



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE MAESTRIA Y DOCTORADO EN PSICOLOGIA

**REGULACIÓN EMOCIONAL, CORREGULACIÓN MATERNA Y
TEMPERAMENTO EN LA PRIMERA INFANCIA**

TESIS
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
DOCTORA EN PSICOLOGIA

PRESENTA:
MARÍA FAYNE ESQUIVEL Y ANCONA

TUTORA PRINCIPAL:
DRA. BENILDE GARCÍA CABRERO – Facultad de Psicología

COMITÉ TUTOR
DRA. MARÍA E. MONTERO Y LÓPEZ LENA – Facultad de Psicología
DRA. ELISA R. VELASQUEZ-ANDRADE – Programa de Maestría y Doctorado en
Psicología
DRA. LAURA HERNÁNDEZ GUZMÁN - Facultad de Psicología
DRA. PATRICIA ORTEGA SILVA – Facultad de Estudios Superiores Iztacala

MÉXICO, D. F. FEBRERO 2014



Universidad Nacional
Autónoma de México



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.

*Para mis hijos: Fayne, Nestor, Zuzana y Salvi,
gracias por ser tan buenos padres de mis preciosos nietos.*

*Para Pablo, Isabel y Vojtech,
seres humanos sensibles y extraordinarios que representan el futuro.*

*En especial dedico este trabajo a Chavo,
el mejor compañero de la vida, quien siempre ha estado conmigo
y me ha apoyado en todas mis empresas, por locas que parezcan.*

Agradecimientos:

De lo más agradable de nuestra condición humana, es que siempre estamos rodeados de otros con los que compartimos nuestras necesidades, anhelos, deseos, con quienes disfrutamos y con los que, en otros momentos nos acompañamos en nuestras dificultades y sufrimientos: vivencias emocionales que colorean nuestros recuerdos y nos hacen ser agradecidos.

Ahora que termino este largo proceso del doctorado, revivo las emociones experimentadas, hubo de todo, alegría por descubrir un tema tan apasionante, frustración por lo complicado que fue encontrar el método adecuado para trabajar los datos, satisfacción ante el agradecimiento de las madres por las nuevas estrategias obtenidas para ayudar a sus pequeños con sus emociones negativas y una enorme dicha de ver a mis alumnas crecer emocional y profesionalmente.

Por todo lo que aprendí en el camino, quiero agradecer a mis compañeras tutoras que siempre me apoyaron, creyeron en mí e hicieron posible la conclusión de este proyecto, gracias Beni, María, Elisa, Laura y Paty.

También quiero agradecer a mis alumnas que me acompañaron en diferentes fases del proceso, gracias Sol, Ximena, Vianey, Montse, Mara, Dalia, Reich, Laura Amada, Caty, Blanquita, Wendy e Ilse, sin olvidar a mis queridas alumnas del Instituto, Mary, Betty y Celene.

Agradezco también a mis queridos Yola Santiago, Ale Valencia y Ariel Vite, sin su apoyo los hallazgos importantes de este trabajo no se hubieran dado.

En especial mi reconocimiento y agradecimiento a Maritza, que me acompañó durante todo este largo proceso, juntas aprendimos sobre la regulación emocional y también a autorregularnos. Gracias Maritza por el ser humano tan extraordinario que eres.

Esta investigación se realizó gracias al Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT) IN309508 “Promoción del desarrollo socioafectivo en infantes de comunidades rurales de México” y al Programa de Apoyos a la Superación Académica (PASPA), ambos pertenecientes a la Dirección General de Asuntos del Personal Académico de la UNAM.

Un reconocimiento a la estancia “Kokone”, a las Estancias de Bienestar y Desarrollo Infantil del Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (ISSSTE) Zona Sur por el apoyo brindado.

Por último agradezco a todos aquellos que colaboraron con su apoyo moral, intelectual y profesional a que esta tesis se terminara.

“No hay ser humano que pueda vivir un solo día sin experimentar alguna emoción [...] Vivimos emocionados y pensando. Hemos considerado equivocadamente que el pensamiento y la emoción eran cosas distintas que podían separarse”

Laura Esquivel

Índice

RESUMEN.....	1
ABSTRACT	2
INTRODUCCIÓN.....	3
Capítulo 1. El origen y desarrollo de la regulación emocional.....	9
1.1 Las emociones	13
1.2 El constructo de Regulación Emocional	18
1.2.1 Retos definitorios	20
1.2.2 Definición.....	23
1.3 Temperamento.....	31
1.3.1 Sistemas de temperamento	35
1.4 Esfuerzo de control.....	39
1.5 Co-regulación emocional	43
1.6 Estrategias de Regulación Emocional	45
1.7 Estrategias de Correulación Emocional	52
Capítulo 2. Antecedentes del estudio de la Regulación Emocional.....	61
2.1 Evolución histórica del concepto de Regulación Emocional	61
2.2 Desarrollo de la regulación emocional.....	65
2.2.1 Cambios en las estrategias de regulación emocional asociados al desarrollo	69
2.2.2 Cambios en las estrategias de regulación emocional asociados a las influencias maternas .	76
2.3 Regulación emocional y Temperamento.....	85
2.4 Regulación emocional y esfuerzo de control	90
Capítulo 3. Investigación	98
Planteamiento del problema y justificación	98
Pregunta de investigación.....	101
Objetivos	102
<i>Objetivo general</i>	102
Variables	103
Consideraciones metodológicas	108
Hipótesis de investigación.....	109
Método	110
Participantes	110

Muestreo.....	111
Tipo de diseño	111
Instrumentos	112
Procedimiento	113
Capítulo 4. Resultados	118
Estudio I - Piloto	118
Estudio II - Adaptación del Cuestionario de la Conducta Infantil Temprana (The Early Child Behavior Questionnaire, ECBQ).....	122
Resultados de la investigación global	123
<i>Datos sociodemográficos y características de la diada</i>	124
<i>Análisis descriptivo</i>	126
<i>Análisis inferencial</i>	130
Capítulo 5. Discusión y conclusiones	150
Estrategias de RE	150
Estrategias de Co-RE	151
Relación de la edad con el EC (implícito en las estrategias de RE).....	152
Relación de las estrategias de RE con las estrategias de Co-RE.....	153
Muestra total.....	154
Grupos de edad.....	156
Relación del temperamento con las estrategias de RE y de Co-RE	158
Muestra total.....	158
Grupos de edad.....	162
Conclusiones	165
Sugerencias e implicaciones para el trabajo preventivo.....	171
REFERENCIAS	173
APÉNDICES.....	199

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

Figura 1.1 Componentes del desarrollo de la Regulación Emocional.....	12
Figura 1.2 Modelo de Dos Factores de la Emoción.....	17
Tabla 1.1 Caracterización de los tres estilos de esfuerzo de control.....	42
Figura 1.3 Estrategias de RE infantil recopiladas en la literatura.....	46
Tabla 1.2 Recopilación de catálogos de registro de las estrategias de RE de 1981 a 2011.....	47
Tabla 1.3 Paradigmas para evaluación de la RE infantil y materna de 0 a 6 años.....	53
Figura 1.4 Estrategias de Co-RE maternas ante la experimentación de emociones negativas en niños de etapa lactante y maternal.....	55
Tabla 2.1 Revisión histórica del concepto de regulación emocional.....	62
Tabla 4.1 Características demográficas de las díadas participantes.....	118
Figura 4.1 Estrategias de regulación emocional.....	120
Figura 4.2 Estrategias de coregulación emocional.....	121
Tabla 4.2 Valores de consistencia interna para cada uno de los factores del ECBQ.....	123
Tabla 4.3 Características demográficas de las díadas participantes.....	124
Figura 4.3 Características conductuales reportadas por las madres para los tres grupos de edad.....	125
Tabla 4.4 Características del desarrollo percibidas por las madres en función de la edad de sus hijos.....	126
Tabla 4.5 Medias y rangos de los constructos estudiados.....	127
Figura 4.4 Estrategias de RE de cada grupo de edad.....	129

Figura 4.5 Estrategias de Co-RE materna de cada grupo de edad.....	130
Tabla 4.6 Tiempo promedio de las estrategias de RE utilizadas por grupo de edad.....	131
Tabla 4.7. Correlación general entre las estrategias de RE y Co-RE materna.....	133
Tabla 4.8 Correlación entre las estrategias de RE y de Co-RE materna por grupos de edad.....	135
Tabla 4.9 Correlaciones entre estrategias de RE de niños y Co-RE materna con el temperamento de la muestra total.....	141
Tabla 4.10 Correlaciones entre estrategias de RE de niños y Co-RE materna con el temperamento (ECBQ) (18 a 24 meses).....	143
Tabla 4.11 Correlaciones entre estrategias de RE de niños y Co-RE materna con el temperamento (ECBQ) (25 a 30 meses).....	146
Tabla 4.12 Correlaciones entre estrategias de RE de niños y Co-RE materna con el temperamento (ECBQ) (31 a 36 meses).....	149

RESUMEN

El estudio del desarrollo de la Regulación Emocional en la primera infancia resulta importante porque en este periodo ocurren cambios funcionales en las habilidades regulatorias vinculados a factores biológicos y de maduración fisiológica mediados por la socialización materna (Brownell & Kopp, 2007).

La evidencia previa señala las dificultades metodológicas para realizar inferencias válidas sobre las emociones, la regulación emocional y el temperamento en la primera infancia (Calkins & Fox, 2002), por lo que en esta investigación se utilizaron las sugerencias metodológicas propuestas por Cole, Martin y Dennis (2004). Además, en México no hay investigación empírica sobre el desarrollo de la regulación emocional en la primera infancia, lo que constituyó una justificación para realizar este proyecto.

Esta investigación analizó la relación entre las estrategias de corregulación materna, de regulación infantil y el esfuerzo de control del enojo, así como la relación de la corregulación y la regulación emocional con el temperamento de los menores. En el primer estudio se trabajó con 12 díadas (madre-hijo) con niños de entre 18 y 36 meses para elaborar un Catálogo de Registro de la regulación y corregulación emocional. En el segundo estudio se adaptó el Cuestionario de la Conducta Infantil Temprana (ECBQ) (Putman, Gartstein & Rothbart, 2006) a población mexicana para medir el temperamento; se obtuvieron tres factores (controlado, inhibido, impulsivo), que en conjunto explicaron el 92% de la varianza.

Los datos que se reportan en la presente se obtuvieron en un tercer estudio; la muestra se tomó de estancias infantiles gubernamentales. Participaron 19 díadas con niños de entre 18 y 36 meses de edad divididas en tres grupos (18-24, 25-30 y 31-36 meses). Se realizó un estudio transversal con observación directa de la situación experimental. Se videograbaron dos sesiones por día y las estrategias e regulación utilizadas por madres e hijos se registraron a partir de los catálogos de regulación emocional y corregulación emocional con el Sistema de Captura de Datos Observacionales (SICDO) (Vite, Rosas & García, 2005) obteniendo una confiabilidad entre observadores de $\alpha = .86$.

Los resultados no mostraron diferencias estadísticamente significativas entre los tres grupos ($X^2 = 26$), pero las correlaciones muestran que las estrategias maternas y las de los niños cambiaron en función de la edad. Los niños mayores utilizaron preferentemente estrategias de atención activa y de mayor esfuerzo de control vinculadas a las estrategias maternas que promueven la autonomía, mientras que ante el emergente esfuerzo de control de los niños, las madres utilizaron más la distracción básicamente llamando la atención del niño sobre las características del juguete y con menor frecuencia conductas restrictivas.

Así mismo, en todos los grupos de la muestra se observaron correlaciones directas e inversas entre el temperamento de los niños y las estrategias de Regulación Emocional y Co-Regulación Emocional. Esto es un indicio de que las características temperamentales de los niños (controlado, inhibido o impulsivo) mantienen un vínculo significativo con el tipo de estrategias de Regulación Emocional que utilizan ante situaciones de malestar, así como con las estrategias de Co-Regulación Emocional que aplican las madres al intentar modular la emoción negativa de sus hijos.

Palabras clave: regulación emocional, conducta materna, esfuerzo de control, temperamento, respuesta emocional.

ABSTRACT

The study of the development of Emotional Regulation in the early years becomes important because it is during this period that functional changes in the regulatory skills, linked to biological and physiological maturity factors due to mother-child socialization, have their beginnings (Brownell & Kopp, 2007).

Previous data indicates the existence of methodological difficulties limiting reliable inferences about emotions, emotional regulation and temperament in the early childhood (Calkins & Fox, 2002), thereupon this research regards the methodological suggestions proposed by Cole, Martin and Dennis (2004). In addition, Mexico does not count with empirical research related to emotional regulation development in the toddlerhood, which became another reason for the execution of this research.

This descriptive research analyzed the relationship between two variables: maternal co-regulation and child regulation in order to evaluate effortful control as a response to frustrating situations, as well as the relationship of both variables with children's temperament. In the first study, 12 mother-child dyads between 18 and 36 months participated in order to design an Emotional Regulation and Emotional Co-regulation Record Catalogue. In the second study, the Early Childhood Behavioral Questionnaire (ECBQ) (Putman, Garstein & Rothbart, 2006) was adapted to be used with Mexican population in order to measure children's temperament; three factors were obtained (controlled, inhibited, impulsive) that together explained 92% of variance.

Data were obtained from the last phase, where the sample was taken from Public Daycare Centers, considering 19 mother-child dyads between the ages of 18 to 36 months, divided into three groups. A transversal study with direct observation of the experimental situation was executed. Two sessions per dyad were videotaped through the Observable Data Record System (SICDO) (Vite, Rosas & Garcia, 2005) based on the Record Catalogue obtaining a high reliability index among the observers ($\alpha = .86$)

The results did not show statistical differences among the groups ($X^2 = 26$), but the correlation data showed that mother and child strategies changed depending on children's age. Older children used preferably active attention strategies related to a higher effortful control linked with maternal strategies promoting autonomy. Furthermore, due to the increasing children effortful control, mothers used more distractions based on toy features and used less restrictive conducts.

In all groups of the sample, significant correlations were observed between children's temperament and Emotional Regulation and Co-Emotional Regulation strategies. This constitutes an evidence that the temperamental characteristics of children (controlled, inhibited, impulsive) are linked to the type of Emotional Regulation strategies that they used during uncomfortable situations, as well as with Co-Emotional Regulation strategies that mothers used to try to modulate negative emotion of their children.

Key words: emotional regulation, maternal behavior, effortful control, temperament, emotional response.

INTRODUCCIÓN

La regulación emocional (RE) infantil tiene un papel central en la integración de los estándares de normalidad y las desviaciones atípicas de los patrones de comportamiento, por lo que su estudio interesa tanto a la psicología del desarrollo, como a la psicología clínica (Cole et al., 2004; Fox, 1994b).

El estudio del desarrollo de la RE es un proceso sumamente complejo, ya que involucra las diferencias individuales en el temperamento y una amplia gama de capacidades emergentes para el auto-control, como es el esfuerzo por controlar la emoción y la conducta (Thompson & Waters, 2010). Adicionalmente, la investigación del desarrollo de la RE en la infancia representa un reto teórico y metodológico, en este sentido es importante contar con 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).

Es un hecho que conforme los niños crecen, adquieren un mayor entendimiento de las causas y consecuencias de su reactividad emocional, utilizando mecanismos para controlarla de manera autónoma (Ato L. E., Carranza, González, Ato M. G., & Galián,

2005; Ato, González, & Carranza, 2004). El incremento en las habilidades regulatorias se caracteriza por importantes progresos en el desarrollo que incluyen pasar de una RE externa guiada por la madre y/o cuidadores a una auto-iniciada donde el niño utiliza más y mejores estrategias para manejar sus emociones (Eisenberg & Morris, 2002; Fox & Calkins, 2003; Kopp, 1989; Thompson, 1990; 1994).

El periodo entre el primer y tercer año de edad es particularmente relevante para el estudio de las habilidades regulatorias tempranas porque se espera que los niños comiencen a regular sus estados emocionales con menor ayuda de los padres (e.g. recuperarse de la frustración, disminuir la intensidad del enojo expresado), mientras simultáneamente experimentan mayores demandas ambientales, proceso vinculado al esfuerzo emergente por controlar voluntariamente la reactividad emocional y las conductas asociadas a sus emociones negativas (Spinrad et al., 2007). Sin embargo, durante esta etapa los niños aún son muy sensibles a las influencias externas, incluyendo la corregulación materna, factor que contribuye a atenuar las conductas derivadas de una reactividad emocional excesiva y ayuda a manejar las tendencias de sobre-control, ambas asociadas a las diferencias individuales en el temperamento infantil.

Es así que para entender cabalmente los procesos de desarrollo de la RE en los primeros años y sus consecuencias, se requiere incluir en la investigación el estudio del temperamento por ser un factor que determina en gran medida las características de la reactividad emocional (Calkins, 2007; Calkins & Hill 2007; Eisenberg, Hofer & Vaughan, 2007; Thompson & Goodvin, 2007). Las investigaciones sobre el vínculo entre el temperamento y la RE (Eisenberg et al., 2007; Eisenberg, Smith, Sadovsky & Spinrad,

2004; Rothbart & Bates, 2006) sugieren que el esfuerzo de control (EC) es una forma eficiente de autorregulación que resulta de las características innatas, la maduración cerebral y las influencias ambientales, propiciadas principalmente en las interacciones maternas.

De este modo, estudiar la RE en la primera infancia resulta relevante sobre todo por la posibilidad de prevenir conductas inadaptadas y problemáticas derivadas de las dificultades para regular las emociones y que pueden limitar el desempeño escolar y la inserción social del niño en etapas posteriores de la vida (Calkins & Fox, 2002). Por su parte, el exceso de afecto negativo y su escaso control pueden ser antecedentes de trastornos externalizados como la agresividad, conductas desafiantes y antisociales, mientras que el sobre control emocional conlleva a que los niños experimenten en mayor medida emociones negativas como el miedo o la ansiedad, que inhiben su conducta e incrementan el riesgo de presentar a futuro trastornos internalizados como depresión, ansiedad y aislamiento social (Eisenberg, Fabes, Guthrie & Reiser, 2000; Eisenberg et al., 2007).

Para esta investigación se incluyó un constructo relativamente novedoso: el “esfuerzo de control” que se refiere a la eficacia del uso voluntario de la atención para inhibir o activar una respuesta emocional, representa el componente regulatorio del temperamento. Este constructo ha contribuido al estudio del desarrollo emocional asociado a los procesos cognitivos y conductuales al brindar luz sobre el control voluntario que permite al niño iniciar comportamientos regulatorios, no obstante, la información al respecto es aún incipiente, por lo que se requiere llenar el hueco conceptual con estudios empíricos con rigor metodológico que integren no sólo el constructo de esfuerzo de control

implícito en las estrategias de RE, sino también los procesos de correulación emocional y las influencias del temperamento.

El presente estudio abordó la evolución del esfuerzo de los niños por controlar la emoción de enojo a partir de las diversas estrategias de RE en tres diferentes grupos de edad (18 a 24, 25 a 30 y 31 a 36 meses), lo que se comparó con las estrategias de correulación utilizadas por las madres en función de la edad de sus hijos y las características del temperamento de cada uno. A pesar de que existen numerosos estudios con niños en etapa maternal, en esta investigación, la clasificación de las díadas en grupos representó una alternativa para evaluar los cambios asociados a los mecanismos regulatorios.

Los fines de la investigación se basaron en cuatro objetivos principales: 1) Conocer cuáles fueron las estrategias de RE que utilizó una muestra de niños mexicanos de entre 18 y 36 meses de edad (divididos en tres grupos) y cuáles fueron las estrategias de correulación emocional (Co-RE) maternas para modular la emoción de enojo generada en una situación experimental de juego; 2) Identificar si se presentaron diferencias en el EC observado en las estrategias de RE del niño para modular la emoción de enojo en función del grupo de edad; 3) Conocer si se presentaron correlaciones entre las estrategias de Co-RE de las madres y las estrategias de RE de sus hijos considerando tanto a la muestra total como a cada grupo de edad; 4) Conocer si el temperamento de los menores correlacionó con sus estrategias de RE y las de Co-RE de sus madres considerando tanto a la muestra total como a cada grupo de edad.

Para el logro de los objetivos propuestos se requirió realizar dos estudios previos a la investigación. El primero consistió en la realización de un piloto con una población diferente a la de la investigación, lo que permitió estructurar un método idóneo para contar con observaciones válidas y confiables, así como catálogos para guiar el registro de las estrategias de RE de los niños y las de correulación de las madres. El segundo estudio consistió en adaptar y validar el instrumento utilizado para evaluar el temperamento, The Early Childhood Behavior Questionnaire (ECBQ: Cuestionario de la conducta Infantil Temprana del Temperamento para infantes de 18 a 36 meses de edad) (Putman, Gartstein, & Rothbart, 2006).

El trabajo de tesis se estructuró de la siguiente manera:

- Marco Teórico. Se revisan los conceptos y definiciones de la emoción, la RE, el temperamento, el EC, la co-regulación emocional, así como las estrategias de RE y Co-RE.
- Antecedentes. Se documentan los principales trabajos empíricos realizados desde la década de los noventa hasta la actualidad en el estudio de la RE infantil, la relación diádica madre- hijo, el temperamento y el EC.
- Investigación. A partir de los datos y propuestas metodológicas planteados en los capítulos previos se presentan el problema, preguntas de investigación, objetivos, variables, hipótesis y método que guiaron el trabajo.
- Resultados: Descripción de los estudios previos, así como de la investigación propiamente dicha. En el primero se muestra el estudio piloto y el segundo proporciona los datos obtenidos de la adaptación del instrumento de temperamento

(ECBQ). En el estudio de la investigación aparecen los resultados estadísticos de las correlaciones entre las variables RE, Co-RE y temperamento.

- Discusión y conclusiones. Comentarios sobre los resultados en función de las comparaciones entre los grupos de edad y las variables de estudio, evaluación de la investigación e implicaciones de los hallazgos.

Capítulo 1. El origen y desarrollo de la regulación emocional

El objetivo de este capítulo es describir y definir conceptualmente los constructos relacionados con la RE desde una perspectiva contemporánea y funcionalista del desarrollo. Los constructos que se abordan son: emoción, regulación emocional, temperamento, esfuerzo de control y co-regulación materna en función del proceso evolutivo durante la primera infancia.

Siendo el constructo “emoción” central para el proceso de esta investigación, es importante señalar que a este término se le ha asignado un tinte diferente dependiendo del periodo histórico y la disciplina que lo aborde, sin embargo, 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, categorías todas relacionadas con la emoción (Gross & Thompson, 2007; Kagan, 1994).

Actualmente se considera como una tarea fundamental de adaptación de los humanos aprender a concebir las necesidades básicas individuales para luego emitir correctamente signos emocionales que transmitan a su entorno social esas necesidades. No hay entonces tarea más pertinente y básica en la ciencia psicológica que conocer de manera rigurosa y sistemática los procesos que subyacen a la capacidad de emisión e interpretación de las emociones en los humanos (Díaz-Loving; 2010).

El conocimiento de los procesos subyacentes a la emoción conlleva a que la investigación contemporánea enfatice el papel que ésta representa como un proceso dinámico que opera a través del tiempo para facilitar la adaptación continua de los individuos a contextos ambientales fluctuantes, tesis que implica esclarecer cómo modulan

las personas los procesos afectivos en función de sus necesidades adaptativas en diferentes etapas del desarrollo, ya que, aun cuando las emociones no siempre brindan un beneficio, es un hecho que son reguladas (Cole et .al 2004).

El estudio diferenciado de la RE como un constructo nuclear en el campo de la psicología del desarrollo emerge de la perspectiva funcionalista, donde la persona y el evento constituyen un todo indisociable y plantea la premisa de que las emociones, además de regular el comportamiento, son susceptibles de ser reguladas mediante la evolución de los procesos cognoscitivos que permiten hacer uso de las capacidades volitivas como es el esfuerzo de control. Por tanto, la diferenciación heurística del constructo de la RE facilita a los científicos de distintas tradiciones investigar la manera como los individuos influyen en sus emociones, cuándo las presentan, cómo las experimentan y cómo se expresan éstas frente a determinados eventos (Gross, 1999).

Es indudable que el creciente interés por el estudio de la RE desde los años noventa ha rendido frutos en la investigación, sin embargo se ha restado atención a temas definitorios y conceptuales, por lo que los términos emoción y RE se han utilizado de manera ambigua (Thompson, 1994). Como lo argumentan Cole et al. (2004) el estudio de la RE, específicamente en el área del desarrollo infantil, plantea el reto de definir conceptual y operacionalmente un proceso inherentemente ligado a la emoción, por lo que ensayos y artículos relativos al tema han ponderado la tarea de describir ambos constructos (Thompson, 1994; Campos, Frankel, & Camras, 2004; Cole, et al. 2004; Gross & Thompson, 2006).

Actualmente las áreas de la investigación que integran la complejidad de la emoción con 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.

Estos tópicos sugieren una secuencia en el desarrollo, la cual consiste en que los infantes en primer término cuentan con una capacidad reactiva para manejar la variedad de emociones, ésta capacidad se enlaza con la regulación externa derivada de la interacción con sus madres y/o cuidadores, lo que permite a los niños fortalecer y desarrollar sus 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 los niños pequeños y de las estrategias de correulación emocional (Co-RE) maternas 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 (Thompson, 2011).

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 elaborado a partir de las propuestas teóricas de Mirabile et al., (2009) y Thompson y Goodvin (2007).

