelsdorf, 1999; Grolnick et al., 1998; Rothbart & Derryberry, 1981), se han obtenido hallazgos que permiten ampliar la perspectiva sobre las particularidades de la RE en poblaciones con esas características, a saber:

- El uso de paradigmas estandarizados como los encuentros cara a cara entre madre e hijo/a y el microanálisis de interacciones diádicas en contextos naturales con población que afronta diversos niveles de riesgo biológico y ecológico, indica que la iniciación, la interrupción y el mantenimiento de la sincronía afectiva y de la atención dependen de la participación coordinada de los dos miembros de la díada (Beeghly & Tronick, 1994; Garner, Landry, & Richardson, 1991; Landry, Smith, Miller-Loncar, & Awank, 1997; Raver & Leadbeater, 1995).
- El uso de paradigmas como la demora en la gratificación (Evans & English, 2002; Guilliom et al., 2002; Lengua, 2002; Raver, 1996), la separación, la decepción (Garner & Power, 1996; Molitor, Mayes & Ward, 2003), así como la exposición a episodios de enojo entre adultos (Maughan & Cicchetti, 2002), muestran que ante la reactividad negativa, niños y niñas que crecen en condiciones de riesgo social utilizan las mismas estrategias de RE que sus contemporáneos pertenecientes a una clase económica media.
- Las diferencias individuales en el uso de la estrategia “distracción” por parte de los niñas y niños de bajos ingresos se asocian con menores niveles de malestar y predicen la habilidad para mantener un autocontrol emocional y conductual en la etapa preescolar y escolar (Evans & English, 2002; Lengua, 2002).
- Aunque en contextos de riesgo la calidad de los cuidados por parte de los padres está comprometida y se asocia con una mayor probabilidad de que sus hijos e hijas

presenten posteriores dificultades regulatorias, se ha encontrado que, al igual que en poblaciones caucásicas con un desarrollo normativo en términos de RE, el cuidado responsivo y sensible predice la competencia autorregulatoria de niños y niñas que crecen en condiciones de riesgo (Beeghly & Tronick, 1994; Molitor et al., 2003; Raver, 1996; Sheinkopf, Mundy, Claussen, & Willoughby, 2004).

- Cuando los niños y las niñas de minorías étnicas pertenecientes a familias de bajos ingresos reciben cuidados adecuados, logran desarrollar habilidades autorregulatorias efectivas y un ajuste escolar positivo a pesar de su desventaja económica (Garner & Spears, 2000, Raver, 1996; Yates, Obradovic, & Egeland, 2010)
- Los contextos de riesgo manifiestos en la violencia vecinal, el hacinamiento y la baja calidad de las viviendas se asocian con una mayor dificultad de autorregulación emocional e índices elevados de estrés fisiológico en niñas y niños de edad preescolar y escolar (Anthony et al., 2005; Crnic, Gaze, & Hoffman, 2005; Evans & English, 2002).
- Entre poblaciones de riesgo la RE funge un rol moderador, esto al facilitar que niñas y niños que desarrollan estrategias de regulación eficaces afronten el estrés acumulativo de manera más efectiva que los niños y las niñas con escasas estrategias autorregulatorias (Cole et al, 2003; Maughan & Cicchetti, 2002).

Como lo confirman los hallazgos de las evaluaciones estandarizadas ya descritas, el modelo normativo propuesto por autores de corte funcionalista tiene una validez concurrente y predictiva en poblaciones distintas a aquellas evaluadas en la mayoría de los estudios (i.e. niños/as caucásicos, de clase media), lo que sugiere una equivalencia de medición a través de múltiples contextos. No obstante, las investigaciones también ofrecen resultados contrastantes, ya que no en todos los casos se obtiene una consistencia entre las muestras de

niños/as de clase baja y muestras de niños/as caucásicos de clase media en relación a constructos como la reactividad y la RE, ni en las estimaciones paramétricas de los patrones de cuidado, emocionalidad negativa y los posteriores resultados socioemocionales (Raver, 2004). En este sentido la falta de convergencia no representa una dificultad, si no que brinda más información acerca de la RE en contextos de riesgo (lo que incluye condiciones de marginación social) (Phinney & Landin, 1998; Raver, 2004), ya que guían la investigación hacia preguntas que permitan describir puntualmente las características y evolución de las estrategias de RE y Co-RE durante la primera infancia en poblaciones distintas a las consideradas usualmente.

La investigación actual demanda el establecimiento de una equivalencia de medición y de modelo mediante el uso de múltiples métodos de evaluación, o de los mismos parámetros pero con diferentes grupos etarios y de características demográficas para brindar inferencias sobre cómo el modelo normativo de la RE se aproxima a las poblaciones de niños y niñas que residen en diversos contextos culturales y socioeconómicos (Adrian et al., 2011; Knight & Zerr, 2010).

En suma, aunque son pocos los estudios que examinan de manera explícita el papel del contexto cultural y social en la evolución de las habilidades de RE durante la etapa maternal, es necesario establecer con base en paradigmas experimentales si el modelo normativo del desarrollo de la RE es aplicable a poblaciones infantiles de distintas latitudes (Perez & Gauvain, 2007). Siguiendo esta propuesta, se describen las aportaciones de la región de Iberoamérica y de México en torno a la RE en la primera infancia con el objetivo de contextualizar la presente investigación.

4.2 Aportaciones de la región de Iberoamérica

Con base en las referencias citadas a lo largo de los capítulos previos, es válido afirmar que la mayoría de los manuales, libros y artículos en revistas arbitradas referentes a la RE en la primera infancia y editados en los últimos diez años proceden de la investigación publicada en idioma inglés, generada y financiada principalmente por universidades e instituciones gubernamentales de Estados Unidos, en menor medida provienen de países como Alemania, Bélgica, Canadá, China, Francia, Italia, Israel, Países Bajos, Portugal, Japón, y en mínima proporción de países de Iberoamérica (Argentina, Brasil, Colombia, Chile, España y México).

Se revisó el estatus de las publicaciones de Iberoamérica que pudieran arrojar hallazgos relevantes para contextualizar el estudio de la RE, dado que al menos con la región de América Latina y el Caribe, México comparte idioma, elementos culturales y equivalencias en la proporción de población infantil en situación de pobreza y desigualdad (entre 20% y 40%), lo que coloca a niños y niñas en condiciones de vulnerabilidad aumentando su exposición a situaciones de riesgo (Banco Mundial, 2010).

Las escasas publicaciones de revistas arbitradas de Iberoamérica abordan la RE en la primera infancia desde diversas aristas: autores argentinos como Schejtman et al.(2004) utilizan la acepción “regulación afectiva” para su estudio en lactantes y madres bajo la perspectiva del psicoanálisis; autores brasileños exploran la neurobiología de la RE y su desarrollo (Mocaiber, et al, 2008); respecto a autores colombianos, Rendón (2007) integra información relevante para definir el constructo y comprender el desarrollo de la RE, sin embargo centra sus investigaciones en la etapa preescolar y escolar en relación con la competencia social, Flores y Rendón (2011) teorizan sobre el concepto y estudian las reglas de despliegue emocional sólo en la etapa escolar y entre pares, mientras que Henao y García (2009) se abocan al estudio del desarrollo emocional y al diseño de instrumentos para valorar

la RE en preescolares; finalmente, la autora chilena Lusmenia Garrido Rojas (2006) incorpora el paradigma funcionalista de la RE en la primera infancia con base en las propuestas de autores norteamericanos, aunque solamente teoriza sobre el desarrollo del apego y las implicaciones de la RE para la salud.

Los párrafos previos permiten afirmar que las aportaciones desde el ámbito latinoamericano consisten en la integración teórica dirigida a comprender el desarrollo de la RE con base en el paradigma funcionalista y de sistemas, pero no brinda hallazgos que amplíen el cuerpo de conocimientos empíricos sobre las especificidades de la población en etapa maternal ni en torno al impacto de las diferencias culturales, económicas ni de factores de riesgo, además, quienes lo realizan se enfocan en población infantil urbana y de clase media.

De los países mencionados, únicamente los autores españoles Adrián y Clemente (2004) junto con Villanueva et al. (2004) y el equipo de investigación de la Universidad de Murcia (Ato et al. 2004; 2005) abordan el estudio de la RE con población lactante y maternal desde una perspectiva funcionalista. Los primeros dos se enfocan en la teoría mientras que el equipo de Murcia, además de teorizar, realiza estudios empíricos con población de nivel socioeconómico medio retomando el marco conceptual y las metodologías de autores anglosajones para guiar sus investigaciones, mismas que centran en el vínculo de la RE con el temperamento, la interacción madre-hijo/a y los factores que influyen el desarrollo de la autorregulación. En general sus resultados apoyan los datos reportados entre población estadounidense.

En el caso de México, la búsqueda bibliográfica refleja que si bien se han estudiado los procesos de autorregulación durante los primeros tres años de vida (Romero, Cortés y López, 2011), hay una amplia escasez de publicaciones científicas que aborden desde la perspectiva

funcionalista o de sistemas el desarrollo de la RE en la etapa maternal. Las aportaciones que se aproximan al tema provienen de Covarrubias (2002) y del proyecto de investigación “Promoción del desarrollo socioafectivo en infantes de comunidades en zonas rurales de México” (ver Esquivel, 2011) de la Universidad Nacional Autónoma de México y del que deriva esta tesis.

Covarrubias (2002) describe el proceso de “regulación afectiva” desde el enfoque de la teoría sociocultural de Vygotski, así mismo, rescata el constructo *autorregulación afectiva* como una categoría para analizar el desarrollo afectivo desde la etapa neonatal al conceptualizarlo como un proceso que permite al niño/a conocer, controlar y dirigir sus sentimientos en la ejecución y solución de una tarea. Si bien la autora centra su estudio en la esfera educativa y con población preescolar, sus principales aportaciones son: 1) realiza un análisis de la interacción de díadas madre-hijo/a; 2) resalta la intervención de los *otros* (mamá, papá, maestros, cuidadores principales) como actores mediadores entre la cultura y la construcción de significados por parte del niño/a; 3) identifica y describe el proceso de transición de la regulación interpersonal a la autorregulación.

El rescate de estos elementos desde el enfoque sociocultural representa una sinergia con el paradigma funcionalista y por ende con el modelo normativo del desarrollo de la RE (Thompson, 1994); aunque estas perspectivas difieren en la definición de las variables a las que atribuyen los cambios evolutivos, ambas coinciden en que en el proceso de desarrollo afectivo se observa la transición de una regulación guiada por actores externos hacia una autorregulación.

Por su parte, el proyecto de la UNAM es pionero en el estudio empírico de la RE en población infantil mexicana: integra las aportaciones del paradigma funcionalista e investigaciones sobre los constructos vinculados a la RE (temperamento, esfuerzo de control, estrategias de RE y Co-RE). Los resultados derivados se integran en este documento, en otras

tesis (ver Esquivel, en prensa; Méndez, 2012; Plata, 2012; Rodríguez, 2012; Rodríguez, V., en prensa) y el resto está en proceso de sistematización.

Como lo afirma Raver “realizar investigación en torno a la RE considerando los contextos ecológicos vinculados al riesgo, la cultura y la pobreza, no es periférico a la investigación básica, sino que puede proveer una perspectiva informativa y complementaria” (2004, pp. 346), siguiendo esta propuesta, a continuación se describe la metodología correspondiente a un estudio piloto que abordó las estrategias regulatorias de díadas con niños y niñas maternas pertenecientes a una comunidad con un índice elevado de marginación social, condición que puede representar un elemento de riesgo para el desarrollo de la RE de las niñas y los niños.

CAPÍTULO 5. MÉTODO

5. 1 Justificación y planteamiento del problema

El interés contemporáneo en el desarrollo de la RE deriva de la relevancia de los procesos de control de la reactividad en la organización de la conducta, además, es un factor que interviene en las transacciones persona-ambiente y en la consecución de los propios objetivos, de manera que las habilidades regulatorias se vinculan teórica y empíricamente con una mayor competencia social, sensibilidad moral y capacidades cognitivas. A la par, los problemas de agresión y la anomía social junto con los desórdenes internalizados y externalizados son considerados resultado de la desregulación emocional. Por tanto, la RE es crucial para un óptimo bienestar emocional a lo largo de la vida (Panfile & Laible, 2012; Perez & Gauvain, 2007).

El periodo comprendido entre los 18 y 36 meses de edad es crítico para el desarrollo de la RE porque involucra cambios a nivel neurofisiológico, motriz, emocional y cognitivo que mediados por la socialización, marcan el paso de una regulación externa a una autorregulación. Sin embargo, a pesar de la extensa literatura que pondera el aprendizaje de la RE como un factor determinante en el desarrollo infantil, se requieren más investigaciones que utilicen metodologías experimentales y proporcionen datos cuantitativos y cualitativos indicando las tendencias en la RE durante los primeros tres años de vida e incluso cómo estas tendencias son afectadas por las características temperamentales del niño/a y las conductas maternas. De hecho, se sabe poco sobre los procesos regulatorios implicados en el funcionamiento diádico en situaciones de emocionalidad negativa y la relación de estos procesos tanto con la cultura a la que pertenece la díada como con sus características sociales y económicas (Raikes et al., 2007), esto porque los niños y las niñas en condiciones de riesgo se encuentran expuestos a múltiples estresores ambientales, como la inestabilidad residencial,

bajos ingresos económicos, altos niveles de violencia familiar y comunitaria, mayor estrés psicológico entre sus cuidadores primarios y otros factores que ponen en peligro su bienestar emocional (Brooks-Gunn, Duncan, & Aber, 1997; Cooper, 2010; Gershoff, Aber, Raver & Lennon, 2007).

En referencia al tema de niñas y niños en condiciones de riesgo, las investigaciones en inglés indican que el modelo del desarrollo normativo de la RE es aplicable a poblaciones infantiles con distintas características culturales, económicas y de riesgo, no obstante también han encontrado resultados contradictorios al comparar a niños/as de clase baja con niños/as de clase media en cuanto al uso de estrategias regulatorias (ver Raver, 2004).

La investigación disponible también ha demostrado que la RE es un componente clave de resiliencia entre la juventud de bajos recursos (Buckner, Mezzacappa & Beardslee, 2003) y está específicamente ligada a la competencia social en los salones de preescolar (Mendez, Fantuzzo & Cicchetti, 2002; Raver, Blackburn, Bancroft & Torp, 1999). De hecho, la habilidad para autorregularse quizá sea una de las principales características responsable de las diferencias en el logro escolar temprano entre niñas y niños de diferentes niveles socioeconómicos (Raikes et al., 2007).

Sin embargo, además de la investigación pionera de la UNAM sobre la RE en la primera infancia, en el país no hay antecedentes de estudios que aborden la RE con niños y niñas de entre 18 y 36 meses, lo que implica una escasez de información sobre la caracterización de las estrategias de RE y Co-RE entre población mexicana; éste argumento motivó la realización de la investigación exploratoria.

A la luz de las investigaciones revisadas, el presente trabajo se ha propuesto responder a la pregunta ¿cuáles son las estrategias de RE y Co-RE materna que utilizan díadas madre-hijo/a de entre 18 y 36 meses de edad pertenecientes a una población de riesgo ante un

paradigma de frustración infantil? Esto mediante un estudio que permita identificar si en la población mexicana se replican los hallazgos informados en la literatura en inglés (e.g. Mirabile et al., 2009) sobre las estrategias de RE y Co-RE utilizadas por díadas con niñas y niños de edad maternal. En consecuencia, la importancia de la investigación radica en tres razones fundamentales. La primera es que la RE es un constructo que no se ha estudiado en población mexicana, por tanto, tampoco hay catálogos de registro de las estrategias regulatorias que partan del uso de paradigmas similares a los utilizados en estudios clásicos donde se trabaja con díadas madre-hijo/a. En segundo lugar, incluso en la literatura en inglés son pocas las investigaciones que abordan la RE entre poblaciones de distintos estratos sociales o en condiciones de riesgo, como lo es el contexto de marginación social, por lo que resulta relevante para el campo de la psicología infantil y del desarrollo. En tercer lugar, los resultados de este trabajo pueden arrojar luz acerca de las estrategias de RE y Co-RE utilizadas por díadas de una muestra mexicana, contribuyendo a las formulaciones teóricas desde el ámbito nacional y al diseño de modelos de prevención e intervención de problemas en el desarrollo dirigidos a la primera infancia. Por tanto, para la investigación se han planteado los siguientes propósitos:

5.2 Objetivos

5.2.1 Objetivo general:

Identificar y caracterizar las estrategias de RE y Co-RE que utilizan siete díadas madre-hijo/a con niños y niñas de entre 18 y 36 meses de edad ante un paradigma experimental de frustración infantil

5.2.2 Objetivos específicos:

- 1) Identificar las características de la reactividad emocional de los niños y las niñas (valencia, intensidad y latencia) ante un paradigma experimental de frustración infantil.
- 2) Identificar las estrategias de RE que utilizan los niños y las niñas para regular la emoción de malestar que se activa ante un paradigma experimental de frustración infantil.
- 3) Identificar las estrategias de Co-RE que utilizan las madres de los niños y las niñas para intentar regular la emoción de sus hijos e hijas ante un paradigma experimental de frustración infantil.
- 4) Diseñar un catálogo de registro de estrategias de RE y Co-RE que permita la observación de conductas regulatorias en futuras investigaciones.

5.3 Variables

Variable independiente:

- Paradigma de frustración infantil

Variables dependientes:

- Reactividad emocional
- Estrategias de RE infantiles
- Estrategias de Co-RE maternas

5.3.1 Definición conceptual

- *Paradigma de frustración infantil*: Plan que incluye los pasos a seguir para realizar un experimento (APA; 2010). Se utilizó el paradigma “retiro del juguete” (Buss & Goldsmith, 1998; Grolnick, Bridges et al., 1996) en el que el adulto realiza una secuencia de acciones con el objetivo de generar malestar o frustración en el niño/a.

- *Reactividad emocional*: Se refiere a la cualidad, latencia, duración e intensidad de las reacciones emocionales, motoras y de orientación ante un estímulo interno o externo. Es observable en conductas, gestos, posturas, vocalizaciones y palabras (Rothbart & Bates, 1998).
- *Estrategias de RE infantiles*: Una estrategia se define como el conjunto de acciones que tienen una meta directa y deliberada implementada por el uso de operaciones mentales para facilitar una tarea (APA, 2010). “Las estrategias de RE del niño/a son acciones que éste lleva a cabo para regular sus emociones” (Cole et al., 2004; pp. 326), ya que de manera rudimentaria los maternos pueden iniciar, evitar, inhibir, mantener o modular la aparición, la forma, intensidad o duración de sus estados emocionales fisiológicamente relacionados con la emoción y/o el comportamiento concomitante (Eisenberg & Spinrad, 2004).
- *Estrategias de Co-RE maternas*: “Las estrategias de Co-RE de las madres son acciones que éstas llevan a cabo para ayudar a sus hijos e hijas a regular sus emociones” (Cole, et al. 2004; pp. 326). Las estrategias de Co-RE de las madres pueden clasificarse de acuerdo a distintos criterios (i.e. con relación a la atención, por su función regulatoria, por el grado en que promueven la independencia, por el impacto en el desarrollo de habilidades autorregulatorias).

5.3.2 *Definición operacional*

- *Paradigma de frustración infantil*: La situación experimental consiste en que la madre entregue a su hijo/a un juguete (apropiado a la edad, colorido, con movimiento y sonido) y le muestre su funcionamiento para que el pequeño interactúe con éste. Transcurrido un minuto lo retira para colocarlo a la vista del niño/a pero fuera de su alcance.

- *Reactividad emocional:* Indicadores de la emoción de malestar ante el paradigma de frustración infantil.: a) cualidad de la emoción (tipo de patrón de reacción ante el evento significativo, se espera observar enojo, tristeza y sorpresa); b) latencia (tiempo que transcurre entre el retiro del estímulo y la aparición de la emoción negativa); c) duración (tiempo que transcurre desde la manifestación de la emoción negativa hasta el cambio de la cualidad de la emoción); d) intensidad de la respuesta (nivel de malestar manifiesto en gesticulaciones, verbalizaciones y conductas).
- *Estrategias de RE:* Observación estructurada y registro de las conductas que utilizaron los niños y las niñas para regular su emoción de malestar ante el paradigma de frustración infantil.
- *Estrategias de Co-RE:* Observación estructurada y registro de las conductas que utilizaron las madres para intentar regular la emoción de malestar de sus hijos e hijas ante el paradigma de frustración infantil.