Figura 1.1 Componentes del desarrollo de la Regulación Emocional

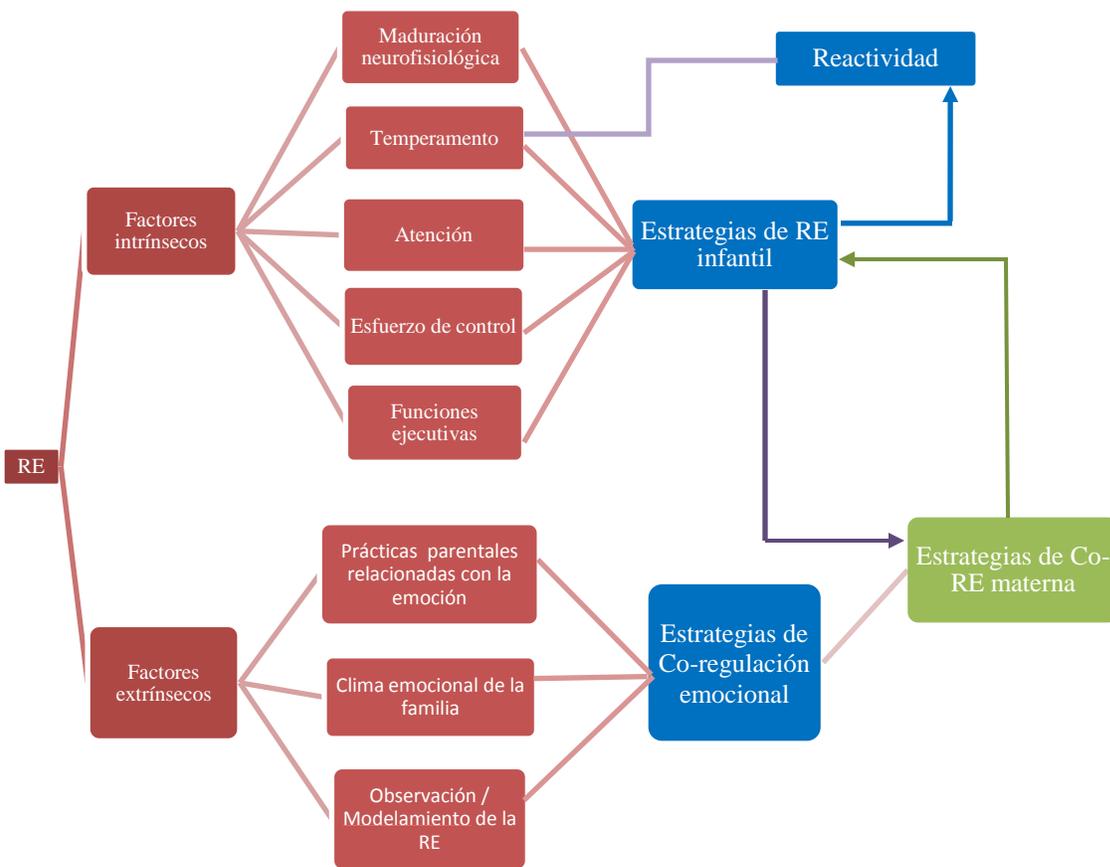


Figura 1.1. El modelo teórico del desarrollo de la RE involucra factores intrínsecos y extrínsecos. Dentro de los intrínsecos se consideran el temperamento, la maduración neurofisiológica, la atención, el esfuerzo de control y las funciones ejecutivas como variables vinculadas a las estrategias de RE infantil. Las estrategias de RE operan sobre la reactividad permitiendo el manejo y control de las emociones (proceso indicado por la flecha azul), además de influir en las estrategias de Co-RE materna (flecha morada). Entre los factores extrínsecos se encuentran las prácticas parentales relacionadas con la emoción, el clima emocional de la familia y la observación y moldeamiento de la RE por parte de los padres, lo que deriva en estrategias de Co-RE, de las que a su vez se desprenden estrategias específicas de Co-RE materna que además influyen en las estrategias de RE de los niños (flecha verde).

1.1 Las emociones

Las emociones emergen de transacciones con personas significativas del ambiente, de la motivación del individuo y son relevantes para el desarrollo, debido a que implican cambios en la experiencia subjetiva, el comportamiento, la fisiología y las expresiones conductuales (Palmero & Martínez-Sánchez, 2008).

En la revisión de las definiciones sobre la emoción es posible apreciar que algunas acentúan los aspectos conductuales, otras los fisiológicos; algunas son precisas, otras vagas y ambiguas; algunas plantean el carácter adaptativo y otras los efectos desorganizadores de la emoción, pero todas tienen en común que consideran los factores subjetivos, ambientales y procesos hormonales y neuronales. En este sentido Cole et al. (2004) señalan que la mayoría de las definiciones coinciden en la influencia Neo Darwiniana que visualiza a la emoción como la capacidad biológica que perdura en los humanos por su extraordinario valor para la supervivencia.

Las emociones son una especie de radar de un sistema de respuesta rápido, que a su vez, construyen y conllevan un significado que atraviesa el flujo de la experiencia. De este modo, Cole et al. (2004) definen a las emociones como herramientas con las que se valora la experiencia que prepara a los individuos para actuar ante determinada situación. Damasio (1999) señala que todas las emociones desempeñan un importante papel regulador orientado a la adaptación del organismo, teniendo como último objetivo ayudar a mantener la vida.

Por su parte, Martínez, Fernández y Palmero (2002) postulan que las emociones son procesos multidimensionales episódicos de corta duración, que emergen por la presencia de algún estímulo o situación interna o externa, evaluada y valorada como potencialmente

capaz de producir un desequilibrio en el organismo, lo que da lugar a una serie de cambios o respuestas subjetivas, cognitivas, fisiológicas, motoras y expresivas; estos cambios están íntimamente relacionados con el mantenimiento del equilibrio, es decir, con la adaptación de un organismo a las constantes modificaciones del medio ambiente. Estos autores consideran que la emoción tiene tres significados diferentes dependiendo de si se alude al síndrome, a un estado o a una reacción. . Definen el síndrome emocional, como lo que se experimenta durante una emoción, por ejemplo, la ira como síndrome describe y prescribe qué persona puede o debe experimentarla cuando está disgustado. La emoción como estado refiere a una forma breve, reversible (episódica) en la que aparece una disposición a responder de una manera representativa que corresponde al síndrome, por ejemplo, de ira. Por último, una reacción emocional es el conjunto actual (y altamente variable) de respuestas manifestadas por un individuo en un estado emocional; esas respuestas pueden incluir expresiones faciales, cambios fisiológicos, conductas manifiestas y experiencias subjetivas.

El concepto de emoción, por su aportación a la investigación, puede definirse como un proceso de valoración y disposición a la acción que altera la experiencia y el comportamiento del individuo, por lo que en sí misma está inherentemente regulada (Campos J., Mumme, Kermoian, & Campos, R., 1994; Haviland-Jones & Kahlbaugh, 2000; Izard & Ackerman, 2000). Las emociones son fluidas y complejas, por lo que en su estudio debe considerarse el contexto y las múltiples claves para llegar a un punto que permita realizar una correcta inferencia, por tanto, las emociones deben inferirse de la evidencia de la relación de los individuos con los eventos que los rodean (Cole et al., 2004).

Para tratar de integrar una definición sobre la emoción en un constructo que permita definir la RE, es importante revisar las aportaciones de Gross y Thompson (2007) sobre las emociones. Estos autores señalan que el término “emoción” surgió del lenguaje común y hace referencia a una amplia gama de sensaciones y sucesos que varían en un rango de leve a intenso, de breve a extenso, de simple a complejo y de lo privado a lo público (Campos et al., 1994; Cole et al., 2004, Palmero et al., 2008)

En su intento por proponer una definición puntual de lo que es la emoción, Gross y Thompson (2007) plantean el Modelo de Dos Factores (Emoción y RE) en el que incorporan puntos de convergencia de las aproximaciones desarrolladas por investigadores contemporáneos de corte funcionalista (Cole et al., 2004; Eisenberg et al., 2007; Goldsmith & Davidson, 2004; Thompson & Meyer, 2007). En su propuesta, Gross y Thompson (2007) refieren tres características centrales de la emoción que se relacionan con los antecedentes y las respuestas emocionales, así como con la relación entre ambos. Estas tres características se describen a continuación:

En primer lugar se destaca que las emociones se presentan cuando un individuo presencia una situación y juzga si ésta es relevante para sus propósitos. Los propósitos que sustentan esta evaluación tal vez duren (sobrevivencia) o trasciendan (ver al equipo favorito ganar el juego). Estos propósitos pueden ser centrales para el sentido del yo (ser un buen estudiante) o periféricos (abrir una caja de cereal). Los propósitos pueden ser conscientes y complicados (planear una venganza contra el rufián de la clase) o inconscientes y simples (esquivar un golpe), pueden ser ampliamente compartidos y entendidos (tener amigos) o muy idiosincrásicos (encontrar un nuevo insecto para la colección). En cualquiera de las situaciones citadas es posible observar el surgimiento de una emoción vinculada al propósito y

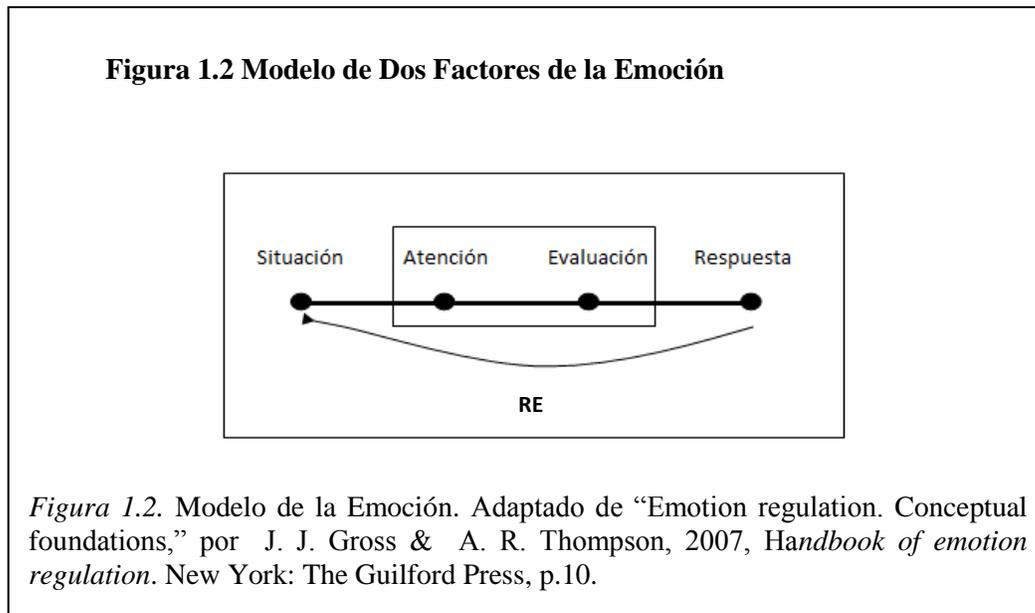
al significado que el individuo otorgue a la situación. Al cambiar los significados con el tiempo (ya sea por cambios en la situación o por cambios en el significado que la situación contiene) la emoción también cambiará (Gross & Thompson, 2007).

Segundo, las emociones son multifacéticas, están constituidas por fenómenos que involucran cambios independientes en los dominios de la experiencia subjetiva y la conducta (Mauss, Levenson, McCarter, Wilhelm, & Gross, 2005). El aspecto subjetivo de la emoción está vinculado con la interpretación que cada quien hace de sus sentimientos, pero las emociones no sólo nos hacen sentir algo, nos hacen sentir que hacemos algo (Frijda, 1986). Esto se refleja en el lenguaje cotidiano que se usa para describir emociones, por ejemplo, “me estoy saliendo de mis casillas”, “estoy al borde del llanto”, o “estoy congelado de miedo”. Esos impulsos para actuar de ciertas maneras (y no actuar de otras), están asociados con cambios autónomos y neuroendócrinos, mismos que anticipan la respuesta conductual asociada (al proveer un sustento metabólico para la acción) y facilitan el flujo de la actividad motora. Los cambios en la maduración de los sistemas de respuesta conductual y física involucrados en la emoción tienen un papel fundamental en el desarrollo durante los primeros años de vida.

Tercero, los cambios en los procesos asociados con la emoción no se dan de manera obligada, sino que las emociones poseen una cualidad imperativa -definida por Frijda (1986) como “control precedente”- cuyo significado radica en que pueden interrumpir lo que el individuo esté haciendo y acaparar su estado de conciencia.

El Modelo de Dos Factores de la Emoción 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 como en las tendencias a

la acción (Thompson, 2011a; 2011b), entonces es posible estudiar los procesos regulatorios como constructos empíricos diferenciables de la emoción. En este sentido, el modelo establece una conexión entre los antecedentes y las respuestas emocionales (Figura 1.2):



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) y donde se inserta el proceso de **RE**.

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).

Por tanto, 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 manifestación de la emoción original. Las consecuencias de la emoción original pueden ser sociales (e.g. cuando el enojo de un niño genera intensas represalias), físicas (e.g. cuando el enojo del niño resulta en la destrucción del juguete) y psicossomáticas (e.g. cuando el enojo incrementa la presión arterial). Finalmente, 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, los infantes y adultos toman parte en el proceso de RE (Campos et al., 2004; Gross & Thompson, 2007).

De acuerdo al modelo de dos factores descrito por Gross y Thompson (2007), el siguiente paso será brindar un panorama sobre el desarrollo del concepto de la RE en el marco de la teoría funcionalista para establecer una definición explícita de la RE que ofrezca parámetros observables de la regulación de la emoción de enojo, tema de esta investigación.

1.2 El constructo de Regulación Emocional

El constructo de RE que tomó relevancia en las últimas tres décadas, ha permitido dar cuenta de cómo y por qué las emociones organizan o facilitan procesos psicológicos básicos para la adaptación del ser humano a su ambiente (e.g. promover la solución de problemas, enfocar la atención, favorecer las relaciones) y a la par, explicar porque 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). Dentro del estudio del desarrollo infantil, la RE juega un rol central en la integración y conocimiento de los estándares de normalidad y las desviaciones atípicas, por lo que resulta de considerable interés para las comunidades científicas de la psicología clínica y la psicología del desarrollo (Cole et al., 2004; Fox, 1994b).

La teoría funcionalista del desarrollo resalta los fundamentos biológicos, constructivistas y relacionales del crecimiento emocional. La RE es vista como el resultado del desarrollo de múltiples influencias, incluyendo el temperamento individual, las relaciones significativas y el crecimiento en la comprensión del niño sobre la emoción y los procesos de manejo de la emoción. Las diferencias individuales en la RE reflejan el desarrollo de la adaptación del niño a las demandas de la situación y a sus expectativas, así como la organización duradera de la personalidad que puede verse afectada por los cambios en el desarrollo y la manera como los niños construyen sus experiencias y establecen sus metas de acuerdo a sus vivencias emocionales (Thompson & Meyer, 2007).

Sin embargo, en el campo de la investigación es claro que en la definición de RE se requiere considerar todos los elementos que forman el constructo, ya que éste, articula simultáneamente aspectos relacionados con la cognición, la emoción, la motivación y el conocimiento, por lo que para su estudio es difícil aislar operacionalmente las variables involucradas en el concepto (Corno, 1993). En este sentido, Cole et al. (2004) señalan que los investigadores del tema deberán obtener estándares científicos más altos en la empresa de la investigación. De hecho, tanto los trabajos iniciales sobre el tópico (Fox, 1994), como los diseños de investigación en RE, han estado limitados por carecer de claridad en las definiciones y de rigor metodológico. Bridges, Denham y Ganiban (2004) consideran que

en el estudio de la RE, son dos los temas que ameritan una discusión a profundidad: 1) la fundamentación de los estudios desde perspectivas teóricas sólidas y 2) la articulación de una visión relacionada con el reto que representa establecer una definición conceptual que integre los constructos *regulación* y *emoción*, para de este modo, fundamentar las definiciones operacionales y tener una comprensión conceptual al evaluar de manera empírica la RE.

1.2.1 Retos definatorios

La revisión previa permite apreciar la dificultad de separar el constructo RE del constructo emoción, tema del que deriva una serie de retos definatorios para comprender teórica y empíricamente la RE:

1. Las emociones son procesos de valoración y disposición a la acción que alteran la experiencia, el comportamiento y que son maleables (Campos et al., 1994; Haviland-Jones & Kahlbaugh, 2000; Izard & Ackerman, 2000), definición de la que surge una interrogante: si las emociones son inherentemente reguladas *¿cómo es que las emociones y la regulación emocional son diferentes?* En respuesta, Cole, et al. (2004), sugieren que es posible distinguir los elementos de la valoración y la disposición a la acción en los efectos regulatorios de la conducta debido a que las emociones tienen diferentes efectos dependiendo de la manera como son reguladas.

En este sentido, Gross y Thompson (2007) señalan que la frase “regulación emocional” por sí misma, es crucialmente ambigua, ya que puede referirse tanto a cómo las emociones regulan algo más, como pensamientos, fisiología o comportamiento (regulación *por* emociones) o cómo las emociones se regulan a sí mismas (regulación

de emociones). Sin embargo, consideran que si la función primaria de las emociones es coordinar sistemas de respuesta (Levenson, 1999), la primera sensación de RE coexiste con la emoción, razón por la cual postulan que la RE se refiere a una serie heterogénea de procesos con los que las emociones son reguladas.

2. En el estudio de la RE, los investigadores también deben considerar que *las emociones se erigen con base en las influencias regulatorias dominantes*. Las emociones afectan y son afectadas por la actividad psicológica, incluyendo los sistemas cardiovascular (Porges, Doussard-Roosevelt, & Maiti 1994), cortical (Fox, 1994a), y neuroendocrino (Stansbury & Gunnar, 1994). En este sentido, Garber y Dodge (1991) sugieren que los investigadores deben diferenciar los procesos regulatorios de la respuesta emocional relacionados con la actividad psicológica, de los procesos que se relacionan con la respuesta emocional en la interacción social.

Una gran cantidad de estudios sobre la RE se han enfocado en la manera como los individuos modifican sus reacciones emocionales eliminándolas, minimizándolas, cambiándolas, amplificándolas o dándoles otra dirección. Conceptuando de esta manera a la RE, es posible considerar por qué una persona que está triste encuentra que la ausencia de amigos u otros elementos alteran su estado de ánimo sustancialmente. Por tanto, *un punto de vista dinámico de la RE requiere de la apreciación de cómo las emociones son reguladas, aún cuando en sí mismas son reguladoras (Cole, et al. 2004)*.

3. Otra de las dificultades en la definición, la constituye la confusión acerca de si *el término regulación únicamente se refiere al funcionamiento óptimo, o si también incluye la RE*. Esta confusión contribuye a asignar a la emoción positiva la etiqueta

de “buena” y a la emoción negativa con la de “mala” o inadaptada (Casey, 1996; Cicchetti, Ganiban, & Barrett, 1991; Keenan, 2000). ***Restringir el término para un funcionamiento óptimo confunde la RE con la salud psicológica, y pasa por alto las características regulatorias de la emoción perturbada y de riesgo para los individuos.*** La RE en una persona con problemas clínicos, o en riesgo de presentarlos, le ayuda a sortear la situación presente, aún cuando el sobre esfuerzo de control pueda crearle diferentes riesgos o problemas posteriormente (Cole, Michael, & O’Donnel, 1994; Thompson & Calkins, 1996).

4. Otro tema que complica la comprensión sobre la RE, es el hecho de que ***la emoción debe ser entendida en un contexto***, por ejemplo, en el caso de un niño preescolar que se muestra aparentemente contento en la interacción con su madre, es difícil determinar si este aparente júbilo (sonrisas, carcajadas, voz de entusiasmo) es realmente producto de su alegría, o bien, esa emoción de alegría tiene como meta mantener la armonía interpersonal. Así, no todas las manifestaciones de alegría son iguales, aún cuando todas puedan servir para mantener una meta deseada (Barrett & Campos, 1987; Kagan, 1994). Otra clave de la situación contextual puede inducir a pensar que la expresión de alegría del niño enmascara una emoción diferente, por ejemplo, podría ser que en ese momento está enojado con su madre pero lo encubre y aparenta estar contento; en ese contexto la alegría es parte de un esfuerzo por regular el enojo. Dado que las emociones son fluidas y complejas, en cualquier estudio sobre la RE debe considerarse el contexto y las múltiples claves para llegar a un punto que permita realizar una correcta inferencia (Cole et al., 2004).

A partir de las consideraciones previas se ha construido una definición de la RE desde la perspectiva funcionalista del desarrollo de las emociones.

1.2.2 Definición

Los autores coinciden en señalar que la RE se refiere a cambios asociados con emociones que ya han sido activadas. Éstos incluyen cambios de la misma emoción (e.g. cambios en intensidad y duración) (Thompson, 1994) o en otros procesos psicológicos (e.g. memoria, interacción social), es decir, la RE no se define por aquellas emociones que son activadas, sino por los *cambios sistemáticos asociados con las emociones que han sido activadas*. Por ende, evidenciar que una persona está más enojada que otra, es un hecho que en sí mismo demuestra que la primera persona regula de manera diferente su enojo en comparación con la segunda.

El término RE denota entonces dos tipos de fenómenos regulatorios: la emoción que regula y la emoción que ha sido regulada. En ambos casos, los aspectos regulatorios se conceptúan de manera independiente de la emoción que se activó inicialmente. La emoción que regula se refiere a los cambios que aparentemente resultan de la emoción activada. La emoción que regula también se refiere a los cambios que se dan dentro del individuo (por ejemplo, la tristeza que un niño expresa, como respuesta a las estrategias disciplinarias del cuidador). En este caso, el investigador separa momentáneamente el proceso emocional del proceso social, de la misma manera que en una foto se captura un momento donde se aprecia que los dos procesos están íntimamente ligados. Las evidencias sobre los propios cambios o los de los otros alteran la valencia, la intensidad o la duración

de una emoción activada, lo que demuestra que la emoción es entonces un regulador (Thompson & Goodvin, 2007).

Entonces se puede decir *que la emoción que es regulada se refiere a los cambios que se dan en la emoción activada*, lo que incluye *cambios en la valencia, la intensidad y el tiempo en que transcurre la emoción* (Thompson, 1990; 1994); esto puede ser experimentado de manera individual (por ejemplo, reducir el estrés al consolarse uno mismo) o en la interacción con otra persona (por ejemplo el niño que hace sonreír a un padre triste). *Este tipo de cambios “inter dominio” se relacionan estrechamente con la regulación de la emoción.* Por ejemplo, un trabajador de una estancia infantil cambia su estrategia disciplinaria como respuesta a la tristeza del niño y la tristeza del niño se modifica por la nueva conducta del cuidador, con lo que se espera que los dos se sientan mejor que antes. Sin embargo, la emoción que es regulada no se limita a escenarios tan positivos, ya que también se incluyen estrategias que pueden ser juzgadas por otras personas como inadaptadas (e.g. Cole, et al., 1994).

Como Cole et al. (2004) postulan, la regulación de las emociones de los niños a menudo se logra mediante los esfuerzos de otras personas más que del propio niño, especialmente a edades tempranas. *Con la edad, los niños son cada vez más capaces de participar en el proceso de gestión de las emociones y su expresión.* Ambos procesos son parte del proceso más amplio de la RE, aunque la diferencia entre estos dos es fundamental para la comprensión del desarrollo de la autorregulación. Eisenberg y Spinrad (2004), consideran que sería heurísticamente útil etiquetar estos procesos de manera diferente, por ejemplo, como emociones relacionadas con la autorregulación emocional (para la regulación que involucra principalmente procesos internos y del comportamiento) y la RE

externa (para la regulación que se da por la intervención de un agente externo). En cualquiera de las dos modalidades de RE, lo importante es reconocer la diferencia fundamental que existe entre ser capaz de regular la emoción por uno mismo y la modulación de la emoción principalmente a través de los esfuerzos de los demás. En muchos casos sucede que aunque el niño sea regulado externamente, ya es capaz de realizar por sí mismo intentos para adaptarse a los requerimientos de la situación, o bien alcanzar una meta. En esos casos, cuando el niño (o adulto) busca la intervención externa, el proceso de regulación emocional podría ser visto como una forma de autorregulación que involucra la regulación externa.

En su disertación, Cole, et al, (2004), proponen a la RE como un constructo que da cuenta de cómo y por qué las emociones organizan o facilitan otros procesos psicológicos (la atención, el promover la solución de problemas y el sostener relaciones interpersonales) y más aún, de qué manera las dificultades en la RE pueden llevar a tener efectos indeseables (atención dispersa, o bien interfiere para resolver problemas en relaciones difíciles). En este sentido, el concepto de RE que ha sido aplicado en las investigaciones del desarrollo infantil, tiene un papel integrativo tanto en el entendimiento del desarrollo normativo como el psicopatológico (Cole et al., 1994; Denham, 1998; Eisenberg, 2001; Keenan, 2000; Saarni, 1999), por tanto, se constituye en un pilar para la investigación del desarrollo infantil.

En la investigación sobre el desarrollo infantil *se requiere evaluar los objetivos que evocan la emoción de los niños en circunstancias relevantes, ya que las metas cambian considerablemente conforme los niños maduran cognitivamente y emocionalmente*. Por ejemplo, sólo después del segundo año, los niños pequeños sienten vergüenza cuando son

alabados efusivamente, ya que sólo después de desarrollar un sentido del sí mismo pueden modificar el significado del elogio social y motivar sus esfuerzos para manejar su autoconciencia. Es más, las interconexiones entre los componentes de la emoción, tales como las edades de vinculación entre las experiencias subjetivas y las expresiones faciales, se organizan conforme al desarrollo y son afectadas por las experiencias sociales (Camras, Oster, Campos, & Bakerman, 2003). *Una perspectiva del desarrollo permite a los investigadores de las emociones entender que muchas características de la experiencia emocional están organizadas y se mantienen estables en la adultez, no únicamente por sus fundamentos biológicos, sino por sus orígenes en las influencias multifacéticas del desarrollo.*

Esta aproximación del desarrollo se refleja en la siguiente definición de la RE en la que se basa esta investigación: **“La regulación emocional consiste en los procesos extrínsecos e intrínsecos utilizados para monitorear, evaluar y modificar las reacciones emocionales, especialmente sus características temporales y de intensidad para conseguir los propios objetivos”** (Thompson, 1994, p. 27-28).

Adicionalmente, Thompson y Waters (2010) puntualizan que esta conceptualización de la RE, tiene un valor importante para establecer definiciones operacionales que ayuden en la investigación, por lo que analizan los componentes de la RE:

- La RE puede dirigirse a emociones tanto positivas como negativas, debido a que todos los tipos de emociones deben ser manejados en diferentes momentos y situaciones, por ejemplo, un niño que se esfuerza para controlar la risa en clase utiliza estrategias dirigidas a manejar emociones positivas. Es importante señalar que los esfuerzos regulatorios de la emoción pueden utilizarse para maximizar o

mantener las emociones en lugar de simplemente suprimirlas, de esta manera, algunas veces los adultos y los niños utilizan estrategias para incrementar las emociones positivas (contar historias graciosas) con el fin de manejar sentimientos negativos, como el miedo, en una noche oscura en un campamento.

- La RE puede alterar la valencia de una emoción, pero lo más frecuente es que cambie la intensidad, la velocidad de inicio o la reactividad (qué tan rápido comienzan), así como la persistencia en el tiempo (cuánto dura) y la velocidad de recuperación (qué tan rápido terminan). Estas características de la RE se constituyen en las estrategias que las personas usan para controlar sus emociones como puede ser el intentar enojarse menos, el reducir el tiempo de emociones negativas como la tristeza, o el recuperarse (acabar) más rápido con un episodio de miedo.
- En el transcurso de la vida, la RE puede ocurrir a través de esfuerzos extrínsecos, esto es, acciones dirigidas por otros y también por esfuerzos intrínsecos, que se refiere a los propios esfuerzos. Ambos procesos son muy importantes desde etapas muy tempranas en la vida; los infantes y niños pequeños dependen de sus cuidadores para ayudarse a manejar emociones intensas como el placer, la angustia, el miedo y la tristeza, entre otras y con el tiempo, el menor asume gradualmente la responsabilidad de un mayor auto-control mientras que los padres y otros adultos continúan apoyándolos. Esto implica que con la ayuda de los adultos (co-regulación), se espera que el menor pase de una regulación primordialmente externa a una esencialmente interna que le permita poder autorregularse emocionalmente.

- Es importante señalar que la co-regulación siempre está presente aún en la adultez, por ejemplo, cuando se acude a un amigo para pedir ayuda o consejo, recibir consuelo por la tristeza o por la angustia, o bien en una situación de frustración.
- La RE incluye el monitoreo y evaluación de las emociones y también se ocupa de modificar la reacción emocional. La RE está implícita en la manera como el pensamiento modifica la respuesta emocional cuando ésta es evaluada como satisfactoria o insatisfactoria, o bien, no adaptativa. Los niños pequeños son menos competentes que los adultos para monitorear y evaluar sus reacciones emocionales, porque aún no cuentan con esa habilidad. De hecho una razón por la que los pequeños en ocasiones parecen estar fuera de control es que todavía no adquieren las habilidades emocionales para monitorear sus emociones en función de sus propósitos inmediatos; si las pueden evaluar lo hacen de manera limitada y sólo en función de sus deseos inmediatos, lo que *quieren en ese momento*, sin considerar el impacto de su reacción sobre otras personas o las consecuencias que esto pueda tener a largo plazo. De este modo, el monitoreo y la evaluación son habilidades de la RE que se adquieren en el proceso del desarrollo y proveen la base de las estrategias de RE emergentes para que un niño desarrolle la capacidad de modificar sus reacciones emocionales.
- Las metas pueden variar de persona a persona en una misma circunstancia, por ejemplo, un niño que es empujado por un compañero intimidante (bully), incrementará su emoción de ansiedad (demostraciones) para atraer la intervención de un adulto; otro niño en un evento similar, podría minimizar la emoción de ansiedad para mostrarse fuerte frente a sus pares y un tercer niño podría incrementar

la emoción de enojo para tomar represalias; entender si las respuestas son adaptativas o no, depende de las metas que se quieran lograr. En el análisis del desarrollo, es importante considerar las metas cuando los adultos malinterpretan el manejo de las emociones de los niños o cuando los perciben con dificultades para regularse emocionalmente, cuando lo que está distorsionado son las metas. Por ejemplo, un niño que en el mercado llora fuertemente por un dulce, puede ser juzgado por un extraño como un niño poco regulado, pero cuando deja de llorar al obtener el dulce, queda claro que la estrategia emocional (berrinche) le permitió alcanzar su meta.

- Entender la RE en términos de metas se torna más complicado cuando se aprecia que en diversas situaciones existen múltiples metas que gobiernan los esfuerzos regulatorios de la emoción. Una meta puede estar en conflicto cuando incluye objetivos a corto y a largo plazo, por ejemplo, el niño empujado e intimidado por su compañero podría llorar ruidosamente para llamar la atención de los adultos y de este modo cumplir su objetivo inmediato de que sea castigado quien lo amenaza, pero hacerlo también implica enfrentar las burlas de sus compañeros en un futuro. Si éste niño le pone un alto al compañero incrementando su enojo para retarlo, es posible que termine con el futuro acoso, pero en la situación inmediata puede ser castigado por pelear en la escuela. En un contexto inmediato, las metas también podrían estar en conflicto, si un niño pelea con furia con el compañero que lo amenaza, puede generar reacciones de apoyo, crítica o indiferencia por parte de sus pares. De este modo, es fácil ver que las habilidades de RE pueden ser muy complejas especialmente en situaciones sociales, como puede ser la relación con los

pares, en donde las habilidades que se hayan adquirido para regular las emociones se convierten en un importante predictor de la competencia social.

En suma, la definición de Thompson y colaboradores (Thompson, 1994; Thompson & Meyer, 2007; Thompson & Waters, 2010) está orientada a un análisis del desarrollo con énfasis en la regulación intrínseca de las emociones positivas y negativas, con atención especial en la evolución del monitoreo, evaluación y modificación de las reacciones emocionales. La definición funcional de la RE tiene el propósito de entender las reacciones emocionales específicas con relación a las metas establecidas (deseadas) por una persona, en este sentido, Thompson y Waters (2010) señalan que las personas manejan sus emociones para la consecución de objetivos en particular en función de las circunstancias. Esto significa que no es posible evaluar los esfuerzos regulatorios de la emoción sin el conocimiento de las metas que la persona tiene en una situación determinada, de hecho, las estrategias de RE nunca son inherentemente óptimas o inadaptadas, sino que son adaptativas en el contexto de las metas específicas del individuo en circunstancias particulares.

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 (control inhibitorio, esfuerzo de control, funciones ejecutivas, entre otros) durante los primeros años de vida para esclarecer los cambios asociados al desarrollo y sus implicaciones en la adaptación posterior de niñas y niños en diversos contextos (Saarni, 1998).

En los ejemplos descritos sobre la manera de reaccionar de los niños frente a un mismo estímulo, es fácil observar que existen diferencias individuales en la forma de regular las emociones, lo que en parte obedece a las metas propuestas (Thompson & Waters 2010), pero también al *estilo de reactividad emocional* que aparece como relativamente estable y es conocido como *temperamento*. Éste se configura sobre la base de la interacción de los factores genéticos y ambientales. Así, el estilo temperamental del niño suscitará un tipo concreto de reacción en el entorno, la que será diferente de acuerdo al temperamento y la cultura de la persona (Abarca, 2003.). Por esta razón, en los siguientes apartados se analiza y describe el temperamento con relación a la emoción y a la RE.

1.3 Temperamento

Las investigaciones sobre los vínculos entre el temperamento y la RE han sido tema de varios estudios en la última década (Eisenberg et al., 2007, Eisenberg et al., 2004; Rothbart & Bates, 2006). Estos estudios consideran cómo la RE puede ser conceptualizada en el marco de trabajo de los sistemas del temperamento (Derryberry & Rothbart, 1997; Rothbart & Derryberry, 1981).

Recientemente, la investigación sobre el temperamento se ha enfocado en las diferencias individuales del desarrollo temprano: una suposición es que las diferencias observadas al principio de la vida probablemente reflejan más aspectos biológicos que las que se observan después; otra hipótesis, señala que el impacto de las influencias biológicas disminuye a medida que el niño crece y es suplantada principalmente por la influencia de la socialización. Sin embargo, las investigaciones actuales sugieren que tanto los factores biológicos como los ambientales tienen importancia a lo largo del desarrollo y pueden tener diferentes efectos a lo largo del ciclo vital (Jaffe et al., 2005; Newman & Newman 2005).

Rothbart y Sheese (2007) consideran que mientras los conceptos de temperamento difieren un tanto de una teoría a otra, muchas de las preguntas y preocupaciones centrales son las mismas. Las primeras investigaciones sobre el temperamento en la infancia se interesaron en describir a los menores, por ejemplo, Thomas y Chess (1977) realizaron un estudio longitudinal que comenzó en 1956, observaron a cientos de niños de 3 a 9 meses en Estados Unidos de todas las razas. La información sobre la conducta de los niños se obtuvo principalmente de los padres, pero también a través de profesores y de la observación directa, por lo que a partir de la información identificaron nueve dimensiones del temperamento:

1) Nivel de actividad: componente motor presente en el funcionamiento de un niño y la proporción de actividad e inactividad durante el día; **2) Ritmo:** predictibilidad en el tiempo de cualquier función, puede analizarse en relación al ciclo sueño-vigilia; **3) Aproximación o retiro:** naturaleza de la respuesta inicial ante estímulos nuevos, puede haber aproximaciones positivas (sonreír, verbalizaciones positivas) y negativas (alejarse, escupir la comida, empujar los juguetes, etc.); **4) Adaptabilidad:** respuesta ante situaciones nuevas, distintas o modificadas, se refiere a la tendencia a adaptarse a esos cambios; **5) Umbral de respuesta:** nivel de estimulación necesario para evocar una respuesta; **6) Intensidad de reacción:** nivel de energía de la respuesta, independientemente de la dirección; **7) Calidad del estado de ánimo:** cantidad de alegría, afabilidad y tranquilidad en contraste con intranquilidad y llanto; **8) Distractibilidad:** interferencia de estímulos ambientales en la atención; **9) Duración de la atención y persistencia:** la duración de la atención corresponde al tiempo que demora un niño en realizar una actividad y la persistencia se refiere al tiempo que transcurre para continuar la actividad.

Con las dimensiones encontradas, Thomas y Chess (1977) clasificaron a los niños en tres grupos diferentes:

1. **Niños Fáciles.** Niños que se aproximan positivamente ante estímulos nuevos, tienen ritmos regulares de sueño, alimentación, se adaptan fácilmente a los cambios ambientales y tienen un estado de ánimo predominantemente positivo. El 40% de los niños del estudio correspondió a niños que se inscriben dentro de esta categoría.
2. **Niños Difíciles.** Presentan ritmos biológicos irregulares, reacción negativa ante estímulos nuevos, no se adaptan o se adaptan lentamente ante nuevas situaciones. Exhiben expresiones intensas de su estado de ánimo, entre las que predominan las negativas. El 10% de los niños del estudio fue categorizado como niño difícil.
3. **Niños lentos que se demoran en activarse.** Es una combinación de los primeros dos grupos. Se caracterizan por una intensidad moderada, sea positiva o negativa, de reacción ante nuevos estímulos y por una menor tendencia a mostrar irregularidad en los ritmos biológicos. Un 15% de los niños del estudio correspondió a esta categoría. El resto de la muestra no correspondió a ninguna de las categorías

De las muchas dimensiones del temperamento que describieron Thomas, Chess, Birch, Hertzog, y Korn (1963), las que se consideran más relevantes en la investigación son las descritas por Sanson y Hemphill, (2004). Estos autores separaron a *la emocionalidad negativa* (expresión de irritabilidad, miedo y de reacciones negativas de alta intensidad) de la RE. Dividen a la RE en dos áreas: *el control de la atención* (persistencia y conductas de distracción) y *el control de las emociones* (la autocomplacencia, por ejemplo). Además describieron la dimensión *aproximación-retiro*, que hace referencia a la conducta de inhibición o sociabilidad que marca la diferencia en la tendencia a acercarse a nuevas situaciones y personas, o por el contrario, presentar temor a los cambios. Los análisis factoriales revelaron otros factores próximos y marginales como *el ritmo de la respuesta* y *el nivel de actividad*. Esta nueva organización, permitió sistematizar los componentes del

temperamento en función de la activación y la reacción conductual, descartando los intentos de clasificación infantil preponderantes en los primeros años de estudio sobre temperamento.

En los años noventa, las investigaciones realizadas por Mary Rothbart y su grupo de colaboradores en la Universidad de Oregon, postularon que el temperamento corresponde a las diferencias individuales en cuanto a la reactividad y la regulación, características determinadas biológicamente y que son estables en el tiempo (Fox, Henderson, Marshall, Nichols, & Ghera, 2005). Estos investigadores utilizaron métodos psicométricos cada vez más sofisticados para desarrollar una taxonomía básica del temperamento (Rothbart & Bates, 2006) que se extiende desde la infancia (Gartstein & Rothbart, 2003) hasta la adultez (Evans & Rothbart, 2005), con lo que identificaron factores como: miedo, frustración, afecto negativo, extraversión/rebeldía, orientación/sensibilidad perceptual y esfuerzo de control (Putnam, Ellis, & Rothbart, 2001). Sin embargo, consideran que aún cuando no se ha alcanzado un consenso final sobre la taxonomía, si es posible establecer que las diferencias individuales en emoción y RE son componentes básicos del temperamento (Bates, 2000; Rothbart & Bates, 2006; Rothbart & Derryberry, 1981).

En la presente investigación, se retoma la definición conceptual acuñada por Rothbart y Sheese (2007): “el temperamento se refiere a las diferencias individuales basadas en la constitución del sujeto en reactividad y autorregulación en los dominios del afecto, la actividad y la atención” (p.332). El término “constitución” indica que el temperamento es de origen biológico y con el tiempo es influenciado por la herencia, la maduración y la experiencia. La reactividad se refiere a las respuestas que cambian en el contexto interno o externo, lo que incluye un amplio rango de reacciones (e. g. emoción

negativa, actividad motora, miedo, orientación y reacción cardiaca). La reactividad es medida en términos de latencia, duración e intensidad de la emoción, reacciones motoras y la orientación de la conducta (Rothbart & Derryberry, 1981).

Para estudiar la reactividad ante la emoción de enojo es importante comprender cómo se afectan los sistemas de temperamento frente a la emocionalidad negativa, para ello, en el siguiente apartado se revisan los sistemas de temperamento.

1.3.1 Sistemas de temperamento

Los sistemas de temperamento tienen mucho en común con las aproximaciones teóricas que vinculan el temperamento directamente con los procesos biológicos subyacentes (Gray, 1991; Posner & Rothbart, 2007; Rothbart, Derryberry, & Posner, 1994; Rothbart & Posner, 2006). Con los recientes avances en tecnología de imagen, estas aproximaciones comienzan a ofrecer información que permite realizar investigaciones desde distintos niveles de análisis psicológico y conductual. A pesar de que estos métodos representan una importante fuente de información, tienen limitaciones y problemas conceptuales, por lo que se requiere enfatizar una convergencia a través de múltiples niveles de análisis que proporcionen información sobre los sustratos biológicos implicados en el temperamento (Rothbart & Sheese, (2007)

Una hipótesis clave de la aproximación a los sistemas, es que la emoción, el conocimiento y la conducta se organizan en torno a los objetivos de la especie humana, estos objetivos perduran a través de la evolución del sistema nervioso, pero también se ven influenciados por las experiencias y planes específicos de las personas. Los sistemas de la emoción permiten evaluar situaciones relevantes para las metas propuestas y organizan la conducta para alcanzar el objetivo (Campos, Barrett, Lamb, Goldsmith, & Stenberg, 1983;

Derryberry & Rothbart, 1997). Con base en un resumen de la literatura, Derryberry y Rothbart (1997) describen un número de sistemas que representan los componentes de reacción emocional del temperamento, entre los que se incluyen: 1) los sistemas que apoyan la defensa y evitan el daño y 2) los sistemas de aproximación relacionados con las conductas placenteras y la afiliación. Para fines del estudio de la RE y el temperamento en relación al control del enojo, se describen ambos sistemas.

1.3.1.1 El sistema de defensa: Miedo y enojo

El sistema de defensa describe un sistema de redes cerebrales que tiene como objetivo evitar el daño al promover respuestas organizadas frente a amenazas inmediatas y/o a largo plazo (Derryberry & Rothbart, 1997). Porciones de la amígdala lateral y central parecen ser estructuras neuronales claves en el funcionamiento de esta red (Fox et al., 2005). Miedo, ansiedad y enojo reflejan amplias alteraciones en las respuestas neuronales y fisiológicas que aparecen con la activación del sistema de defensa. Estas alteraciones pueden ser vistas como tendencias conductuales a alejarse de amenazas activas y evitar situaciones potencialmente peligrosas. Cuando se bloquea la capacidad de la persona para alejarse de amenazas severas, el sistema de defensa interviene en el proceso y genera una respuesta defensiva de agresión (Rothbart & Sheese, 2007).

El miedo y la ansiedad son estados que en la literatura clínica generalmente se asocian con varias formas de disfunción y patología (Fox et al., 2005; Rothbart & Posner, 2006). En consecuencia, puede esperarse que los individuos que muestran niveles altos de miedo sean más propensos a presentar patologías que aquellos que muestran niveles bajos.

Sin embargo, la teoría en torno a sistemas de aproximación, permite inferir que el miedo y la ansiedad son emociones que evolutivamente se han conservado para promover

conductas potencialmente adaptativas (Öhman & Mineka, 2001; Rothbart & Bates, 2006), por tanto también se constituye en un problema cuando la persona presenta bajos niveles de miedo y ansiedad, es decir, se requieren ciertos niveles de miedo y de ansiedad que promuevan patrones de respuesta adaptativos.

Aunque todas las emociones negativas contribuyen a un estado anímico negativo o a la propensión al estrés, es útil diferenciar el enojo del miedo; el miedo implica una inhibición de la conducta y está estrechamente vinculado con los problemas internalizados, mientras que el enojo tiende a estar positivamente relacionado con el sistema de aproximación (rebeldía/extraversión) descrito a continuación y está particularmente vinculado con los problemas externalizados del desarrollo (Rothbart & Bates, 2006; Rothbart & Posner, 2006).

1.3.1.2 El sistema de aproximación: rebeldía, extraversión

Un sistema de aproximación tiene como objetivo la adquisición de recursos al promover respuestas organizadas y dirigidas a obtener recompensas potenciales (Derryberry & Rothbart, 1997). Las neuronas dopaminérgicas conforman el centro de esta red, misma que se extiende hacia la amígdala basolateral, el área tegmental ventral y el núcleo accumbens. Los estados emocionales positivos, como la alegría y la euforia, así como los sentimientos de impaciencia anticipada, son pensamientos que reflejan procesos de cambio en las respuestas neurológicas y fisiológicas que ocurren en la activación de la aproximación. Estos procesos de cambio influyen en las respuestas dirigidas a la adquisición de la recompensa y se manifiestan en conductas de búsqueda y aproximación a las recompensas (Rothbart & Sheese, 2007).

Tanto el sistema de aproximación como el de defensa, se activan ante las situaciones que representan recompensas o riesgos, es decir, ambos sistemas compiten en el

proceso de influencia perceptual, en la excitación fisiológica y en las tendencias a acciones básicas. No obstante, con el tiempo, la fuerza de activación puede variar, conduciendo a la alternancia de conductas opuestas o a la aparición de respuestas desorganizadas. En este sentido, la influencia inhibitoria de los sistemas emocionales y motivacionales no es simétrica, en su lugar, los sistemas de defensa y de aproximación se regulan recíprocamente al mantener estatus dominantes en la modulación de la respuesta, de este modo, en algunas situaciones puede prevalecer la defensa y en otras la aproximación, lo que depende de las diferencias del temperamento partir del grado en el que cada persona exhibe su reactividad negativa.(Ito & Cacioppo, 2005; Rothbart & Sheese, 2007).

Además del conocimiento de los sistemas de defensa y aproximación, en la evaluación del temperamento se requiere comprender cómo un sistema de emoción afecta a otro y cómo estos afectan y son afectados por la *atención* como elemento regulador de la respuesta ante la reactividad. En este sentido, Rothbart y Sheese, (2007), proponen un número de constructos directamente relacionados con la RE, que incluyen: persistencia, capacidad para calmarse, control inhibitorio, inhibición conductual, adaptabilidad y esfuerzo de control; esta lista también incluye constructos pensados para reflejar fallas de la regulación como: la impulsividad, la afectividad negativa y el enojo (Rothbart & Bates, 2006). De estos constructos, la inhibición conductual es un aspecto auto-regulador de la reacción de la emoción de miedo, y el esfuerzo de control refleja la eficiencia de la atención ejecutiva para la regulación de la reactividad negativa (Eisenberg et al., 2007).

Para continuar con la disertación, en el siguiente apartado se abordan los procesos subyacentes del desarrollo del esfuerzo de control por su importancia en la regulación

conductual y emocional, y porque muchos de los avances en esta área son relativamente recientes.

1.4 Esfuerzo de control

El esfuerzo de control (EC)¹ es un concepto que emergió del análisis factorial de las escalas que miden el temperamento y representa el componente regulatorio de dicha cualidad biológica. Este factor de mayor jerarquía incluye escalas de bajo orden como: enfoque de la atención, sensibilidad perceptual, placer de baja intensidad y control inhibitorio en la infancia (Rothbart, Ahadi, Hersey, & Fisher, 2001), así como los controles de atención, inhibición y de activación en la adultez (Evans & Rothbart, 2005). En el área del desarrollo infantil es un constructo que en oposición al control reactivo, implica el control voluntario y flexible de la reactividad emocional y de la conducta asociada con la emoción (Eisenberg et al., 2007; Posner & Rothbart, 1998).

Este constructo se define como: 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; de este modo, *representa el componente regulatorio del temperamento y por ende la dimensión de control del proceso de autorregulación* (Rothbart & Bates, 1998; Rothbart & Rueda, 2005).

Debido a la importancia de la intencionalidad y la flexibilidad del EC, es útil diferenciar el constructo de otros procesos menos voluntarios de sobre-control o poco control. En la literatura el *control* generalmente es asociado con la inhibición o el dominio,

¹ En adelante se utilizan las siglas EC para designar el término *esfuerzo de control*

pero Kopp (1982) y Eisenberg et al., (2007) lo definen como un elemento que hace referencia a una falta ya sea de flexibilidad o de adaptabilidad. Algunas veces los niños pueden parecer estar auto-regulados, pero su inhibición o contención es relativamente involuntaria o muy automática, por lo que es difícil que la conducta se relacione con un esfuerzo voluntario. Un ejemplo podrían ser los niños que han sido caracterizados como “inhibidos”; ellos tienden a ser precavidos en situaciones novedosas o estresantes y encuentran dificultad para relajarse o mostrar espontaneidad (Kagan & Fox, 2006). De manera opuesta, el impulso de aproximarse a las personas o a objetos inanimados en el ambiente puede ser relativamente involuntario, por ejemplo, los niños pueden ser “arrastrados” hacia situaciones o estímulos positivos sin la mediación de un esfuerzo por controlar sus conductas, por lo que son vistos como impulsivos (Rothbart & Bates, 2006).

Aunque en diferentes contextos algunos aspectos del EC aparecen de manera automática y se ejecutan sin mucha conciencia de la acción que se lleva a cabo (Mischel & Ayduk, 2004), la persona tiene la capacidad de controlar su conducta de un modo más consciente si la situación así lo requiere. En este sentido, Eisenberg et al. (2007) afirman que el uso de las habilidades del EC no siempre es del todo consciente ni responde a esfuerzos voluntarios; una característica distintiva entre los procesos reactivos (menos voluntarios) y los procesos de esfuerzo regulatorio (más voluntarios) es la facilidad con la que la persona puede cambiar de la respuesta automática a un esfuerzo en el que interviene la voluntad para tratar de controlar su conducta en aras de alcanzar sus metas. Por tanto, el EC en términos de consecuencias no puede considerarse como necesariamente bueno o malo, ya que el esfuerzo por controlar la emoción siempre tiende hacia la obtención de resultados adaptativos y depende de las metas que la persona intente lograr, por ejemplo,

puede dirigirse a metas socialmente inapropiadas, como cuando los niños escolares planean y llevan a cabo acciones bien reguladas con el fin de humillar a un compañero o robarle objetos para impresionar a sus amigos, es decir, el EC no representa una motivación básica, pero proporciona la energía necesaria para que el deseo se traduzca en acción (Rothbart & Sheese, 2007). En conclusión, ***los procesos de EC modulan la experiencia emocional y la expresión conductual manifiesta de la emoción, además de regular la conducta de manera voluntaria*** (Eisenberg et al, 2007).

En el caso de los niños pequeños, las diferencias individuales que se registran en el esfuerzo por controlar la emoción mantienen una fuerte relación con las características personales –estilos de personalidad- y con el temperamento (Rothbart & Derryberry, 1981). Considerando la variabilidad en las capacidades regulatorias de los niños, es de esperar que también difieran en aspectos de su funcionamiento socioemocional relacionados con el EC y por tanto con la autorregulación. Eisenberg y colaboradores (Eisenberg & Morris, 2002; Eisenberg et al., 2005; Eisenberg et al., 2007) partieron del estudio del temperamento y de la distinción entre el control reactivo y el EC para construir un modelo basado en tres estilos de control de la emoción: las personas muy inhibidas o sobre controladas, las poco controladas y las bien reguladas. Eisenberg, et al. (2004) utilizan esta tipología como modelo heurístico para relacionar el temperamento, el control emocional y las características de sociabilidad de los individuos, especialmente los preescolares y escolares. Los tres estilos de esfuerzo de control se describen en la Tabla 1.1.

De acuerdo a los datos aportados en la tabla 1.1, se puede concluir que los niños nacen con algunas características intrínsecas que les facilitan o dificultan la utilización del control voluntario y la adaptación al medio familiar e interpersonal.

Tabla 1.1

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

Descripción	Características de EC	Principales características en niños	Efectos posteriores
Personas muy inhibidas (sobre-controladas)	<ul style="list-style-type: none"> - Niveles muy altos de inhibición conductual - Escaso control voluntario de la inhibición - Bajos niveles de control reactivo - Capacidad media de controlar la atención. 	<ul style="list-style-type: none"> - Experimentan con frecuencia emociones negativas (miedo o ansiedad) - Carecen de 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	<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 	<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 de la conducta con base en objetivos - Facilidad para recuperarse al afrontar situaciones adversas o estresantes 	<ul style="list-style-type: none"> - Facilidad para desarrollar habilidades sociales - Adecuado funcionamiento y adaptación social

Desde que el bebé nace, los padres comienzan a darse cuenta de que les puede resultar muy cómodo ajustarse al temperamento de su hijo o hija y fácilmente se produce un ensamblaje entre las expectativas y creencias paternas con las conductas desplegadas por

el infante; mientras que, por el contrario, otros padres se dan cuenta de que sus hijos o hijas no se comportan de acuerdo a las expectativas que tenían del bebé, que lloran más que otros niños, que duermen poco y les molesta cualquier cambio; para estos bebés la adaptación a la vida familiar y a la nueva situación se hace más difícil. Los adultos suelen tener ciertas expectativas respecto al ritmo de la respuesta, la actividad y la emocionalidad de sus pequeños aún cuando sean recién nacidos; si los bebés no cumplen con estas expectativas la organización familiar se resiente y toda la familia puede sufrir las dificultades de esta adaptación. Sin embargo, para facilitar las adaptaciones mutuas, a lo largo de toda la infancia – incluyendo etapas posteriores de la vida- los adultos encargados de la crianza apoyan sus tareas en la co-regulación ante la reactividad negativa y para la activación de los afectos positivos, lo que contribuye a propiciar en los menores un desarrollo socioemocional adecuado que les permitirá incorporar las normas y condiciones de convivencia de los grupos humanos (Adrián & Clemente, 2004).

1.5 Co-regulación emocional

En el marco de las interacciones diádicas, los padres no sólo contribuyen a modular la conducta de sus hijos, 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 ajustan sus acciones basados en las expectativas mutuas en un sistema de comunicación relacional denominado *correulación*. (Evans & Porter, 2009; Fogel, 1993; 2000). En este sentido, una de las funciones primarias de los padres es ayudar a sus hijos a manejar su reactividad en el proceso de correulación a través de los ciclos de intensa activación emocional en los que la intervención de los

adultos y la consecuente relajación del niño brindan las bases para el surgimiento del sentido de confianza y seguridad (Bath, 2008; Cozolino, 2006).

El involucramiento materno es de vital importancia para regular los estados de activación fisiológica y emocional de los niños ya sea al 1) proveer los medios para la sobrevivencia física y el bienestar (alimento, refugio, vestido y consuelo físico), ó 2) mediante interacciones más complejas (estilos de crianza, estrategias de Co-RE, entrenamiento específico, modelamiento, reforzamiento), medios para enseñar al niño 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 proceso de regulación externa se internaliza progresivamente por el niño y se convierte en una fuente de autorregulación que le permite regular 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).

En la investigación sobre las interacciones madre-hijo se han establecido los fundamentos teóricos sobre la naturaleza interpersonal de la RE; esta línea de trabajo conceptualiza 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 los niños para manejar por sí mismos sus emociones (Cole et al., 2004).