5.4 Diseño de investigación

Se utilizó un diseño preexperimental en el que el grado de control de la situación experimental fue mínimo permitiendo un primer acercamiento al problema de investigación (García, 2009). El propósito fue administrar un paradigma de frustración infantil para identificar y medir las estrategias de RE y Co-RE de díadas con niños y niñas de entre 18 y 36 meses de edad.

5.5 Tipo de estudio

El estudio fue de tipo exploratorio (Hernández, Fernández, & Baptista, 2006), ya que se examinó un tema poco estudiado en México como lo es la RE en la primera infancia. El estudio permitió identificar y caracterizar las estrategias de RE y Co-RE de siete díadas

madre-hijo/a de una muestra mexicana, facilitando el establecimiento de prioridades para investigaciones futuras.

5.6 Conjeturas iniciales

Si bien en un estudio de tipo exploratorio no se establecen hipótesis, con base en la literatura revisada fue posible formular conjeturas iniciales:

- 1) Las emociones de malestar identificadas en niños y niñas de entre 18 y 36 meses de una muestra de población mexicana ante un paradigma de frustración infantil serán similares a las emociones identificadas en estudios semejantes con población maternal.
- 2) Las estrategias de RE que utilizan los niños y las niñas de entre 18 y 36 meses de una muestra de población mexicana ante un paradigma de frustración infantil serán similares a las incluidas en catálogos de codificación de estudios semejantes con población maternal.
- 3) Las estrategias de Co-RE que utilizan las madres de los niños y las niñas para intentar regular la emoción de sus hijos e hijas ante la situación experimental serán similares a las incluidas en catálogos de codificación de estudios semejantes con población maternal.

5.7 Muestreo

El muestreo fue no probabilístico de sujetos tipo (Hernández et al., 2006), ya que los participantes elegidos cubrían ciertas características fijadas *a priori* para el objetivo de la investigación y las madres aceptaron participar junto con sus hijos e hijas de manera voluntaria.

5.8 Participantes

Se trabajó con una muestra de siete díadas integradas por madres, niños y niñas de entre 18 y 36 meses de edad, cuatro eran de sexo femenino y tres de sexo masculino. Los niños y las

niñas asistían a una estancia infantil afiliada a la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL) ubicada en San Miguel Topilejo, Tlalpan, Distrito Federal, catalogada como una *comunidad de riesgo* por su índice de marginación⁵ (CONAPO, 2005) y contaban con adecuadas condiciones de salud sin presentar alteraciones aparentes en su desarrollo. Las madres eran amas de casa y/o trabajadoras de clase socioeconómica baja a media.

NOTA: Cabe indicar que la comunidad de San Miguel Topilejo, fue descrita como de “riesgo” con base en el índice de marginación, por lo que el riesgo se considera *únicamente* como una característica del contexto social de la muestra, más no una variable relevante para las mediciones ni como una condición determinante de las conductas infantiles o maternas.

5.9 Instrumentos

Cuestionario Madres. Guía de entrevista semiestructurada de aplicación a las madres que incluye datos generales de la madre y el menor, condiciones de embarazo y nacimiento, descripción del menor; actividades y juegos que la día lleva a cabo cotidianamente, así como esquemas de evaluación del desarrollo del niño (ver apéndice B).

TABS, *Temperament and Atypical Behavior Scale* (Escala de Temperamento y Comportamiento Atípico) (Neisworth, Bagnato, Salvia & Hunt, 1999). Mide el temperamento y las conductas de autorregulación en niños y niñas de 11 a 71 meses y está diseñada para identificar problemas conductuales severos que requieran una evaluación adicional o intervenciones específicas. Se compone por un filtro de 15 indicadores de

⁵Marginación: situación social de desventaja que puede ser económica, social, política o cultural, se expresa en la exclusión de grupos sociales del proceso de desarrollo y del disfrute de sus beneficios. El índice de marginación permite diferenciar a las entidades federativas y a los municipios según el impacto global de las carencias que padece la población como resultado de la falta de acceso a la educación, la residencia en viviendas inadecuadas, la percepción insuficiente de ingresos monetarios y la residencia en localidades pequeñas. A mayor nivel de carencias se eleva el índice de marginación (CONAPO, 2011).

problemas en el temperamento y la autorregulación así como una escala de evaluación de 55 reactivos basada en la observación directa o en el reporte de niñas y niños. Se administra a los padres o cuidadores familiarizados con la conducta del niño/a sin importar el país, ya que no establece estándares normativos de nacionalidad. La aplicación toma de 10 a 30 minutos. De acuerdo a los autores de la escala, los índices de confiabilidad y validez son aceptables (Neisworth, et al., 1999).

En la investigación se utilizó una versión traducida del TABS con el objetivo de descartar problemas conductuales severos que pudieran interferir con el desarrollo de los niños y las niñas. Únicamente se aplicó la *Lista de Indicadores* de 15 reactivos (ver apéndice C), de los cuales, si tres o más eran identificados por las madres como problemas, no se continuaba con el proceso y se canalizaba al niño para una atención especializada.

Observación directa (Videograbación). Acción que implica la atención visual sostenida de manera intencional para lograr el conocimiento de un objeto, suceso o proceso. Representa el método principal de estudio para las ciencias empíricas y admite el auxilio de elementos que refuerzan el examen, como instrumentos de medición, microscopios y videograbaciones, entre otros (Colàs, 1999). La técnica permitió observar y registrar de manera estructurada y sistemática la frecuencia y duración de las conductas de los niños, las niñas y sus madres frente a la condición experimental.

5.10 Procedimiento

A través de una plática informativa realizada en la estancia, se invitó a padres, madres de familia y cuidadores/as a participar voluntariamente en el proyecto de investigación. Inicialmente aceptaron participar 13 díadas; dos no concluyeron el proceso y los datos de cuatro no se consideraron para esta investigación dado que los niños rebasaron el rango de

edad establecido (36 meses), sin embargo, por cuestiones éticas y de formación profesional para las investigadoras se trabajó con toda la población que aceptó participar.

Se trabajó en cuatro sesiones individualizadas coordinadas cada una por una examinadora. Todas las actividades de recolección de datos se llevaron a cabo en las instalaciones de la estancia a la que asistían los niños y las niñas, en fines de semana y en horarios programados con las madres.

5.10.1 Evaluación.

1ª sesión. Se aplicó a la madre la entrevista semiestructurada junto con la Lista de Indicadores del TABS y la versión traducida al español del ECBQ (Putman et al., 2006) (éste instrumento sólo se aplicó para su validación y adaptación a población mexicana).

Considerando las propuestas de Cole et al., (2004) sobre los métodos que permiten obtener evidencia de que la emoción ha sido regulada, se consideraron tres aspectos importantes: 1) la evaluación independiente tanto de la emoción activada como de las estrategias con sentido regulatorio, 2) la comparación de la emoción y el fenómeno de RE en condiciones contrastantes y 3) el uso de medidas convergentes para demostrar la organización de las respuestas de RE. Para cumplir con estos objetivos se videograbó una condición de interacción diádica dentro de un aula acondicionada para los fines de la investigación.

La condición consistió en un paradigma experimental de frustración (Buss & Goldsmith, 1998; Grolnick, Bridges et al., 1996) para medir la reactividad negativa de los niños y las niñas y registrar las estrategias regulatorias implementadas por las diadas: Se mencionó a la madre que el objetivo era evaluar la reacción del niño/a frente a la frustración, por lo que ella podía realizar libremente las acciones que considerara convenientes. La instrucción fue que entregara a su hijo/a un juguete llamativo de la marca Fisher Price ® para

que el niño/a interactuara con éste y que después de un minuto (con la señal de la examinadora) retirara el juguete, colocándolo en un lugar específico a la vista del niño/a pero fuera de su alcance. Se videograbó un minuto posterior al retiro del juguete y finalmente se concluyó la tarea.

2ª sesión. Se videograbó una sesión de juego dirigido con duración de cinco minutos en la que participaron el niño/a y la examinadora, ésta última guió las actividades con base en los indicadores de juego simbólico de la Escala de Carol Westby (Westby, 1980) (Los datos derivados del instrumento no se consideraron en este estudio piloto por no ser relevantes para los objetivos propuestos).

3ª sesión. Se repitió la videograbación de la condición de interacción diádica de la primera sesión con el objetivo de brindar confiabilidad a los registros.

4ª sesión. Devolución de resultados: cada investigadora entregó a las díadas participantes un cuento junto con un disco compacto que contenía las videograbaciones de las sesiones. Se proyectaron las videograbación a las madres, padres y cuidadores/as de los menores y se brindó una retroalimentación en torno a la interacción con sus hijos/as y las estrategias que les eran eficaces o no para apoyar a sus pequeños en la transición hacia la autorregulación emocional.

5.10.2 Codificación y confiabilidad de las observaciones.

El equipo de investigadoras conformó una lista de estrategias de RE y Co-RE que eran citadas consistentemente en las investigaciones a partir de una revisión de las estrategias reportadas en la literatura sobre RE y socialización de la RE (Calkins et al.1998; Denham et al. 1997; Eisenberg, Fabes, Nyman, Bernzweig, & Pinulas, 1994; Grolnick et al. 1996; Ramsden & Hubbard 2002; Spinrad et al. 2004; Stifter & Braungart 1995). La lista incluyó nueve estrategias de RE

(autoconsuelo; búsqueda de apoyo; distracción; distracción verbal externa; distracción verbal autónoma; enfocarse en el objeto generador de malestar; intentar recuperar el objeto generador de malestar; mirar al ambiente; referencia social) y trece estrategias de Co-RE (cumplir el deseo; dar instrucciones; enganche mediante reestructuración cognitiva; enfocarse en el objeto deseado; etiquetar la emoción; explicación; ignorar; intervenir físicamente con severidad; minimizar la emoción; pasividad; redirección de la atención; tranquilizar verbalmente, tranquilizar físicamente; respuesta emocional negativa; seguimiento).

Un equipo de seis observadoras realizó una revisión individual de las videograbaciones con el objetivo de identificar aquellas conductas infantiles y maternas que pudieran ser consideradas como estrategias de RE y Co-RE. Para que una conducta se calificara como estrategia debía cubrir al menos un criterio: a) Aparecer en la lista de estrategias previamente seleccionadas o b) Cumplir con la definición conceptual y operacional correspondiente a las estrategias de RE o Co-RE. Posteriormente se contrastaron los resultados de las observadoras y se seleccionaron únicamente las conductas que fueron calificadas como estrategias de RE y Co-RE por al menos el 50 % de ellas. Con base en las estrategias identificadas se diseñó un Catálogo de Observación de la RE (ver apéndice A).

Adicionalmente, tres de las observadoras fueron entrenadas en el uso del Sistema de Captura de Datos Observacionales, SICDO (Vite, García y Rosas, 2005), un programa computarizado de registro conductual. A partir del Catálogo de Observación de la RE registraron segundo a segundo la reactividad emocional de las niñas y los niños, las estrategias de RE y las de Co-RE captadas en las videograbaciones. La confiabilidad interna se evaluó al codificar dos veces el 30% de las videograbaciones (elegidas al azar) obteniendo un alto grado de acuerdo entre observadores ($k = 0.73$).

5.10.3 Mediciones

Reactividad emocional negativa

1. Cualidad de la emoción: Emoción identificada a partir de la expresión emocional del niño/a, se incluyeron sorpresa, enojo, tristeza y alegría (ver definición en el Catálogo de Observación de la RE, apéndice A).
2. Latencia (tiempo de reacción): Tiempo transcurrido desde el retiro del juguete hasta que apareció la emoción de malestar.
3. Intensidad: Nivel de malestar emocional presentado ante el retiro del juguete, mismo que incluyó tres categorías a las que se les asignó un valor: a) Malestar leve: gestos de disgusto y/o ligera tensión corporal = 1; b) Malestar moderado: gestos de disgusto acompañados de sollozos = 2; c) Malestar intenso: llanto, gritos y/o berrinche = 3.
4. Duración: Tiempo transcurrido desde la aparición de la emoción de malestar hasta el cambio en la cualidad o valencia de la emoción.

Estrategias de RE y Co-RE de la díada

A partir del Catálogo de Observación de la RE se registraron segundo a segundo las estrategias de RE y Co-RE que utilizaron tanto niñas y niños como las madres en la situación experimental. Éstas se evaluaron independientemente de la emoción generada. Una vez que el niño/a mostró la emoción como reacción al evento se registraron las acciones llevadas a cabo por las niñas, los niños y por la madre para regular la emoción. Se registró tanto la frecuencia como la duración de las estrategias.

5.10.4 Análisis de datos

Los datos derivados de los registros con el SICDO se exportaron de un formato .txt a un formato Microsoft Excel para contar con información sobre las características de la emoción y

las estrategias de RE y Co-RE. Con base en esta información se realizaron análisis estadísticos de tipo descriptivo en el software SPSS v. 19 que arrojaron información sobre las características de la emoción, las estrategias de RE y Co-RE de la muestra.

La experiencia en el trabajo con las díadas dio paso a la elaboración del “Manual de Juego para promover la autorregulación emocional de niñas y niños dirigido a mamás, papás y cuidadores” (Esquivel et al., 2010)⁶

⁶ Material en formato impreso cuyos contenidos y diseño estuvieron a cargo del equipo de investigación del Proyecto PAPIIT IN309508, UNAM “Promoción del desarrollo socioafectivo de infantes en comunidades de zonas rurales de México. Los documentos fueron entregados a las díadas participantes en el proyecto.

CAPÍTULO 6. RESULTADOS

La presente investigación representó un primer intento por estudiar la RE en población mexicana mediante un estudio exploratorio que constituyó la fase piloto de un proyecto de investigación más amplio.

Los resultados que se presentan corresponden a siete díadas madre-hijo/a (cuatro niñas y tres niños) de la comunidad San Miguel Topilejo, Tlalpan, Distrito Federal. Primero se mostrarán los resultados del Cuestionario para Madres seguidos por los datos de la escala TABS para finalizar con los análisis descriptivos de las emociones y las estrategias de RE y Co-RE identificadas en el material videograbado.

6.1 Datos socio-demográficos y características de la díada

En la tabla 6.1 se muestran los datos socio-demográficos de las díadas. La edad promedio de los niños y las niñas fue de 28 meses. En cuanto a la composición familiar, los siete niños y niñas vivían con su mamá, de este total cuatro vivían con ambos padres, dos con algún hermano (los otros cinco eran hijos/as únicos), mientras que seis además de vivir con su mamá y/o papá también compartían vivienda con familiares cercanos como abuelos, tíos y/o primos.

Respecto a las características de las madres, su edad promedio fue de 30 años. El estado civil de tres de ellas era soltera y de cuatro, casada. La distribución de su nivel de escolaridad era semejante, ya que dos terminaron estudios de secundaria, dos contaban con una carrera técnica y dos con licenciatura, mientras que una de ellas concluyó el bachillerato.

Finalmente, los datos sobre la ocupación de las madres muestran que cinco de ellas tenían un empleo remunerado, una era estudiante y una ama de casa. La información sobre esa última categoría explica porqué las madres recurrían a los servicios de la estancia, ya que al realizar actividades fuera de casa era necesario contar con un espacio donde sus hijos/as

podieran permanecer en condiciones de seguridad mientras ellas trabajaban. Si bien cuatro de las madres estaban casadas y la mayoría vivía con familiares cercanos, en todos los casos el cuidado principal de sus hijas/os recaía sobre ellas.

Tabla 6.1

Características demográficas de las díadas

	Media	Rango
Edad del niño/a (meses)	28	20 – 36
Edad actual de la madre (años)	30	17 – 40
	Frecuencia	
Sexo		
Femenino	4	
Masculino	3	
Composición familiar (vive con)		
Mamá	7	
Papá	4	
Hermano/as	2	
Familiares cercanos	6	
Estado civil de la madre		
Soltera	3	
Casada	4	
Escolaridad de la madre		
Secundaria	2	
Bachillerato	1	
Carrera técnica	2	
Licenciatura	2	
Ocupación de la madre		
Ama de casa	1	
Comerciante	1	
Empleada	4	
Estudiante	1	

En la entrevista no se incluyeron preguntas sobre los ingresos económicos, sin embargo los datos descritos son indicadores de factores de riesgo para los niños y las niñas en el sentido de que una baja escolaridad de las madres puede vincularse al acceso a trabajos de

una menor remuneración, lo que implica menores ingresos familiares. A la par, el nivel de riesgo incrementa cuando se trata de madres solteras, sin embargo se puede compensar por la presencia de redes de apoyo u otros familiares, como es el caso de la mayoría de las dadas participantes.

Los datos recabados en torno a la percepción de las madres sobre las condiciones de embarazo, nacimiento y actual desarrollo de sus hijos e hijas se muestran en la tabla 6.2. Entre los datos resalta que la edad promedio de las madres al momento del embarazo fue de 27 años en un rango de 14 a 37 años, indicador de la presencia de madres adolescentes.

Las filas inferiores de la tabla reflejan las opiniones maternas acerca de las condiciones de embarazo así como de nacimiento y actual desarrollo de sus hijos e hijas.

Tabla 6.2

Datos sobre el embarazo, nacimiento y desarrollo de niños y niñas

	Media	Rango
Edad de embarazo de la madre (años)	27	14 – 37
Embarazo, nacimiento y desarrollo del niño/a	Frecuencia	
Condiciones físicas, sociales y económicas durante el embarazo		
Bueno	0	
Medio	6	
Difícil	1	
Condiciones de nacimiento		
Bueno	1	
Medio	4	
Difícil	2	
Condición actual de desarrollo del niño/a		
Adecuado	5	
Medio	2	
Inadecuado	0	

La información sobre la calidad de las condiciones físicas, sociales y económicas durante el embarazo determinó la categoría asignada: sobresalieron comentarios relacionados con experiencias de violencia de pareja, dificultades en la relación con familiares, problemas de salud, riesgo de aborto, limitaciones económicas y exceso de trabajo, sin embargo estos factores que se combinaron con otras condiciones más favorables que permitieron que el embarazo llegara a término. Se asignó el calificativo de “difícil” a un caso en el que la mamá externó serias dificultades y a los casos restantes se les asignó la categoría de “medio”, sin embargo en ningún caso la percepción de las madres sobre las condiciones de su embarazo fue suficientemente positivo para catalogarlo como “bueno”.

La opinión de las madres en torno a la calidad de las condiciones de nacimiento fue distinta a las respuestas a la pregunta anterior. Los comentarios de los dos casos asignados a la categoría “difícil” se refirieron a partos de alto riesgo, nacimientos prematuros, mal acomodo del bebé y calificaciones medias en la prueba APGAR. Respecto a los cuatro casos catalogados como “medio”, las madres hablaron de partos prematuros tanto naturales como por cesárea, requerimiento de incubadora, pero calificaciones elevadas en la prueba APGAR y partos sin complicaciones. La descripción de uno de los nacimientos cumplió con los parámetros para catalogarlo como “bueno”.

En cuanto al desarrollo actual de las niñas y los niños, en ningún caso las madres mencionaron la presencia de conductas vinculadas a trastornos o patologías. La percepción general fue que los pequeños mostraban un nivel de desarrollo físico, cognitivo, del lenguaje y social adecuado en comparación a lo que observaban en otros niños y niñas de la misma edad, por lo que cinco casos se clasificaron con un nivel “adecuado”. A pesar de los comentarios positivos, dos de los casos se clasificaron con un nivel de desarrollo “medio” porque las mamás refirieron conductas indicativas de desfases en al menos uno de los ejes de desarrollo,

por ejemplo, el control de esfínteres tardío, la dificultad para pronunciar algunas letras y la falta de habilidades de socialización. En ningún caso la descripción materna coincidió con un nivel de desarrollo “inadecuado”.

En la descripción de las condiciones actuales de desarrollo de los pequeños, las madres se refirieron con frecuencia al enojo o llanto ante situaciones específicas (i.e. manifestaciones de la reactividad emocional), a la inquietud o exceso de movimiento (i.e. característica temperamental) junto con los berrinches (comportamientos acordes a la etapa de desarrollo) como conductas o características negativas de sus hijos/as que generaban dificultades en la interacción o a ellas les disgustaban a nivel personal.

Como parte del cuestionario se solicitó a las madres que indicaran de manera gráfica las habilidades con que sus hijos e hijas contaban hasta el momento de la entrevista (ver apéndice B). La tabla 6.3 muestra los datos sobre los logros del desarrollo esperados de acuerdo a la edad cronológica de niños y niñas. La columna A muestra los tres rangos en los que se puede dividir el periodo comprendido entre los 18 y 36 meses de edad: corresponden a lapsos de seis meses que conllevan cambios significativos manifiestos en la maduración y el comportamiento de niñas y niños. La columna B contiene los logros específicos para cada rango de edad y que son indicadores de los avances del niño/a en el plano personal-social (CONAFE, 2008). Las cifras de las siguientes tres columnas denotan cuántos niños y niñas alcanzaron los logros correspondientes a su rango de edad de acuerdo a la percepción materna, mientras que la última fila muestra el total.