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 y determina la manera como éste ejerce sus crecientes habilidades para regular sus emociones mediante estrategias específicas (Rothbart & Derryberry, 2002). Paralelamente, en las interacciones diádicas las madres enseñan a sus hijos

que en contextos centrados en las emociones, el uso de determinadas estrategias puede ser más útil para reducir la reactividad emocional que otras estrategias (Sroufe, 1996).

1.6 Estrategias de Regulación Emocional

Durante los primeros tres años de vida los avances en las habilidades cognitivas y lingüísticas facilitan a los niños 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).

En el marco contemporáneo, los autores de corte funcionalista definen las estrategias de RE como “aquellas acciones que los niños 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.5). Por su parte, 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 de 18 a 36 meses ya utilizan estrategias específicas para regular sus emociones.

Desde la perspectiva funcionalista, Mirabile et al. (2009) realizaron una revisión de los sistemas de codificación derivados de estudios donde niños en etapa maternal afrontaban situaciones que les generaban malestar (ver Calkins, Smith, Gill, & Johnson, 1998; Denham & Rothbart, 1997; Eisenberg & Fabes 1992; Grolnick, Bridges, & Conell, 1996; Stifter & Braungart, 1995). Identificaron ocho estrategias de RE (denominadas por distintos

autores como *conductas de regulación, habilidades de RE o estrategias conductuales de regulación*) que son registradas consistentemente en las investigaciones (ver Figura 1.3)

Figura 1.3 Estrategias de RE infantil recopiladas en la literatura

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 1.3 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.

Desde principios de la década de los noventa los investigadores han propuesto diversas categorías de estrategias de RE. En la tabla 1.2 se citan por orden cronológico las investigaciones revisadas para este trabajo que se realizaron con niños en edad maternal y en las que se mide la RE con base en la evaluación de las conductas infantiles y/o maternas.

Tabla 1.2

Recopilación de catálogos de registro de investigaciones sobre las estrategias de RE realizadas de 1981 a 2011.

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 et al. (1996).	<ul style="list-style-type: none"> • Mantenimiento o incremento de la atención en la fuente de frustración: <i>a) enfocarse en el objeto retirado, b) búsqueda del cuidador</i> • Consuelo: <i>c) consolarse a sí mismo de manera simbólica, d) consolarse a sí de manera física, e) dirigirse a otros</i> • Reorientación activa de la atención y conducta: <i>f) engancharse activo con un juguete sustituto, g) uso pasivo de objetos y exploración.</i> 	NO APLICA
Bridges, Grolnick y Connell (1997).	(1) Enganche activo: <i>a) en solitario, b) 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

Autor(es)	Estrategias para la RE	
	A) Estrategias de Regulación Emocional	B) Estrategias de Co-regulación emocional /Estilos de control materno
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 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
Grolnick, Kurowski, McMenamy, Rivkin y Bridges(1998).	NO APLICA	<ul style="list-style-type: none"> (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, et al. (2004).	NO APLICA	<ul style="list-style-type: none"> (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	<ul style="list-style-type: none"> (1) Regulación autónoma: <ul style="list-style-type: none"> a) Implicación activa en el juego b) Redirección de la atención (2) Regulación dependiente: <ul style="list-style-type: none"> c) Consuelo verbal d) Consuelo físico
Mirabile et al. (2009)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Estrategias de distracción y consuelo: <ul style="list-style-type: none"> - Distracción verbal - Auto-distracción - Búsqueda de proximidad 2. Berrinche/agresión 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Estrategias de distracción y consuelo: <ul style="list-style-type: none"> a) distracción verbal, b)consuelo físico 2. Estrategias que intensifican la emoción: <ul style="list-style-type: none"> c) afrontamiento destructivo, d) acciones de daño físico

Autor(es)	Estrategias para la RE	
	A) Estrategias de Regulación Emocional	B) Estrategias de Co-regulación emocional /Estilos de control materno
Graziano, Calkins y Keane (2010); Graziano, Keane y Calkins (2011)	(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, Braungart-Rieker, Lickenbrock, Zentall, & Maxwell (2011)	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Estrategias enfocadas en el cuidador:</i> a) mirarlo; b) gesticularle; c) hablar al cuidador • <i>Estrategias de auto-distracción:</i> d) distracción visual; e) hablarse a sí mismo; f) auto-estimulación • <i>Estrategias enfocadas en el juguete:</i> g) sostener el juguete; h) enganche pasivo; i) enganche activo; j) mirar al juguete 	Involucramiento parental: <ul style="list-style-type: none"> - Padre/madre responsivo - Padre/madre no responsivo
Riva 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
Roque Verissimo (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. 1.2 Estrategias de ARE y Co-RE recopiladas de catálogos de registro en revistas arbitradas para medir la RE en niños en etapa maternal. La columna “A” integra las estrategias de RE y la columna “B” las estrategias de Co-Re y 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 englobadas en la columna “A” se han clasificado con base en criterios específicos:

- *En relación a la atención.* En un continuo de estrategias que restringen la atención a estrategias activas de reorientación (Bridges et al., 1997; Grolnick, Cosgrove, & Bridges. 1996; Grolnick, McMenamy, & Kurowski,1999):
 - a) Estrategias que implican mantener o incrementar el foco de 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., 1999; Eisenberg et al., 2007; Graziano et al., 2010; 2011; Grolnick 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 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 lejos de la fuente de estrés: *distraerse, consolarse a sí mismo y buscar consuelo.*
- *En función del objeto, persona o situación a quien van dirigidas.* Estrategias relacionadas con el objeto, persona o situación en que el niño 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 y/o 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.*

A partir de esta clasificación heurística es posible identificar aspectos relevantes para el estudio de las estrategias de RE:

1. El rango de conductas consideradas como manifestaciones de procesos regulatorios es amplia y depende de las condiciones metodológicas empleadas.

2. Una estrategia general puede derivar en variantes específicas (e.g. del berrinche puede derivar la medición de variables fisiológicas, de la hiperventilación o de 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).

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 (Kopp, 1989; Thompson & Goodvin, 2007). La interacción madre-hijo –y en general la interacción con los adultos- constituye un aporte fundamental para el cambio hacia posiciones de mejor manejo emocional (Bath, 2008), por ello, en el siguiente apartado se hablará sobre el esfuerzo de las madres por socializar conductas de RE mediante la aplicación de estrategias maternas de Co-RE.

1.7 Estrategias de Corregulación Emocional

Las madres contribuyen a socializar la RE al guiar y apoyar los primeros esfuerzos de los niños por regular sus emociones negativas. La socialización de la RE abarca las respuestas maternas ante el malestar infantil, el modelamiento de las madres y el uso de estrategias específicas (Eisenberg, Cumberland, & Spinrad, 1998). En esta investigación se adopta el concepto “estrategias de Co-RE” para definir las acciones de los cuidadores al

apoyar los esfuerzos de los pequeños por regular sus emociones y sus características de intensidad, duración y valencia (Villanueva, Clemente, & Adrian, 2004).

Las estrategias maternas de Co-RE, también designadas en la literatura como conductas de socialización materna (Mirabille et al. 2009; Scaramella & Leve, 2004) o estrategias de regulación materna (Ato et al., 2005; Grolnick et al., 1998; Spinrad et al., 2004), hacen referencia a las conductas regulatorias aplicadas exclusivamente por las madres.

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 (Ato et al., 2005). En su estudio se utilizaron paradigmas para medir el comportamiento infantil y materno vinculado a la reactividad negativa y la RE. La serie de paradigmas continúan vigentes y se describen en la Tabla 1.3; 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, 1993; Grolnick et al., 1996).

Tabla 1.3

Paradigmas para la evaluación de la RE infantil y materna de 0 a 6 años (Buss & Goldsmith, 1998; Calkins & Johnson, 1998, & Grolnick et al., 1996).

PARADIGMA	DESCRIPCIÓN
Demora en la gratificación (Grolnick et al., 1996)	Entrega de un juguete atractivo o de un alimento llamativo para el niño, 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, o cuando permanece pasivo y es indiferente a la conducta del pequeño.

PARADIGMA	DESCRIPCIÓN
Restricción del movimiento (Buss & Goldsmith, 1998)	Restricción delicada del movimiento de brazos del niño por parte del cuidador/investigador durante un breve lapso.
Episodio de separación (Grolnick et al., 1996)	El cuidador /investigador interactúa con el niño hasta que recibe una indicación y abandona la habitación sin avisar ni llevarse al niño.
Retiro del juguete (Buss & Goldsmith, 1998; Grolnick et al., 1996)	El cuidador/investigador muestra un juguete atractivo al niño y transcurrido un breve tiempo establecido lo coloca en un lugar fuera del alcance del niño pero aún a su vista.
Tarea de la barrera plástica (Buss & Goldsmith, 1998)	El cuidador/ investigador da al niño un juguete atractivo para que lo manipule durante un minuto, después se lo retira, lo introduce en una caja plástica transparente que el niño no puede abrir y coloca la barrera plástica frente al niño.
Mantener al niño en una silla (Calkins & Johnson, 1998)	El investigador coloca al niño 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. Finalmente se baja al niño de la silla.
Tareas de obediencia (Calkins & Johnson, 1998).	Actividades enfocadas a evaluar si el niño 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.

A partir de una revisión de los diversos sistemas de codificación citados en la literatura sobre socialización de la RE, Mirabille et al. (2009) identificaron 11 estrategias de regulación materna. En la figura 1.4 se describen las estrategias reportadas por estos autores.

Figura 1.4 Estrategias de Co-RE maternas ante la experiencia de emociones negativas en niños de etapa lactante y maternal.

Enganche mediante reestructuración cognitiva o juego	<ul style="list-style-type: none"> • La madre juega activamente con el niño utilizando diálogos o involucrándose 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 (e.g. "te sientes enojado").
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 reflejado 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 manifestada 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 (e.g. "no exageres, no es para tanto").

Figura 1.4. 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.

En relación con las estrategias citadas en la columna B de la tabla 1.2, algunos autores identifican estrategias maternas de Co-RE 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 frente al malestar de sus hijos (responsivo/no responsivo, involucramiento/constricción). Sin embargo, para esta investigación se retoman únicamente las conductas catalogadas como estrategias maternas de regulación (Co-RE), 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 et al. 1996; 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 los niños (Calkins & Johnson, 1998; Diener & Mangelsdorf 1999; Eisenberg et al. 2007; Mirabille et al., 2009; Scaramella & Leve, 2004):
 - a) Estrategias que facilitan una exitosa RE. Conductas que ayudan a reducir la intensidad de la reactividad emocional a niveles manejables para el niño: *redirección de la atención, proveer consuelo verbal o físico.*

- b) Estrategias que interfieren con una exitosa RE. Conductas que incrementan la intensidad del malestar del niño 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 (Ato et al., 2005).
- a) Tipo de regulación autónoma. Estrategias de regulación consideradas como promotoras de independencia en el niño: *implicación activa en el juego, redirección de la atención*.
- b) Tipo de regulación dependiente. Estrategias que dificultan la autonomía en el niño: *consuelo verbal, consuelo físico*.
- *Por el impacto en el desarrollo de habilidades regulatorias*: Efecto a futuro de las conductas maternas en el desarrollo de habilidades regulatorias y de competencia social (Eisenberg, Fabes, & Murphy, 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 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, respuesta emocional negativa*.
- b) Estrategias que promueven el desarrollo de la RE. Aumentan la probabilidad de que el niño desarrolle habilidades regulatorias y se adapte a diversos contextos: *redirección de la atención, brindar consuelo, explicar la situación, etiquetar la emoción*

Sin embargo, los estilos de regulación materna, aunque presentes durante toda la infancia, disminuyen su frecuencia entre los 18 y 30 meses de edad. En este periodo las madres utilizan distintos tipos de estrategias dependiendo de las capacidades regulatorias emergentes hasta que sus hijos logran desarrollar mejores estrategias para manejar sus emociones en diferentes situaciones y contextos (Kopp, 1989); al parecer, las madres responden al desarrollo de las capacidades regulatorias de sus hijos mediante el cambio de estrategias que apoyan la autonomía (Cole, Teti, & Zahn-Waxler, 2003).

Al intentar ubicar a los 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 (Denham, 1998; Kopp, 1989; Spinrad et al., 2004; Thompson, 1990), los niños desarrollan habilidades de RE más sofisticadas en sus interacciones.

Otra estrategia materna es el cuestionar la emoción del niño al preguntarle “¿por qué lloras?” o señalarle “no hay por qué llorar”, “no, no está bien que llores”, que más allá de propiciar el uso de estrategias que contribuyan a disminuir la intensidad de la emoción negativa, minimizan la legitimidad de la experiencia emocional. Con este tipo de estrategias maternas los niños aprenden a ocultar sus emociones y desarrollan estrategias regulatorias que favorecen la inhibición y el sobre control, limitando sus recursos para lidiar con emociones negativas (Eisenberg et al. 1996; Gottman et al., 1996; Spinrad et al. 2004). Las madres pueden interferir también con la autorregulación cuando cumplen de manera inmediata los deseos del menor, de este modo al no permitir que se frustren y evitar que experimenten emociones negativas conduce a reacciones impulsivas que limitan la

capacidad del niño para emplear estrategias regulatorias autónomas (Thompson & Goodvin, 2007).

La investigación con lactantes y maternas indica que la estrategia conductual de auto-consuelo presenta un decremento con la edad (Rothbart, Ziaie, & O'Boyle, 1992), mientras que las habilidades de los infantes para utilizar objetos y estrategias interactivas más distales, incrementan con la edad (Grolnick et al., 1996; Mangelsdorf et al., 1995; Rothbart et al., 1992)

Las estrategias maternas como tranquilizar al niño 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 los niños regulen mejor su emoción negativa que si únicamente los tranquilizan (González, Routh, & Amstrong, 1993; Mischel & Ebbesen, 1970; Putnam, Spritz, & Stifter, 2002). Sin embargo, Grolnick et al. (1998) encontraron en un estudio longitudinal que cuando las madres en edades tempranas privilegian el uso de estrategias activas de distracción, si bien resultan eficientes en esas edades, en la etapa preescolar estos niños dependen más de una RE externa y muestran más angustia que cuando intentan regularse de manera independiente.

De esta manera ahora se sabe que 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 y determina la manera como éste ejerce sus habilidades de autorregulación sobre su reactividad emocional (Rothbart & Derryberry, 2002).

En vista de que en esta investigación se planteó estudiar el desarrollo de la RE con maternas de entre 18 y 36 meses de edad a partir de las estrategias que emplean en su esfuerzo por controlar su emocionalidad negativa con relación a su temperamento y las estrategias de Co-RE que emplean sus madres para ayudarlos a manejar su reactividad emocional, por lo que en el siguiente capítulo se describen las investigaciones que constituyen los antecedentes de este trabajo.

Capítulo 2. Antecedentes del estudio de la Regulación Emocional

El concepto de *regulación emocional* se ha estudiado en varios campos de la psicología tales como el de la personalidad (Cantor & Zirkel, 1990; Singer & Bonanno, 1990), la motivación y emoción (Bandura, 1991; Heckhausen & Kuhl, 1985), la psicopatología evolutiva (Kopp, 1982; Power & Chapieski, 1986), la psicología básica (Libert, 1985; Norman & Shallice, 1986) y la educación (Newman, 1991; Schunk & Zimmerman, 1994). Del mismo modo, existen principios de RE basados en teorías conductistas, cognitivas, sociales, fenomenológicas y atributivas (Gross, 2007).

La investigación documental realizada por Post, Boyer y Brett (2006) da cuenta de la evolución del concepto de regulación, y la manera cómo éste ha sido concebido para su estudio, según las distintas posturas teóricas en diferentes épocas tomando en cuenta cómo se ha abordado el concepto en diversos estudios desde finales del siglo XIX.

2.1 Evolución histórica del concepto de Regulación Emocional

El concepto apareció por primera vez en las revistas de la psicología del desarrollo desde finales del siglo XIX y la revisión histórica de las perspectivas que lo acuñan, provee el sustento teórico y metodológico que le da continuidad y permite valorar sus implicaciones en torno al ámbito familiar, profesional y comunitario para el apoyo del desarrollo de la RE en la infancia.

Post, Boyer y Brett (2006) revisaron 241 artículos de revistas arbitradas desde 1891 hasta nuestros días. Con base en esta búsqueda, establecieron cuatro periodos del estudio de la RE: (1) precursor (previo a 1950), (2) emergente (1950-1970), (3) contemporáneo (1970-1990), y (4) de expansión (1990-al 2006). (Ver Tabla 1).

Tabla 2.1

Revisión histórica del concepto de regulación emocional

Periodo	Contenidos reportados en publicaciones periódicas
Precursor 1891-1950	<ul style="list-style-type: none">- La perspectiva conductual plantea que los factores externos son determinantes para el autocontrol.- 1891: Primeras perspectivas sobre el comportamiento temprano del niño. Freud asocia lo que hoy se conoce como RE a una necesidad adaptativa por controlar los impulsos internos.- 1946: Thorn escribe el primer artículo sobre regulación y comportamiento. Define la regulación como un factor de la adaptación inteligente del individuo que se consigue en el proceso de psicoterapia y no por la libre voluntad.
Emergente 1950-1970	<ul style="list-style-type: none">- Las perspectivas “emergentes” sobre la RE coinciden con la teoría cognitiva.- Los artículos abordan la reflexión y evaluación del concepto de RE.- 1952: Piaget propone que el proceso mental se asocia a la regulación del individuo para adaptarse a su entorno.- La perspectiva de Vygotsky enfatiza la importancia del entorno sociocultural en la determinación de la regulación.
Contemporáneo 1970-1990	<ul style="list-style-type: none">- Las perspectivas funcionalistas del desarrollo consideran a la RE en términos de voluntad e incorporan la importancia de los aspectos innatos y adquiridos en el comportamiento humano.- Durante este período aparecen tres intervalos en los que se aborda la RE: 1) Definición de la RE y las etapas de desarrollo (1970-1984), 2) Descripción de los efectos de la RE (1985-1989), 3) Desarrollo del estudio de las implicaciones y conceptos afines a la RE (1987-1990).- 1970: Friedrichs y Hoyt exploran las estrategias metacognitivas que intervienen en el proceso de la atención y la RE distinguiéndolas de las estrategias cognitivas.- 1977: Bandura considera el aprendizaje de la auto-evaluación y el impulso de la RE sin mediación del refuerzo con recompensa, llegó a la conclusión de que el comportamiento y el pensamiento se determinan mutuamente en los modelos y acontecimientos del medio ambiente.

	<ul style="list-style-type: none">- 1982: Lezak describe la regulación en términos de programas innatos y aprendidos para establecer estrategias de regulación en la vida cotidiana.
Expansionismo 1990 al presente	<ul style="list-style-type: none">- En los estudios sobre la regulación cognitiva se reconoce el potencial de los procesos mentales individuales, el control y las metas del comportamiento.- Los estudios investigan las contribuciones de la regulación y la emoción aplicado al concepto de competencia social para afrontar y resolver problemas tanto en el hogar como en la escuela. Consideran los efectos interactivos del temperamento, la motivación, y los procesos intrínsecos en el funcionamiento social del niño,- Los artículos que revisan el desarrollo de las fases de RE incorporan el concepto de control externo a los componentes del temperamento y la emoción.- Se aporta conocimiento sobre las estrategias de RE que contribuyen a disminuir los trastornos sociales. Se incluyen temas como los trastornos internalizados y externalizados de los problemas de conducta, el rechazo frente a la sensibilidad y la comprensión de las respuestas de los niños en riesgo de desarrollar psicopatologías.- La búsqueda de muestras de población más representativas conduce a realizar estudios con bebés y niños pequeños en diferentes culturas, grupos de edad y con necesidades especiales.- Se consideran diversos escenarios en los que se utilizan metodologías variadas que analizan los efectos de mediación de diferentes variables sobre la RE, prestando especial atención a la familia y al cuidador primario en relación a las prácticas de correulación emocional.

Tabla 1. Revisión histórica del concepto de regulación emocional. A Historical Examination of Self-Regulation: Helping Children Now and in the Future, por Post, Y., Boyer, W. y Brett, L. (2006). *Early Childhood Education Journal*, 34, 1, 5-14

Para ofrecer soporte a la RE, las investigaciones en curso se han enfocado en analizar cómo los infantes y niños se regulan emocionalmente en diferentes culturas, de acuerdo a su edad cronológica y tomando en cuenta los requerimientos de los niños con necesidades especiales de aprendizaje. Las investigaciones contemplan diversas disciplinas y escenarios, por lo que incluyen una amplia variedad de innovaciones tecnológicas con el

fin de medir los efectos de las variables que intervienen en la RE, como son el temperamento, la atención y el esfuerzo de control, adicionalmente, priorizan el estudio de las estrategias que utilizan los cuidadores primarios para ayudar a regular la conducta de los niños.

La revisión histórica sobre la RE permite dar cuenta del auge que el término ha tenido en los últimos años dentro de la literatura psicológica. Como lo señalan Cole et al. (2004), el estudio del desarrollo de la RE ha sido tema de varios libros (Bradley, 2000; Eisenberg & Fabes, 1992; Fox, 1994b; Garber & Dodge, 1991; Schore, 1994) y se ha posicionado como un tema de actualidad que merece sección especial dentro de las revistas científicas (Adrian, Zeman, & Veits, 2011; Dodge, 1989; Eisenberg & Moore, 1997, Stifter, 2002). La literatura sobre el tema revela decenas de estudios diversos que utilizan el término de manera directa (regulación emocional, autorregulación emocional, control, regulación afectiva, manejo de la emoción), o bien de manera indirecta, (interpretando los hallazgos en términos de RE). Estos estudios varían en un espectro amplio, algunos se enfocan en la manera como las emociones regulan otros procesos psicológicos (el grado de las operaciones cognitivas), otros se enfocan en las diferencias individuales en la RE, algunos otros consideran la RE como un rasgo definitorio (qué tan bien regulada está una persona) y otros estudios, como un rasgo de un estado transitorio (ajustes constantes en la emoción).

La literatura también aborda la RE en diversos contextos, desde la intimidad en las relaciones cercanas (Field, 1994; Gottman, 1994) hasta el campo de la conducta pública en el deporte o el trabajo (Fisher & Ashkanasy, 2000; Grandey, 2000; Hanin, 2000). En la

literatura sobre el desarrollo destacan los estudios de la RE con niños lactantes (Eisenberg, 2001; Shields & Cicchetti, 1997), maternas (Eisenberg, 2001, Shields & Cicchetti, 1997), adolescentes (Kobak, Cole, Ferenz- Gillies, & Fleming, 1993; Zimmerman, 1999) y adultos (Carstensen & Charles, 1998; Magai & Cohen, 1998).

2.2 Desarrollo de la regulación emocional

La idea central del desarrollo de la RE descrita en el modelo de Kopp (1982), desde la perspectiva de la psicología evolutiva, es que mientras los niños crecen tiene lugar el paso de un comportamiento regulado externamente a uno regulado internamente acompañado por la maduración de la atención y en respuesta a la socialización parental (Calkins, Smith, Gill, & Johnson, 1998; Kochanska, Coy, & Murray, 2001; Rothbart & Bates, 1998).

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 para volverse explícitamente sociales cuando los 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). De acuerdo al modelo de Kopp, durante este periodo los niños también inician el auto control que abarca la conciencia de las demandas sociales y la habilidad para cumplir con las demandas parentales (Kochanska et al., 2001; Kopp, 1982; Kuczynski & Kochanska, 1995). Cuando cumplen con las directrices parentales se incrementa la conciencia acerca de las expectativas y demandas del ambiente social que los lleva a

internalizar los valores y normas sociales (Abe & Izard, 1999; Kagan, 1984; Kopp, 1982; Maccoby & Martin, 1983).

Hasta este momento el pequeño ha cedido gran parte del manejo de sus emociones a los adultos, pero una vez que inicia la etapa maternal está listo para la transición hacia el autocontrol (Stifter & Moyer, 1991).

A los 24 meses los niños tienen ya desarrollado un incipiente autocontrol que incluye la habilidad para inhibir comportamientos y para regular sus emociones aún cuando los padres estén ausentes. A los 36 meses los pequeños comienzan a ser capaces de regularse por sí mismos y a satisfacer las demandas cambiantes de las situaciones que viven.

A partir de los 18 meses los avances para comunicarse, moverse y conocer son espectaculares, además, la imitación y el juego ejercen sus funciones educativas a la vez que los niños incrementan su interés por las interacciones sociales. La regulación externa se manifiesta cuando los adultos brindan consuelo a los niños ante la solicitud de estos al experimentar emociones que les generan malestar; el simple contacto, los abrazos y la comunicación provocan emociones positivas, constantes y muy solicitadas. La 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 et al., 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 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). Los niños 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 pequeños. Al reclamar sus deseos e independencia, las rabietas se tornan frecuentes, los niños no hacen caso a las órdenes o reclamaciones de los adultos y pueden enfadarse si se incumplen sus deseos (Adrián & Clemente, 2004). A lo largo del segundo año los niños controlan sus emociones tan sólo en un 45% de las ocasiones; aún no consolidan el manejo de sus estados emocionales pero son capaces de utilizar estrategias específicas para regularlos (Calkins & Dedmon, 2000).

Conforme los 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 incrementa la habilidad de cambiar con rapidez el foco de atención y de inhibir conductas motoras (Posner & Rothbart, 2002). Al término del tercer año los niños cuentan con las funciones ejecutivas que les permiten controlar sus umbrales y autorregularse en su reactividad en una amplia variedad de contextos (Rueda, Posner, & Rothbart, 2004). Se integran a la vida preescolar ya con ciertas habilidades para autorregularse de manera que son capaces de afrontar la convivencia con sus pares y maestros y negociar sus conductas autónomas en casa (Calkins & Hill, 2007).

A lo largo de la primera infancia se pueden distinguir varias categorías de autorregulación, por ejemplo la obediencia, forma prototípica de RE temprana que refleja la habilidad de los niños para iniciar, cesar, o modular su comportamiento en respuesta a las

peticiones de los padres (Kochanska et al., 2001; Kopp, 1982). En este sentido los investigadores se han preguntado cuáles son las estrategias de RE de que disponen los niños pequeños y cómo evolucionan a lo largo del tiempo. Para responder a estas preguntas la mayoría de los trabajos han recurrido a la observación directa de las conductas de los menores frente a situaciones de alta intensidad emocional.

Los investigadores emplean situaciones experimentales de retirar un objeto con el que el niño jugaba y dejarlo a su vista pero fuera de su alcance (Diener & Mangelsdorf, 1999; Grolnick et al. 1998), otro método utilizado consiste en restringir los movimientos de brazos y piernas de los niños, sentándolos en sillas donde no se pueden mover libremente (Kochanska, Coy, Tjebkes, & Husarek, 1998); o bien presentarles objetos nuevos y personas desconocidas, o pedir que la madre deje de jugar con el niño y abandone la sala (Mangelsdorf et al., 1995); las conductas observadas posteriormente se agrupan en categorías funcionales de RE (ver tabla 1.2 capítulo 1).

Los autores que han propuesto categorías de observación (Braungart & Stifter, 1991; Calkins & Johnson, 1998; Grolnick et al., 1999; Mangelsdorf et al., 1995; Rothbart & Derryberry, 1981) consideran que las estrategias de RE se mueven a lo largo de un continuo evolutivo que va desde procesos más pasivos y dependientes del estímulo, hasta formas más activas y autónomas de regulación. De este modo, las investigaciones pioneras permiten dividir al conjunto de estrategias entre aquellas más primitivas, pasivas y dependientes, consideradas como menos efectivas en la RE y las más activas y autónomas, que conducen a una RE más eficaz. Así por ejemplo, el manejo limitado sin darle funcionalidad a los objetos representa una estrategia más pasiva, mientras que la participación en el juego que implica asumir un rol, dar funcionalidad a los objetos,

mantener la comunicación y utilizar la fantasía, se constituye en estrategias más activas y flexibles; sin embargo, es importante señalar que tanto las estrategias activas como las pasivas funcionan para que los niños desvíen su atención del estímulo que les produce malestar. De este modo, las investigaciones con este grupo de edad proponen registrar una gran diversidad de estrategias en virtud de las diferentes tareas que constituyen la base para estudiar la RE en niños pequeños.

2.2.1 Cambios en las estrategias de regulación emocional asociados al desarrollo

Entre los estudios que abordan las estrategias de RE utilizadas por los niños ante situaciones de malestar, destacan los realizados en las últimas dos décadas entre grupos de edad que van de lactantes a maternas.

En el periodo lactante, Braungart y Stifter (1991) estudiaron la respuesta de malestar y las estrategias de RE de los niños de 12 meses a los que les aplicaron el paradigma de la Situación Extraña, encontraron que altos niveles de malestar se asociaron con una menor implicación activa con los juguetes y poca atención para explorar los objetos, adicionalmente observaron que a esta edad los niños utilizaron estrategias relacionadas con la búsqueda de consuelo. Dentro de este grupo identificaron estrategias más pasivas, como el auto calmarse físicamente, o más activas, como lo es la búsqueda de contacto.

Bridges et al. (1997) hallaron que durante una breve separación, la búsqueda de la madre correlacionó con un alto grado de malestar. Otros autores también identificaron que los comportamientos de mirar a la madre, o de aproximación a ella se asocian de forma positiva con la expresión de malestar de los niños (Braungart & Stifter, 1991; Rothbart, et al., 1992).

En cuanto a la estrategia de distracción, Harman, Rothbart y Posner (1997) documentaron que cuando se expone a los niños a una estimulación audio-visual desagradable, la estrategia resultó eficaz en la reducción del malestar. De forma similar, el uso de la función simbólica, como la imitación o el juego, supone una estrategia eficaz y aún más sofisticada al servicio de la RE. El repertorio de estrategias para calmarse simbólicamente se expande con las habilidades lingüísticas, mismas que incrementan en el periodo maternal.

Respecto a las investigaciones con niños en etapa maternal, Grolnick y cols. (1999) consideraron la estrategia *mantener la atención sobre el estímulo provocador de malestar*, la cual engloba la focalización sobre un objeto frente a una situación de demora en la que el niño espera un objeto o gratificación y éste no llega, así como la búsqueda de la madre en el caso de una situación de separación. La estrategia supone atención sobre el objeto generador de malestar, por lo que se considera como activa, sin embargo implica poca autonomía en la acción porque el niño busca que su cuidador atienda su petición.

Otras estrategias se relacionan con los mecanismos de aproximación y retirada, en este sentido Diener y Mangelsforf (1999) encontraron que la estrategia de evitación o retirada ante el estímulo tenía un efecto diferencial en función de si el episodio provocaba miedo o ira. En concreto, la evitación parece disminuir la emocionalidad negativa ante un estímulo amenazante, mientras que no reduce el malestar cuando el niño desea el estímulo o experimenta frustración.

Por otro lado, la estrategia de afrontamiento constructivo, codificada como los intentos activos de solución ante la situación, correlacionó de forma negativa con la respuesta de malestar en niños de 18 meses (Calkins & Johnson, 1998).

En esta etapa el desarrollo del lenguaje es crucial, de manera que las habilidades lingüísticas pueden ayudar al niño a manifestar sus sentimientos, a obtener retroalimentación verbal sobre la regulación apropiada, y a pensar y escuchar sobre cómo manejar sus emociones (Ato et al. 2004).

Como se puede apreciar en los estudios mencionados, la RE no es independiente de la maduración que se produce con el propio transcurso de la edad y la influencia externa asociada a las prácticas de crianza, educativas y culturales del ambiente en que el menor se desenvuelve. De manera que, aunque desde el nacimiento los adultos procuran que sus hijos no sufran el impacto de la emocionalidad negativa (que por otra parte, en sus bases fundamentales es innata o muy temprana), los elementos con los que se cuenta para ayudar al control de los bebés son muy diferentes a cuando los niños están cerca de cumplir dos años de vida y empiezan a ser capaces de hablar, de comprender, y han desarrollado de manera considerable sus habilidades motrices y cognitivas. El cambio con la edad conlleva grandes diferencias que afectan la ejecución motriz y el control de la atención, lo que incrementa las posibilidades de resolver problemas y anticiparse a ellos.

Además de las diferencias conductuales, el cambio emocional sufre altibajos con la edad, es decir, las ganancias no son paulatinas ni constantes, sino que se ven afectadas por sucesos normativos y no normativos que ocurren en la vida de los niños, por ejemplo, el nacimiento de un hermano con el desencadenamiento de los celos suele provocar regresiones en el control emocional, lo que también sucede en las relaciones de amistad y enemistad o en las enfermedades. En los niños, al igual que en los adultos, las emociones interfieren en la vida, por lo que los cambios atribuibles al eje de la edad se ven

influenciados por los sucesos diarios que acontecen en los contextos de crianza (Adrián & Clemente, 2004).

Otra área de estudio que proporciona evidencia de la RE es el estudio del surgimiento temprano de intentos auto-iniciados (esfuerzo de control) para modular la emoción negativa. Los avances en el desarrollo cognitivo, motor, y el lenguaje que ocurren entre el segundo y el quinto año de vida, permite al niño aplicar un amplio rango de habilidades para la regulación de sus propias emociones (Kopp, 1989; Kopp & Neufeld, 2003; Thompson, 1990;1994) que se reflejan en el uso de diversas estrategias de RE más evolucionadas conforme los niños avanzan en edad. Entre el segundo y el cuarto año de vida, se han encontrado evidencias empíricas de una disminución en el uso de estrategias para auto calmarse y el surgimiento de estrategias nuevas y más complejas basadas en el uso de los objetos para regular los estados emocionales (Diener & Mangelsdorf, 1999).

Estos estudios realizados desde los años noventa sobre la evolución de la RE, utilizaron procedimientos que generan emociones negativas para proporcionar una base esencial de la inferencia sobre la RE de los niños pequeños. Estudios basados en tales métodos han mostrado que los niños pequeños se comprometen en una variedad de intentos paulatinos para regular sus emociones cuando se enfrentan a este tipo de situaciones y permiten constatar que los comportamientos que exhiben se asocian con una emoción negativa (Cole, et al.,2004).

Grolnick et al. (1996) en la investigación realizada con niños de dos años de edad, utilizaron las estrategias de separación y la de demorar recibir el objeto deseado para evaluar las estrategias de regulación de los pequeños. Manipularon varias condiciones sociales de manera que fuera posible inferir la RE en contextos más amplios. La expresión

del comportamiento emocional de los pequeños fue codificada cada 5 segundos para crear variables que pudieran registrar los niveles de intensidad y los cambios temporales en la expresión emocional en cada una de esas situaciones. Un análisis de los principales componentes reveló que la intensidad y temporalidad de estas variables estaban altamente relacionadas y fueron agregadas como un único índice compuesto. De manera independiente, las estrategias de RE fueron codificadas con los mismos intervalos; éstos incluyeron la distracción, el calmarse, y el demandar la atención de la madre. Bajo estas condiciones de emociones activadas, se observó que mientras más estaba un niño comprometido con su entorno, mostraba menos emociones negativas, pero mientras más se centraba en la persona y/o el objeto retenido, se presentaron más emociones negativas que pudieron documentar. La distracción de los niños pequeños ocurrió con más frecuencia cuando un adulto estaba presente, que cuando el niño estaba solo o cuando el adulto era pasivo. Este patrón de resultados fue interpretado como evidencia de que un niño pequeño puede comprometerse en una posible y efectiva estrategia de RE cuando el apoyo social está presente, aún cuando el apoyo no se dirige a ayudarlo.

Diener y Mangelsdorf (1999) abordaron el estudio de diferente manera; los intentos paulatinos de los niños pequeños fueron observados durante los procedimientos de laboratorio de la activación del miedo y de enojo. Los infantes de 18- a 24 -meses de edad y sus madres fueron observados durante seis tareas de activación de la emoción que incluyeron la participación materna para evaluar los esfuerzos regulatorios auto-iniciados de los niños pequeños, al pedir a las madres abstenerse de iniciar una interacción con el niño en la primera mitad de cada tarea. Los esfuerzos de los niños y las expresiones emocionales fueron codificados independientemente en intervalos de 15 segundos. Para

vincular los efectos regulatorios con los cambios en la emoción, analizaron la contingencia en los que ocurrieron los cambios temporales en la expresión emocional, y si a esos cambios siguieron intentos regulatorios. Las investigadoras, encontraron que los comportamientos auto iniciados redujeron la intensidad de la emoción negativa, la efectividad de los esfuerzos auto regulatorios varió en función de cada una de las emociones activadas. Las autoras encontraron además, que algunos de los comportamientos aparentemente regulatorios (por ejemplo, la distracción) no fueron asociados con la reducción del miedo o el enojo. En cuanto a la evolución de la capacidad para regularse emocionalmente pudieron observar que después del primer año asociado con el incremento de las habilidades cognitivas, los niños utilizaron estrategias que implican un mayor grado de autonomía.

La edad de 18 meses no supone demasiados cambios con respecto a los 12 meses. Para Mangelsdorf et al.(1995), a los 18 meses hay una menor probabilidad de mostrar comportamientos de evitación y calmarse y una mayor frecuencia en los comportamientos de distracción que implican una exploración activa del ambiente. Además, hay un incremento en la tendencia a dirigir la interacción, puesto que entre los 12 y los 18 meses los niños empiezan a mostrar una mayor conciencia de las demandas sociales y a modular sus respuestas en función de estas demandas. En el estudio de Grolnick et al. (1996), los niños de 18 meses eran capaces de responder con afecto positivo a acciones neutrales y verbalizaciones de sus madres. Para Parritz (1996) hay una mayor probabilidad a esta edad de realizar intentos por controlar la situación de estrés con una amplia variedad de estrategias de comportamiento, tales como buscar a la madre para que le proporcione información sobre el estímulo de su interés. Por último, a los 24 meses se observa en los

menores una madurez importante en las habilidades de autorregulación de ante situaciones que les generan malestar. Grolnick et al. (1998) encontraron que los niños de esta edad utilizaban preferentemente estrategias de implicación activa en el juego, siendo menos probable el uso de estrategias dirigidas a otros, tales como la búsqueda de contacto. Kopp (1982) considera que en este periodo se da el “control del impulso”, caracterizado por la emergencia del yo, y un equilibrio entre acción y verbalización.

En suma, los cambios relacionados con la edad en RE, además de marcar las diferencias individuales, juegan un papel fundamental en la formación de las experiencias de los infantes y las respuestas que evocan de sus cuidadores. En el desarrollo de la RE, los infantes pasan de una regulación refleja básica durante el primer año de vida (consolarse físicamente y apartar la mirada), a intentos tempranos del control voluntario del comportamiento que se hacen evidentes durante el primero y el segundo años de vida (por ej., la coordinación intencional del caminar y alcanzar objetos para lograr alguna meta), hasta el control activo y cognitivo del comportamiento durante la niñez temprana (por ej., recordar y seguir reglas); conductas que representan avances clave en el desarrollo de las capacidades de los niños (Blair, Denham, Kochanoff, & Whipple, 2002).

Es un hecho que conforme los niños crecen en edad, también comienzan a entender las asociaciones entre las emociones, las expectativas, estándares y objetivos personales. Estos avances conceptuales proveen un fundamento para la comprensión que tienen sobre sus estrategias para regularse emocionalmente y les permiten utilizarlas con mayor competencia. El desarrollo conceptual también interactúa con las influencias de la socialización por las cuales el niño se apropia de las creencias socioculturales y familiares sobre la emoción y su RE (Thompson & Meyer, 2007), por tanto, para esta investigación se

consideró necesario revisar los estudios realizados en situaciones diádicas en estas edades de manera de fundamentar la relación entre las emergentes estrategias de RE de los niños en estas edades y las de corregulación de sus madres.

2.2.2 Cambios en las estrategias de regulación emocional asociados a las influencias maternas

Es fácil ver la influencia de los procesos de socialización cuando los padres calman a un infante o entrenan a sus hijos para permanecer quietos en lugares como la iglesia. Pero muchas influencias sociales también están relacionadas con el cómo los niños aprenden a evaluar sus sentimientos (y a sí mismos como seres emocionales), a confrontar las demandas del ambiente para regular sus emociones tanto en casa como en otros entornos sociales, la manera como adquieren habilidades específicas para manejar sus emociones que se representan en formas psicológicas complejas y son relevantes para la autorregulación. Debido a que los procesos de socialización se extienden a través de la vida y median las diferencias culturales y de género en el manejo de la emoción, los individuos llegan a la adultez con habilidades para la autorregulación emocional construidas socialmente. Sin embargo, en algunos ambientes familiares estos procesos contribuyen a propiciar situaciones de riesgo ya que las psicopatologías existentes en el núcleo familiar minan el desarrollo de formas constructivas para el manejo de la emoción (Thompson & Meyer 2007).

Con respecto a la intervención del adulto (madre), Thompson y Meyer (2007), señalan que la forma más básica de la RE extrínseca es cuando alguien interviene directamente para cambiar la emoción de otra persona. Virtualmente desde el nacimiento,

los padres y otros cuidadores se esfuerzan para tranquilizar la ansiedad de los niños que puede surgir por hambre, fatiga, incomodidad u otras fuentes. Estas intervenciones usualmente logran cumplir con los objetivos y contribuyen a satisfacer las expectativas conductuales primitivas del bebé de que la ayuda parental aliviará esa ansiedad.

Lamb (1981) argumentó que las secuencias de alivio de la ansiedad son asociaciones aprendidas fácilmente por los niños pequeños, para lo cual existen evidencias experimentales. A los 6 meses de edad, los niños angustiados comienzan a calmarse ante la aparente anticipación de la llegada de sus madres cuando pueden escuchar sus pasos aproximándose; los infantes también protestan con un volumen alto si el adulto se aproxima pero no los sostiene para tranquilizarlos (Gekoski, Rovee-Coler, & Carulli-Rabinowitz, 1983; Lamb & Malkin, 1986).

Los padres también intervienen para manejar los sentimientos de sus hijos en contextos en donde se expresan emociones positivas. El modelamiento materno y las respuestas contingentes para expresar respuestas positivas durante el primer año de vida, incrementan el interés y la alegría del niño (Malatesta, Culver, Tesman, & Shepard, 1989; Malatesta, Grigoryev, Lamb, Albin, & Culver, 1986). Este tipo de trabajos incrementan la certeza de que estos episodios de juego cara a cara contribuyen al crecimiento de las capacidades rudimentarias para la regulación, ya que los infantes van aprendiendo cómo mantener una activación manejable en el contexto de una respuesta de cuidado o de insensibilidad por parte del cuidador (Gianiano & Tronick, 1988; ver Feldman, Greenbaum, & Yirmiya, 1999, para evidencia de apoyo).

Otra forma en la que los padres intervienen directamente para manejar las emociones de sus hijos, es cuando tratan de desviar la atención de los niños en presencia de

eventos potencialmente estresantes o causantes de miedo. Los asisten para resolver problemas que los niños consideran frustrantes, y se esfuerzan para alterar la interpretación de los niños ante experiencias que generen una reactividad negativa (“Es sólo un juego”). A veces los padres también sugieren formas adaptativas de responder emocionalmente como alternativas para el comportamiento inadaptado, lo que facilita la RE al permitir a los niños expresarse con resultados más constructivos y frecuentemente positivos. Por ejemplo, los padres pueden alentar a los hijos a gritar ante un trato injusto en lugar de golpear, solicitar la ayuda de un adulto en vez de desaparecer atemorizado, o resolver problemas en vez de afrontarlos mediante gemidos o berrinches.

En términos generales, los investigadores han abordado el estudio de la RE como un proceso que ocurre dentro de la persona y se construye en la relación interpersonal, fundamento que subyace la investigación sobre las interacciones madre-hijo. Cuando se estudia la relación diádica, el énfasis se centra en la regulación auto iniciada de los infantes tomando en cuenta las formas complejas en que las emociones son reguladas y regulan la interacción social con la madre. El trabajo realizado en esta área conceptualiza 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 pareja, por lo que madre e hijo ajustan sus emociones y acciones basados en las expectativas que tienen de la conducta del otro en un sistema de mutua y continua comunicación relacional (Evans & Porter, 2009; Fogel, 1993; 2000). La calidad de tales intercambios se constituye en una hipótesis crucial de la variedad de consecuencias para el desarrollo, incluyendo la creciente capacidad del niño para la autorregulación. Como lo señalan Cole et al. (2004), la emoción como reguladora

de la interacción social está íntimamente vinculada al desarrollo de la capacidad para regular las propias emociones.

Los primeros trabajos de observación de las interacciones momento a momento entre madres e infantes, predijeron contingencias espontáneas y mutuas entre ellos, así como una regulación recíproca en la comunicación emocional (Cohn & Tronick, 1988; Stern, 1985; Trevarthen, 1984; Tronick, 1989). Las observaciones sobre el comportamiento expresivo de las madres e infantes se grabaron y codificaron de manera continua e independiente, después se analizó la temporalidad y la secuencia de los cambios en cada miembro de la díada. Se observó que las madres regulan los estados emocionales de los infantes leyendo las señales emocionales que éstos expresan para proveerlos de la estimulación apropiada y modular la intensidad de sus emociones (arousal), a su vez, los infantes regulan las emociones de sus madres mediante su receptividad para la estimulación, respondiendo contingentemente a las emociones maternas con conductas de acercamientos y alejamientos hacia la estimulación recibida (Cole, et. al 2004).

La calidad de los intercambios emocionales se conceptualiza como un precursor importante del desarrollo de la capacidad del niño para regular sus propias emociones. Feldman et al. (1999) utilizaron un análisis de correlación en la sincronía entre el flujo de la emoción que se da entre la madre y el infante. Encontraron que la calidad de la RE entre la díada, definida en función de la responsividad materna y el afecto positivo, es un indicador que predice el autocontrol en los niños.

Cole et al. (2003); Denham (1993) y Dumas, LaFreniere y Serketich (1995), utilizaron paradigmas de laboratorio para poner a prueba a la díada mediante desafíos que comúnmente enfrentan los niños en su vida diaria. En la mayoría de los casos, los

procedimientos tenían la intención de estimular el deseo infantil hacia una actividad u objeto y después bloquear el acceso a éste. Los procedimientos diseñados para activar la frustración y el enojo, incluyen solicitar al niño que recoja los juguetes o que espere a que la madre termine algún trabajo para poder obtener el objeto deseado, o también resistirse a tocar juguetes prohibidos, o persistir en una tarea difícil. Tales estudios también incluyen tareas que promueven los intercambios emocionales positivos (por ejemplo, comer un dulce, juego libre o recibir el juguete).

La investigación sobre la dinámica de las interacciones emocionales tempranas madre-hijo provee evidencia sobre la RE al demostrar los cambios fiables y fortuitos del comportamiento emocional de la díada. Estos cambios involucran construir una coordinación diádica que incluye igualar emociones positivas y reparar emociones negativas o mal igualadas (Field, Healy, Goldstein, & Guthertz, 1990; Stern, 1977; Trevarthen, 1984; Tronick & Cohn, 1989); además de los cambios en la expresión emocional y el comportamiento asociado a la actividad fisiológica en cada miembro de la díada (Field, 1994).

Para codificar los procesos emocionales de la díada de manera que se pueda inferir que las emociones de un miembro son reguladas y reguladoras, se emplean procedimientos basados en la medición del tiempo al registrar la aparición de la emoción generada con la condición contrastante y el tiempo que toma a cada uno de los miembros de la díada actuar para regular la emoción, tanto la propia como la del otro. Esta inferencia se fortalece aún más con la inclusión de estrategias de medición múltiples y sincronizadas (por ejemplo, tiempo ligado a grabaciones faciales y cardiovasculares).

Los cambios en el tiempo y secuencia de la comunicación de la díada sugieren que la emoción regula la interacción social. Además, las manipulaciones de elementos específicos como el procedimiento de cara inmóvil, proporcionan contrastes que permiten tener una mayor claridad sobre la presencia de la RE. De esta manera las situaciones contrastantes ofrecen medios para demostrar que las emociones maternas están regulando las emociones de los infantes, o que un infante está tratando de comprometerse para regular su emoción. (Stack & Muir, 1990, 1992).

Otra manera de aproximarse al estudio de la RE madre-hijo, se puede documentar en los dos estudios llevados a cabo por Calkins (Calkins & Johnson, 1998). Estos investigadores estudiaron los estilos parentales de interacción con sus hijos en situaciones de juego.

En un primer estudio, Calkins y colaboradores (1998) codificaron el comportamiento de las madres para determinar cuáles eran las pautas positivas que utilizaban (halagos, afecto y aliento), así como el control negativo que ejercían (regañó, restricción, y dirigir al niño). Se codificaron las estrategias que utilizaron los niños frente al comportamiento de sus madres en situaciones que requirieran aplicar estrategias de RE como son la demora, la orden de realizar una tarea, y la agresión.

El segundo estudio se realizó con niños de 24 meses de edad, en éste las madres se involucraron en un control más negativo. Los investigadores encontraron que en esas situaciones a los niños les fue más difícil desengancharse del estímulo generador de malestar, usaron menos la distracción y obtuvieron niveles más bajos de la supresión del vago (índice fisiológico de la RE) Los estilos maternos no correlacionaron con los niveles de reactividad de los niños (i.e., ansiedad) ante las situaciones, en contraste, se

encontraron correlaciones positivas con las estrategias que los niños utilizaron para modular la emoción. Debido a que la reactividad parece tener un fuerte componente temperamental (Calkins & Johnson, 1998), es menos probable que esté sujeta a los estilos de socialización. En vez de eso, la modulación de la emoción, observada en las estrategias del menor, es el componente de la RE que el niño puede manejar frente a los estilos parentales de crianza.

Calkins y Dedmon (2000), realizaron un estudio con niños de 18 meses de edad; encontraron que las pautas positivas estuvieron asociadas con un mayor uso de la distracción y un afrontamiento constructivo en situaciones inductoras de emociones, en contraparte encontraron que cuando las madres impiden que el niño realice actividades por sí mismo, los niños utilizaron más el enojo como estrategia regulatoria. Estos investigadores concluyen que la RE efectiva está asociada con los estilos maternos positivos, es decir, aquellos en los que las madres muestran afecto sin ser intrusivas ni controladoras.

En la investigación realizada por Grolnick et al. (1998), en la que estudiaron las estrategias que utilizaron las madres para ayudar a sus hijos de 12, 18, 24 y 32 meses de edad a regular la ansiedad leve, utilizaron el paradigma de la demora para obtener gratificación (esperar para obtener un regalo o para comer algunas galletas de peces de colores). A las madres se les instruyó para actuar en una de las situaciones como madre activa y en la otra situación como madre pasiva. Cuando la madre fue activa, se le permitió ayudar a su hijo y en la situación pasiva se le pidió que evitara iniciar la interacción con él. El interés de la investigación se centró en cómo las madres interactuaban con sus hijos en

ambas situaciones y en las habilidades de los pequeños para modular por sí mismos la ansiedad (en la situación de padres pasivos).

Se codificaron seis estrategias usadas por las madres (activas y pasivas). En su participación activa se tomaron en cuenta: redireccionar la atención, confianza, seguimiento del niño, brindar consuelo físico y enfocarse en el objeto deseado. Adicionalmente, los autores codificaron si la estrategia era iniciada por la madre, iniciada por el niño, o se enlazaban a partir de un episodio previo. Los resultados mostraron que cuando las madres participaron de manera activa, los niños se mostraron más ansiosos que en la situación de madres pasivas. Este hallazgo no ocurrió para la participación activa iniciada por la madre, indicando que no son las respuestas *per se* de la madre (que tienden a ser las reacciones ante la ansiedad de los niños), sino el mantenimiento de la actividad a pesar del decremento de la ansiedad, lo que parece minar la regulación activa de los niños. Así, las madres que asumen la responsabilidad de regular la ansiedad de los niños más allá de los que ellos solicitan para sus niveles de ansiedad, parece socavar las habilidades de los niños para regularse por sí mismos (Grolnick, McMenemy, & Kurowski, 1999).

Parece ser que lo que contribuye a desarrollar las capacidades de los niños para entender, transmitir y manejar sus emociones, es el que los padres utilicen frases similares a ¿cómo te sientes?, que reflejan la realidad psicológica del menor para incrementar su lenguaje, lo que también contribuye al desarrollo de las habilidades de autorregulación. (Thompson & Meyer 2007).

Los padres que tratan de manejar los sentimientos de sus hijos al estructurar proactivamente sus experiencias para hacer de las demandas emocionales hechos predecibles y manejables, crean rutinas diarias que concuerdan con lo que ellos conocen

sobre el temperamento de sus hijos, esto es, nivel de actividad , tolerancia a la estimulación, programación de siestas y comidas, elección de planes para el cuidado del niño, actividades que se ajusten a las necesidades y capacidades de sus hijos., así como otros tipos de selección de situaciones (Gross & Thompson, 2007).

Los padres se comprometen en un plano social referencial, en el cual proveen señales emocionales mediante expresiones faciales y tonos vocales cuando los pequeños se enfrentan a eventos ambiguos o confusos (Klennert, Campos, Emde, & Svejda, 1983). Por ejemplo, ante un adulto amigable pero no familiar, la sonrisa tranquilizadora de la mamá puede cambiar al niño de un año en un bebé más sociable. Investigaciones experimentales han mostrado que al final del primer año los infantes regularmente identifican las señales emocionales de los adultos en quienes confían. La referencia social es importante no sólo como una forma de comunicación distal que altera la evaluación emocional que el pequeño hace de los eventos, sino que también le proporciona un significado emocional a las situaciones sociales que tiene consecuencias en su RE, especialmente cuando las señales del adulto le proveen seguridad.

En contraste, los resultados en cuanto a la *REson negativos cuando los padres denigran, castigan o rechazan, o cuando las emociones negativas de los niños despiertan el estrés de los padres* (Denham, 1998; Eisenberg et al. 1998). En una muestra de personas en desventaja socioeconómica, por ejemplo, las madres que reportaron ejercer mayor control positivo (usar la calidez y aprobación) sobre sus hijos varones con edades de un año y medio, tenían hijos que a la edad de tres años y medio manejaban sus emociones negativas de forma más constructiva (usar la auto-distracción) (Gilliom, Shaw, Beck, Schonberg, & Lukon, 2002; Berlin & Cassidy, 2003).