Es notorio que aún cuando no en todos los casos las madres identificaron que sus hijos e hijas cumplieran con los logros correspondientes a su edad, tanto en los casos de los niños y las niñas de entre 18 y 24 meses (n=2) como en los de entre 25 y 31 meses (n=3), las madres expresaron que ellas y ellos cumplían con logros correspondientes a una mayor edad, lo que se

observa en las filas inferiores de las columnas C y D. Las madres informaron que en general sus hijos e hijas alcanzaron los logros acorde a su edad cronológica, sin embargo llama la atención que las principales conductas que los niños y las niñas aún no consolidaban estuvieron vinculadas a la separación de su madre para la exploración del lugar, a la capacidad de espera y a competencias emocionales (expresión y reconocimiento de emociones).

▪ Tabla 6. 3

Características del desarrollo percibidas por las madres en función de la edad de sus hijos e hijas

A	B	C	D	E	F
Rango de edad	Logros alcanzados por niños y niñas*	Niños y niñas de entre 18 y 24 meses <i>n</i> = 2	Niños y niñas de entre 25-30 meses <i>n</i> = 3	Niños y niñas de entre 31-36 meses <i>n</i> = 2	Total <i>n</i> = 7
18 a 24 meses	Obedece órdenes sencillas	2	2	2	6
	Se aleja para conocer el lugar	0	3	1	4
	Intenta vestirse por sí mismo/a	2	3	2	7
	Distingue lo que está bien o no	2	2	2	6
25 a 30 meses	Espera su turno al jugar	2	1	1	4
	Se tranquiliza cuando lo/a calmo	2	2	2	6
	Responde a su nombre	2	3	2	7
	Dice si está triste o enojado/a	0	2	2	4
31 a 36 meses	Muestra sus emociones	1	3	2	6
	Se separa de su madre en situaciones extrañas	0	2	0	2
	Juega a actuar	1	2	2	5
	Espera a que lo/a atiendan	0	2	1	3
	Realiza actividades cotidianas por sí sólo/a	2	3	2	7

Nota. Los valores numéricos describen la frecuencia con que las madres reportaron los logros en el desarrollo en función de tres distintos rangos de edad.

* Los logros corresponden a indicadores del desarrollo infantil en el eje personal-social que se acumulan conforme incrementa la edad.

La figura 6.1 muestra la percepción materna en torno a las características relevantes de la conducta de niños y niñas. Se observa que las madres describieron con mayor frecuencia (n=5) a sus hijos e hijas con un conjunto de “otras” características (e.g. floja, solidario, mordelón, protector, desconfiada) a las que no se asignó una categoría específica por haber sido mencionados sólo una vez; en segundo término los describieron como inquietos y/o juguetones (n=4); en tercero (n=3) como alegres, sociales y/o cariñosos, cantidad empatada con las niñas y los niños descritos como llorones y/o berrinchudos; por último se observa una frecuencia paralela en la cantidad de niñas y niños (n=2) descritos como enojones y/o irritables, así como tímidos y/o tranquilos junto con aquellos con dificultades para separarse de sus mamás, dato que coincide con la percepción materna sobre la limitación en los logros del desarrollo (ver tabla 6.3). Solamente una niña fue descrita como obediente.

Figura 6.1 Características conductuales de niñas y niños reportadas en el Cuestionario para Madres

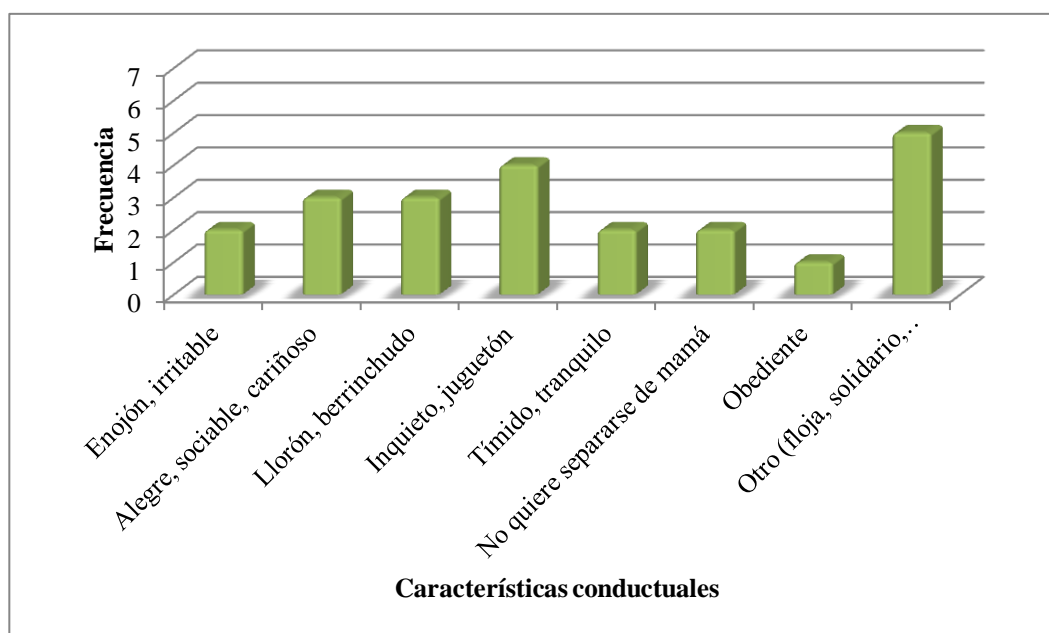


Figura 6.1 Frecuencia con que las madres describieron las características más relevantes de la conducta de sus hijos e hijas en la entrevista semi-estructurada (n = 7).

Escala de Temperamento y Comportamiento Atípico (TABS)

Se aplicó el filtro de la escala que incluye una lista de 15 indicadores de problemas en el temperamento y la autorregulación. En la tabla 6.4 se observa que las madres identificaron únicamente cuatro enunciados como situaciones preocupantes en la convivencia con sus pequeños: la conducta más frecuente fue la irritabilidad y demanda de atención, en segundo lugar un umbral bajo de activación del enojo y en tercero dos conductas, los berrinches violentos y un alto nivel de inquietud en espacios aglomerados. Los resultados corresponden a cinco niños y niñas, ya que en los dos casos restantes las mamás no reportaron la presencia de conductas alarmantes.

En ningún caso las madres identificaron tres o más reactivos como conductas problemáticas, por tanto se continuó con la evaluación de las siete díadas.

- Tabla 6. 4

Reactivos del TABS identificados como conductas problemáticas

Conductas infantiles que representan un problema para las madres	Frecuencia
Se enoja con facilidad	2
Con frecuencia se irrita y demanda atención	3
Hace berrinches violentos (se lastima o lastima a otros)	1
Se inquieta demasiado en lugares donde hay mucha gente	1

6.2 Análisis descriptivo de las estrategias regulatorias

En este apartado se presentan los datos recopilados a partir de la observación y análisis de las videograbaciones mediante la descripción de los estadísticos que responden a la pregunta de investigación: ¿Cuáles son las estrategias de RE que utilizan los niños y las niñas de entre 18 y

36 meses de edad y las estrategias de Co-RE que utilizan las madres para modular la emoción de malestar generada ante un paradigma de frustración infantil?

Los hallazgos derivados del estudio piloto llevan a aceptar las conjeturas iniciales basadas en la revisión teórica, es decir, tanto las emociones como las estrategias de RE y Co-RE observadas ante la situación experimental de frustración también han sido reportadas en estudios semejantes realizados con población maternal caucásica, lo que puede indicar tendencias universales en el desarrollo y una caracterización específica de la RE durante la etapa maternal, sin embargo es más factible que las diferencias vinculadas a factores culturales, socioeconómicos o de riesgo se manifiesten en el tipo de estrategias y la frecuencia en su uso por parte de las díadas.

6.2.1 Reactividad negativa

En la tabla 6.5 se muestran los estadísticos correspondientes a la evaluación de las características de la reactividad negativa.

▪ Tabla 6. 5

Características de la reactividad negativa

	Media	Rango
Características de la reactividad negativa		
Latencia del enojo	2.1	1-3
Intensidad del enojo*	1.4	1-2
Duración del enojo	11.7	5-27
Uso de la primera estrategia de RE	4.2	1-6

Nota: Todas las variables excepto la intensidad del enojo fueron medidas en función del tiempo en segundos.

Como se esperaba, la principal emoción que se activó en niños y niñas ante el paradigma de frustración infantil fue el enojo y en seis de los casos este malestar fue precedido por una emoción de sorpresa; aunque la duración de la sorpresa era muy breve, la transición hacia el enojo fue clara. Adicionalmente, en uno de los casos se registró la emoción de tristeza como primera emoción, aunque posteriormente el niño expresó enojo.

En la tabla 4.5 las primeras tres filas denotan las características de la reactividad negativa: el tiempo promedio que tomó a niños y niñas mostrar la emoción de enojo, la intensidad de la emoción que fluctuó en un rango de 1 a 2 (indicativo de que ningún niño/a experimentó un malestar con gritos y/o berrinche ante el retiro del juguete) y la duración del enojo. Por su parte, el tiempo de aparición de la primera estrategia de RE indica que a partir del retiro del juguete en promedio transcurrieron 4.2 segundos para que niñas y niños comenzaran a utilizar alguna estrategia.

Cuando a los niños y las niñas se les retiraba el juguete mostraban una emoción de sorpresa desde el primer segundo de retiro (ver definición en apéndice A), posteriormente, en un promedio de 2.1 segundos expresaron su malestar con enojo, emoción que en promedio prevaleció por 11.7 segundos y se caracterizó por una intensidad leve ($\bar{X} = 1.4$), es decir, la mayoría mostró gestos de disgusto y/o ligera tensión corporal.

Además, se observó que después del enojo, en algunas ocasiones los niños y las niñas cambiaron la valencia hacia una emoción positiva como la alegría o hacia otra emoción negativa como la tristeza, por lo que ambas se integraron al catálogo. En muchas ocasiones manifestaron el enojo a la par de la primera estrategia regulatoria, sin embargo fue notorio que a lo largo del minuto de observación los niños y las niñas podían incrementar la intensidad del enojo o calmarse y volver a experimentarlo, hecho vinculado al uso de las estrategias de RE y Co-RE.

6.2.2 Estrategias de RE

Como producto del análisis de las videograbaciones y de la comparación entre jueces se construyó el Catálogo de Observación de la RE donde se integran las siete estrategias de RE identificadas y descritas en función de conductas específicas (ver figura 6. 2). Adicionalmente, en la tabla 6.6 se observa el tiempo promedio y el rango de segundos con que los siete niños y niñas utilizaron las estrategias de RE; los promedios son equivalentes a los porcentajes mostrados en la figura 6.3.

Figura 6.2 Estrategias de RE identificadas en el estudio piloto

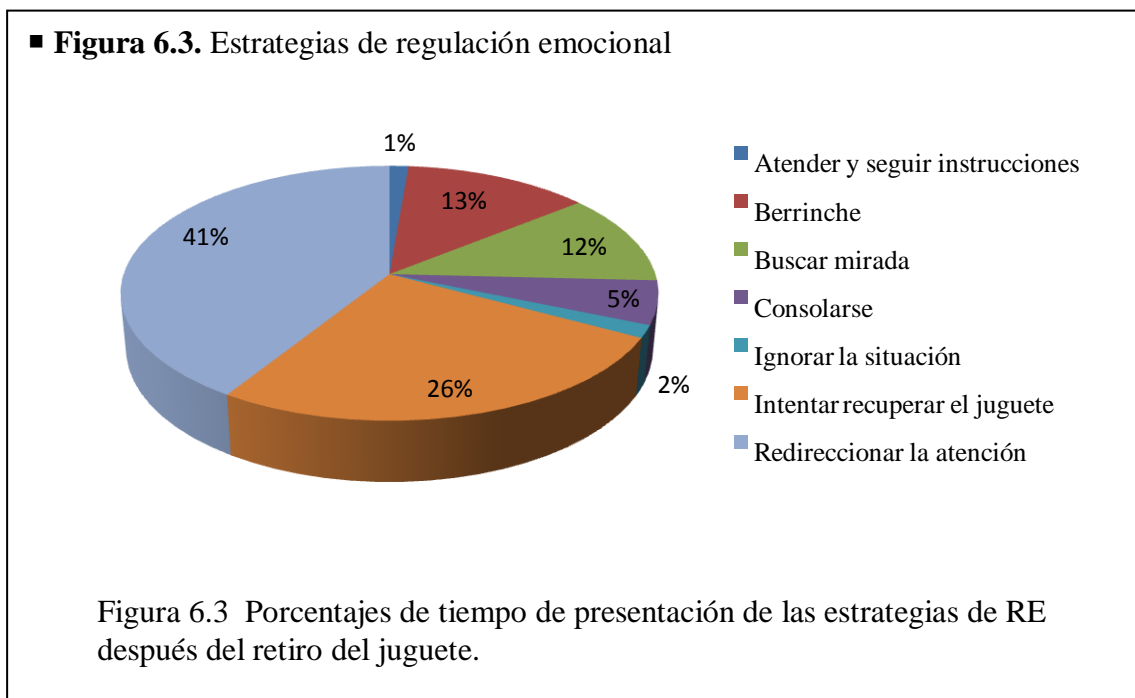
Atender y seguir instrucciones	<ul style="list-style-type: none">• Escuchar y ejecutar una serie de indicaciones dirigidas por la madre.
Berrinche	<ul style="list-style-type: none">• Manifestar desesperación ante la incapacidad de obtener algo deseado o satisfacer una necesidad.
Buscar la mirada	<ul style="list-style-type: none">• Dirigir la mirada hacia la madre como referente social.
Consolarse	<ul style="list-style-type: none">• Intentar tranquilizarse por sí mismo o mediante el apoyo externo de un adulto.
Ignorar la situación	<ul style="list-style-type: none">• Hacer caso omiso ante el retiro del juguete. Observar aspectos del ambiente, excepto el juguete.
Redireccionar la atención	<ul style="list-style-type: none">• Desviar y mantener la atención en un objeto o situación alternos al estímulo generador de malestar.
Tratar de recuperar el juguete	<ul style="list-style-type: none">• Intentar recuperar el juguete una vez que se ha retirado.

Tabla 6. 6

Características de las estrategias de regulación emocional

	Media (s)	Rango (s)
Estrategias de RE		
Atender y seguir instrucciones	0.7	0-5
Berrinche	7.0	0-37
Buscar mirada	6.2	0-21
Consolarse	3.0	0- 10
Ignorar	0.8	0-6
Intentar recuperar juguete	14.1	0- 40
Redireccionar atención	22.2	3-49

Con base en la suma del tiempo total que los niños y las niñas destinaron al uso de las siete estrategias de RE se obtuvieron los porcentajes mostrados en la figura 6.3. Para regular su enojo los niños y las niñas aplicaron principalmente la estrategia *redireccionar la atención* (41%) vinculada al control de la atención para enfocarla en un estímulo distinto al generador de frustración, seguida por *intentar recuperar el juguete* (26%) que implicó atención activa y



la movilización para alcanzar el objetivo. Las siguientes dos estrategias utilizadas por más tiempo fueron el *berrinche* (13%) y *buscar la mirada* (12%), ambas con un porcentaje similar entre sí pero que disminuyó en al menos un 50% en comparación con el invertido en las primeras dos estrategias; el berrinche se manifestó en conductas como gritos, pataletas y golpes, mientras que la búsqueda de la mirada se asoció con la orientación hacia la madre como referente de información para realizar alguna conducta.

Las estrategias que los maternos utilizaron por menos tiempo fueron *consolarse* (5%), *ignorar la situación* (2%) y *atender y seguir instrucciones* (1%), mismas que aplicaron durante un tiempo promedio menor a 5 segundos. *Consolarse* fue un indicativo de conductas dirigidas al uso del propio cuerpo y de objetos suaves o familiares como recurso para regular la intensidad del enojo; *ignorar la situación* se observó cuando los niños y las niñas prestaban poca atención e incluso indiferencia ante el retiro del juguete; *atender y seguir instrucciones* se registró cuando las niñas y los niños daban continuidad a las órdenes e instrucciones de sus madres.

Si bien el objetivo del estudio no implicó el análisis de la relación entre las estrategias de RE y su efectividad en la disminución del malestar, en las observaciones fue evidente que cuando niños y niñas modificaban el foco de su atención había un decremento en la intensidad del enojo que contribuía a la extinción de la emoción, mientras que el berrinche estaba claramente vinculado al incremento del enojo.

Dado que las conductas infantiles se dieron en el marco de una interacción diádica, el uso que los niños y las niñas hacían de las estrategias de RE estaba vinculado a las conductas maternas.

6.2.3 Estrategias de Co-RE materna

Se identificaron nueve estrategias de Co-RE aplicadas por las madres para intentar modular la emoción de enojo de sus hijos e hijas ante el retiro del juguete. La tabla 6.4 enlista las estrategias junto con una definición operacional.

■ **Figura 6.4 Estrategias de Co-RE materna identificadas en el estudio piloto**

Alentar o motivar	<ul style="list-style-type: none">• Reconocer los logros del niño y motivarlo a continuar realizando actividades nuevas.
Conceder la demanda	<ul style="list-style-type: none">• Entregar el juguete deseado.
Contener	<ul style="list-style-type: none">• Mostrar empatía, gestos de cariño, aceptación y cercanía física para tranquilizar al niño.
Distraer con un estímulo alternativo	<ul style="list-style-type: none">• Intentar cambiar el foco de atención del niño mediante estímulos alternos, propuestas de juego o establecimiento de un diálogo.
Distraer con el juguete	<ul style="list-style-type: none">• Utilizar la situación de malestar para redireccionar la atención del niño por medio de preguntas relacionadas con el juguete.
Explicar	<ul style="list-style-type: none">• Expresar de manera verbal las razones, causas y/o consecuencias de la emoción y/o la situación de malestar.
Mantener atención en el juguete	<ul style="list-style-type: none">• Mantener el foco de atención en el juguete mediante preguntas cuando el niño ya había logrado desengancharse del estímulo.
Mínima interacción	<ul style="list-style-type: none">• Mantenerse al margen de la situación de malestar, observar al niño sin intervenir.
Restringir	<ul style="list-style-type: none">• Dar indicaciones de manera autoritaria, en un tono de voz elevado. Puede intervenir físicamente con severidad.

En la tabla 6. 7 se observa el tiempo promedio y el rango de segundos en función de las estrategias de Co-RE. Estos datos hacen evidente que la principal estrategia aplicada por las madres ante la situación de frustración infantil fue la *mínima interacción*, además, el tiempo mínimo del uso de las estrategias fue de cero segundos, es decir, al menos una de las mamás no utilizo alguna de las estrategias, en contraste, sólo tres de las estrategias (distraer con un estímulo alterno, explicar y mínima interacción) fueron utilizadas por más de 30 segundos, mientras que el resto fluctuaron en un máximo de 3 a 26 segundos.

Tabla 6. 7. *Características de la reactividad negativa*

	Media	Rango
Estrategias de Co-RE materna		
Alentar o motivar	1.5	0-11
Conceder la demanda	0.4	0-3
Contener	2.8	0-13
Distraer con estímulo alterno	8.1	0-54
Distraer con el juguete	0.8	0-6
Explicar	9.1	0-37
Mantener atención en el juguete	1.0	0-7
Mínima interacción	20.5	0-56
Restringir	5.0	0-26

Finalmente, en la figura 6.5 aparece representado en términos porcentuales el tiempo total empleado por las madres en la aplicación de las nueve estrategias de Co-RE.

En la gráfica se observa que las madres utilizaron principalmente una estrategia pasiva de *mínima interacción* (39%), es decir, la mayor parte del tiempo limitaron las acciones de brindar contención o apoyo a sus hijos e hijas además, esta conducta también se observó como una reacción ante el hecho de que estaban siendo videograbadas, variable que se puede vincular a la deseabilidad social.

En segundo término las madres utilizaron distraer con un estímulo alternativo (23%), estrategia activa que implicó el desvío de la atención hacia un objeto o situación distintos al juguete retirado para iniciar una nueva actividad; en varios casos se observó que esta conducta materna tenía un efecto en la disminución de la intensidad del enojo de los pequeños, lo que se puede explicar por el manejo de la atención. Con un porcentaje menor se observa que *explicar* (16%) fue una estrategia caracterizada por el uso de expresiones verbales dirigidas a aclarar la emoción o situación al niño/a.