Las intervenciones parentales directas para manejar las emociones de los niños declinan con frecuencia durante la niñez temprana mientras los niños adquieren sus propias estrategias para regularse emocionalmente. Sin embargo, a lo largo de la vida las intervenciones directas se mantienen como una fuente importante de influencia de la RE y son suplantadas por otras influencias de socialización (Thompson & Meyer 2007).

En las investigaciones descritas es fácil observar que existen diferencias individuales en la manera de regular las emociones, lo que en parte obedece a las metas de los niños en función de su etapa de desarrollo (Thompson & Waters, 2010), pero también se debe al estilo de reactividad emocional vinculado a factores innatos que aparecen como relativamente estables, lo que se conoce como temperamento.

El temperamento se configura a partir de la interacción de factores genéticos y ambientales que suscitan un tipo concreto de reacción al entorno, características individuales de reacción matizadas por la crianza y la cultura (Abarca 2003). Es indudable la relevancia que tiene el temperamento en la RE, por lo que se constituye en una línea de investigación que será necesario revisar en este trabajo.

2.3 Regulación emocional y Temperamento

El temperamento individual de los infantes puede estar asociado con el desarrollo de la RE al menos en tres formas: 1) El temperamento puede interactuar con las influencias de los cuidados parentales para conformar la RE mediante la interacción de los requerimientos de apoyo emocional del niño y la asistencia provista por el adulto. 2) Ciertas cualidades del temperamento –particularmente del umbral de la reactividad a las emociones negativas– contribuyen a la intensidad y persistencia de la emocionalidad que requiere ser manejada,

de este modo, 3) Finalmente, otras cualidades del temperamento, como la inhibición o el *esfuerzo de control*, se asocian con la manera como se auto controlan los niños maternos en situaciones de reactividad emocional, lo que concuerda con la visión de que la característica principal de la individualidad del temperamento es equivalente a la autorregulación (Rothbart & Bates, 1998; Thompson & Goodvin, 2007).

La evidencia de la influencia del temperamento en la RE ha dependido de las observaciones del niño en un contexto, pero el análisis temporal del cambio de las reacciones emocionales ha sido poco empleado, más bien, ha dependido de la demostración de patrones convergentes a través de medidas múltiples que brindan evidencia de la RE (Cole et al, 2004). Un ejemplo lo constituyen las investigaciones sobre las reacciones emocionales de los niños pequeños a un nuevo estímulo, donde se ha encontrado que los pequeños difieren en el uso de estrategias con sentido de RE dependiendo de su comportamiento inhibido o desinhibido y de patrones concomitantes de actividad frontal, lo que se constata en una serie de estudios y diferentes programas de investigación (Fox, 1994b; Mangelsdorf et al. 1995). En el estudio realizado por Mangelsdorf et al. (1995), niños de 6, 12 y 18 meses de edad clasificados como cautelosos o miedosos por sus madres, tenían comportamientos regulatorios diferentes a los de sus pares más audaces; los primeros evitaron la mirada y el contacto con un extraño más que los niños descritos como audaces. La evidencia de que este tipo de patrones en los procesos de RE se asocian con la actividad cortical, refuerza la inferencia de que las emociones están siendo reguladas. Por otra parte, niños de cuatro meses descritos como irritables, concordaron con la asimetría frontal derecha a la edad de nueve meses y mostraron un mayor comportamiento inhibitorio (lentitud en sus movimientos para tocar así como para vocalizar y buscar proximidad hacia

la madre) en la presencia de un estímulo nuevo cuando tuvieron 14 meses en contraste con los descritos como inquietos (Calkins, Fox, & Marshall, 1996), este patrón es similar al que aparece en los estudios con niños mayores (Fox et al., 1995; Schmidt, Fox, Schulkin, & Gold, 1999).

En los estudios sobre el temperamento, los procedimientos que provocan interacciones sociales son codificados como señales emocionales que se deducen de las expresiones faciales y vocales tanto del niño como de la madre, estas señales se codifican de manera independiente, pero se sincronizan de modo que permitan demostrar las relaciones contingentes entre las reacciones de cada miembro de la díada (Cole et al., 2003; Denham, 1993). Por ejemplo, Denham (1993) usando grabaciones de la interacción diádica, examinó “diálogos emocionales” de madre-niño a través de una situación que propició emociones positivas (comer el almuerzo) y otra que propició emociones negativas (ser examinado por un doctor). Los resultados mostraron que las madres y los niños respondieron emocionalmente el uno al otro, de una manera predecible y sistemática (Cole, et al. 2004). Estos estudios sobre la influencias de los cuidadores indican que las características temperamentales de los niños implican que algunos requieran mayor asistencia que otros para regular sus emociones, de este modo, dependiendo de sus características individuales, los niños responden a las iniciativas de los cuidadores de maneras muy particulares (Thompson y Goodvin, 2007).

El temperamento puede ser un importante moderador de la asociación entre el maternaje y el afrontamiento y también influye en las percepciones de los padres sobre las necesidades emocionales de los niños pequeños. Los cuidadores con niños de temperamento inhibido o difícil son más propensos a hacer un esfuerzo especial para

manejar la reacción negativa de sus hijos y sus esfuerzos pueden apoyar o limitar el desarrollo de las capacidades de auto-regulación de estos niños (Kennedy, Rubin, Hastings, & Maisel, 2004). Esta temática requiere más investigación para explorar el efecto de las percepciones parentales de las cualidades del temperamento de los niños, en los esfuerzos de socialización emocional y en el desarrollo de la RE de sus hijos (Brownell & Kopp, 2007).

Adicionalmente, en la investigación sobre el temperamento se han incluido estudios sobre la inhibición conductual (Kagan, 1999; Kagan, Snidman, Arcus, Rubin, & Asendorpf, 1993) que se enfocan a la manera como los niños pequeños afrontan situaciones novedosas o inciertas donde se muestran tímidos, miedosos o cautelosos. En el paradigma estándar, la activación experimental del miedo (situación novedosa) emplea como medidas la codificación de la emoción (la intensidad del miedo), la conducta (ejemplo, alejamiento que se supone acompaña al miedo) y la actividad fisiológica. Fox et al. (2005) plantean que las diferencias individuales en inhibición se explican por dos factores: (a) la propensión a reaccionar con miedo frente a lo novedoso y (b) la dificultad para modular de manera efectiva el miedo. Esto implica tanto una tendencia a reaccionar con miedo, como una dificultad para regular el miedo que se traduce en altos niveles de inhibición conductual (Cole, et al, 2004).

Los estudios del temperamento descritos hasta ahora se centran en la reactividad del sistema del miedo, pero un enfoque similar de la RE se desprende de los estudios sobre el enojo. Por ejemplo, con base en los informes de los padres sobre la conducta de infantes de seis meses de edad, Calkins, Dedmon, Gill, Lomax, & Johnson (2002) clasificaron a los niños en función de su tendencia a frustrarse y posteriormente compararon la evaluación con

una serie de medidas sobre la capacidad regulatoria que incluía: evaluación independiente de la regulación del enojo, de la atención, de la actividad y del ritmo cardíaco (arritmia sinusal respiratoria [RSA, por sus siglas en inglés]). Los infantes con más tendencia a la frustración mostraron menor habilidad para redireccionar la atención, más conductas de impulsividad, menor capacidad para centrar la atención, mayores niveles de actividad motora y menor supresión de la actividad cardíaca que los niños con menos tendencia a la frustración.

En relación con la reactividad negativa ante el enojo, en otro estudio, Calkins y Dedmon (2000) encontraron que los niños de dos años evaluados como de alto riesgo por su tendencia a presentar conductas impulsivas, mostraron en tareas de laboratorio, más conductas vinculadas a la reactividad negativa que los pequeños evaluados de bajo riesgo; lo que constituye una evidencia convergente de que los niños con alto riesgo tienen dificultad para regular sus emociones negativas y por ende son más proclives a tener comportamientos disruptivos (por ejemplo, desobedecer, distracción, falta de atención) que los niños pequeños de bajo riesgo (Cole et al, 2004).

En suma, las investigaciones citadas muestran que las diferencias tempranas en RE están asociadas con el temperamento, las prácticas parentales y la calidad de las relaciones padres-hijos, rubros que también constituyen un pronóstico de la subsecuente competencia social, empatía y el riesgo de presentar resultados negativos como psicopatologías. En este sentido, el temperamento es un constructo vinculado con el desarrollo temprano de la RE a través de las influencias de los cuidadores, la reactividad negativa y de manera medular con el *esfuerzo de control*, factor del temperamento asociado con la regulación temprana de las

emociones y que representa las diferencias individuales en el autocontrol de la atención y la inhibición de la conducta (Thompson & Goodvin, 2007).

2.4 Regulación emocional y esfuerzo de control

Las investigaciones en la última década vinculan al EC con el desarrollo de conductas prosociales y antisociales. Se ha argumentado que los individuos que exhiben altos niveles de EC son más capaces de regular las respuestas afectivas que promueven la conducta prosocial (Kochanska, Murray & Harlan, 2000), en concordancia con esta hipótesis, el EC ha sido vinculado con la empatía (Eisenberg et al., 2007; Rothbart & Bates, 2006). Así mismo, es un constructo estrechamente relacionado a las prácticas de crianza para predecir conductas regulatorias de la emoción, en este sentido se ha demostrado que la asociación entre el temperamento temprano y la calidad de las prácticas de maternaje predicen el desarrollo de habilidades empáticas (Kochanska, 1997), la inhibición conductual (Park, Belsky, Putnam, & Conic, 1997) y los problemas de conducta asociados a la impulsividad (Bates, Pettit, Dodg, & Ridge, 1998).

Sin embargo, a pesar de la relevancia que tiene el EC en una amplia variedad de procesos del desarrollo y de su papel en la consecución de resultados positivos en el área académica y de la salud, existen pocos estudios que exploren las primeras manifestaciones del EC en el desarrollo (Bridgett et al., 2011). *Estos autores señalan que el EC aparece al final del primer año de vida, posterior a la emergencia de las habilidades de atención ejecutiva de los niños menores de un año de edad, quienes ya cuentan con los mecanismos más básicos de atención.*

Respecto a la relación del EC con el temperamento, en la literatura se encuentran evidencias de que la reactividad negativa es un atributo temperamental que emerge tempranamente y afecta el desarrollo del EC durante la etapa maternal. Rothbart et al. (2001) encontraron asociaciones negativas entre la reactividad negativa y el EC, mientras que Stifter y Spinrad (2002) señalaron que el llanto excesivo –indicador conductual de tristeza y/o enojo- vulnera la RE durante los primeros años. Otros estudios como el de Putman et al. (2008) indican que existen relaciones longitudinales entre niveles bajos de negatividad en la etapa de lactancia y niveles altos de EC en la etapa escolar. De manera consistente con las hipótesis teóricas, estos hallazgos sugieren que *desde la etapa de los lactantes la pobre regulación del EC conlleva a una posterior dificultad en la modulación de la emocionalidad negativa, lo que recalca la importancia de considerar la emocionalidad negativa en los modelos que exploran los factores del EC que afectan el desarrollo de la RE* (Bridgett, Garstein, Putman, McKay, & Robertson, 2009; Bridget et al. 2011; Kochanska et al., 1998).

Debido a que los mecanismos de EC con que cuentan los niños al inicio de la etapa maternal aún son limitados (evadir la mirada, auto consolarse), otros autores (Crockenberg & Leerkes, 2004; Eisenberg et al. 2005; Propper & Moore, 2006) se han enfocado en estudiar las contribuciones que realizan los padres en el emergente EC durante los primeros años de vida, donde los niños confían en sus cuidadores para acompañarlos y apoyarlos en sus procesos regulatorios. Crockenberg y Leerkes (2004) junto con Propper y Moore, (2006) advierten que los cuidadores sensibles a las reacciones emocionales negativas de los niños pequeños, utilizan estrategias de correulación que con el tiempo incrementan las habilidades regulatorias de sus hijos. Por ejemplo, Lengua et al. (2007) encontraron que *un*

apropiado establecimiento de límites y una guía paterna adecuada predijeron el subsecuente EC, del mismo modo, Spinrad et al. (2007) encontraron que *la competencia social es mediada por el EC asociado a un estilo maternal sensible y cálido. Es decir, las prácticas parentales que implican apoyo en la edad maternal, predicen altos niveles de EC en etapas posteriores de la niñez, por lo que estos estudios proveen evidencia importante de que las prácticas parentales contribuyen de manera significativa al desarrollo del EC en los primeros años de vida.*

Durante la etapa maternal y preescolar el desarrollo del sistema de atención ejecutiva que subyace al EC permite a los niños manejar la estimulación, incluyendo la habilidad de seleccionar respuestas en una situación de conflicto. Las investigaciones longitudinales realizadas con díadas de niños en etapa maternal señalan que la habilidad de los niños para desempeñarse en tareas que requieren desplegar la atención ejecutiva se relaciona positivamente con los índices de EC de las evaluaciones parentales. Así, en tareas tipo “Stroop” [evaluaciones de la capacidad de cambio de atención al inhibir la respuesta habitual y ofrecer una respuesta distinta ante nuevos estímulos (García & Muñoz, 2000)], los niños con edades de entre 24 y 30 meses de edad que muestran altas calificaciones en su ejecución, tienden a desempeñarse con mayor precisión a los 36 y 38 meses de edad, datos que guardan una relación positiva con las puntuaciones de EC de los reportes parentales (Rothbart & Bates, 2006). Otras investigaciones señalan que *los niños pequeños que obtienen calificaciones altas en EC muestran un adecuado dominio en el manejo de sus emociones y habilidades para dirigir su atención en evaluaciones presentes y posteriores* (Kochanska, Murray, & Coy, 1997; Kochanska et al., 2000).

En cuanto al componente de inhibición conductual del EC, Askan y Kochanska (2004) encontraron que los niños que eran más miedosos e inhibidos a los 33 meses mostraron más control inhibitorio deliberado a los 45 meses. Ellos sugieren que los niños con capacidad para inhibir respuestas dominantes y sustituirlas por respuestas más previstas, pueden promover su propio auto-control en situaciones inesperadas o novedosas.

Los resultados de las investigaciones sobre el EC apuntan a que algunos niños poseen un temperamento que les permite ejercer autocontrol de sus emociones, de su atención y de su conducta mejor que otros niños con cualidades temperamentales diferentes (Thompson & Goodvin, 2007). Con base en el estudio de las diferencias individuales a partir del temperamento, Eisenberg y colaboradores (Eisenberg & Morris, 2002; Eisenberg et al., 2005; Eisenberg et al., 2007) identificaron tres principales estilos de control vinculados a rasgos de personalidad, incluyendo tendencias a presentar ciertas psicopatologías del desarrollo.

1. El primer grupo lo conforman las personas *muy inhibidas* o sobre controladas, se ha encontrado que tienen niveles muy altos de inhibición involuntaria del comportamiento, lo que se debe en menor proporción a un control ejercido de manera deliberada, ya que está principalmente asociado a condiciones endógenas de las personas. En consecuencia, algunas personas, al estar sobre controladas y propensas a experimentar emociones negativas, podrían tener problemas de naturaleza interna como la introversión social y la timidez, mientras que la ansiedad y el miedo se presentan con menor frecuencia. Como antecedentes de los problemas internalizados del comportamiento, los trabajos desarrollados sugieren que la reactividad negativa (inhibición, timidez) se asocia en años posteriores con la depresión o la ansiedad. Schwartz, Snidman, & Kagan, (1996)

encontraron que el 61 % de los adolescentes que fueron clasificados en su niñez como inhibidos, desarrollaron ansiedad social, mientras que la incidencia fue del 27% para los niños no clasificados como inhibidos en su infancia. Kagan encontró datos parecidos al seguir longitudinalmente a niños desde los 4 meses, los cuales mostraron más miedo e inhibición a los 4 años y más ansiedad a los 7 años en proporciones de un 45% sobre un 15% respecto a los niños pequeños no clasificados con un temperamento inhibido (Kagan & Snidman, 1999). Sin embargo, los estudios de Kagan, sugieren que hay niños que no cumplen las predicciones: algunos niños que deberían ser ansiosos y temerosos de situaciones nuevas no lo son aunque de pequeños mostraran características temperamentales de inhibición. De igual modo, otros estudios realizados por autores australianos (Prior, Smart, Sanson, & Oberklaid, 2000) encontraron una pobre correlación entre la timidez en la infancia y la ansiedad en años posteriores, solamente se encontró una relación con la ansiedad en aquellos niños que durante el seguimiento longitudinal mostraron consistentemente conductas de timidez e inhibición. Tanto los datos iniciales de Kagan y colaboradores, como el seguimiento australiano, sugieren que la timidez temperamental y la inhibición son sólo algunos de los factores de riesgo que predisponen a un individuo a desarrollar ansiedad patológica en la adolescencia, por tanto los datos son aún menos significativos (en parte debido a la escasa investigación empírica) respecto a la relación entre temperamento inhibido y depresión en la adolescencia.

2.-El segundo grupo lo conforman las personas *insuficientemente controladas* o aquellas que entre sus características incluyen bajos niveles de EC, lo que implica dificultades para inhibir la conducta, así como para controlar la atención y los procesos cognitivos. El exceso de emocionalidad negativa y el escaso control se han identificado

como antecedentes infantiles de problemas externalizados (delincuencia, conducta agresiva; Achenbach, 1991), por lo que éste estilo de temperamento implica predisposición a la agresión y a la irritabilidad. En el caso del enojo, su manifestación acompañada de intentos de sobre control se relaciona con trastornos psicósomáticos (Keltner, Moffitt, & Stouthamer-Loeber, 1995) y con la depresión (Blumberg & Izard, 1985). Sin embargo, las reacciones de enojo de alta intensidad se asocian más con conductas agresivas e impulsivas en contraste con las conductas de evitación y afrontamiento.

3. El tercer grupo lo conforman las personas *bien reguladas*, que se caracterizan por ser relativamente competentes en varios estilos de regulación, incluyendo el control inhibitorio, el de la atención, y la activación. Para que el EC sea aplicado de manera apropiada, los niños deben ser flexibles en su comportamiento, moderados en el uso de sus recursos temperamentales y resilientes ante los reveses de la vida diaria (Eisenberg, et al., 2004), habilidades que en combinación con la co-regulación parental facilitarán o minarán la adaptación presente y futura de los niños a sus ambientes cotidianos. La evidencia inicial muestra que el EC está relacionado con la competencia social, la empatía y la simpatía, bajos niveles de agresión y de emocionalidad negativa, así como con el desarrollo de la conciencia (Eisenberg et al., 2000; Kochanska et al., 1998; Kochanska et al., 1997; Kochanska, Murray, & Harlan, 2000; Rothbart et al., 1994),

En consideración con el tema de la adaptación, varios investigadores (Cole et al., 1994; Rothbart & Sheese, 2007) argumentan que los niños bien regulados no están sobre controlados ni poco controlados; más allá, pueden responder flexiblemente a una variedad de demandas con un rango de respuestas que son socialmente aceptables, pero también se permiten ser espontáneos. Los niños bien regulados pueden iniciar conductas de esfuerzo o

de inhibición cuando es apropiado o necesario para lograr metas, pero también pueden sobrepasar sus parámetros habituales cuando el control no es necesario (Block & Block, 1980), por tanto, los niños con estas características pueden ser flexibles adaptando sus capacidades regulatorias de acuerdo a las circunstancias.

En resumen el concepto que hoy se conoce como RE ha evolucionado hasta convertirse en eje central de los estudios con un enfoque funcionalista del desarrollo.

Los estudios realizados sobre el desarrollo de la RE que ofrecen evidencia empírica de cómo evolucionan las habilidades de los menores para pasar de un comportamiento que requiere ser regulado por otros, a los inicios de una RE más autónoma que se relaciona con la maduración biológica y su efecto en el desarrollo frontal del cerebro, lo que tiene implicaciones en las funciones ejecutivas y cognitivas, particularmente en el proceso de atención, habilidad estrechamente relacionada con el EC.

Por su parte los estudios sobre la interacción madre-hijo muestran cómo las estrategias de corregulación materna acompañan el desarrollo de la RE en el proceso de socialización de los niños en la etapa maternal. Estas investigaciones contribuyen a: 1) entender la evidencia en torno al incremento de las capacidades rudimentarias de RE en el contexto de las respuestas sensibles o insensibles por parte del cuidador primario (Feldman et al., 1999; Gianiano y Tronick, 1988); 2) evidenciar que el maternaje provee al niño del contexto social en el que pone en práctica sus habilidades regulatorias emergentes.

Adicionalmente, los estudios del temperamento relacionados con el desarrollo de la RE indican que las diferencias individuales del temperamento son significativas en el desarrollo de los procesos auto regulatorios, ya que en función del temperamento se han

encontrado variaciones en reactividad emocional e inhibición conductual en niños de diferentes edades con un desarrollo normal.

Por último, las investigaciones sobre el EC con relación a la RE sugieren que este constructo- recientemente acuñado- constituye el componente regulatorio del temperamento y de la dimensión de control en el proceso de la autorregulación. En los estudios realizados sobre el tema, se constata que el EC emerge hacia el final del primer año de vida, por lo que el componente auto-regulatorio se desarrolla paulatinamente de acuerdo a la maduración neurofisiológica y el incipiente control inhibitorio, elementos que promueven la conducta voluntaria. Otros estudios en los que se analizan las prácticas parentales, señalan que éstas contribuyen de manera significativa al desarrollo del EC en los primeros años de vida.

En conclusión, la investigación realizada desde la década de los noventa con relación a la emoción y la RE en la primera infancia se asocia con el desarrollo socioemocional en general. La exhaustiva revisión de los trabajos relacionados con el tema permiten: 1) conocer el desarrollo de la RE y 2) entender las implicaciones del desarrollo de la RE en la posterior capacidad auto-regulatoria.

Por la importancia del estudio de la RE y su evolución durante la etapa maternal, esta investigación tuvo como propósito estudiar el desarrollo del EC mediante la evaluación de las estrategias de RE de una muestra de niños(as) mexicanos de entre 18 y 36 meses de edad divididos en tres grupos. Así mismo, se abordó la relación entre las estrategias que usan los niños en esta etapa de la vida con las estrategias que utilizan sus madres para co-regularlos en situaciones de malestar emocional, además de relacionar tanto las estrategias de RE de los menores como las de Co- regulación de sus madres con las características temperamentales de los niños, lo que se describe en el siguiente capítulo correspondiente al método.

Capítulo 3. Investigación

Planteamiento del problema y justificación

Como lo han planteado autores especialistas en el tema (Calkins y Hill, 2007; Campos et al.; 2004; Cole et al.; 2004; Thompson y Waters, 2010), la investigación sobre el desarrollo de la RE representa un reto teórico y metodológico. Aún cuando los procesos regulatorios de la emoción han sido estudiados desde finales del siglo XIX utilizando distintas acepciones, no fue sino hasta la década de los noventa del siglo XX cuando el uso de paradigmas como la demora en la gratificación (Grolnick et al. 1996), la restricción del movimiento (Buss y Goldsmith, 1998) y el retiro del juguete (Buss y Goldsmith, 1998, Grolnick et al. 1996), entre otros, permitió la identificación de conductas específicas utilizadas por niños en edad lactante y maternal para regular sus emociones negativas, mientras que el estudio del apego y las interacciones madre-hijo facilitaron el registro de las conductas maternas frente a la emocionalidad negativa de sus hijos, lo que constituye, respectivamente, las estrategias de RE y de Co-RE.

La revisión de trabajos actuales sobre la temática de las prácticas maternas y los estudios sobre las interacciones diádicas indican que existen múltiples caminos para el desarrollo de la RE (Calkins & Hill, 2007). 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 empíricas, no sólo cuantitativas, sino que también proporcionen datos cualitativos indicando las tendencias en la RE durante la primera infancia e incluso cómo estas tendencias son afectadas por las características temperamentales del niño y las estrategias de Co-RE de las madres. De hecho, se sabe poco sobre la RE en el funcionamiento diádico en situaciones de emocionalidad negativa y

la relación de estos aspectos con la cultura a la que pertenece la diáda (Raikes, Robinson, Bradley, Raikes, & Ayoub, 2007).

Por tanto, es necesario establecer 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 que residen en diversos contextos culturales y socioeconómicos (Adrián et al., 2011; Knight & Zerr, 2010).

Actualmente la investigación sobre la RE se basa en el estudio de los procesos de maduración cerebral, la evolución conceptual en la comprensión de las emociones, las características individuales del temperamento y las prácticas parentales, principales factores que contribuyen al desarrollo de la habilidad de los infantes para regular sus emociones (Thompson & Goodvin, 2007). Estos procesos son observables en las estrategias regulatorias que utilizan los niños y sus cuidadores ante situaciones que despiertan emociones como enojo, miedo o tristeza, en donde es importante analizar cuáles son las estrategias regulatorias que utilizan niños y madres de poblaciones específicas, así como la eficacia del uso de esas estrategias para modular las emociones negativas; lo anterior requiere considerar los cambios sustanciales que ocurren durante los primeros tres años de vida.

Entre el primero y el tercer año de edad los niños comienzan a regular sus estados emocionales con menor ayuda de sus padres y enfrentan mayores demandas ambientales, lo que se vincula estrechamente con el incipiente esfuerzo para controlar voluntariamente su reactividad emocional y las conductas asociadas a sus emociones negativas (Spinrad et al., 2007). Conforme crecen, utilizan estrategias más activas y flexibles y con menos

frecuencia estrategias pasivas (Grolnick, Bridges et al., 1996; Thompson & Goodvin, 2007), por lo que es relevante evaluar cuáles son esos cambios en la RE y cómo se observan en los niños de entre 18 y 36 meses, periodo en el que se incrementan las habilidades cognitivas que marcan el inicio del control de impulsos manifiesto en un incipiente esfuerzo de control.

Integrar el constructo “esfuerzo de control” aunado al estudio cuantitativo y cualitativo de las estrategias de RE, las estrategias de Co-RE maternas y el temperamento, es fundamental para ampliar el conocimiento sobre el desarrollo de la RE, dado que en la literatura existen pocos estudios que conjunten todas estas variables (Esquivel, García, Montero & Valencia, 2013).

Por otro lado, en la revisión de la bibliografía se encontró que la gran mayoría de los manuales, libros y artículos editados en los últimos diez años sobre la RE en la primera infancia, procede básicamente 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). En nuestro país la única investigación empírica encontrada que se aproxima al estudio del desarrollo de procesos regulatorios en la primera infancia corresponde a Covarrubias (2002), quien aborda el tema con niños preescolares desde un enfoque sociocultural.

En este sentido, estudiar la evolución de la relación entre las características del temperamento, la regulación materna y el desarrollo de las estrategias del niño en función del esfuerzo de control, puede proporcionar hallazgos en el campo del desarrollo infantil que permitan prevenir conductas desadaptadas y brindar información sobre cuáles son las

estrategias maternas para ayudar a modular las emociones negativas de sus hijos en nuestro medio, lo que será de gran utilidad en programas preventivos de crianza de los maternos para evitar la posterior aparición de conductas violentas.