■ **Figura 6.5** Estrategias de Co- Regulación Emocional

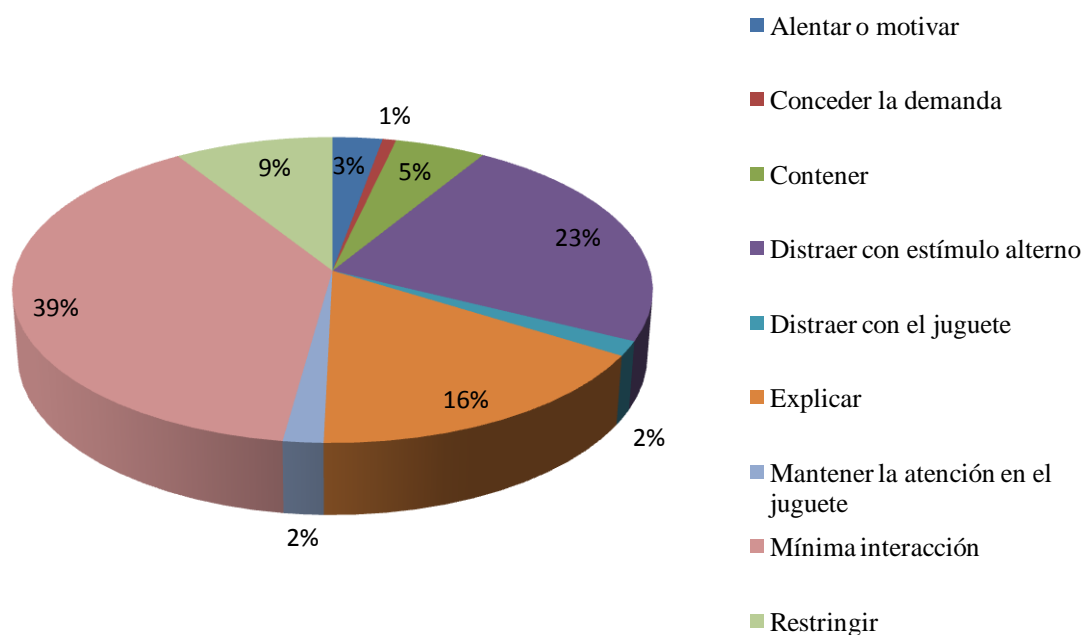


Figura 6.5 Porcentajes de tiempo de presentación de las estrategias de Co-RE materna ante la emoción de enojo de los niños.

El resto de las estrategias se registraron en periodos menores al 10%, en orden descendente fueron: *restringir* (9%) que indicó el uso de verbalizaciones o acciones

coercitivas por parte de la mamá; *contener* (5%) vinculado a verbalizaciones y/o acciones para tranquilizar al niño/a; *alentar o motivar* (3%) que implicó el uso de palabras de apoyo para que el niño/a alcanzara su objetivo; *distraer con el juguete* (2%) que se observó cuando las madres desviaban la atención del niño/a lejos del juguete, sin embargo utilizaban éste como referente (e.g. vamos a bailar como el juguete, a ver ¿cómo sonaba?); *mantener la atención en el juguete* (2%) indicativo de verbalizaciones vinculadas al mantenimiento de la atención del niño/a en el juguete (e.g. ¿te gusta?, ¿lo quieres?) y *conceder la demanda* (1%), es decir, cuando la madre devolvía el juguete a su hijo/a.

En suma los resultados indican que tanto las estrategias de RE como las de Co-RE se observan en el marco de interacciones diádicas, donde es posible identificar, bajo una metodología específica, las características de las conductas infantiles y maternas implicadas en los procesos regulatorios.

Para finalizar, en el siguiente apartado se analizan los resultados a la luz de los fundamentos teóricos.

CAPÍTULO 7. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

7.1 Discusión

El objetivo del estudio piloto consistió en identificar las características de la reactividad y las estrategias de RE y Co-RE de siete díadas madre-hijo/a con niños y niñas de entre 18 y 36 meses ante una situación experimental de frustración infantil a partir de una aproximación a población mexicana para diseñar un catálogo de registro de las conductas regulatorias en la etapa maternal.

La investigación teórica y empírica previa sugiere que la reactividad negativa puede socavar el funcionamiento efectivo en diversos contextos, en este sentido los procesos de RE son importantes porque brindan a niñas y niños un soporte adaptativo mediante la aplicación de estrategias de RE para modificar su reactividad en función de los propios objetivos (Diener & Mangelsdorf, 1999; Rendón, 2007; Thompson et al., 2008), sin embargo, a pesar de la relevancia del constructo RE, hasta la actualidad no se habían dirigido estudios para evaluar los procesos regulatorios entre población maternal mexicana.

El primer propósito de la investigación fue identificar las características de la reactividad infantil ante la situación experimental. En concordancia con las conjeturas iniciales, se encontró que las características de la reactividad negativa de las niñas y los niños de 18 a 36 meses de la muestra mexicana fueron similares a las identificadas en estudios semejantes con población maternal que en su mayoría es de origen caucásico y de clase media.

Como se predijo, en los siete casos estudiados la emoción mostrada por los niños y las niñas ante el paradigma “retiro del juguete” fue el enojo, que se asocia a reacciones de malestar ante eventos poco familiares o situaciones frustrantes (Gartstein y Rothbart, 2003; Rothbart et al., 2000). A diferencia de otras investigaciones que no han informado sobre otras reacciones además del enojo, tristeza y frustración ante dicho paradigma experimental, en seis

casos niñas y niños mostraron una emoción de sorpresa previa al enojo y manifiesta en gestos como el levantamiento de cejas, apertura de los ojos o movimiento ligero de cabeza, expresiones que reflejaron el desconcierto ante la acción materna de retirar el juguete. Aún cuando los estudios previos no mencionan la sorpresa como emoción precedente a la reactividad negativa, su manifestación es un indicador del desarrollo emocional y cognitivo, ya que en la etapa maternal, especialmente a partir de los dos años, niñas y niños comienzan a comprender las causas y consecuencias de las emociones y son capaces de expresar en transiciones inmediatas -casi imperceptibles- más de una emoción ante un mismo evento (Thompson & Goodvin, 2007; Thompson y Lagattuta, 2006).

Latencia, duración e intensidad constituyen los elementos considerados para evaluar la reactividad (Buss & Goldsmith, 1998; Riva et al., 2011; Rothbart & Derryberry; 1981); las tendencias registradas en esta investigación concuerdan con resultados previos donde se ha informado que la latencia del enojo es breve (menor a 5 segundos), mientras que en la mayoría de los casos la duración de la reactividad depende de que la estrategias aplicadas promuevan el decremento en la intensidad del enojo o el cambio de valencia de la emoción (Thompson, 2010). La intensidad se ha medido en un rango de 1 a 3, sin embargo, como se encontró en éste y otros estudios (Ato et al., 2005), el nivel máximo de intensidad inicial de la reactividad suele ser 2, hecho que se podría explicar ya sea por las características temperamentales de los pequeños, o como se observó en las interacciones diádicas, por el nivel de enganche hacia el juguete, lo que a su vez se vincula con los objetivos de niñas y niños, quienes manifestaron una menor intensidad del enojo ante el retiro del juguete si éste no era de su gran interés.

El segundo propósito fue identificar las estrategias de RE de los maternos ante la situación experimental. Se confirmó la conjetura inicial de acuerdo a la cual las estrategias de RE identificadas en la muestra mexicana serían similares a las ya incluidas en catálogos de

codificación de estudios previos realizados con población maternal de distintas condiciones socioeconómicas y socioculturales.

Los avances en el desarrollo durante la etapa maternal dotan a niños y niñas con la capacidad de identificar la fuente de su malestar, lo que les permite utilizar acciones específicas para cambiarlo o eliminarlo (Fox & Calkins, 2003). Esta cualidad del proceso regulatorio se observó en las siete estrategias de RE identificadas: atender y seguir instrucciones, berrinche, buscar la mirada, consolarse, ignorar la situación, intentar recuperar el juguete y redireccionar la atención, mismas que han reportado autores clásicos y contemporáneos (Ato et al., 2005; Calkins et al.1998; Denham et al. 1997; Diener & Mangelsdorf 1999; Eisenberg et al., 1994; Ekas et al., 2011; Graziano et al., 2010; 2011; Grolnick et al. 1996; Mirabile et al., 2009; Riva et al., 2011; Ramsden & Hubbard 2002; Roque et al., 2011; Stifter & Braungart, 1995).

Los resultados revelaron que las estrategias de RE que las y los maternas utilizaron por más tiempo fueron *redireccionar la atención e intentar recuperar el juguete*, en las que en conjunto invirtieron el 67% del tiempo total de registro; ambas son estrategias que implican una reorientación activa de la atención y la conducta, además de que empíricamente se vinculan con la disminución del malestar (Grolnick et al., 1996; 1998; Mirabile et al., 2009). Particularmente *redireccionar la atención* se presenta principalmente en niños y niñas de entre dos y seis años (Bretherton et al., 1996), mientras que *intentar recuperar el juguete* constituye una estrategia de afrontamiento constructivo que se ha codificado como los intentos activos del niño/a por solucionar la situación y que muestra correlaciones negativas con la respuesta de malestar en niñas y niños de 18 meses (Calkins & Johnson, 1998).

Por su parte, el *berrinche* fue utilizado un 13% del tiempo, lo que puede considerarse intermedio. Esta estrategia se asocia con niveles elevados de malestar por promover el

enfoque de la atención en la fuente de frustración (Bridges et al., 1997; Grolnick et al., 1998), lo cual se confirmó en las observaciones donde fue evidente que su aparición se caracterizó por pataletas, agresión y llanto descontrolado, conductas cuya frecuencia fue proporcional al incremento en la intensidad del enojo. *Buscar la mirada* (12%), que se utilizó con un porcentaje similar al del berrinche, es una estrategia de tipo pasivo caracterizada por un bajo nivel de actividad motora pero que puede contribuir a disminuir el malestar emocional al incluir la participación indirecta de la madre como un referente externo de información.

Las estrategias menos utilizadas fueron *ignorar la situación, atender y seguir instrucciones* así como *consolarse* que en suma representaron el 8% del tiempo de registro. Sobre estas estrategias se sabe que implican un mínimo enfoque en los estímulos estresantes y/o un enganche pasivo a otros aspectos ambientales, por lo que muestran relaciones intermedias con la disminución del malestar (Bridges et al., 1997; Grolnick et al., 1998). En efecto, se observó que cuando los niños y las niñas aplicaron ignorar, así como seguir instrucciones, desviaron su atención del juguete por unos segundos, acción que podía contribuir a la disminución de la intensidad del enojo. De cualquier manera, como lo sugieren Calkins & Johnson (1998), es importante considerar si el paradigma “retiro del juguete” representa una tarea desafiante para los niños y las niñas en etapa maternal, ya que ignorar se puede vincular con la falta de relevancia de la situación o el juguete.

En específico *consolarse*, asociada con la actividad de auto-manipulación y la búsqueda de apoyo, es una de las estrategias más primitivas que aparecen en el desarrollo y cuyo uso disminuye del segundo al cuarto año de vida (Ato et al., 2005; Mangelsdorf et al., 1995), por tanto tiene sentido que las niñas y los niños de la muestra aplicaran en menor medida la estrategia consolarse como alternativa para manejar su enojo.

Autores como Grolnick et al., (1998) y Rodríguez (2012) indican que durante los primeros tres años de vida las estrategias de regulación se mueven a lo largo de un continuo que va desde procesos más pasivos y dependientes de un apoyo, hasta formas más activas y autónomas de regulación, propuesta que se demostró en el hecho de que los niños y las niñas de entre 18 y 36 meses que participaron en ésta investigación utilizaron principalmente las estrategias activas a las pasivas, reflejo de la transición por un periodo en que, pese a las limitaciones en la comprensión de sus propias emociones, los maternos ya pueden asumir los mecanismos de control necesarios para aplicar más y mejores estrategias de RE para el manejo de su reactividad (Eisenberg & Morris, 2002; Fox & Calkins, 2003; Grolnick et al., 1999).

Las particularidades en los tiempos destinados al uso de estrategias de tipo activo o pasivo constituyen un indicador de que en la etapa maternal se gestan cambios significativos que se asocian al incremento, sofisticación y flexibilidad en el uso de las estrategias regulatorias (Eisenberg & Morris, 2002; Fox & Calkins, 2003; Thompson & Goodvin, 2007). Como se observó en esta investigación, dos de las estrategias menos utilizadas, *consolarse* junto con *atender y seguir instrucciones* no implican el manejo activo y sostenido de la atención para regular la respuesta de malestar, pero requieren la participación de un adulto que brinde contención o proporcione indicaciones. En contraste, las estrategias de tipo activo como *redireccionar la atención* (que también puede estar mediada por el apoyo de la madre) e *intentar recuperar el juguete*, involucran el uso de la habilidad de esfuerzo de control que contribuye a mantener de manera voluntaria la atención al servicio de la conducta en función de los objetivos del niño/a (Gross & Thompson, 2007). Como lo indicaron Bretherton et al., (1996), conforme niñas y niños avanzan en edad el uso predominante de estrategias activas es un indicador de los cambios cualitativos en el desarrollo de las habilidades de RE.

Considerando los aspectos para definir la estrategia *redireccionar la atención*, cabe aclarar que para registrar esta conducta no sólo se requiere que el niño/a cambie su foco de atención como una respuesta reactiva o de mera orientación ante el ambiente o las estrategias maternas, sino que además es importante que mantenga por un periodo significativo la atención en la nueva actividad o estímulo para que su aplicación contribuya a disminuir el enojo (Cole et al., 2004; Grolnick et al., 1998). Sin embargo, la literatura también señala que la estrategia de redireccionar la atención puede contribuir a mantener la intensidad de los niveles de malestar más que reducirlos, por ello se requiere realizar mayor investigación en torno a la relación de la estrategia con el decremento de los índices de malestar, ya que hay indicios de que su efectividad depende de la edad de niños y niñas (Diener & Mangelsdorf, 1999).

El tercer propósito de la investigación consistió en la identificación de las estrategias de Co-RE materna ante la situación experimental. En este sentido también se comprobó que una de las formas en que las madres participan en la socialización de la RE es mediante estrategias específicas para apoyar los esfuerzos de niños y niñas por regular sus emociones negativas (Calkins y Hill, 2007; Mirabille et al., 2009; Scaramella & Leve, 2004). Las nueve estrategias de Co-RE materna identificadas fueron semejantes a la descritas en la literatura (Calkins & Johnson, 1998; Diener & Mangelsdorf, 1999; Eisenberg et al., 2007; Grolnick et al., 1996; 1998; Mirabille, 2009; Scaramella & Leve, 2004), a saber: alentar o motivar, conceder la demanda, contener, distraer con un estímulo alternativo, distraer con el juguete, redireccionar la atención, mantener atención en el juguete, mínima interacción y restringir.

Con un elevado porcentaje (39%), la estrategia de Co-RE más aplicada fue la *mínima interacción* que describe conductas de distanciamiento ante el malestar infantil, estrategia que en otros catálogos se denomina *ignorar* porque refleja acciones de pasividad y poca

interacción con las niñas y los niños (Grolnick et al., 1998; Mirabille et al., 2009), este tipo de conductas maternas da pie a que niñas y niños apliquen sus propias estrategias de RE, de modo que la mínima interacción se registró como antecedente tanto de estrategias activas (Grolnick et al., 1998; Esquivel, 2013), como de estrategias pasivas (Rodríguez, 2012) por parte de las y los pequeños. Además, la conducta de mantenerse al margen del malestar del niño/a puede ser una reacción de desconocimiento por parte de las madres sobre cómo intervenir ante el malestar de sus hijos e hijas frente a una situación novedosa, o bien, una manifestación del fenómeno de deseabilidad social (Crowne & Marlone, 1960), lo que se deberá investigar a futuro con mayor profundidad.

La siguiente estrategia aplicada por más tiempo fue *explicar* (26%), ésta involucra la intervención verbal materna para captar la atención de los niños y las niñas, lo que puede disminuir la intensidad del enojo, además esta estrategia se asocia con el desarrollo de habilidades regulatorias en la etapa preescolar (Eisenberg et al., 1996; Gottman et al., 1996; Spinrad et al., 2004). Más aún, es necesario averiguar si la duración y los contenidos de la explicación son una variable relevante, ya que se observó que cuando las madres justificaban brevemente y con palabras comprensibles las causas de la situación o de la emoción del niño/a, lograban engancharlos en un diálogo, sin embargo, cuando sólo se limitaban a hablar con énfasis en la palabra “no”, el manejo de la atención de sus pequeños/as no era tan evidente como en el primer caso e incluso la intensidad del malestar se incrementaba.

Se identificaron tres estrategias de Co-RE vinculadas con los intentos de las madres por desviar la atención de niñas y niños. La primera y más utilizada fue *distraer con el estímulo alternativo* (16%), sobre la cual autores como González et al. (1993), Mischel y Ebbesen (1970) junto con Putnam et al. (2002) mencionan que contribuye a que los niños y las niñas regulen eficazmente su emoción negativa, ya que implica una reorientación de la atención y la

conducta. Ésta afirmación se comprobó cuando las madres tomaron la iniciativa de comenzar un juego nuevo y/o actividad para atraer la atención de sus pequeños/as, lo que en varios casos contribuyó a la disminución de la intensidad del enojo. Si bien se ha afirmado que conforme niños y niñas crecen en edad y habilidades, las madres emplean más estrategias de Co-RE que apoyan la autonomía de sus hijos e hijas (Cole et al., 2003; Kopp, 1989), en esta investigación no se encontró una clara coincidencia, ya que la estrategia *distraer*, promotora de la independencia infantil, fue utilizada por menos tiempo en comparación con la *mínima interacción* y la *explicación*.

Adicionalmente, los hallazgos de esta investigación resaltan la importancia de distinguir las variantes en la estrategia de distracción, ya que se observaron diferencias cualitativas entre *distraer con el juguete* (2%), es decir cuando las mamás preguntaban sobre las características del juguete, en contraste con *mantener la atención en el juguete* (2%), es decir, cuando las mamás se referían persistentemente al juguete una vez que los niños y las niñas lograban desviar su atención del estímulo. La diferencia entre ambas estriba en que la primera puede permitir a niños y niñas tener una imagen mental del juguete facilitando que se desenganchen del estímulo, mientras que la segunda parece dificultar la modulación de la reactividad negativa (Esquivel et al., 2013). No obstante, se requiere mayor investigación sobre esta última estrategia, ya que la tendencia de las madres a mantener la atención en el juguete de manera persistente ha sido poco documentada en la literatura (Grolnick, et al., 1998) y sólo se ha considerado como una categoría de registro sin suficiente evidencia empírica de su eficacia para reducir la intensidad del malestar, al menos en tareas experimentales de este tipo.

Cada una de las estrategias maternas restantes fue aplicada en promedio durante menos del diez por ciento del tiempo de registro. *Restringir* (9%) aparece citada en otros catálogos

como una intervención física severa que refleja un estilo de interacción materna negativo (Calkins & Johnson, 1998; Mirabille et al., 2009), en correspondencia, se observó que restringir representó una alternativa mediante la cual las madres ejercieron un control físico que dificultó a los niños y las niñas la regulación de su enojo a niveles manejables.

Contener (5%) hace referencia a brindar consuelo físico o verbal a niñas y niños mediante expresiones de cariño, elogio y contacto. Constituye una de las estrategias de Co-RE maternas más básicas pero que tiende a disminuir en la etapa maternal ante las crecientes habilidades infantiles para el manejo emocional, además implica una reorientación de la atención y la conducta (Ato et al., 2005; Grolnick et al., 1998; Spinrad et al., 2004), lo que se reflejó en la disminución de la intensidad del enojo e incluso en el cambio de valencia de emoción en los niños y las niñas que recibieron atención física o cuidados por parte de sus mamás. Aún cuando *contener* presentó un porcentaje bajo, se ha demostrado su efectividad, ya que las madres que consuelan o aceptan los despliegues emocionales de sus hijos e hijas pueden proveer una atmósfera en la que las y los pequeños se sientan libres para expresar un rango de emociones y aprendan a valerse de sus madres para apoyarles en otras situaciones desafiantes (Bridges & Grolnick, 1995; Cassidy, 1994; Thompson, 1990).

Alentar o motivar (3%) indicó la presencia de sugerencias y expresiones verbales positivas, de apoyo y/o guía hacia las conductas del niño/a, por lo que es probable que su ocurrencia se relacione con el uso preferente de una orientación positiva, estilo de interacción materna caracterizado por el uso de estrategias que promueven el desarrollo de habilidades regulatorias y se vinculan con la disminución del malestar (Calkins & Johnson, 1998; Calkins et al., 1998; Graziano et al., 2010; 2011). Un informe sobre la personalidad y/o el temperamento de las madres puede brindar más información sobre las tendencias en el uso de dicha estrategia.

Conceder la demanda (2%) es una estrategia que se equipara a la categoría denominada por Spinrad et al., (2004) como “cumplir el deseo”, ya que implicó la devolución casi inmediata del juguete. *Conceder la demanda* no sólo disminuyó la intensidad del enojo, sino que en el único caso que se presentó, contribuyó al cambio de valencia de la emoción, sin embargo cabe cuestionar su efectividad a largo plazo, pues al ceder ante las peticiones o necesidades específicas de los maternos durante situaciones desafiantes, los padres fallan al tomar ventaja de las oportunidades para que sus hijos e hijas aprendan formas de lidiar con emociones negativas, hecho que puede afectar la futura competencia social de niños y niñas (Spinrad et al., 2004; Roque & Veríssimo, 2011).

Finalmente, es de suma importancia analizar los datos de la entrevista semi-estructurada y de las escala TABS en tanto brindaron referentes cualitativos sobre el desarrollo infantil y las condiciones de riesgo de las díadas.

La información sobre las características de desarrollo indicó que en general las siete niñas y niños alcanzaron los logros correspondientes al eje personal-social esperados en función de su edad cronológica, sin embargo se identificaron desfases en dos aspectos: a) la capacidad de separación de la madre en situaciones extrañas y b) la capacidad de espera, relacionada con la flexibilidad cognoscitiva, capacidad que aún es incipiente en niñas y niños de entre 18 y 36 meses (Thompson & Waters, 2010).

Por otro lado, las percepciones maternas sobre las conductas distintivas de sus hijos/as y los datos del filtro de la prueba TABS revelaron que las madres tienden a calificar los berrinches, la inquietud, la irritabilidad y la demanda de atención como comportamientos infantiles negativos o fuera de lo común, además mencionaron la dificultad de lidiar con sus hijos e hijas cuando los pequeños se muestran “necios o demasiado inquietos”. La realidad es que éstos son comportamientos esperados y normales para la edad de los pequeños, ya que la

etapa maternal se caracteriza por la búsqueda de la independencia para reafirmar la propia individualidad, por lo que las rabietas y la falta de atención a las órdenes de los adultos se tornan frecuentes (Adrián et al., 2004), además, en esta etapa la comprensión que niño y niñas tienen del lenguaje rebasa su capacidad de expresión verbal (Calkins & Dedmon, 2000; Brownell & Kopp, 2007), lo que explica el uso del llanto y los berrinches para manifestar inconformidades.

Por último, los datos sociodemográficos y los comentarios maternos sobre las condiciones de embarazo y nacimiento indicaron la presencia de variables que pueden potencializar la severidad de la condición de marginación social que caracteriza a la comunidad de donde se tomó la muestra, o bien, constituyen factores de riesgo que ya habían producido alguna situación de desprotección que afectó a la díada; entre éstos resaltaron: limitaciones económicas, hacinamiento, falta de redes de apoyo, violencia familiar, madres solteras y/o adolescentes. Los contextos de riesgo se han asociado con una mayor dificultad para el desarrollo de habilidades de RE e índices elevados de estrés fisiológico en la edad preescolar y escolar (Anthony et al., 2005; Crnic et al., 2005; Evans & English, 2002), por tanto resulta relevante considerar el estudio de la evolución de las estrategias de RE junto con las influencias maternas a la luz del papel del contexto cultural y social en el establecimiento de los patrones normativos del desarrollo de la RE.

7.2 Conclusiones

El presente estudio mostró que tanto la reactividad como las estrategias de RE y de Co-RE identificadas en la muestra mexicana en condición de riesgo del estudio piloto son similares a las encontradas en los catálogos de registro de investigaciones provenientes del extranjero, donde díadas con niños y niñas en etapa maternal, de población caucásica y de clase media también afrontaban una situación de frustración infantil. En este sentido, las diferencias en el

uso de las estrategias de RE y Co-RE entre las siete díadas del estudio y díadas de distintos contextos socioculturales o socioeconómicos probablemente radica en la frecuencia con que las madres, sus hijos e hijas utilizan cada estrategia.

Los hallazgos de esta investigación pueden constituir un indicador de tendencias universales en el desarrollo de los procesos regulatorios vinculadas a factores biológicos y de maduración fisiológica, que mediados por la socialización materna (incluyendo las estrategias de Co-RE), las influencias sociales y culturales, así como los propios objetivos de niñas y niños, pueden determinar el tipo y la frecuencia de las estrategias regulatorias aplicadas por los pequeños de entre 18 y 36 meses.

La observación del comportamiento regulatorio de los maternales permitió dar cuenta de cómo la emoción y los procesos de RE son dos caras de la misma moneda (Thompson, 2011). Si bien a nivel cerebral no existen claras diferencias entre los procesos de “activación” y “regulación” (Thompson et al., 2008), en esta investigación la distinción conceptual entre la emoción y la RE para fines heurísticos y metodológicos, permitió observar y evaluar las manifestaciones conductuales de la reactividad emocional y las conductas regulatorias de las díadas.

La evaluación de la conducta infantil demostró la presencia de procesos regulatorios como un componente de la reactividad negativa ante el retiro inesperado de un estímulo atractivo, así como la participación recíproca de las madres mediante conductas para apoyar a sus hijos e hijas en el manejo de su enojo. La observación de las videograbaciones facilitó la identificación de las características de la emoción de enojo junto con siete estrategias de RE y nueve de Co-RE materna, por tanto es válido afirmar que se cumplió el objetivo general de la investigación. En tanto, el objetivo específico se alcanzó mediante el análisis de las videograbaciones que derivó en la elaboración del Catálogo de Registro de la RE, herramienta que facilitó la evaluación sistemática de las estrategias utilizadas por las díadas.

Adicionalmente, los resultados de la investigación confirman que entre los 18 y 36 meses se observa un incremento en el uso de estrategias de RE de tipo activo, como son la distracción y la búsqueda del juguete, acompañado de la disminución en el uso de estrategias pasivas como consolarse (Mirabile et al., 2009).

Con respecto a las estrategias de Co-RE, el uso dominante de la *mínima interacción* parece asociado a factores culturales que en la literatura no son mencionados. Otras estrategias como la explicación y distracción promovieron en niñas y niños la reorientación de la atención y la conducta. En este sentido es claro que las madres representan un mecanismo clave para regular las emociones de los niños y las niñas hasta que éstos adquieren las habilidades necesarias para regularse por sí mismos.

Es relevante mencionar que los datos obtenidos en la entrevista semi-estructurada sobre la percepción materna de las conductas distintivas de sus hijos e hijas, sugieren un conocimiento parcial por parte de las madres sobre los patrones esperados de conducta infantil resultantes de la evolución de las capacidades y habilidades de las y los pequeños en todas las áreas del desarrollo, así, se puede suponer que la falta de información acerca de los logros y conductas puede tener un impacto sobre el tipo de estrategias de Co-RE utilizadas por las madres ante el malestar de sus hijos e hijas.

El valor de la investigación radicó en sistematizar la literatura sobre el desarrollo de la RE para establecer las técnicas y el procedimiento adecuados para la medición de los procesos regulatorios durante la etapa maternal en la interacción diádica incorporando las consideraciones metodológicas propuestas por Cole et al. (2004) y Bridges et al. (2004). Adicionalmente, aún se requiere profundizar en la evaluación de las conductas regulatorias de diadas de población mexicana de distintos contextos socioeconómicos y socioculturales incluyendo aquellas insertas en condiciones de riesgo.

7.3 Limitaciones y sugerencias

La presente investigación no estuvo exenta de limitaciones. Primero, por la naturaleza exploratoria los resultados sólo son generalizables a las siete díadas participantes, por ello, es necesario realizar réplicas con muestra más amplias considerando la medición del temperamento así como las diferencias de género y en las que se incluya la evaluación de las estrategias de Co-RE de otros cuidadores principales como los padres, las asistentes y educadoras de estancias infantiles, ya que además de las madres, también son actores responsables de la socialización de niñas y niños. Segundo, la duración de la observación del paradigma utilizado para medir la reactividad negativa y las estrategias de RE y Co-RE fue breve. El tiempo de registro de las tres variables fue de un minuto, pero se considera que para tener datos más confiable se amplíe el tiempo de observación. Tercero, la medición de la reactividad negativa en una etapa determinada del desarrollo fue informativa de las estrategias utilizadas por las díadas de entre 18 y 36 meses, pero una comprensión puntual de los factores intrínsecos y extrínsecos asociados al desarrollo de la RE requiere que a futuro se conduzcan investigaciones longitudinales de tipo correlacional y predictivo en escenarios naturales (estancias infantiles, en el hogar) que incrementen la validez ecológica de los paradigmas aplicados y de los registros observacionales, así como el establecimiento de relaciones estadísticamente significativas entre las estrategias de RE y de Co-RE. Cuarto, a pesar de la capacitación recibida por las investigadoras para realizar el registro de las variables, los sesgos subjetivos son esperables.

Se sugiere integrar más medidas convergentes, como indicadores fisiológicos de la reactividad, cuestionarios sobre las características de la RE, mediciones del temperamento infantil y materno, que permitan superar las limitaciones asociadas con la confiabilidad de las observaciones.

Finalmente, para disminuir el efecto de las respuestas de deseabilidad social, para futuras réplicas se recomienda limitar la presencia de observadores dentro del escenario de interacción diádica, brindar más tiempo a la diada para que explore el espacio natural o de laboratorio y brindar indicaciones breves y precisas a las madres, enfatizando que realicen las conductas que consideren pertinentes, tal como lo harían en la convivencia cotidiana.

A pesar de estas limitaciones, la investigación dio cuenta de que la emoción y los procesos de RE son dos caras de la misma moneda (Thompson, 2011); si bien a nivel cerebral no existen claras diferencias entre los procesos de “activación” y “regulación” (Thompson et al., 2008), en esta investigación la distinción conceptual entre la emoción y la RE para fines heurísticos y metodológicos, permitió observar y evaluar las manifestaciones conductuales de la reactividad emocional y las conductas regulatorias de las diadas.

La complejidad conceptual derivada del reconocimiento de que la emoción y la RE son procesos concomitantes representa un reto metodológico para la investigación sobre el desarrollo de la RE durante la primera infancia (Cole et al., 2004). En México es preciso mantener una línea de investigación de corte longitudinal basada en una perspectiva funcionalista y de sistemas que brinde una comprensión más amplia sobre la contribución de la experiencia social y cultural en el desarrollo de la RE en tanto es una variable con implicaciones para el funcionamiento socioemocional a largo plazo.

7.4 Implicaciones para la promoción del desarrollo socioafectivo

Este estudio resulta importante para nuestra cultura, ya que en México es muy poca la investigación que se ha generado sobre la RE en niñas y niños pequeños. Las formulaciones teóricas y los hallazgos aquí plasmados podrán tener implicaciones en los programas de prevención e intervención para madres e hijos/as que se enfoquen en ayudar a niños y niñas a

desarrollar habilidades de autorregulación, así como en programas educativos sobre crianza y habilidades de correulación emocional dirigidos a los adultos responsables del cuidado infantil.

Adicionalmente, para el campo de la psicología clínica infantil, el conocimiento sobre los patrones de desarrollo normativo de la RE constituye una herramienta para identificar a edades tempranas la presencia de probables trastornos en el desarrollo asociados a la desregulación emocional, por lo que la RE también tiene implicaciones en la prevención y tratamiento de la psicopatología infantil.

REFERENCIAS

- Adrián, J. E. & Clemente, R. A. (2004). Evolución de la regulación emocional y competencia social. *Revista electrónica de motivación y emoción*, 7, (17-18). Recuperado el 2 abril del 2009.
- Adrian, M., Zeman, J., & Veits, G. (2011). Methodological implications of the affect revolution: A 35-year review of emotion regulation assessment in children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 110, 171-197.
- Altamirano, A. L. (2008). Estrategias para favorecer la autorregulación emocional del niño en el segundo grado de educación preescolar. (Tesis de Licenciatura). Universidad Pedagógica Nacional, México, D.F.
- Anthony, L. G., Anthony, B. J., Glanville, D. N., Naiman, D.Q., Waanders, C., & Shaffer, S. (2005). The relationships between parenting stress, parenting behaviour and preschoolers' social competence and behaviour problems in the classroom. *Infant and Child Development*, 14, 133–154.
- Añaños, B. F. (2002). Algunos entornos generadores de situaciones asociales de riesgo. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria, Universidad de Granada*. 9, 359-376.
- APA. (2010). *Diccionario conciso de Psicología*. México: El Manual Moderno.
- Ato, E., Carranza, J. González, C., Ato, M. & Galián, M.D. (2005). Reacción de malestar y autorregulación emocional en la infancia. *Psicothema*, 17, 3, 375-381. Recuperado el 9 de enero de 2009.
- Ato, L., González, S., & Carranza, C. (2004). Aspectos evolutivos de la autorregulación emocional en la infancia. *Anales de Psicología*, 20, 69-79
- Averill, J. R. (1982). *Anger and aggression: An essay on emotion*. New York: Springer-Verlag
- Banco Mundial. (2010). *La promesa del desarrollo en la primera infancia en América Latina y el Caribe*. Washington D.C.: Banco Mundial
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

- Barrett, K. C., & Campos, J. J. (1987). Perspectives on emotional development II: A functionalist approach to emotions. En J. D. Osofsky (Ed.), *Handbook of infant development* (2nd ed., pp. 555 – 578). New York: Wiley.
- Bath, H. (2008). Calming together: The pathways to Self-Control. *Reclaiming Children and Youth*, 16(4), 44-46.
- Beeghly, M., & Tronick, E. Z. (1994). Effects of prenatal exposure to cocaine in early infancy: Toxic effects on the process of mutual regulation. *Infant Mental Health Journal*, 15, 158 – 175.
- Bell, M. N. & Wolfe, C. D. (2007). The Cognitive Neuroscience of Early Socioemotional Development. In C. A. Brownell & C. B. Kopp (Eds.), *Transitions in early socioemotional development: The toddler years* (pp 368- 390). New York: Guilford.
- Braungart, J.M. & Stifter, C.A. (1991). Regulation of Negative Reactivity during the Strange Situation: Temperament and Attachment in 12 month-old infants. *Infant Behavior and Development*, 14, 349-364.
- Brazelton, T. B. & Greenspan, S. I. (2000). *Las necesidades básicas de la infancia*. España: Grao.
- Bretherton, I., Ridgeway, D., Casidy, J. (1990). Assessing internal working models of the attachment relationship: An attachment story completion task for 3-year-old. In M. T. Greenberg, D. Cicchetti, & E. M. Cummings (Eds), *Attachment in the preschool years: Theory, Research and Intervention* (pp. 273-308) Chicago: University of Chicago Press.
- Bridges, L.J., Denham, S.A. & Ganiban, J. M. (2004). .Definitional issues in emotion regulation research. *Child Development*, 75, (2), 340-345.
- Bridges, L.J., Grolnick, W.S. & Connell, J.P. (1997). Infant Emotion Regulation with Mothers and Fathers. *Infant Behavior and Development*, 20, 47-57.
- Bridgett, D., Gartstein, M. A., Putman, S., Larce, K.O., Iddins, E., & Waits, R. (2011). Emerging effortful control in toddlerhood: The role of infant orienting / regulation,

- maternal effortful control and maternal time spent in caregiving activity. *Infant Behavior and Development*, 32, 103-113.
- Bridgett, D., Gartstein, M. A., Putman, S. McKay, T., & Robertson. (2009). Maternal and contextual influences and effect of temperament development during infancy on parenting in toddlerhood. *Infant Behavior and Development*, 32,103-113.
- Bronson, M. B. (2000). *Self-regulation in Early Childhood. Nature and Nurture*. New York: The Guilford Press.
- Brooks-Gunn, J., Klebanov, P. K., Liaw, F., & Spiker, D. (1993). Enhancing the development of low-birthweight, premature infants: Changes in cognition and behavior over the first 3 years. *Child Development*, 64, 736 – 753.
- Brownell, C. B., & Kopp, C. B. (2007). Transitions in Toddler Socioemotional Development: Behavior, Understanding, Relationships. En C.A. Brownell y C. B. Kopp (Eds). *Socioemotional development in the toddler years: Transitions and transformations* (11-52). New York: The Guilford Press.
- Buckner, J., Mezzacappa, E., & Beardslee, W. (2003). Characteristics of resilient youths living in poverty: The role of self-regulatory processes. *Development and Psychopathology*, 15, 139-162.
- Buss, K.A. & Goldsmith, H.H. (1998). Fear and anger regulation in infancy: effects on the temporal dynamics of affective expression. *Child Development*, 69, 359-374.
- Calkins, S. D. (1994). Origins and Outcomes of individual differences in emotional regulation. *Monographs of the Society for Research on Child Development*, 2-3 (240), 53-72.
- Calkins, S. D. (2007). The emergence of self-regulation: Biological and behavioral control mechanisms supporting toddler competencies. En C.A. Brownell y C. B. Kopp (Eds). *Socioemotional development in the toddler years: Trasitions and transformations*, 261-284.

- Calkins, S. D., & Dedmon, S. E. (2000). Physiological and behavioral regulation in two-year-old children with aggressive/ destructive behavior problems. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28, 103 – 118.
- Calkins, S. D., Dedmon, S. E., Gill, K. L., Lomax, L. E., & Johnson, L. M. (2002). Frustration in infancy: Implications for emotion regulation, physiological processes, and temperament. *Infancy*, 3, 175–197.
- Calkins, S.D. & Fox, N.A. (2002). Self-regulatory processes in early personality development: A multilevel approach to the study of childhood social withdrawal and aggression. *Development and Psychopathology*, 14, 477-498.
- Calkins, S. D., Fox, N. A., & Marshall, T. R. (1996). Behavioral and physiological antecedents of inhibition in infancy. *Child Development*, 67, 523–540.
- Calkins, S. D., Gill, K. L., Johnson, M. C., & Smith, C. L. (1999). Emotional reactivity and emotional regulation strategies as predictors of social behavior with peers during toddlerhood. *Social Development*, 8, 310–334.
- Calkins, S. D. & Hill, A. (2007). Caregiver influences on emerging emotion regulation: biological and environmental transactions in early development. En J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 229-248).
- Calkins, S. D., & Johnson, M. C. (1998). Toddler regulation of distress to frustrating events: Temperamental and maternal correlates. *Infant Behavior and Development*, 21, 379–395.
- Calkins, S., Smith, C., Gill, K., & Johnson, M. (1998). Maternal interactive style across contexts: Relations to emotional, behavioral, and physiological regulation during toddlerhood. *Social Development*, 7, 350–368.
- Campos, J. J., Campos, R. G., & Barrett, K. C. (1989). Emergent themes in the study of emotional development and emotion regulation. *Developmental Psychology*, 25, 394–402.

- Campos, J. J., Frankel C. B., & Camras, L. (2004). On the nature of emotion regulation. *Child Development, 75*, 377-394.
- Campos, J. J., Mumme, D. L., Kermoian, R., & Campos, R. G. (1994). A functionalist perspective on the nature of emotion. En N. A. Fox (Ed.), *The development of emotion regulation: Biological and behavioral considerations. Monographs of the Society for Research in Child Development, 59*(2-3, Serial No. 240), 284 – 303.
- Casey, R. J. (1996). Emotional competence in children with externalizing and internalizing disorders. En M. Lewis & M. W. Sullivan (Eds.), *Emotional development in atypical children* (pp. 161 – 183). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Cassidy, J. (1994). Emotion regulation: Influences of attachment relationships. In N. A. Fox (Ed.). *The development of emotion regulation: Biological and behavioral considerations. Monographs of the Society for Research in Child Development, 59* (2-3), 228-249 (Serial No. 240).
- Cicchetti, D., Ganiban, J. & Barnett, D. (1991). Contributions from the study of high risk populations to understanding the development of emotion regulation. En J. Garber & K. A. Dodge (Eds.). *The development of emotion regulation and dysregulation* (pp. 15-48). Nueva York: Cambridge University Press.
- Cole, P., Dennis, T. A, Smith-Simon, K.E. & Cohen. L.H. (2009). Preschoolers' emotion regulation strategy understanding: Relations with emotion socialization and child self-regulation. *Social Development. 18* (2), 324-352.
- Cole, P., Martin, S., & Dennis, T. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development research. *Child Development, 75*, 317–333.
- Cole, P., Michel, M.K., & O'Donnell Teti, L.(1994). The development of emotion regulation and dysregulation: a clinical perspective. [Monografía]. *Monographs of the Society for Research in Child Development. 59*, 73–100.