Por la relevancia del desarrollo de la RE en los campos educativo, social y de la salud, esta investigación abordó el estudio de la evolución de los procesos regulatorios a partir de la evaluación del EC en una muestra de niños de entre 18 y 36 meses así como las influencias co-regulatorias de las conductas maternas y el temperamento del niño.

Pregunta de investigación

Esta investigación se planteó las siguientes preguntas:

1) ¿Cuáles son las estrategias de RE que utilizan los niños de entre 18 y 36 meses de edad y las estrategias de Co-RE que utilizan las madres para modular la emoción de enojo generada ante una situación experimental de juego?

2) ¿En función del grupo de edad, existen diferencias en el EC de los niños manifestadas en las estrategias de RE?

3) ¿Existen relaciones entre las estrategias de Co-RE de las madres y las estrategias de RE de sus hijos considerando la muestra total y la división por grupos de edad?

4) ¿Existen relaciones entre el temperamento de los menores y las estrategias de RE de los niños y las de Co-RE de las madres considerando la muestra total y la división por grupos de edad?

Objetivos

Objetivo general

Para responder a estas preguntas, el objetivo general que se planteó en este proyecto fue:

Indagar la relación que existe entre el temperamento, las estrategias de Co-RE maternas y la evolución del EC vinculado a las estrategias de RE en una muestra de niños mexicanos de entre 18 y 36 meses de edad en la modulación de la emoción de enojo generada ante una situación experimental de juego.

Para el logro del objetivo propuesto fue necesario realizar dos estudios previos. El estudio I consistió en la realización de un piloto con una población diferente a la muestra de la investigación que permitió ajustar el método de obtención de datos con el propósito de obtener observaciones válidas y confiables, catálogos para guiar las observaciones de las estrategias de RE de los niños, las de Co-RE maternas y seleccionar el instrumento para medir el temperamento. El estudio II consistió en adaptar y validar el Cuestionario de la conducta Infantil Temprana del Temperamento para infantes de 18 a 36 meses de edad (The Early Childhood Behavior Questionnaire ECBQ; Putman et al. 2006). Los hallazgos de ambos estudios se especifican en el apartado de resultados.

Tipo de estudio

Se llevó a cabo un estudio correlacional que buscó determinar la manera como se relacionan las variables entre sí y el comportamiento de la variable RE en interacción con la variables de correulación materna y temperamento infantil para evaluar los cambios asociados a la edad (García, 2009). Para medir el comportamiento de las variables se relacionaron las estrategias de RE que utilizaron los niños de entre 18 y 36 meses de edad y las estrategias de Co-RE maternas ante una situación experimental para generar enojo en

los menores, así mismo, las estrategias infantiles y maternas se correlacionaron con la medida del temperamento de los niños obtenida mediante el Cuestionario de la Conducta Infantil Temprana (ECBQ) (Putman et al., 2006).

Variables

Variables Independientes

- a) Edad del niño
- b) Temperamento del niño: medido con el Cuestionario de la Conducta Infantil Temprana (ECBQ) (Putman et al. 2006)

Variables Dependientes:

- a) Esfuerzo de control: manifiesto en las estrategias de RE de los niños
- b) Estrategias de Co-RE maternas

Definición Conceptual de las Variables

Edad del niño.

Período medido en meses a partir del nacimiento del niño hasta el momento en que se realizó el estudio, se consideró un rango de 18 a 36 meses de edad. Desde la perspectiva del desarrollo, las características de la RE evolucionan a través del curso de vida. Los objetivos que evocan la emoción y las evaluaciones de los niños respecto a la relevancia de las circunstancias cambia conforme los pequeños maduran cognitivamente y emocionalmente (Thompson & Meyer, 2007). Las habilidades implicadas en el EC, que se hacen evidentes a partir del segundo año de vida, remarcando el surgimiento de la autorregulación, y representan un hito fundamental en el desarrollo de los niños (Eisenberg et al. 2007).

Temperamento (Niño).

El temperamento se conceptualiza como las diferencias individuales de origen constitucional en las tendencias a expresar y experimentar las emociones y la reactividad (arousal), así como en la capacidad para regular la expresión de tales tendencias (autorregulación). Tanto la reactividad como la regulación de las emociones están influidas a lo largo del tiempo por la herencia, la maduración y la experiencia (Rothbart, 2007; Rothbart & Derryberry, 1981). La autorregulación incluye procesos como la aproximación, la evitación y la atención, que sirven para modular la reactividad de un individuo (Putman et al., 2006).

Nivel de malestar del niño ante el retiro del juguete.

Manifestación conductual de enojo observable mediante gestos, posturas, vocalizaciones y palabras en tres categorías mutuamente exclusivas de vocalizaciones de malestar.

Esfuerzo de control (EC): manifiesto en las estrategias de RE (niño).

El EC incluye las habilidades para manejar la atención de manera voluntaria (regulación de la atención) e inhibir (control inhibitorio) o activar (control de activación) una conducta y la expresión de las emociones (Eisenberg et al. 2007; Rothbart & Bates, 2006; Rothbart & Sheese, 2007), una manera de poderlo estudiar es mediante las estrategias conductuales para regular las emociones.

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 son acciones que éste lleva a cabo para regular sus emociones” (Cole et al. 2004, p.326). “Los niños 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, p.338).

Estrategias de corregulación emocional (Co-RE) maternas

“Las estrategias de Co-RE de las madres son acciones que éstas llevan a cabo para ayudar a los niños a regular sus emociones” (Cole et al., 2004, p. 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 regulatorias). Para los fines de ésta investigación se retoma la clasificación basada en la función regulatoria de las estrategias (Buss & Goldsmith, 1998; Calkins et al., 1999; Diener & Mangelsdorf 1999; Eisenberg et al., 2007; Mirabile et al., 2009), es decir, el efecto de las conductas maternas en la disminución de la reactividad emocional de los niños a niveles manejables:

- c) Estrategias que facilitan una exitosa RE. Conductas que ayudan a reducir la intensidad de la reactividad emocional a niveles manejables para el niño mediante el cambio de atención lejos de la fuente de estrés: *redirección de la atención, proveer consuelo verbal o físico.*
- d) Estrategias que interfieren con una exitosa RE. Conductas que incrementan la intensidad del malestar del niño a niveles que le dificultan el manejo autónomo de sus emociones: *responder con enojo, conductas de castigo, daño físico.*

Definición operacional de las variables

Edad del niño:

Grupo en el que se ubica a los niños maternos en función de su edad en meses (18 a 24 meses, 25 a 30 meses y 31 a 36 meses de edad).

Temperamento:

El perfil de las diferencias individuales del temperamento se refleja en las medias (\bar{X}) de cada una de las 18 dimensiones del cuestionario de la conducta infantil temprana (ECBQ) para infantes de 18 a 36 meses. En función del factor (inhibido, controlado, impulsivo)

Intensidad del malestar del niño ante el retiro del juguete

Emoción de enojo o frustración expresada en función de la intensidad de la expresión facial y las vocalizaciones de malestar: a) Gestos de disgusto acompañado de vocalizaciones de queja, b) Gestos de disgusto acompañado de sollozos, c) Llanto sostenido, gritos y/o berrinche

Esfuerzo de control: manifiesto en las estrategias de RE (niño)

Observación estructurada y registro de las estrategias que utilizaron los niños para regular sus emociones negativas en la situación experimental de frustración (condición contrastante) (Cole et al., 2004) con un Catálogo de Observación de la RE (elaborado en el Estudio I, ver apéndice A). El EC se observó en las estrategias vinculadas con el cambio de atención y la inhibición de conductas disruptivas manifestadas en la magnitud de la reacción emocional.

Para evaluar la reactividad emocional del niño se tomaron en cuenta tres indicadores conductuales: 1) latencia (tiempo que transcurre entre el retiro del estímulo y la aparición de la respuesta negativa); 2) intensidad de la respuesta (nivel de malestar manifiesto en gesticulaciones, verbalizaciones y conductas); 3) duración (tiempo que transcurre desde que el niño muestra la emoción negativa hasta que utiliza una estrategia de RE)

Las estrategias de RE registradas fueron:

1. Ignorar la situación (poca atención al retiro del juguete sin realizar otra actividad);
2. Berrinche (llanto fuerte, tirarse al suelo, pataleos y golpes, etc.);
3. Consolarse (chuparse el dedo, tocarse el cuerpo, balancearse etc.);
4. Tratar de recuperar el juguete (aproximarse al juguete, señalarlo y/o solicitarlo); y
5. Redireccionar la atención (cambiar el foco de atención a un estímulo diferente al juguete y/o realizar una nueva actividad).

Estrategias de Co-RE de las madres

Observación estructurada y registro de las estrategias que utilizaron las madres para intentar regular las emociones negativas de sus hijos en la situación experimental de frustración (condición contrastante) (Cole et al., 2004) mediante un Catálogo de Observación de la RE (elaborado en el Estudio I, ver apéndice A). Cualquier cambio en la conducta de las madres que siguiera a la emoción negativa del niño fue codificado.

Las estrategias de Co-RE registradas fueron:

1. Mínima interacción (mantenerse al margen y sólo observar la situación, desviar la mirada);
2. Conceder la demanda (dar al niño el juguete);

3. Restringir (dar órdenes, prohibiciones o regañar);
4. Contener (tranquilizar verbal o físicamente al niño);
5. Explicar (verbalizar razones, causas y consecuencias de la situación);
6. Alentar y motivar (expresiones de aliento y apoyo);
7. Distraer, estrategia que se dividió en tres categorías: (a) simplemente distraer (intentos por cambiar el foco de atención del niño hacia un estímulo alternativo), (b) distraer refiriéndose al juguete (aludir al juguete experimental mediante preguntas con el fin de distraer); y c) mantener la atención en el juguete (preguntar al niño sobre el juguete con verbalizaciones que mantienen la atención en él (e.g. ¿y el juguete? ¿dónde está el juguete? ¿lo quieres, o qué quieres?).

Consideraciones metodológicas

Para esta investigación se consideraron las propuestas metodológicas para la investigación de la RE de acuerdo a Cole et al. (2004):

La evaluación independiente de la emoción activada y estrategias con sentido regulatorio. Se valoró mediante el registro de la emoción activada y de las estrategias utilizadas por la díada para regular y co-regular la emoción negativa en maternas de entre 18 y 36 meses de edad divididos en tres grupos (18 a 24 meses, 25 a 30 meses y 31 a 36 meses).

1. *El análisis de relaciones temporales entre la emoción y el proceso de regulación.*
Segundo a segundo se registró la latencia de la emoción y de la primera estrategia de RE, así como la duración de las estrategias de RE y Co-RE.
2. *La comparación de la emoción activada y los procesos regulatorios en condiciones contrastantes.* Se utilizó el paradigma “retiro del juguete” (Buss & Goldsmith,

1998, Grolnick et al. 1996) para evaluar la reactividad emocional y las estrategias utilizadas por la díada ante una situación de frustración.

3. *El uso de medidas convergentes para demostrar una organización predicha de la respuesta de RE.* Se identificaron las estrategias de RE en las que se manifiesta el EC y mediante el Cuestionario de la Conducta Infantil (ECBQ) se obtuvo un índice del temperamento de los niños que permitió comparar en los tres grupos los cambios en la RE asociados a la edad, a las características individuales y a las conductas maternas.

Hipótesis de investigación

El desarrollo de la RE en la primera infancia se relaciona con los procesos de maduración cerebral, las características innatas y las influencias externas, especialmente las interacciones diádicas (Thompson & Goodvin, 2007). Para este estudio se previó que el EC de los niños, manifiesto en las estrategias de RE, se relacionaría con su edad, su temperamento y las estrategias de corregulación emocional utilizadas por sus madres para intentar manejar la reactividad negativa de los pequeños.

Hipótesis estadísticas

I.

Ho: No existen diferencias entre los tres grupos de edad al comparar el EC de los niños manifiesto en las estrategias de RE.

H1: Existen diferencias entre los tres grupos de edad al comparar el EC de los niños manifiesto en las estrategias de RE.

II.

Ho: No existen correlaciones entre las estrategias de Co-RE de las madres y las estrategias de RE de sus hijos considerando: a) la muestra total, b) la división por grupos de edad.

H1: Existen correlaciones entre las estrategias de Co-RE de las madres y las estrategias de RE de sus hijos considerando: a) la muestra total, b) la división por grupos de edad.

III.

Ho: No existen correlaciones entre el temperamento, las estrategias de RE de los niños y las estrategias de Co-RE de las madres considerando: a) la muestra total, b) la división por grupos de edad.

H1: Existen correlaciones entre el temperamento, las estrategias de RE de los niños y las estrategias de Co-RE de las madres considerando: a) la muestra total, b) la división por grupos de edad.

Método

Participantes

a) Población

Díadas integradas por madres y niños de entre 18 y 36 meses de edad que asistían a Estancias de Bienestar y Desarrollo Infantil (EBDI) ubicadas en la Zona Sur del Distrito Federal y dependientes del Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (ISSSTE).

b) Muestra

19 díadas madre-hijo. Las madres eran trabajadoras del estado, de clase socioeconómica media y sus hijos contaban con adecuadas condiciones de salud sin presentar alteraciones aparentes en su desarrollo. Del total de niños que participaron, ocho eran de sexo masculino y once de sexo femenino.

Las díadas se dividieron en tres grupos según la edad de los niños:

- Grupo 1: 18 - 23 meses (seis)
- Grupo 2: 24 - 30 meses (siete)
- Grupo 3: 31 - 36 meses (seis)

Se realizó esta división para comparar el desarrollo de la RE de los niños pequeños de manera transversal y facilitar el análisis de las estrategias de RE relacionadas con el esfuerzo de control, la corregulación materna y el temperamento.

Muestreo

Se utilizó un muestreo no probabilístico de sujetos tipo, ya que los participantes elegidos cubrieron las características fijadas *a priori* para el objetivo de la investigación (Hernández, Fernández, & Baptista, 2006). Las madres aceptaron participar junto con sus hijos de manera voluntaria.

Tipo de diseño

Se utilizó un diseño transeccional correlacional (García, 2009) con el propósito de describir la relación entre las estrategias de RE de los niños, en particular el EC, las estrategias de Co-RE de sus madres y el temperamento de los niños en un período determinado. Las relaciones que se buscó establecer fueron de asociación sin implicar causalidad.

Instrumentos

Entrevista semiestructurada a la madre

Se aplicó una guía de entrevista semi-estructurada a la madre que incluye datos generales de la madre y el menor; condiciones de embarazo y nacimiento; descripción del menor; actividades y juegos que la díada lleva a cabo cotidianamente, así como una evaluación del desarrollo del niño en función de su edad cronológica (ver apéndice B)

Cuestionario de la Conducta Infantil Temprana (ECBQ)

Así mismo se aplicó una versión adaptada a población mexicana del Cuestionario de la Conducta Infantil Temprana (versión adaptada del *Early Childhood Behavior Questionnaire* (ECBQ) (Putman, Gartstein, & Rothbart, 2006) (ver apéndice C)

El ECBQ, cuestionario de reporte parental diseñado para evaluar el temperamento de niños/as entre 18 y 36 meses que presenta una escala tipo likert para las opciones de respuesta; la adaptación final se conformó por 9 escalas y 201 reactivos. En el análisis factorial se encontraron tres factores del temperamento: controlado, inhibido e impulsivo con valores de alpha de entre .61 y .83. El factor Inhibido se conformó por 4 subescalas (miedo, malestar, timidez y frustración), el factor impulsivo por 2 subescalas (disfrute de actividades tranquilas y activación motora) y el factor controlado se formó por 3 subescalas (control inhibitorio, calmarse y cambio de atención).

Observación directa (Videograbación)

Esta técnica permitió observar y registrar de manera estructurada y sistemática las estrategias de RE de los niños en su EC y las estrategias de Co-RE de sus madres frente a la condición experimental.

Catálogo de registro observacional

Formato para registrar las conductas observadas durante la situación experimental. Contiene las descripciones de: a) Características de las respuestas emocionales de los niños (latencia, duración y valencia), b) Estrategias de RE y c) Estrategias de Co-RE materna.

Procedimiento

Estudio I. Piloto.

Estudio exploratorio en el que se trabajó con 12 díadas de 18 a 36 meses con sus madres, quienes asistían a una estancia infantil de SEDESOL ubicada en San Miguel Topilejo, Distrito Federal. Los niños no presentaban alteraciones aparentes en su desarrollo. Los datos derivados del primer estudio permitieron construir el Catálogo de registro observacional, así como aplicar la versión traducida de inglés al español del ECBQ como parte del proceso de validación del instrumento.

Estudio II. Adaptación del Cuestionario de la Conducta Infantil Temprana

Para obtener la validez y confiabilidad del cuestionario, éste se aplicó a 100 madres con niños entre 18 y 36 meses de edad que asistían a Estancias de Bienestar y Desarrollo Infantil del ISSSTE. La confiabilidad del instrumento se obtuvo mediante la prueba de alpha de Cronbach para cada una de sus 18 dimensiones, observando valores significativos de *alpha* mayores a 0.60 en 15 dimensiones excepto en tres (impulsividad, alta intensidad de placer y distracción), en donde los valores fluctúan entre 0.44 y 0.55. Con las 16 dimensiones resultantes se llevo a cabo un análisis factorial por componentes principales y se realizó la rotación ortogonal varimax, con la que se obtuvieron los tres factores que en conjunto explican el 92% de la varianza total.

Situación experimental:

Los datos se recogieron en tres sesiones dentro de las aulas de cantos y juegos de las estancias, espacios acondicionados para llevar a cabo la investigación.

En la primera sesión se aplicó a la madre la entrevista semi-estructurada por aproximadamente 30 minutos. Posteriormente, una investigadora videograbó la situación experimental de frustración (Buss y Goldsmith, 1998), lo que tomó aproximadamente 5 minutos. La instrucción que se dio a la madre fue estandarizada y consistió en pedirle que jugara con su hijo con un juguete llamativo (mismo para todos los niños) y a indicación de la investigadora (tres minutos después de iniciado el juego) retirara el juguete, lo pusiera en un lugar previamente indicado, a la vista del niño, pero fuera de su alcance. Finalmente se entregó a la madre y/o cuidador principal el Cuestionario de la Conducta Infantil Temprana” (ECBQ) (Putman et al., 2006) para ser contestado en casa.

Después de una semana se realizó la segunda sesión en la que se replicó la situación experimental con la finalidad de obtener la confiabilidad de las conductas observadas. En esta sesión las madres devolvieron el ECBQ.

Por último, en la tercera sesión se utilizaron las videograbaciones de las sesiones anteriores para retroalimentar a las madres sobre las estrategias de Co-RE que utilizaron y cómo estas inciden en las estrategias de RE que los menores utilizan en situaciones de frustración que generan enojo. Además se les proporcionó información sobre la manera como pueden ayudar a los menores a regular sus estados emocionales de manera lúdica

mediante la entrega del “Programa de juego para promover la autorregulación emocional: guía para mamás, papás y cuidadores”²

Codificación de las observaciones

Se entrenó a seis estudiantes de la carrera de psicología para que con base en el catálogo de registro observacional elaborado en el estudio I, evaluaran y codificaran la reactividad emocional de los niños, las estrategias de RE y las de Co-RE captadas en las videograbaciones. Además, para registrar segundo a segundo lo observado, se les entrenó en el uso de un programa computarizado de registro conductual (Sistema de Captura de Datos Observacionales (SICDO), Vite, García, & Rosas, 2005). Todos los estudiantes recibieron 5 horas de entrenamiento, se evaluó la confiabilidad interna al codificar dos veces el 30% de las videograbaciones (elegidas al azar) obteniendo un alto grado de acuerdo entre observadores ($k = 0.86$).

Los datos generados por SICDO se exportaron de un formato .txt a un formato Microsoft Excel para poder realizar tablas de registros con información sobre las características de la emoción y las estrategias de RE y Co-RE

Las características de las conductas registradas se definieron de la siguiente manera:

Reactividad emocional negativa:

1. Latencia (tiempo de reacción): tiempo transcurrido desde el retiro del juguete hasta que apareció la emoción de malestar.

²Este material fue diseñado por el equipo de investigación como un producto derivado del proyecto PAPIIT IN309508 “Promoción del desarrollo socioafectivo de infantes en comunidades de zonas rurales de México” de la Universidad Nacional Autónoma de México.

2. Reactividad: nivel de malestar emocional presentado ante el retiro del juguete, mismo que incluyó tres categorías: 1) Malestar leve definido como gestos de disgusto acompañados de vocalizaciones de queja, 2) Malestar moderado definido como gestos de disgusto acompañados de sollozos y 3) Malestar intenso definido como llanto, gritos y/o berrinche.
3. Duración: tiempo que transcurre desde que se retira el juguete hasta que el niño utiliza una estrategia de RE.

Estrategias de RE y Co-RE de la díada:

Las estrategias de RE y Co-RE que utilizaron tanto el niño como las madres en la situación experimental se registraron segundo a segundo durante un minuto. Éstas se evaluaron independientemente de la emoción generada. Una vez que el niño mostró la emoción como reacción al evento se registraron las estrategias (acciones llevadas a cabo por el niño y por la madre) y el tiempo que les tomó modular la intensidad y/o cambiar la valencia de la emoción. Se midió también la secuencia de las acciones en la relación diádica. De este modo fue posible registrar cuáles estrategias del menor le son útiles para lograr el objetivo y cuáles de las estrategias que utiliza la madre ayudaron al niño en su EC con lo que se elaboró una matriz el proceso de co-regulación emocional de la díada que sirvió para el análisis cualitativo.

Esfuerzo de control:

El EC se valoró con las estrategias de RE usadas por el niño para cambiar la intensidad y/o la valencia de la emoción de malestar. Dentro de las estrategias del niño se consideraron dos formas diferenciadas de afrontamiento enfocadas en el problema (el

esfuerzo de modificar la fuente del problema) y las enfocadas en la emoción (el EC para reducir la emoción negativa). Una estrategia incluye la modulación de la reacción emocional mediante el esfuerzo por controlar la emoción, ya sea cambiando la atención a algún aspecto diferente de la situación, evitando la situación, modificándola o involucrándose en una actividad distractora. (Eisenberg, Fabes, Nyman, Bernzweig, & Piñuelas; 1994).

Codificación del temperamento

En función de la calificación individual en el ECBQ se ubicó a los niños de los tres grupos de edad (18-24, 25-30 y 31-36 meses) en alguna de las categorías de temperamento (controlado, inhibido o impulsivo) (Eisenberg et al. 2000; Rothbart et al. 2001). Finalmente, tanto para la muestra total como para cada grupo de edad se obtuvo una puntuación promedio de los niños que se ubicaron en cada categoría de temperamento. Los valores se utilizaron para los análisis estadísticos de correlación.

Análisis de datos

Con los datos obtenidos se realizó la prueba Chi cuadrada (χ^2) para conocer las diferencias entre las estrategias de RE utilizadas por los niños de los tres grupos de edad.

La correlación de Spearman se utilizó para obtener la fuerza de relación y la dirección de las variables de estudio en función de la muestra total y los tres grupos de edad: estrategias de RE, las estrategias de Co-RE y temperamento de los niños. Las pruebas permitieron realizar el análisis cualitativo de los resultados.

Capítulo 4. Resultados

Estudio I - Piloto

El piloto tuvo como objetivo identificar las estrategias de RE y Co-RE entre población infantil de 18 a 36 meses y sus madres, evaluar la viabilidad del uso de diferentes instrumentos y establecer una metodología y diseño de investigación para valorar las estrategias de RE y Co-RE identificadas junto con las conductas vinculadas al temperamento infantil.

Inicialmente se trabajó con 12 díadas que asistían a una estancia de SEDESOL en una zona semi-rural de Tlalpan, Distrito Federal. El trabajo realizado con las díadas permitió establecer una metodología que llevó a adecuar el procedimiento final de la investigación. Para los análisis descriptivos y de frecuencias se tomó en cuenta una muestra de siete niños ($n = 7$) con base en los requerimientos de edad, las características del desarrollo del niño, el género y parentesco del cuidador principal (se consideró únicamente a las madres). Los resultados se observan en la Tabla 4.1

Tabla 4.1

Características demográficas de las díadas participantes

	Media	Rango
Edad del niño (meses)	28	20 - 36
Edad de la madre (años)	30	17 - 40
Composición familiar (vive con) (%)		
Mamá	100	
Papá	57	
Hermano/as	28	
Familiares cercanos	71	
Otro (padrino, amigo de familia)	57	

Estado civil de la madre (%)	
Soltera	42
Casada	57
Escolaridad de la madre (%)	
Secundaria	28
Bachillerato	14
Carrera técnica	28
Licenciatura	28
Ocupación de la madre (%)	
Ama de casa	14
Comerciante	14
Empleada	57
Estudiante	14

Se identificaron cinco estrategias básicas de RE de los niños. Los tiempos de registro se observan en la Figura 4.1

1. **Ignorar la situación.** No presta atención ante la retirada del juguete hay conformidad con la situación por parte del pequeño.
2. **Consolarse.** Intento por tranquilizarse por sí mismo (Ato, et. al., 2005)
3. **Redireccionar la atención.** Desviación de la atención a un estímulo alterno
4. **Trata de recuperar el juguete.** Intentos del niño por obtener el juguete una vez que se le ha retirado.
5. **Berrinche.** Expresión de desesperación ante la incapacidad de obtener lo que el niño desea.