- Cole, P., Teti, L. O., & Zahn-Waxler, C. (2003). Mutual emotion regulation and the stability of conduct problems between preschool and early school age. *Development and Psychopathology, 15*, 1–18.
- CONAPO (2005). Índice de Marginación a nivel localidad 2005. Recuperado de http://www.conapo.gob.mx/work/models/CONAPO/indices_margina/marg_local05/libro/IndiceMargLoc2005.pdf
- CONAPO (2011). Índice de Marginación por entidad federativa y Municipio 2010. Recuperado de http://www.conapo.gob.mx/work/models/CONAPO/indices_margina/mf2010/CapitulosPDF/Anexo%20B2.pdf
- CONAFE (2008). *Aprender y disfrutar juntos. Obra Completa*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Cooper, C. (2010). Family poverty, school-based parental involvement, and policy-focused protective factors in kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly, 25*, 480-492.
- Covarrubias, T. (2002). *La autorregulación afectiva en la relación madre-hijo (a)*. Tesis de Maestría. Universidad Nacional Autónoma de México. México, D.F.
- Cozolino, L. (2006). *The neuroscience of human relationships: Attachment and the developing brain*. New York: W. W. Norton & Co.
- Crnic, K.A., Gaze, C., & Hoffman, C. (2005). Cumulative parenting stress across the preschool period: Relations to maternal parenting and child behaviour at age 5. *Infant and Child Development, 14*, 117–132.
- Crockenberg, S. C. & Leerkes, E. M. (2006). Infant and maternal behavior moderate reactivity to novelty to predict anxious behavior at 2.5 years. *Development and Psychopathology, 18*, 17-34.
- Crowne, D.P. y Marlowe, D. (1960). A new scale of social desirability independent of psychopathology. *Journal of Consulting Psychology, 24*, 349-354.

- Cummings, E. M., & Davies, P. T. (1996). Emotional security as a regulatory process in normal development and the development of psychopathology. *Development and Psychopathology*, 8, 123–139.
- Cummings, E. M., Davies, P. T., & Campbell, S. B. (2000). *Developmental psychopathology and family process: Theory, research, and clinical implications*. New York: Guilford.
- Denham, S. A. (1998). *Emotional development in young children*. New York: The Guilford Press.
- Denham, S., Bassett, H. H., & Wyatt, T. (2007). The socialization of emotional competence. In J. Grusec & P. Hastings (Eds.) *Handbook of socialization* (pp. 614-637). New York: Guilford.
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerback-Major, S., et al (2003). Preschool emotional competence. Pathway to social competence. *Child Development*, 74, 238–256.
- Denham, S. A., Mitchell-Copeland, J., Strandberg, K., Auerbach, S., & Blair, K. (1997). Parental contributions to preschoolers' emotional competence: Direct and indirect effects. *Motivation and Emotion*, 21, 65–86.
- Derryberry D. & Rothbart M. K. (2001) Early temperament and emotional development. In: Kalverboer AF, Gramsbergen A, (Eds). *Handbook of Brain and Behavior in Human Development* (967-988). Great Britain: Kluwer Academic Publishers.
- Diamond, A. (2006). The early development of executive functions. In E. Bialystok & F. I. M. Craik (Eds.), *Lifespan cognition: Mechanisms of change* (pp.70-95). M York: Oxford University Press.
- Diener, M. & Mangelsdorf, S. (1999). Behavioral strategies for emotion regulation in toddlers: Associations with maternal involvement and emotional expressions, *Infant Behavior and Development*, 22 (1), 569-583.

- Diener, M. L., Mangelsdorf, S. C., McHale, J. L. and Frosch, C. A. (2002), Infants' Behavioral Strategies for Emotion Regulation With Fathers and Mothers: Associations With Emotional Expressions and Attachment Quality. *Infancy*, 3: 153–174.
- Eisenberg, N., Cumberland, A., & Spinrad, T. L. (1998). Parental socialization of emotion. *Psychological Inquiry*, 9, 241-273.
- Eisenberg, N. & Fabes, R. A. (1992). Emotion regulation and the development of social competence. En M. S. Clark (Ed.), *Review of personality and social psychology: Vol. 14. Emotion and social behavior* (pp. 119–150). Newbury Park, CA: Sage.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Guthrie, I. K., & Reiser, M. (2000). Dispositional emotionality and regulation: Their role in predicting quality of social functioning. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 136 –157.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Guthrie, I. K., & Reiser, M. (2002). The role of emotionality and regulation children's social competence and adjustment. In L. Pulkinnen y A. Caspi (Eds.), *Paths to successful development: Personality in the life course*, (pp. 46-70). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Eisenberg, N., Fabes, R.A., Murphy, B.C. (1996). Parents' reactions to children's negative emotions: Relations to children's social competence and comforting behavior. *Child Development*. 67, 2227–2247.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Nyman, M., Bernzweig, J., & Pinulas, A. (1994). The relations of emotionality and regulation to children's anger-related reactions. *Child Development*, 65, 109-128.
- Eisenberg, N., Hofer, C. & Vaughan, J. (2007). Effortful control and its socioemotional consequences. En J. Gross (Ed.). *Handbook of emotion regulation*. New York: The Guilford Press.
- Eisenberg, N. & Morris, A. S. (2002). Children's emotion-related regulation. *Advances in child development and behavior*, 30, 190 – 229.

- Eisenberg, N., Sadovsky, A., Spinrad, T., Fabes, R., Losoya, S., Valiente, C., Reiser, M., Cumberland, A. & Shepard, S. (2005). The Relations of Problem Behavior Status to Children's Negative Emotionality, Effortful Control, and Impulsivity: Concurrent Relations and Prediction of Change. *Developmental Psychology*, 41(1), 193-211.
- Eisenberg, N., Smith, C. L., Sadovsky, A. & Spinrad, T. L. (2004). Effortful control: Relations with emotion regulation, adjustment, and socialization in childhood. En R. F. Baumeister y K. D. Vohs (Eds.). (2011) *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications*. 259–282. New York: Guilford.
- Eisenberg, N. & Spinrad, T.L. (2004). Emotion-Related Regulation: Sharpening the Definition. *Child Development*, 75, (2), 334 – 339.
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Morris, A. S. (2002). Regulation, resiliency, and quality of social functioning. *Self and Identity*, 1, 121–128.
- Ekas, N.V., Braungart-Rieker, J.M., Lickenbrock, D.M., Zentall, S.R., & Maxwell, S.M. (2011). Toddlers' behavioral strategies with mothers and fathers: Temporal associations with toddler affect. *Infancy*, 16(3), 266–294.
- Esquivel, F. (2010). *Psicoterapia infantil con juego*. Casos clínicos. México: El Manual Moderno.
- Esquivel, F. (2011). *Promoción del desarrollo socioafectivo en infantes de comunidades en zonas rurales de México*. Manuscrito inédito, Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Esquivel, F., García, C. B., Montero L. M., & Valencia, C. A. (2013). Maternal regulation and toddlers' effortful control. *International Journal of Psychological Research*, 6(1), 30-40.
- Esquivel, F (en prensa). *Estrategias de regulación emocional y correulación materna en la primera infancia*. (Tesis de Doctorado). Universidad Nacional Autónoma de México. México, D.F.

- Esquivel, F., Arroyo, S. M., Corrales, E. R., Méndez, V. V., Plata, L. S., Rodríguez, N. X.,... Vasconcelos, V. M. (2010). Programa de Juego para Promover la Autorregulación Emocional. Manuscrito inédito, Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México, México, D.F.
- Evans, G. W., & English, K. (2002). The environment of poverty: Multiple stressor exposure, psychophysiological stress, and socioemotional adjustment. *Child Development*, *73*, 1238 – 1248.
- Evans, C. A., & Porter, C. L. (2009). The emergence of mother–infant co-regulation during the first year: Links to infants’ developmental status and attachment. *Infant Behavior and Development*, *32*, 147–158.
- Feldman, R., Greenbaum, C. W., & Yirmiya, N. (1999). Mother–infant affect synchrony as an antecedent for the emergence of self-control. *Developmental Psychology*, *35*, 223–231.
- Fernández de Ortega, B. H. (2005). La vergüenza en los niños: su conceptualización psicológica, medición y correlatos conductuales. (Tesis doctoral). Universidad Nacional Autónoma de México. México, D.F.
- Flores, A. & Rendón, M. (2011). Impacto de las reglas de despliegue sobre la regulación emocional en una muestra de escolares. *Diversitas*, *7*(1), 13-25. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/dpp/v7n1/v7n1a02.pdf>
- Fogel, A. (1993). *Developing through relationships: Origins of communication, self, and culture*. London: Harvester-Wheatsheaf, and Chicago: University of Chicago Press.
- Fogel, A. (2000). Developmental pathways in close relationships. *Child Development*, *71*(5), 1150-1151.
- Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1988). Coping as a mediator of emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, *54*, 466-475.
- Fox, N. A. (1994a). Dynamic cerebral processes underlying emotion regulation. En N. A. Fox (Ed.), *The development of emotion regulation: Biological and behavioral*

- considerations. Monographs of the Society for Research in Child Development, 59(2-3, Serial No. 240), 152 – 166.*
- Fox, N. A (1994b). Preface. En N. A. Fox (Ed.). *The development of emotion regulation: Biological and behavioral considerations. Monographs of the Society for Research in Child Development, 59 (2-3), 7 – 8.*
- Fox, N. A. & Calkins, S. D. (2003). The development of self-control of emotion: Intrinsic and extrinsic influences. *Motivation and Emotion, 27, 7–26.*
- Fox, N. A., Henderson, H. A., & Marshall, P. J. (2001) The biology of temperament: An integrative approach. In C. A. Nelson & M. Luciana (Eds.) *Handbook of developmental cognitive neuroscience* (pp. 631-646). Cambridge, MA: MIT Press.
- Frijda, N. H. (1986). *The emotions*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Gaensbauer, T. J. (1982). Regulation of emotional expression in infants from two contrasting caretaking environments. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry 21, 163-171.*
- Gaertner, B., Spinrad, T. L., & Eisenberg, N. (2008). Attention in toddlers: Measurement, stability, and relations to negative emotion and parenting. *Infant and Child Development, 17, 339-363.*
- Garber, J., Braafladt, N., & Zeman, J. (1991). The regulation of sad affect: An information processing perspective. In J. Garber & K.A. Dodge (Eds.), *The development of emotion regulation and dysregulation*. (pp. 208-240). New York: Cambridge University Press.
- Garber, J., & Dodge, K. A. (1991). *The development of emotion regulation and dysregulation*. New York: Cambridge University Press.
- García, C. B. (2009). *Manual de Métodos de Investigación para las Ciencias Sociales*. México D.F: Manual Moderno.

- Garner, P. W., Landry, S. H., & Richardson, M. A. (1991). The development of joint attention skills in very-low-birthweight infants across the first 2 years. *Infant Behavior and Development, 14*, 489 – 495.
- Garner, P. W., & Power, T. G. (1996). Preschoolers' emotional control in the disappointment paradigm and its relation to temperament, emotional knowledge, and family expressiveness. *Child Development, 67*, 1406 – 1419.
- Garner, P. W., & Spears, F. M. (2000). Emotion regulation in low-income preschool children. *Social Development, 9*, 246 – 264.
- Garrido-Rojas, L. (2006). Apego, emoción y regulación emocional. Implicaciones para la salud. *Revista Latinoamericana de Psicología, 38*(3). Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-05342006000300004&lng=en&nrm=iso
- Gartstein M. A., & Rothbart, M. K. (2003). Studying infant temperament via the Revised Infant Behavior Questionnaire. *Infant Behavior and Development, 26*(1), 64-86.
- Gauvain, M., & Perez, S. M. (2005). Parent-child participation in planning children's activities outside of school in European American and Latino families. *Child Development, 76*, 371-383.
- Gershoff, E. T., Aber, J. L., Raver, C. C., & Lennon, M. C. (2007). Income is not enough: Incorporating material hardship into models of income associations with parent mediators and child outcomes. *Child Development, 78*, 70–95.
- Gilliom, M., Shaw, D. S., Beck, J. E., Schonberg, M. A. & Lukon, J. L. (2002). Anger regulation in disadvantaged preschool boys: strategies, antecedents and the development of self control. *Developmental Psychology, 38*, 222-235.
- Glöggler , B. (2005). Entwicklung von Emotionsregulationsstrategien im Kleinkindalter: Zusammenhänge zum frühkindlichen Temperament und Merkmalen der primären Bezugsperson. (Tesis doctoral). Justus-Liebig Universität Giessen. Giessen, Alemania.

- Goldsmith, H.H. & Davison, R.J. (2004). Disambiguating the components of emotion regulation. *Child Development*, 75,361-365.
- Goldsmith, H.H. & Rothbart, M.K. (1994).*The Laboratory Temperament Assessment Battery (LAB-TAB)*. Eugene, OR: University of Oregon.
- Gottlieb, G. (1991). Epigenetic systems view of human development. *Developmental Psychology*, 27, 33–34.
- Gottman, J.M., Kantz, L.F. & Hooven, C.(1996). Parental meta-emotion philosophy and the emotional life of families: Theoretical models and preliminary data. *Journal of Family Psycoterapy*, 10(3), 243-268.
- Gonzalez, J. C, Routh, D. K., & Armstrong, F. D. (1993). Effects of maternal distraction versus reassurance on children's reactions to injections. *Journal of Pediatric Psychology*, 18, 593-604.
- Graziano, P., Calkins, S.D., & Keane, S.P. (2010). Maternal behavior and children's early emotion regulation skills differentially predict development of children's reactive control and later effortful control. *Infant and Child Development*, 19, 333-353.
- Graziano, P., Keane, S.P., & Calkins, S.D. (2011). Sustained attention development during the toddlerhood to preschool period: Associations with toddlers' emotion regulation strategies and maternal behavior. *Infant and Child Development*, 20, 389-408.
- Grolnick, W.S., Bridges, L.J. & Conell, J.P. (1996). Emotion Regulation in two years old: Strategies and emotional expression in four contexts. *Child Development*, 67, 928-941.
- Grolnick, W.S., Cosgrove, T.J., & Bridges, L.J. (1996). Age-graded Change in the Initiation of positive Affect. *Infant Behavior and Development*, 19, 153-157.
- Grolnick, W.S. & Farkas, M. (2002). Parenting and the development of self-regulation. In M.H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting; Vol. 5: Practical issues in parenting* (pp. 89-110). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Grolnick, W. S., Kurowski, C. O., McMenemy, J. M., Rivkin, I., y Bridges, L. J. (1998). Mothers' strategies for regulating their toddlers' distress. *Infant Behavior and Development, 21*, 437–450.
- Grolnick, W.S., McMenemy, J.M., & Kurowski, C.O., (1999). *Emotional and self-regulation in infancy and toddlerhood*. Philadelphia: .
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology, 2*, 271-299.
- Gross, J. J. (1999). Emotion and emotion regulation. In L. A. Pervin & O. P. John (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (2nded., pp. 525-552). New York: Guilford Press.
- Gross, J. (2007). *Handbook of emotion regulation*. New York: The Guilford Press.
- Gross, J. J. & Levenson, R. W. (1997). Hidding feelings: The acute effects of inhibiting positive and negative emotions. *Journal of Abnormal Psychology, 106*, 95-103
- Gross, J. J., & Thompson A. R. (2007). Emotion regulation. Conceptual foundations. En J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation*. New York: The Guilford Press.
- Gunnar, M., & Vazquez, D. (2006). Stress neurobiology and developmental psychopathology. In D. Cicchetti & D. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology*, (2nd ed). Vol. 3: *Risk, disorder, and adaptation*. (pp. 533–577). New York: John Wiley.
- Harman, C., Rothbart, M. K., & Posner, M. I. (1997). Distress and attention interactions in early infancy. *Motivation & Emotion, 21*, 27 – 43.
- Henao, L. G., & García, V. M. (2009). Interacción familiar y desarrollo emocional en niños y niñas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 7*(2), 785-802.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. México, D.F: Mc Graw Hill.
- Holodynski, M. & Friedlmeir, W. (2006). *Emotionen – Entwicklung und Regulation*. Alemania: Physica-Verlag.

- Hooley, J. M. & Richters, J. E. (1995). Expressed emotion: A developmental perspective. In D. Cicchetti & S. Toth (Eds.), *Emotion, cognition, and representation* (pp. 133-166). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Iglesias, S. (1981). *Principios del Método de la Investigación Científica*. México: Editorial Tiempo y Obra.
- Izard, C. E. (1990). Facial expressions and the regulation of emotions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(3), 4187-4198.
- Izard, C. E., & Ackerman, B. P. (2000). Motivational, organizational, and regulatory functions of discrete emotions. En M. Lewis & J. M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions* (2nd ed., pp. 253 – 264). New York: Guilford Press.
- Kagan, J. (1994). On the nature of emotion. En N. A. Fox (Ed.), *The development of emotion regulation: Biological and behavioral considerations. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2-3, Serial No. 240), 7 – 24.
- Keenan, K. (2000). Emotion dysregulation as a risk factor for child psychopathology. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 7, 418 – 434.
- Kennedy, A. E., Rubin, K. H., Hastings, P. D., & Maisel, B. (2004). Longitudinal relations between child vagal tone and parenting behavior: 2 to 4 Years. *Developmental Psychobiology*, 45(1), 10– 21.
- Klennert, M., Campos, J., Sorce, J., Emde, R.N., & Svejda, M. (1983). Emotions as Behaviors Regulators: Social Referencing in Infancy. En R. Plutchik y H. Kellerman (Eds), *Emotion, Theory, Research and Experience: Vol. 2. Emotions in Early Development* (pp. 57-86). New York: Academic Press.
- Knight, G. P. & Zerr, A. A. (2010). Informed Theory and Measurement Equivalence in Child Development Research. *Child Development Perspectives*, 4, 25-30.
- Kochanska, G., Coy, K. C., & Murray, K. T. (2001). The development of self-regulation in the first four years of life. *Child Development*, 72,1091-1111.

- Kochanska, G., Coy, K.C., Tjebkes, T.L & Husarek, S.J. (1998). Individual differences in emotionality in infancy. *Child Development, 64*, 375-390.
- Kochanska, G., Murray, K., & Coy, K. C. (1997). Inhibitory control as a contributor to conscience in childhood: From toddler to early school age. *Child Development, 68*, 263-277.
- Kochanska, G., Murray, K. T., & Harlan, E. T.(2000). Effortful control in early childhood: Continuity and change, antecedents, and implications for social development. *Developmental Psychology, 36*, 220-232.
- Kopp, C.B. (1982). Antecedents of self-regulation: A developmental perspective. *Developmental Psychology, 18*, 199-214.
- Kopp, C. B. (1989). Regulation of distress and negative emotions: A development review. *Developmental Psychology, 25*, 345 – 354.
- Kopp, C. B. (1992). Emotion and its regulation in early development. *New Directions for Child Development, 55*, 41-56.
- Kopp, C. B. (2002). Commentary: The Codevelopments of Attention and Emotion Regulation. *Developmental Psychology, 3* (2).
- Kopp, C. B., & Neufeld, S. J. (2003). Emotional development during infancy. En R. J. Davidson, K. R. Scherer, & H. H. Goldsmith (Eds.), *Handbook of affective sciences* (pp. 347 – 374). New York: Oxford University Press.
- Lamb, M. E., & Malkin, C. M. (1986). The development of social expectations in distress – relief sequences: A longitudinal study. *International Journal of Behavioral Development, 9*, 235 – 249.
- Landry, S. H., Smith, K. E., Miller-Loncar, C. L., & Swank, P. R. (1997). Predicting cognitive-language and social growth curves from early maternal behaviors in children at varying levels of biological risk. *Developmental Psychology, 33*, 1040 – 1053.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and Adaptation*. New York: Oxford University Press.

- Lengua, L. (2002). The contribution of emotionality and self-regulation to the understanding of children's response to multiple risk. *Child Development, 73*(1), 144-161.
- Levenson, R.W. (1999). The intrapersonal functions of emotion. *Cognition and Emotion, 13*, 481-504.
- Lewis M. D. & Stieben, J. (2004). Emotion regulation in the brain: Conceptual issues and directions for developmental research. *Child Development, 75*, 371-376.
- Lewis, M. D. & Todd, R. M. (2007). The self-regulating brain: cortical-subcortical feedback and the development of intelligent action. *Cognitive Development, 22*, 406-430.
- Mangelsdorf, S. C., Shapiro, J. R., & Marzolf, D. (1995). Developmental and temperamental differences in emotion regulation in infancy. *Child Development, 66*, 1817-1828.
- Maughan, A., & Cicchetti, D. (2002). Impact of child maltreatment and interadult violence on children's emotion regulation abilities and socioemotional adjustment. *Child Development, 73*, 1525 - 1542.
- Mirabile, S.P., Scaramella, L. V. Sohr-Preston, S. L. & Robinson, S. D. (2009). Mother's Socialization of Emotion Regulation: The Moderating Role of Children's Negative Emotional Reactivity. *Child Youth Care Forum, 38*, 19-37.
- Mischel, W., & Ayduk, O. (2004). Willpower in a cognitive-affective processing system: The dynamics of delay of gratification. En K.D. Vohs & R.F. Baumeister (Eds.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications*. New York: Guilford(pp. 99-129).
- Mendez, J. L., Fantuzzo, J., & Chicchetti, D. (2002). Profiles of Social Competence among Low-Income African American Preschool Children. *Child Development, 73*(4), 1085-1100.
- Méndez, V. V. (2012). *Adaptación del cuestionario de la conducta infantil temprana (ECBQ) del temperamento en una muestra de infantes mexicanos*. (Tesis de Licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de México. México, D.F.

- Mocaiber, I., de Oliveira, L., García, P. M., Machado-Pinheiro, W., Rui, V. P., Vasconcellos, F. I., & Volchan, E. (2008). Neurobiologia da regulação emocional: implicações para a terapia cognitivo-comportamental. *Psicologia em Estudo, 13* (3).
- Molitor, A., Mayes, L. C., & Ward, A. (2003). Emotion regulation behavior during a separation procedure in 18-month-old children of mothers using cocaine and other drugs. *Development and Psychopathology, 15*, 39 – 54.
- Morales, M. & Bridges, L.J. (1997). *Relations Between Parental Attitudes concerning Emotional Expression, Temperament, and Emotion Regulation*. Unpublished manuscript. University of Miami, FL.
- Morris, A. S., Robinson, L., & Eisenberg, N. (2005). Applying a multimethod perspective to the study of developmental psychology. In M. Eid, & E. Diener (Eds.), *Handbook of multimethod measurement in psychology* (pp. 371–384). Washington, DC: APA Books.
- Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., Myers, S. S., & Robinson, L. R. (2007). The role of the family context in the development of emotion regulation. *Social Development, 16*, 361-388.
- Neisworth, J., Bagnato, S., Salvia, J., & Hunt, F. (1999). *TABS Manual for the Temperament and Atypical Behavior Scale: Early Child Indicators of Developmental Dysfunction*. Baltimore: Brookes.
- Neppl, T. K., Donnellan, M. B., Scaramella, L. V., Widaman, K., Spilman, S. K., Ontai, L. L., Conger, R. D. (2010). Differential stability of temperament from toddlerhood to middle childhood. *Journal of Research in Personality, 44*, 386-396.
- NICHD Early Child Care Research Network. (2004). Affect dysregulation in the mother-child relationship in the toddler years: Antecedents and consequences. *Development and Psychopathology, 16*, 43–68.

- Ochsner, K. N., & Gross, J. J. (2007). The neural architecture of emotion regulation. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 87-109). New York, NY: The Guilford Press.
- Panfile, M. T. & Laible, D. J. (2012). Attachment Security and Child's Empathy: The Mediating Role of Emotion Regulation. *Merrill-Palmer Quarterly*, 58 (1), 1-21.
- Parke, R. D. (1994). Progress, paradigms, and unresolved problems: A commentary on recent advances in our understanding of children's emotions. *Merrill-Palmer Quarterly*, 40, 157-169.
- Parker J.D. & Endler, N.S. (1996). Coping and defense: A historical overview. En Zeidner y N.S. Endler (Eds.). *Handbook of coping: Theory, research, applications*. New York: John Wiley & Sons.
- Pastor, F. R. (2008). Desarrollo afectivo y emocional. En CONAFE. *Los primeros años*, Vol. 2: *Educación inicial en perspectiva*. (pp. 45-74). México: CONAFE.
- Perez, S. M., & Gauvain, M. (2007). The sociocultural context of transitions in early socioemotional development. In C. A. Brownell, & C. B. Kopp (Eds.), *Transitions in Early Socioemotional Development: The Toddler Years*, (pp. 396-419). Guilford Press.
- Pérez-Edgar K., & Fox N. A. (2005). A behavioral and electrophysiological study of children's selective attention under neutral and affective conditions. *Journal of Cognition and Development*, 6, 89-116.
- Pettit, G. S., & Bates J. E. (1989). Family interaction patterns and children's behavior problems from infancy to 4 years. *Developmental Psychology*, 25, 413-420.
- Phinney, J. S., & Landin, J. (1998). Research paradigms for studying ethnic minority families within and across groups. In V. C. McLoyd & L. Steinberg (Eds.), *Studying minority adolescents* (pp. 89 - 110). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Plata, L. S. (2012). *Estrategias de regulación emocional con juego en infantes de 31 a 36 meses de edad*. (Tesis de Licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de México. México, D.F.

- Popp, T. K., Spinrad, T. L. & Smith, C. L. (2008). The Relation of Cumulative Demographic Risk to Mothers' Responsivity and Control: Examining the Role of Toddler Temperament, *Infancy*, 13(5), 496–518.
- Porges, S. W., Doussard-Roosevelt, J. A., & Maiti, A. K. (1994). Vagal tone and the physiological regulation of emotion. En N. A. Fox (Ed.), *The development of emotion regulation: Biological and behavioral considerations. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2-3, Serial No. 240), 167 – 186.
- Posner, M.I. & Rothbart, M.K. (1998). Summary and Commentary: developing attentional skills. En J.E. Richards (Ed.), *Cognitive neuroscience of attention. A developmental perspective* (pp. 317-323). New Jersey: Erlbaum.
- Posner, M. I., & Rothbart, M. K. (2002). Attention, self-regulation, and consciousness. En J. T. Cacioppo, G. G. Berntson, et al. (Eds.), *Foundations in social neuroscience: Social neuroscience series* (pp. 189-243). Cambridge, MA: MIT Press.
- Posner, M. I., & Rothbart, M. K. (2007). *Educating the human brain*. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Powell, D., Dunlap, G., & Fox, L. (2006). Prevention and Intervention for the Challenging Behaviors of Toddlers and Preschoolers. *Infant & Young Children*. 19, 25-35.
- Putnam, S. P., Gartstein, M. A. & Rothbart, M. K. (2006). Measurement of fine grained aspects of toddler temperament: The Early Childhood Behavior Questionnaire. *Infant Behavior and Development*, 29 (3), 386-401.
- Putnam, S. P., Spritz, B., y Stifter, C. A. (2002). Mother-child co-regulation during delay of gratification at 30 months. *Infancy*, 3, 209-225.
- Putnam, S. P. & Stifter C. A. (2008) Reactivity and regulation: The impact of Mary Rothbart on the study of temperament. *Infant and Child Development*. 17(4):311-20.
- Raikes, H.A., Robinson, J.L., Bradley, R.H., Raikes H.H. & Ayoub, C.C. (2007). Developmental trends in self-regulation among low-income toddlers. *Social Development*, 16, 128-149.

- Ramsden, S. R., & Hubbard, J. A. (2002). Family expressiveness and parental emotion coaching: Their role in children's emotion regulation and aggression. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *30*, 657–667.
- Raver, C. C. (1996). Relations between social contingency in mother – child interaction and 2-year olds' social competence. *Developmental Psychology*, *32*, 850 – 859.
- Raver, C. C. (2004). Placing Emotional Self-Regulation in Sociocultural and Socioeconomic Contexts. *Child Development*, *75*, 346-353.
- Raver, C. C., Blackburn, E. K., Bancroft, M., & Torp, N. (1999). Relations between effective emotional self-regulation, attentional control and low-income preschoolers' social competence with peers. *Early Education and Development*, *10*, 333 – 350.
- Raver, C. C., & Leadbeater, B. J. (1995). Factors influencing joint attention between socio-economically disadvantaged adolescent mothers and their infants. In C. Moore & P. Dunham (Eds.), *Joint attention: Its origins and role in development* (pp. 251 – 271). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Reeve, J. (2001). *Motivación y Emoción* (3ª Ed.). México: Mc Graw Hill.
- Rendon, A. M. (2007). Regulación emocional y competencia social en la infancia. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, *3*, 349-363. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67930213>
- Riva Crugnola, C. Tambelli, R., Spinelli, M., Gazzotti, S., Caprin, C. & Albizzati, A. (2011). Attachment patterns and emotion regulation strategies in the second year. *Infant Behavior and Development*, *34*, 136-151.
- Roberts, B. W., & DelVecchio, W. F. (2000). The rank-order consistency of personality traits from childhood to old age: A quantitative review of longitudinal studies. *Psychological Bulletin*, *126*, 3–25.
- Rodríguez, N. X. (2012). *Estrategias de regulación emocional en diadas de madres e infantes de 18 a 24 meses*. (Tesis de Licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de México. México, D.F.

- Romero, S. P., Cortés, M. A., & López, R. M. (2007). Intercambios lingüísticos cuidador-infante en díadas con distinta condición nutricia. *Psicología y Ciencia Social*, 9, 23-31.
- Roque, L. & Veríssimo, M. (2011). Emotional context, maternal behavior and emotion regulation. *Infant Behavior and Development*, 34, 617-626.
- Rothbart M. K (1981). Measurement of Temperament in Infancy. *Child Development*, 52, 569-578.
- Rothbart, M. (1989). Temperament and development. In G. Kohnstamm, J. Bates, & M. Rothbart (Eds.), *Temperament in childhood*. (pp. 187–248). New York: Wiley.
- Rothbart, M. (2007). Temperament, development, and personality. *Current Directions in Psychological Science*, 16 (4), 207-212. doi:10.1111/j.1467-8721.2007.00505.x
- Rothbart, M. K., Ahadi, S. A., & Evans, D. E. (2000). Temperament and personality: Origins and outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 122-135.
- Rothbart, M.K., Ahadi, S.A., Hershey, K.L., & Fischer, P. (2001). Investigations of temperament at three to seven years: The Children's Behavior Questionnaire. *Child Development*, 72(5),1394-1408.
- Rothbart, M. K. & Bates, J.E. (1998). Temperament in children's development. *Handbook of child Psychology*, 3, 99-166.
- Rothbart, M. K., & Bates, J.E. (2006). Temperament. In W. Damon, R. Lerner, & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development*. (6th ed) Vol. III (pp.99–166). New York: Wiley.
- Rothbart, M. K., & Derryberry, D. (1981). Development of individual differences in temperament. In M. L. Lamb & A. L. Brown (Eds.), *Advances in developmental psychology: Vol. I* (pp. 37–86). New York: Guilford.
- Rothbart, M. K., & Derryberry, D. (2002). Temperament in children. *Psychology at the turn of the millennium*, 2, 17 – 35.

- Rothbart, M. K., Derryberry, D., & Hershey, K. (2000). Stability of temperament in childhood: Laboratory Infant Assessment to Parent Report at Seven Years. En V. J. Molfese & D. L. Molfese (Eds.), *Temperament and Personality Development across the Life Span*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rothbart, M.K. & Posner, M.I. (2006). Temperament, attention and developmental psychopathology. En Cicchetti y D. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology: Vol.2 Development Neuroscience*. New York: Wiley.
- Rothbart, M. K., y Rueda, M. R. (2005). The Development of Effortful Control. En U. Mayr, E. Awh, y S. W. Keele (Eds.) *Developing individuality in the human brain: A tribute to Michael I. Posner*. (pp. 167-188). Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Rothbart M. K. & Sheese B. E.. (2007). Temperament and Emotional Regulation. In J.J.Gross. (Ed). *Hand Book of Emotional Regulation* (pp. 331-350). New York: Guilford Press.
- Rothbart, M.K., Ziaie, H., & O'Boyle, C. (1992) Self-regulation and emotion in infancy. En N. Eisenberg & R.A. Fabes (Eds.) *Emotion and its regulation in early development: New directions for child development, No. 55: The Jossey-Bass education series*, (pp. 7-23). San Francisco: Jossey-Bass.
- Rubin, K. H., Cheah, C., & Fox, N. A. (2001). Emotion Regulation, Parenting and Display of Social Reticence in Preschoolers. *Early Education and Development, 12*, 97-115.
- Rueda, M.R., Posner, M.I. y Rothbart, M.K. (2011). Attentional control and self-regulation. En K. D. Vohs & R. F. Baumeister (Eds.), *Handbook of self-regulation: Research, theory and applications (2nd ed.)*. (pp.284-299). New York: The Guilford Press.
- Ruff, H.A., & Rothbart, M.K. (1996). *Attention in early development: Themes and variations*. New York: Oxford University Press.
- Saarni, C. (1998). Emotional competence: How emotions and relationships become integrated. In R. A. Thompson (Ed.), *Socio-emotional development, Vol. 36: Nebraska symposium of motivation* (pp. 115–182). Lincoln, NA: University of Nebraska Press.

- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: Guilford Press.
- Saarni, C., Mumme, D. L., & Campos, J. J. (1998). Emotional development: Action, communication and understanding. En W. Damon (Series ed.), & N. (Vol. ed.), *Handbook of child psychology: Social and personality development* (Vol. 3, pp. 237–309). New York: Wiley.
- Scaramella, L. V., & Conger, R. D. (2003). Intergenerational continuity of hostile parenting and its consequences: The moderating influence of children's negative emotional reactivity. *Social Development, 12*, 420–439.
- Scaramella, L.V. & Leve, L. D. (2004). Clarifying parent-child reciprocities during early childhood: The early childhood coercion model. *Clinical Child and Family Psychology Review, 7*, 89-107.
- Schejtman, R., Lapidus, C., Vardy, A., Leonardelli, E., Silver, R., Umansky, E.,... Zucchi, A. (2004). Estudio de la expresividad emocional y la regulación afectiva en díadas madre-bebé durante el primer año de vida y su relación con la autoestima materna. En *Anuario de Investigaciones*, Volumen XII, ISSN 0329-5885, Facultad Psicología, UBA.
- Scherer, R. K. (2005). What are emotions? And how can they be measured? *Social Science Information, 44*(4), 695-729.
- Schore, A. (2003). *Affect regulation and the repair of the self*. New York: W. W. Norton.
- Sheinkopf, S. J., Mundy, P., Claussen, A. H., & Willoughby, J. (2004). Infant joint attention skill and preschool behavioral outcomes in at-risk children. *Development and Psychopathology, 16*, 273-291.
- Shipman K, Zeman J, Fitzgerald M, Swisher LM. (2003). Regulating emotion in parent-child and peer relationships: a comparison of sexually maltreated and nonmaltreated girls. *Child Maltreatment, 8*, 163-172.
- Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. Washington, DC: National Academy Press.


- Silk, J. S., Shaw, D. S., Skuban, E. M., Oland, A. A., & Kovacs, M. (2006). Emotion regulation strategies in offspring of childhood-onset depressed mothers. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *47*, 69–78.
- Solomon, C. R. (1993). *The Passions. Emotions and the Meaning of Life*. U.S.A.: Hackett Publishing Company.
- Spinrad, T.L., Eisenberg N., Gaertner, B., Popp, T., .Smith, C.L., Kupfer, A., Greving, K., Liew, J., & Hofer, C. (2007). Relations of Maternal Socialization and Toddlers' Effortful Control to Children's Adjustment and Social Competence. *Developmental Psychology*, *43*(5), 1170-1186.
- Spinrad, T. L., Stifter, C. A., Donelan McCall, N., & Turner, L. (2004). Mothers' regulation strategies in response to toddlers' affect: Links to later emotion self-regulation. *Social Development*, *13*, 40-55.
- Sroufe, L. A. (1996). *Emotional development*. New York: Cambridge University Press.
- Stansbury, K. & Sigman, M. (2000). Responses of preschoolers in two frustrating episodes: emergence of complex strategies for emotion regulation. *The Journal of Genetic Psychology*, *161*(2), 182-202.
- Stifter, C. A. (2002). Individual differences in emotion regulation in infancy: A thematic collection. *Infancy*, *3*, 129 – 132.
- Stifter, C. A., & Braungart, J. M. (1995). The regulation of negative reactivity in infancy: Function and development. *Developmental Psychology*, *31*, 448–455.
- Stifter, C. A. & Spinrad, T.L. (2002). The effect of excessive crying on the development of emotion regulation. *Infancy*,*3*(2). 133-152.
- Thompson, R. A. (1990). Emotion and self regulation. En R. A. Thompson (Ed.) *Socio emotional development. Nebraska Symposium on Motivation*, *36*, 367-467. Lincoln: University of Nebraska Press.




- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. En N.A. Fox (Ed.), *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59 (2 – 3), 25 – 52.
- Thompson, R. A. (2011a). Emotion and Emotion Regulation: Two Sides of the Developing Coin. *Emotion Review*, 3, 53-61.
- Thompson, R. A. (2011b). Methods and measures in developmental emotions research: Some assembly required. *Journal of Experimental Child Psychology*. 110, 275-285.
- Thompson, R. A. & Goodvin, R. (2007). Taming the tempest in the teapot: emotion regulation in toddlers. En C.A. Brownell y C. B. Kopp (Eds). *Socioemotional development in the toddler years: Transitions and transformations* (345-366). New York: The Guilford Press.
- Thompson, R. A., & Lagattuta, K. (2006). Feeling and Understanding: Early Emotional Development. En K. McCartney & D. Phillips (Ed.), *The Blackwell Handbook of Early Childhood Development* (pp. 317-337). Oxford, UK: Blackwell.
- Thompson, R. A., Lewis, M., & Calkins, S. D. (2008). Reassessing emotion regulation. *Child Development Perspectives*, 2, 124–131.
- Thompson, R. & Meyer, S. (2007). Socialization of emotional regulation in the family. En J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation*. New York: The Guilford Press.
- Thompson, R.A. & Waters. S.F. (2010). El desarrollo de la regulación emocional: Influencias de los padres y los pares [Development of emotional regulation: parents and peers's influence]. En R. A. Sánchez (Comp.). *Regulación emocional: Una travesía de la cultura al desarrollo de las relaciones personales*, 125 - 157.
- UNICEF. (2005). Un buen comienzo de la vida. *Vigía de los derechos de la niñez mexicana*, 1, 3.
- Villanueva, L., Clemente, R. A. & Adrián, J. E. (2004). Desarrollo emocional y competencia social. *Revista electrónica de Motivación y Emoción*, 7, 17-18.

- Vite, A., Rosas, C. & García, R (2005). *Sistema de Captura de Datos Observacionales (SICDO)*. México: UNAM.
- Volling, B. L., McElwain, N. L., & Miller, A. L. (2002). Emotion regulation in context: The jealousy complex between young siblings and its relations with child and family characteristics. *Child Development*, *73*, 581–600.
- Vygotsky, L.S. (1986). *Thought and language*. Cambridge : The MIT Press.
- Witherington, D. C., Campos, J. J., & Hertenstein, M. J. (2001). Principles of emotion and its development. In G. Bremner & A. Fogel (Eds.), *The Blackwell handbook of infant development* (pp. 427-464). Oxford, UK: Blackwell.
- Westby, C. (2000). A Scale for Assessing Development of Children's Play. En Gitlin-Weiner, K., Sandgrund, A. & Schaefer, C. (Eds.). *Play Diagnosis and Assessment*. (pp. 15-57) U.S.A. John Wiley & Sons.
- Yates, T. M., Obradovic, J. y Egeland, B (2010). Transactional relations across contextual strain, parenting quality, and early childhood regulation and adaptation in a high-risk sample. *Development and Psychopathology*, *22*, 539-555.
- Youg, M., E. & Richardson, L. (Ed). (2007). *Early Child Development: From Measurement to action [version PDF]*. Recuperado de <http://documentsworldbank.or/curated/en/2007/01/8341509child-developmet-measurement-action>.
- Zeman, J., Klimes-Dougan, B., Cassano, M., & Adrian, M. (2007). Measurement issues in emotion research with children and adolescents. *Clinical Psychology: Science and Practice*, *14*, 377–401.
- Zimmermann, P. (1999). Emotion regulation in adolescence. En W. Friedlmeier & M. Holodynski (Eds.), *Emotionale Entwicklung*. Heidelberg: Spektrum der Wissenschaft.

APÉNDICES

Apéndice A. Catálogo de Observación de la Regulación Emocional

REGISTRO DE REACTIVIDAD EMOCIONAL			
<p style="text-align: center;">Intensidad de las expresiones</p> <p>Se asignará una puntuación a cada una de las expresiones de acuerdo a la intensidad con la que se estén presentando. Como índice de la intensidad de la emoción negativa se consideró una puntuación que oscila entre 1 y 3</p>	1	2	3
	<p style="text-align: center;">Intensidad baja Manifiesta poca o ninguna gesticulación, vocalización o movimiento relacionado con malestar (no hay movimiento, indiferencia, disimulo)</p>	<p style="text-align: center;">Intensidad media Manifiesta gesticulaciones, vocalizaciones o movimientos que expresan un malestar moderado (frunce el seño, señala, contrae el cuerpo)</p>	<p style="text-align: center;">Intensidad alta Manifiesta gesticulaciones, vocalizaciones o movimientos que expresan un malestar intenso (llantos, gritos, patadas)</p>
<p>Latencia de respuesta (LR) Tiempo que ocurre entre la retirada del estímulo (juguete) y la aparición de la emoción*</p>	<p style="text-align: center;">Se establecerá de acuerdo a los siguientes parámetros de tiempo:</p>		
	<p>Rápida 0-3 segundos</p>	<p>Media 4-6 segundos</p>	<p>Lenta 7 segundos en adelante</p>
<p>EXPRESIÓN DE EMOCIONES NEGATIVAS Reacción emocional desagradable, a menudo perturbadora, que expresa un afecto negativo. La emoción negativa no conduce al progreso en la consecución de las metas propias. Ejemplo de esto son enojo, envidia, tristeza y miedo.*</p>			
<p>Sorpresa (SR): Reacción provocada por algo imprevisto e inesperado, precede a otras emociones como enojo , alegría ó tristeza**</p>	<p>Gestualmente el niño se presenta de la siguiente manera:  Cejas levantadas, ojos abiertos, mandíbula abierta (no tensión).</p>		

<p>Enojo (EN): Malestar pasajero que provoca un sentimiento negativo de irritación y un movimiento hacia lo que lo causa (Palou, 2005)</p>	<p style="text-align: right;"></p> <p>Gestualmente el niño se presenta de la siguiente manera: Hay una contracción muscular, los puños se muestran cerrados. Puede presentar movimientos bruscos para dañarse o dañar a alguien o algo: patear, jalar, manotear. Las vocalizaciones constan de gritos, gruñidos. Manifiestan palabras de desaprobación.</p>
<p>Tristeza (TR): Estado de desánimo que surge por una pérdida o un fracaso (Palou, 2005)</p>	<p style="text-align: right;"></p> <p>Gestualmente en niño se presenta de la siguiente manera: Puede o no presentar llanto, mostrar inexpresión, decrece el movimiento. Muestra una postura de decaimiento. La mirada puede ser inexpresiva. Muestran poca respuesta verbal y puede limitarse a vocalizaciones.</p>
<p>Cambio de valencia de la emoción Cuando el niño cambia la emoción negativa por una emoción positiva</p>	
<p>EXPRESIÓN DE EMOCIONES POSITIVAS Reacción emocional con la que se expresa un afecto positivo como alegría al alcanzar una meta, el alivio de haber evitado un peligro o la satisfacción con la actividad o el objeto (APA, 2010)</p>	
<p>Alegría (AL): Es una emoción que se produce como reacción del organismo ante un acontecimiento interno o externo favorable que la provoca y manifiesta un bienestar físico o psicológico (Palou, 2005; López 2003)</p>	<p style="text-align: right;"></p> <p>Gestualmente el niño se presenta de la siguiente manera: Puede haber un incremento en la actividad motora hasta presentar una gran excitación: sonrisa, risa, gritos, brincos, incremento en los movimientos y en la verbalización. O bien, se puede expresar con serenidad como mostrarse tranquilo.</p>

* APA Diccionario, 2010

** Bisquerra, 2006

REGISTRO DE ESTRATEGIAS INFANTILES EN SITUACIÓN EXPERIMENTAL

Estrategias de regulación emocional:

Acciones empleadas para enfrentar una situación estresante o desagradable y modular o modificar la reacción emocional del individuo a dicha situación. Puede incluir retraimiento (ignorar la situación), desvinculación (redireccionar la atención a otro estímulo) y la aceptación (consuelo) (APA, 2010)

Latencia de respuesta (LR)

Tiempo que ocurre entre la retirada del estímulo (juguete) y la aparición de la respuesta (estrategia de regulación)(APA Diccionario, 2010)

Se establecerá de acuerdo a los siguientes parámetros de tiempo:

Rápida

0-3 segundos

Media

4-6 segundos

Lenta

7 segundos en adelante

1. Atender y seguir instrucciones (ASI):

Escuchar y ejecutar una serie de pasos que el adulto le indica.

El adulto da una indicación y el niño dirige su vista hacia el adulto y/o el objeto que se le está presentando, puede asentir ante las indicaciones o cuestionarlas. Al terminar la instrucción el niño ejecuta lo que verbalizó el adulto.

2. Berrinche (BCH)

Expresión de desesperación ante la incapacidad de obtener lo que el niño desea (Bettelheim, 1988)

Se puede presentar manifestaciones conductuales como:
 el derramar lágrimas (llanto)
 tirarse al piso
 pataleos y/o agitar brazos y piernas
 enrojecimiento de la cara
 rigidez muscular
 dificultad para respirar y/o agitación
 alejarse o alejar a los otros empujándolos
 tratar de lastimar a otras personas o a sí mismo
 dificultad para escuchar y enfocar la atención a las otras personas
 gritos, gemidos o sonidos de desagrado
 reclamos y/o peticiones

3. Buscar la mirada (BM)

Incluye la búsqueda de la madre para obtener una meta.

Dirigir la mirada hacia la madre como referente social.

<p>4. Consolarse (C) Intentos por tranquilizarse por sí mismo (Ato, et. al., 2005) o mediante el apoyo externo de un adulto.</p>	<p>Chuparse el dedo, acariciarse el pelo, la ropa, la cara, las manos. Balanceo. Acercarse a la madre en búsqueda de contacto físico, ser cargado, abrazado.</p>
<p>5. Ignorar la situación (IG) Hacer caso omiso ante el retiro del juguete. Observar aspectos del ambiente, excepto el juguete.</p>	<p>El niño no se involucra con el juguete, no intenta recuperar el juguete. Observa aspectos del ambiente, excepto el juguete</p>
<p>6. Tratar de recuperar el juguete (RJ) Intentos del niño por obtener el juguete una vez que se le ha retirado.</p>	<p>Señalan el juguete, pueden pedirlo verbalmente o con señas. o busca a la madre para que le proporcione ayuda para recuperar el juguete. Tropa, salta y/o busca elementos que le permitan alcanzar el juguete.</p>
<p>7. Redireccionar atención (RA) Desviación de la atención a un estímulo alternativo</p>	<p>Enfoque de la atención en otros objetos o situaciones a partir de las sugerencias, indicaciones o expresiones verbales de los cuidadores Actividades de juego o exploratorias que implican una atención sostenida en aspectos del ambiente mediante el uso de juguetes u objetos que no sean los estímulos que generan malestar.</p>

REGISTRO DE ESTRATEGIAS MATERNAS EN SITUACIÓN EXPERIMENTAL

ESTRATEGIAS DE CO-REGULACIÓN EMOCIONAL:

Acciones empleadas por la madre para ayudar al niño a enfrentar una situación estresante o desagradable y con ello regular o modificar la reacción emocional del menor. Puede incluir reatrimiento (mínima interacción), desvinculación (distracer) y la aceptación (contener). APA, 2010

<p>1. Latencia de respuesta (LR) Tiempo que ocurre entre la retirada del estímulo (juguete) y la aparición de la respuesta (estrategia de regulación)(APA Diccionario, 2010)</p>	Se establecerá de acuerdo a los siguientes parámetros de tiempo:		
<p>1. Alentar/Motivar (AM) Reconocer los logros del niño e invitarlo a realizar actividades.</p>	<p>Rápida 0-3 segundos</p>	<p>Media 4-6 segundos</p>	<p>Lenta 7 segundos en adelante</p>
<p>2. Conceder demanda (CD) Acceder a la demanda del niño.</p>	Expresiones de aceptación o aprobación, como “eso” “muy bien” Incitar al niño a continuar una actividad, por ejemplo: “ahora que harás para...”		
<p>3. Contener (CO) Reducir o eliminar la intensidad de la respuesta utilizando paliativos para calmar al niño.</p>	Entregar al niño de inmediato el juguete deseado		
<p>4. Distracer con estímulo alterno(DI) Intentos del adulto por cambiar el foco de atención del niño hacia un estímulo alterno.</p>	El adulto muestra empatía, se aproxima al niño/a, abraza, consuela. Trata de consolar al niño con palabras como “cálmate”, “tranquilo”.		
<p>4. Distracer con estímulo alterno(DI) Intentos del adulto por cambiar el foco de atención del niño hacia un estímulo alterno.</p>	Mostrarle al niño otro material, proponer un juego nuevo o actividad, señalar un estímulo alterno		

<p>Direccionar atención al juguete: Son todos aquellos intentos del adulto por mantener el foco de atención del niño sobre el juguete después de haberlo retirado. Puede cumplir con dos objetivos:</p> <p>5. Distraer (DJD) Cuando la mamá emplea la situación de malestar para redireccionar la atención del menor. Por ejemplo “¿Qué colores tiene el juguete?”, “¿Cómo sonaba el juguete?” o “¡vamos a bailar! ¿Cómo le hacía el juguete?” que permiten atenuar o cambiar la valencia de la emoción</p> <p>6. Mantener la atención en el juguete (DJJ) Cuando el niño logra por sí solo disminuir la emoción de malestar y su mamá le pregunta sobre el juguete por ejemplo ¿y el juguete? ¿qué quieres? ¿Quieres el juguete?, con lo cual se incrementa el malestar emocional</p>	
<p>7. Explicar (EX) Dar una explicación ante la situación.</p>	<p>El adulto se dirige al niño le indica las razones, causas y/o consecuencias de lo que está sucediendo.</p>
<p>8. Mínima interacción (MI) Inexpresión ante la actividad que se está realizando y/o mantenerse al margen de la situación.</p>	<p>Dar la espalda al niño, ignorarlo, dirigir la mirada hacia otro lado. Mantenerse al margen y sólo observar la situación Dirigirse al investigados preguntando lo que debe hacer o pidiendo permiso para actuar.</p>
<p>9. Restringir (IR) Dar indicaciones de manera autoritaria. Cualquier acción del adulto que desaliente la conducta del niño (APA Diccionario, 2010)</p>	<p>El adulto prohíbe, restringe, no da explicaciones, regaña, arrebató el objeto. Da indicaciones a manera de órdenes o mandatos. Acciones físicas de</p>

Referencias

Palou Vicens S. (2005) Sentir y crecer. El crecimiento emocional en la infancia. Barcelona: Grao

Bisquerra R. (2006) Educación emocional y bienestar. Bilbao: Praxis

Bettelheim B. (1988) No hay padres perfectos. El arte de educar a los niños sin angustias ni complejos. Barcelona: Crítica

Potegal., M (1994). The dynamics of aggression. Biological and social Processes in dyads and groups. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Galindo., E. (1980). Modificación de conducta en la educación especial. México, D.F: Trillas

Grolnick W., Farkas M., (2002). Parentalidad y Desarrollo de la Regulación de los Niños
Practical Issues in Parenting, vol 5. Handbook of parenting, New Jersey.

Ato E., González C., Carranza J. (2004) Aspectos evolutivos de la regulación emocional en la infancia
Anales de psicología , vol 20, nº 1, Murcia

Ato E., Carranza J., González C., Ato M., Galián M., (2005). Reacción de malestar y regulación emocional en la infancia
Psicothema, vol 17, nº 3, Murcia.

APA (2010). Diccionario conciso de Psicología. México, D.F: Manual Moderno

Apéndice B. Cuestionario Madres

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE
MÉXICO

PROYECTO UNAM-PAPIIT IN309508

CUESTIONARIO MADRES

Mtra. Ma. Fayne Esquivel y Ancona
RESPONSABLE DEL PROYECTO

EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

Arroyo Sánchez Montserrat
Corrales Esparza Raquel
Méndez Vergara Vianey
Plata Loera Sol Jimena
Rodríguez Villagómez Mara
Vasconcelos Vargas Maritza

Fecha: _____ Aplicado por: _____

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

PRESENTACIÓN

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

Agradecemos su colaboración honesta al proyecto de investigación.

INDICACIONES GENERALES

Recuerde que NO hay respuestas correctas o incorrectas, su opinión honesta es la correcta.

Escuche detenidamente cada una de las preguntas antes de responder a ellas.

Es importante que responda a todas y cada una de las preguntas.

Trate de contestar la primera idea que se le venga a la mente.

REGULACIÓN EMOCIONAL EN INFANTES DE 18 A 36 MESES

Entrevista semiestructurada a madres

Nombre del niño: _____

Fecha de nacimiento (niño): _____ Edad: _____

Nombre de la madre: _____ Edad: _____

Estado civil de la madre: _____ Teléfono: _____

Escolaridad de la madre: _____ Ocupación: _____

Personas con las que vive el niño: _____

Cuidador principal del niño: _____

DATOS SOBRE EL EMBARAZO Y NACIMIENTO DEL MENOR

1. Edad de la madre al quedar embarazada: _____

2. Condiciones económicas, físicas y sociales de la madre antes, durante y después del embarazo:

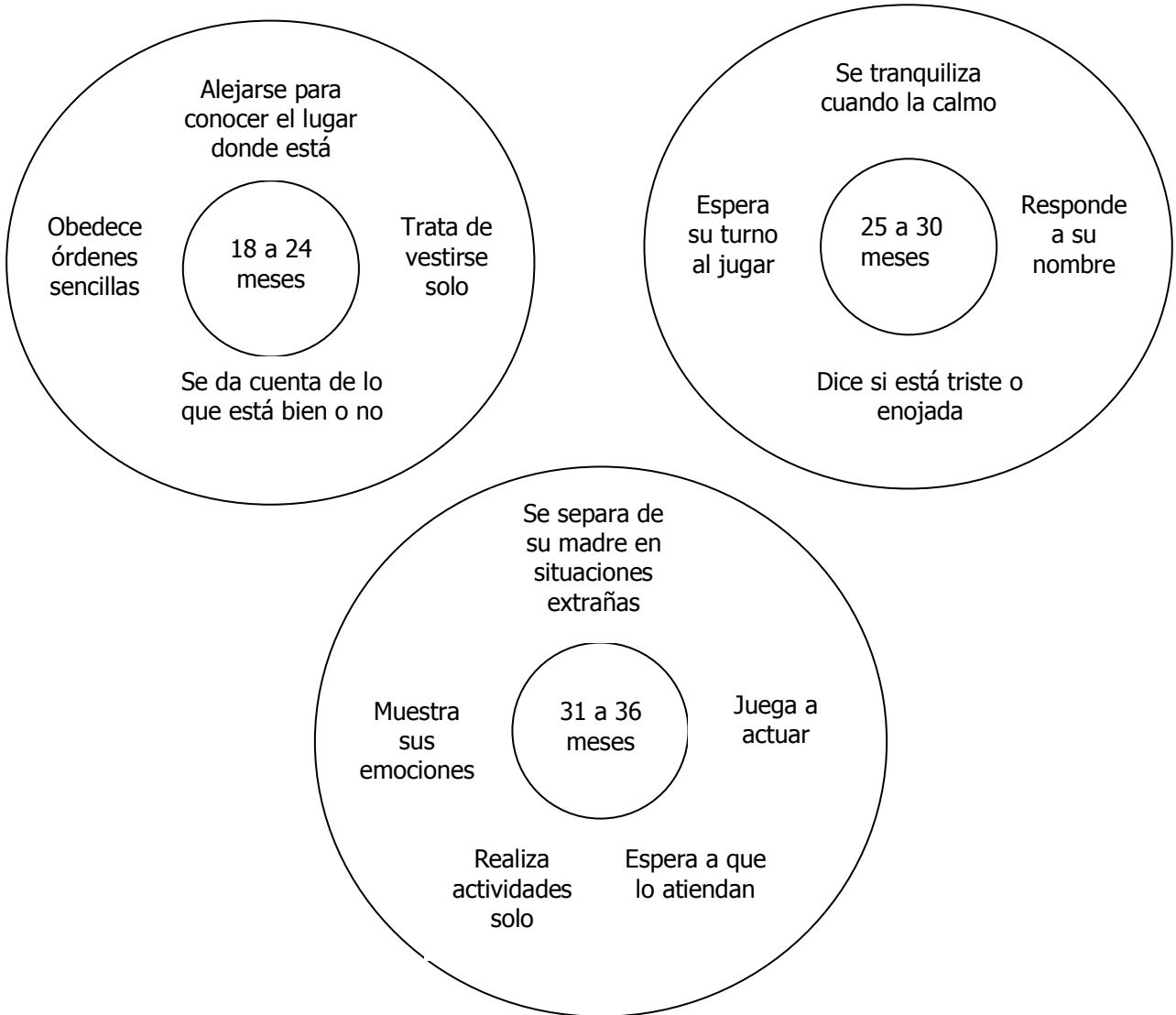
3. Nacimiento

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

4. Condiciones actuales de desarrollo del niño:

LO QUE MI HIJO PUEDE HACER

Señala lo que tu hijo ha logrado en esta etapa.



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

6. Actividades que realizan juntos madre-hijo

7. ¿Juegan? ¿A qué juegan?

¡Gracias por su colaboración!

OBSERVACIONES:

Este material fue impreso en el Departamento de Publicaciones de la Facultad de
Psicología UNAM. Septiembre 2009.

Apéndice C Filtro TABS: Lista de Indicadores

TABS Filtro

Escala de Temperamento y Comportamiento Atípico

Indicadores de Disfunciones en el Desarrollo de la Infancia Temprana

Stephen J. Bagnato, Ed., N.C. S. P.; John T. Neisworth, Ph.D.; John Salvia, D. Ed.; Frances M. Hunt, Ph. D.

Instrucciones para administrar el Filtro TABS:

Por favor, diríjase al capítulo 3 del Manual del TABS para obtener información importante antes de administrar el Filtro TABS. Complete la información de la Sección 1. Lea y discuta las instrucciones de la Sección 2 con el evaluador, asegúrese de que él /ella comprende cómo responder a cada enunciado. Pida al evaluador que devuelva el Filtro para la posterior calificación e interpretación al finalizar la Sección 2.

1. INFORMACIÓN DEL NIÑO/A

Nombre del niño/a: _____ Sexo: Niña ___ Niño ___

Fecha de nacimiento: _____ Edad (en años y meses): _____

Dirección del niño/a: _____

Nombre del padre o cuidador primario de la casa: _____

Relación que tiene con el niño: Madre ___ Padre ___ Otro _____

Teléfono: _____ Mejor horario para contactarlo: _____

Enliste cualquier problema previamente identificado o diagnósticos del niño/a:

1. _____

2. _____

3. _____

2. INDICADORES TABS

Los siguientes 15 enunciados enlistan algunos de los problemas más frecuentes en el temperamento y autorregulación que los padres y profesionales observan en niños/as pequeños. Lea cada uno de los enunciados enumerados y marque la opción NO si el comportamiento no es un problema. Marque la opción SI en caso de que el comportamiento sea un problema. Devuelva este formulario para la evaluación e interpretación de este Filtro.

Nombre del evaluador: _____

Fecha de elaboración del Filtro: _____

Relación que tiene con el niño/a: _____

					No	Si
1.	Sus emociones no corresponden con lo que está pasando					
2.	Se enoja con facilidad					
3.	Se frustra con demasiada facilidad					
4.	Tiene berrinches violentos					
5.	Frecuentemente es irritable y demandante					
6.	No puede calmarse cuando está molesto/a					
7.	No pone atención a señales y sonidos					
8.	Ignora a las personas que tiene enfrente					
9.	Se resiste a mirar a los ojos					
10.	Le gusta llamar la atención, es impulsivo					
11.	Es muy difícil de entender lo que quiere y lo que siente					
12.	Parece estar en su "propio mundo"					
13.	Emite sonidos y parece desconectarse de lo que está pasando					
14.	Se inquieta en lugares donde hay mucha gente					
15.	Da vueltas alrededor sin un propósito					

3. RESULTADOS

Sume todos los enunciados marcados con SI, y anote el total en el espacio inferior de Puntaje Crudo. Una puntuación de 1 o 2 indica que el niño/a puede estar en riesgo de tener un desarrollo atípico y comportamiento autorregulatorio. Una puntuación de 3 o más indica que el temperamento del niño/a y su comportamiento de autorregulación es probablemente atípico para su edad. Continúe con la evaluación de 55 enunciados de la Herramienta de Evaluación para cualquier puntuación distinta a 0.

Puntuación Natural: ____

Continúa con la Instrumento de Evaluación TABS: Si ____ No__