Figura 4.1 Estrategias de regulación emocional

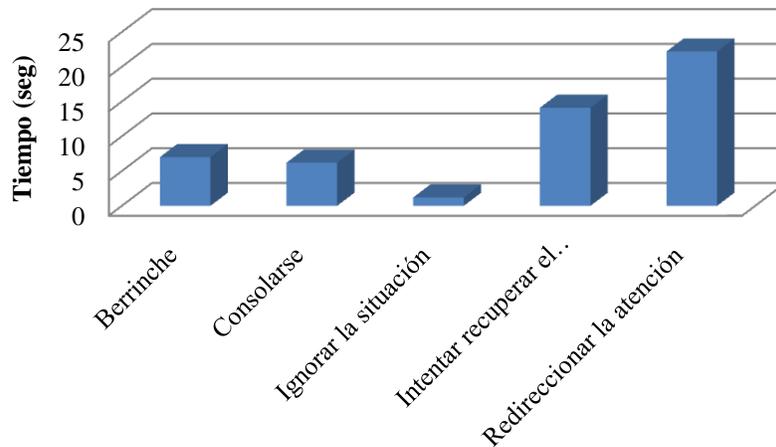


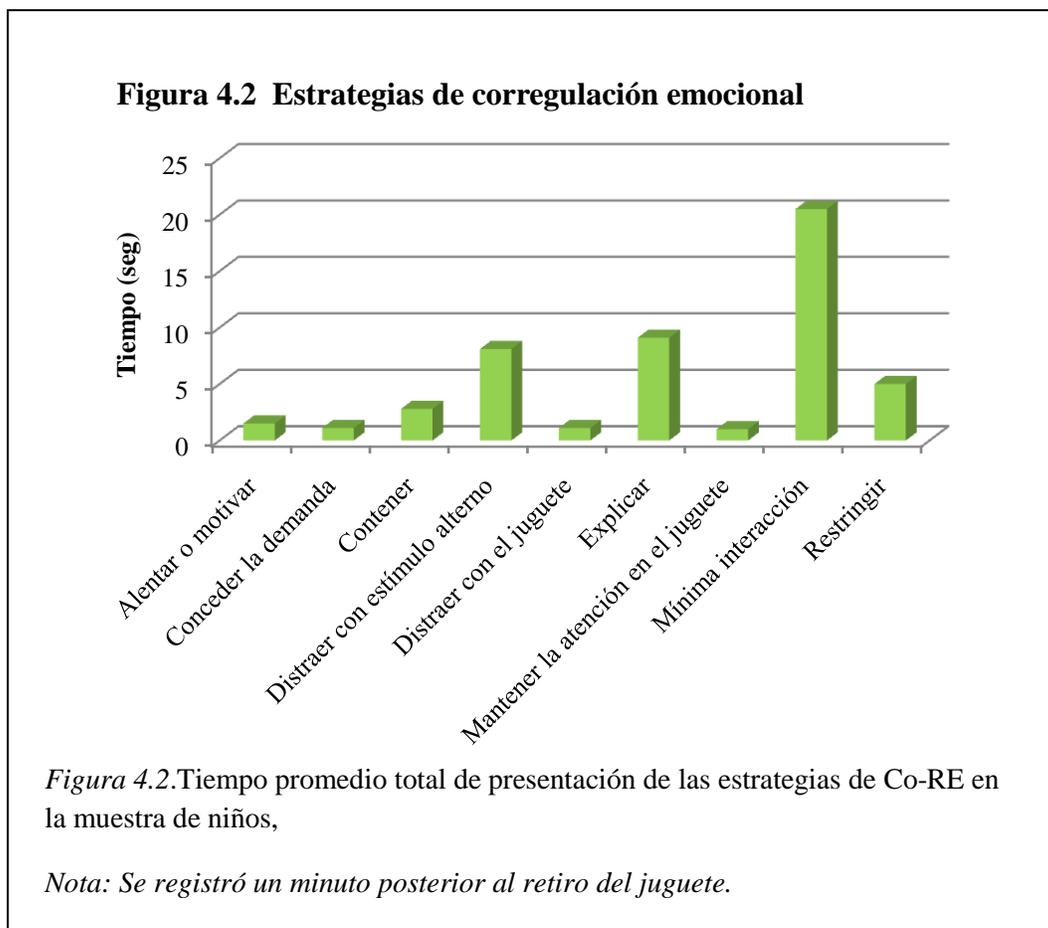
Figura 4.1 Tiempo promedio total de presentación de las estrategias de RE en la muestra de niños.

Nota: Se registró un minuto posterior al retiro del juguete.

En cuanto a las estrategias de Co-RE de las madres se identificaron nueve formas básicas. Los tiempos de registro se observan en la Figura 4.2:

1. **Mínima interacción.** Indiferencia ante la actividad que se está realizando y/o mantenerse al margen de la situación.
2. **Conceder la demanda.** Acceder a la petición del niño.
3. **Restringir.** Dar indicaciones de manera autoritaria, incluyendo cualquier acción del adulto que desaliente la conducta del niño
4. **Distraer.** Intentos del adulto por cambiar el foco de atención del niño hacia un estímulo alterno.
5. **Distraer con el juguete.** Cuando la mamá emplea las características del juguete para redireccionar la atención del menor.

6. **Mantener la atención en el juguete.** Cuando la madre pregunta sobre el juguete por ejemplo ¿y el juguete? ¿qué quieres? ¿quieres el juguete?
7. **Contener.** Reducir o eliminar la intensidad de la respuesta utilizando paliativos para calmar al niño.
8. **Explicar.** Dar una explicación verbal ante la situación.
9. **Alentar/Motivar.** Reconocer los logros del niño e invitarlo a realizar actividades.



Con base en la identificación de las estrategias de RE y Co-RE fue posible construir un Catálogo de Registro para la codificación de las emociones y las estrategias ante la situación de frustración, este documento se presenta en el Apéndice A.

Estudio II - Adaptación del Cuestionario de la Conducta Infantil Temprana (The Early Child Behavior Questionnaire, ECBQ)

El objetivo del estudio II fue adaptar el cuestionario de la Conducta Infantil Temprana del Temperamento para infantes de 18 a 36 meses de edad (The Early Childhood Behavior Questionnaire ECBQ; Putman et al., 2006) para contar con un instrumento de medición del temperamento en esas edades con población mexicana.

Inicialmente se tradujo el instrumento del inglés al español y después de una primera revisión se aplicó a la muestra que participó en el piloto. Finalmente se hizo una segunda corrección junto con los cambios pertinentes en la redacción que permitieron construir la versión final del instrumento, misma que se aplicó a 114 madres trabajadoras del estado de clase social media cuyos hijos asistían a Estancias de Bienestar y Desarrollo Infantil (EBDI) del ISSSTE. Esta muestra fue diferente a la que participó en el estudio final..

El análisis factorial por componentes principales y rotación varimax aportó validez de constructo a la adaptación del ECBQ y permitió agrupar las 18 dimensiones en tres factores del temperamento para un manejo óptimo.

Las dimensiones con valores de alfa de Cronbach mayores a .60 se usaron para realizar el análisis factorial, resultando 11 escalas, mismas que se agruparon en tres factores principales que explican el 62% de la varianza total. Se tomaron en cuenta las descripciones de las subescalas para decidir nombrar a cada factor, al mismo tiempo que se buscaba concordancia con la teoría de Putman, Gartstein y Rothbart (2006): el factor inhibido se conformó por cuatro subescalas (miedo, malestar, timidez y frustración), el factor impulsivo por dos subescalas (disfrute de actividades tranquilas y activación motora)

y el factor controlado por tres subescalas (control inhibitorio, calmarse y cambio de atención).

Para obtener la consistencia interna de los tres factores se realizó un alfa de Cronbach para cada uno de ellos (ver tabla 4.2)

Tabla 4.2 Valores de consistencia interna para cada uno de los factores del ECBQ				
Alpha de Cronbach por Grupo				
Factor	Media \bar{X}	Desviación estándar σ	Alpha de Cronbach α	Número escalas
Controlado	105.14	15.83	.644	3
Inhibido	95.83	22.08	.643	4
Impulsivo	58.74	9.68	-.078	2

Se observan valores de alfa de Cronbach mayores a .60 para los factores controlado e inhibido, sin embargo el valor negativo del factor impulsivo muestra que los reactivos parecen no tener correspondencia entre sí, por tanto, los resultados que se presentan en la siguiente sección en función del factor *impulsivo* deben leerse con reservas.

La adaptación y validación del ECBQ apoyó el progreso de esta investigación proporcionando claves sobre las diferencias y cambios en el temperamento entre los 18 y 36 meses con relación a las características del desarrollo de los niños.

Resultados de la investigación global

Los resultados que se presentan en esta sección corresponden a 19 díadas, inicialmente se agruparon los datos sociodemográficos y la información sobre éstas díadas. Para evaluar las hipótesis de estudio se realizaron los análisis estadísticos correspondientes; la primera hipótesis fue evaluada mediante un análisis comparativo de X^2 para identificar diferencias

entre los tres grupos de edad con relación a las estrategias de RE, mientras que la segunda y tercera hipótesis fueron evaluadas mediante análisis de correlación. Primero se mostrarán los resultados de la entrevista semi-estructurada seguidos por la descripción de los análisis de correlación considerando la muestra total y la división por grupos de edad.

Datos sociodemográficos y características de la díada

La edad promedio de los niños fue de 26 meses y el de las madres de 34 años. En cuanto a la composición familiar, el 100% de los niños vivía con su mamá, de este total el 73% vivía con su papá, el 47% con hermanos y un 26% también vivía con otros familiares cercanos. El estado civil del 52% de las madres era casada y el 47% de ellas contaba con estudios profesionales (ver tabla 4.3).

Tabla 4.3

Características demográficas de las díadas participantes

	Media (DS)	Rango
Edad del niño (meses)	26.8 (4.9)	18-35
Edad actual de la madre (años)	34.11 (5.5)	25-41
Composición familiar (%)		
Mamá	100	
Papá	73.7	
Hermano/as	47.4	
Familiares cercanos	26.3	
Estado civil de la madre (%)		
Soltera	15.8	
Casada	52.6	
Unión libre	31.6	
Escolaridad de la madre (%)		
Secundaria	5.3	
Bachillerato	31.6	
Carrera técnica	15.8	
Licenciatura	47.4	

La información correspondiente a la percepción de las madres sobre las características relevantes de la conducta de sus hijos se muestra en la Figura 4.3, donde se observa que con mayor frecuencia las madres describieron a sus hijos como alegres, sociables y cariñosos, así como con “otras” características (e.g. rebelde, desinhibido, desobediente). En segundo término los describieron como inquietos y juguetones; en menor proporción como llorones, berrinchudos, irritables y enojones y por último como tímidos, tranquilos, obedientes y que les es difícil separarse de ellas.

La Tabla 4.4 muestra los datos sobre los logros del desarrollo esperados de acuerdo a la edad cronológica de los niños, información que se constituyó en un criterio de inclusión en la investigación.

■ Figura 4.3

Características conductuales reportadas por las madres para los tres grupos de edad

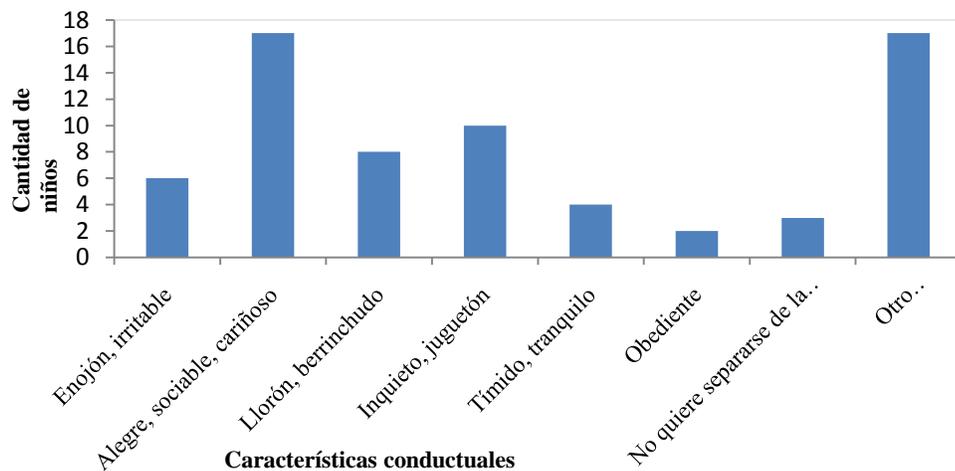


Figura 4.3. Frecuencia con que las madres describieron las características más relevantes de la conducta de sus hijos en la entrevista semi-estructurada ($n = 19$).

Tabla 4. 4

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

Rango de edad	Logros alcanzados por los niños	Grupo I ^a 18-24 meses	Grupo II ^b 25-30 meses	Grupo III ^c 31-36 meses	Total ^d
18 a 24 meses	Obedece órdenes sencillas	6	7	5	18
	Se aleja para conocer el lugar	5	7	5	17
	Intenta vestirse por sí mismo/a	4	7	6	17
	Distingue lo que está bien o no	5	3	5	13
25 a 30 meses	Espera su turno al jugar		7	4	11
	Se tranquiliza cuando lo/a calmo		7	6	13
	Responde a su nombre		7	6	13
	Dice si está triste o enojado/a		5	5	10
31 a 36 meses	Muestra sus emociones			6	6
	Se separa de su madre en situaciones extrañas			2	2
	Juega a actuar			5	5
	Espera a que lo/a atiendan			4	4
	Realiza actividades cotidianas por sí sólo/a			6	6

^an = 6, ^bn = 7, ^cn = 6, ^dn = 19

Nota. Los valores numéricos describen la frecuencia con que las madres reportaron la aparición de conductas correspondientes a tres distintos rangos de edad. A cada grupo corresponden ciertas conductas en función de su edad, las cuales se acumulan conforme se incrementa la edad.

En este apartado se describen los datos estadísticos obtenidos para responder la primera pregunta de investigación: ¿Cuáles son las estrategias de RE que utilizan los niños de entre 18 y 36 meses de edad y las estrategias de Co-RE que utilizan las madres para modular la emoción de enojo generada ante una situación experimental de juego? Se identificaron y registraron las estrategias de RE y Co-RE. En la Tabla 4.5 se muestran los estadísticos correspondientes.

Tabla 4. 5

Medias y rangos de los constructos estudiados

	Media	Rango
<i>Características de la reactividad negativa</i>		
Intensidad del enojo	1.32	1-3
Latencia del enojo*	10.11	0-46
Uso de la primera estrategia de RE *	5.89	1-14
<i>Estrategias de RE (tres grupos)</i>		
Ignorar *	4.50	0-23
Berrinche *	11.67	0 -59
Consolarse *	4.06	0- 23
Recuperar juguete *	16.22	0- 53
Redireccionar atención *	22.61	0-55
<i>Estrategias de Co-RE materna (tres grupos)</i>		
Mínima interacción *	14.78	0-47
Mantener atención en el juguete *	8.39	0-33
Referirse al juguete *	9.00	0-43
Restringir *	4.94	0-30
Distraer *	11.56	0-35
Contener *	4.53	0-29
Explicar *	6.84	0-21

* Variables medidas en función del tiempo en segundos

En la tabla 4.5 las primeras tres filas denotan las características de la reactividad negativa: latencia (segundos), intensidad de la emoción (rango de 1 a 3) y tiempo de aparición de la primera estrategia de RE (segundos). Cuando a los niños se les retiraba el juguete, inicialmente mostraban una emoción de sorpresa (ver definición en apéndice A), posteriormente en un promedio de 10 segundos, expresaron su malestar con enojo, emoción que en general se manifestó con una intensidad moderada, es decir, mostraban gestos de disgusto acompañados de vocalizaciones de queja. En muchas ocasiones los niños

manifestaban el enojo a la par de la primera estrategia que utilizaban para regular su emoción, sin embargo, surgía o se incrementaba la intensidad de la emoción cuando la estrategia aplicada no les permitía alcanzar sus objetivos específicos.

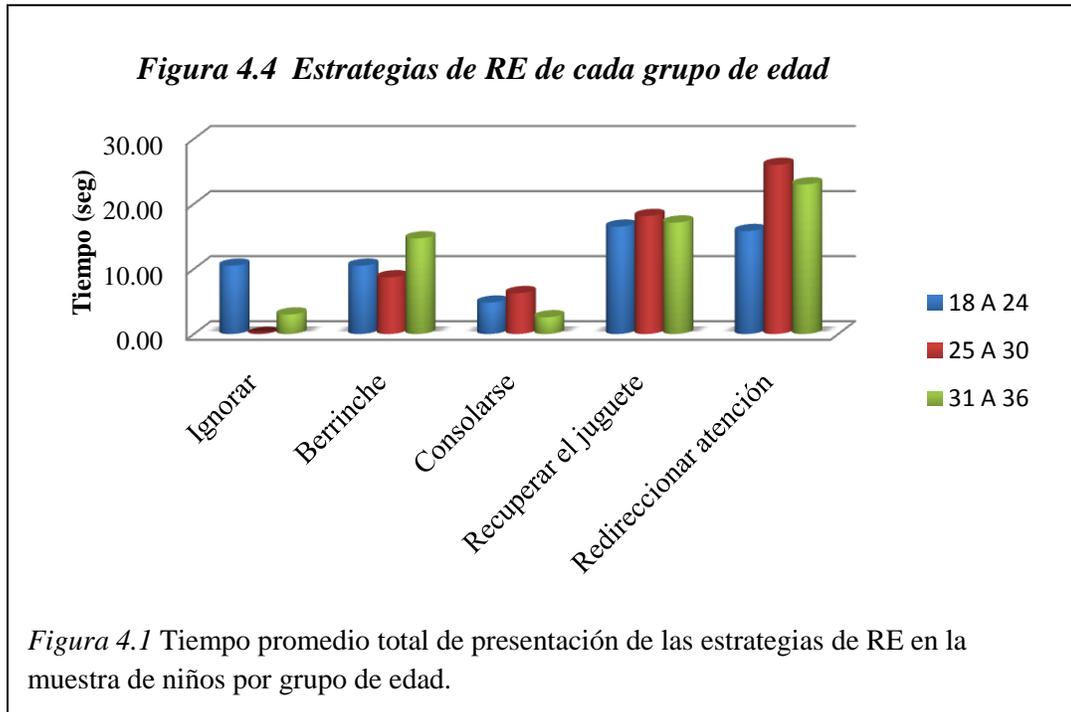
En las últimas dos secciones de la tabla 4.5 se incluyen las estrategias de RE y Co-RE maternas identificadas, así como el promedio de duración en segundos de cada una considerando los tres grupos que conformaron la muestra.

Estrategias de RE

A continuación se describen los resultados en función de las estrategias de RE identificadas: La figura 4.4 muestra los tiempos promedio con que los tres diferentes grupos de edad utilizaron cada una de las estrategias, mientras que en la primera columna del apartado *Estrategias de RE* de la tabla 4.5 se observa el tiempo promedio con que los niños de los tres grupos de edad utilizaron cada estrategia de RE.

Para regular su enojo, los tres grupos aplicaron la estrategia *redireccionar la atención hacia otro estímulo* ($\bar{x} = 22s$), utilizada principalmente por el grupo de 25 a 30 meses, seguida por *tratar de recuperar el juguete* ($\bar{x} = 16s$) que aparece durante periodos similares en el grupo de 18 a 24 y en el de 25 a 30 meses, ésta estrategia implicó atención activa y la movilización para tratar de alcanzar el juguete. La estrategia de *berrinche* ($\bar{x} = 11s$) fue utilizada principalmente por los niños más grandes, seguida por el grupo de 18 a 24 meses, en este sentido llama la atención que fueron los niños más grandes quienes aplicaron por más tiempo este recurso. Las estrategias que los maternos utilizaron por menos tiempo fueron *consolarse* e *ignorar la situación*, ambas con un tiempo promedio menor a 5s. *Ignorar la situación* ($\bar{x} = 4.5s$), utilizada durante mayor tiempo por el grupo

de 18 a 24 meses, se observó cuando los niños prestaban poca atención al estímulo (juguete novedoso) o cuando tardaban en engancharse con éste.

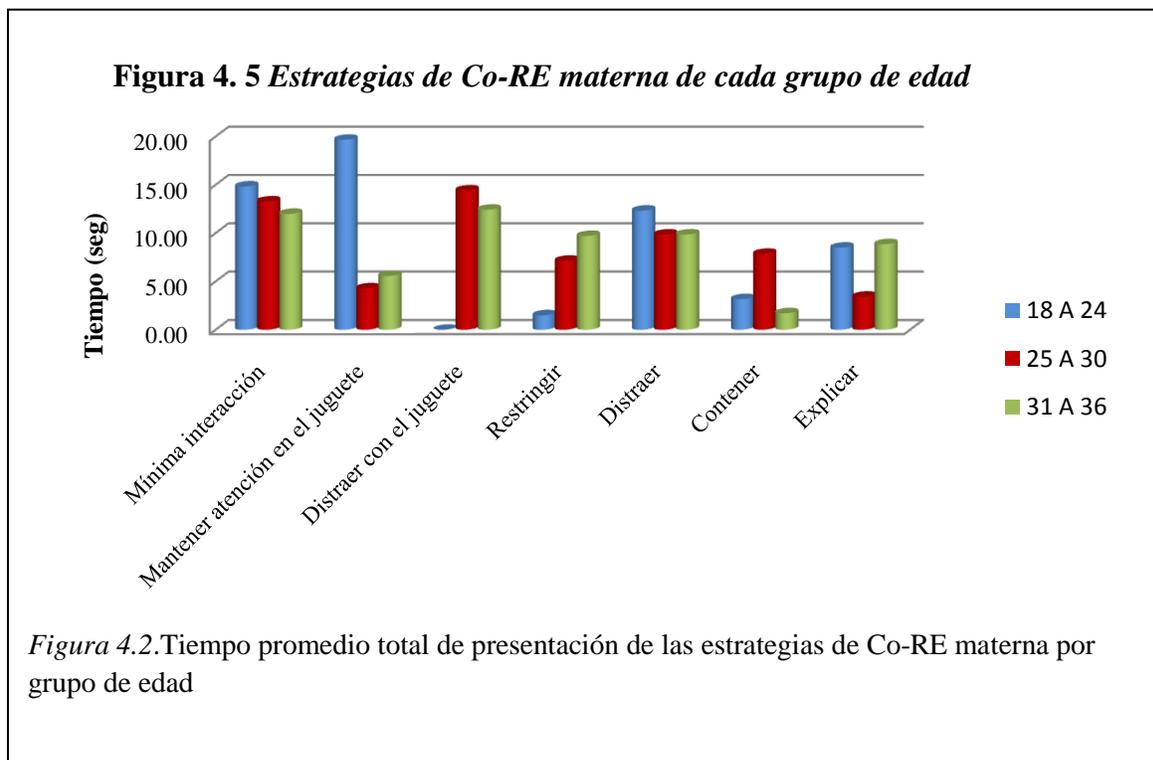


Estrategias de Co-RE materna

Las estrategias de Co-RE maternas identificadas se observan en la primera columna del apartado *Estrategias de Co-RE materna* de la tabla 4.5 y su definición se encuentra en el catálogo (ver apéndice A). Las estrategias *conceder la demanda* y *alentar o motivar* no se describen en esta sección por su baja frecuencia en el estudio.

Las madres de los niños de los tres grupos utilizaron principalmente una estrategia pasiva de *mínima interacción* ($\bar{X} = 15s$): observaban la reacción y se mantenían al margen, miraban, gesticulaban y tardaban en mostrar una estrategia diferente. Las otras

estrategias que las madres utilizaron fueron: *simplemente distraer* ($\bar{X} = 12s,$); *distraer refiriéndose al juguete* ($\bar{X} = 9s,$) que sólo se presentó en los grupos de 18 a 24 y de 25 a 30 meses; *mantener la atención en el juguete* ($\bar{X} = 8s,$), que tuvo el registro de tiempo más elevado en el grupo de 18 a 24 meses; *explicar* ($\bar{X} = 7s,$) y *restringir* ($\bar{X} = 5s,$) son estrategias que las madres utilizaron por menos tiempo en el grupo de 18 a 24 meses, finalmente, *contener* ($\bar{X} = 4s,$) se registró en mayor medida en el grupo de 25 a 30 meses.



Análisis inferencial

A continuación se presentan los datos correspondientes a las pruebas estadísticas de correlación.

Hipótesis 1. Relación de la edad con el EC (implícito en las estrategias de RE)

Para observar la relación de la edad con el EC se buscó identificar diferencias entre los tres grupos de edad en función de las estrategias de RE mediante la prueba de Chi Cuadrada.

No se encontraron diferencias entre los grupos de edad ($X^2 = 26$), lo que lleva a aceptar la H_0 . Sin embargo en la tabla 4.6 se observa que conforme se incrementa la edad, los niños utilizan por más tiempo estrategias activas que involucran un mayor EC, como *son tratar de recuperar el juguete y redireccionar la atención*.

Tabla 4.6

Tiempo promedio de las estrategias de RE utilizadas por grupo de edad

Estrategias de RE	Ignorar	Berrinche	Consolar	Recuperar el juguete	Redireccionar la atención
18 a 24 meses	10.50	10.50	4.83	16.50	15.83
25 a 30 meses	0.00	8.71	6.29	18.14	26.00
31 a 36 meses	2.57	14.71	2.57	17.14	23.00

Tabla 4.6. Tiempo promedio con que cada grupo de edad utilizó cada una de las estrategias de RE

Es notorio que en todos los grupos de edad se utiliza el *berrinche* ($\bar{X} = 11s$), estrategia aplicada durante más tiempo por los niños de 31 a 36 meses.

Hipótesis 2. Estrategias de RE y estrategias de Co-RE maternas

Se esperaba que las estrategias de Co-RE de las madres se relacionaran con las estrategias de RE de sus hijos considerando la muestra total y la división por grupos de edad, para ello se realizó un análisis de correlación de Spearman. Se encontraron correlaciones en sentido positivo y negativo tanto para la muestra total como en función de los grupos de edad, lo que lleva a rechazar la H0. A continuación se desglosan los resultados por apartados.

Muestra total.

Correlaciones significativas. La tabla 4.7 muestra los datos de la correlación general (sin división por grupos de edad) entre las estrategias de Co-RE y las de RE. Se encontró que la mínima interacción correlacionó con el berrinche ($r_s = 0.58$, $p < 0.05$), es decir, cuando las madres se limitaron a observar la reacción de sus hijos (*mínima interacción*), los niños incrementaron la intensidad de su reacción emocional (*berrinche*). La *mínima interacción* también correlacionó, pero en sentido negativo, con *redireccionar la atención* ($r_s = -0.53$, $p < 0.05$), es decir, cuando las madres interactuaron poco con los niños, estos presentaron mayores dificultades para redireccionar la atención y disminuir la intensidad de su reacción emocional. La estrategia materna de *distraer con el juguete* se relacionó con la estrategia *redireccionar la atención* ($r_s = 0.47$, $p < 0.05$), esto es que cuando las madres se referían a las características del juguete para distraer a sus hijos, ellos eran capaces de desengancharse del estímulo y atender a sus verbalizaciones.

También se observó que la estrategia de Co-RE de *restringir* al niño correlacionó negativamente con la estrategia infantil de *ignorar* ($r_s = -0.51$, $p < 0.05$), que se presentó

cuando las madres trataban de controlar la emoción de sus hijos restringiéndolos y ellos prestaban poca atención al juguete y se enfocaban en las indicaciones de la madre.

Tabla 4.7

Correlación general entre las estrategias de RE y Co-RE materna

	Mínima interacción	Mantener atención en el juguete	Distraer con el juguete	Restringir	Distraer	Contener	Explicar
Ignorar	-0.09	0.24	-0.24	-0.51 (*)	0.03	0.07	0.43
Berrinche	0.58 (*)	-0.09	-0.29	0.34	-0.20	-0.21	-0.34
Consolarse	0.23	0.03	-0.34	-0.33	-0.05	0.27	0.02
Recuperar el juguete	0.06	<i>0.40</i>	-0.06	0.30	-0.17	0.06	0.26
Redireccionar atención	-0.53(*)	-0.20	0.47	-0.12	0.33	-0.01	-0.02

(*)

**Correlaciones significativas al nivel de 0.01

*Correlaciones significativas al nivel de 0.05

Nota: Los valores estadísticamente significativos aparecen en negritas y los valores que denotan tendencias (por corresponder a cantidades cercanas a los valores de significancia) aparecen en cursivas.

Correlaciones que marcan tendencias relevantes. Si bien en otras correlaciones no se encontraron valores significativos, si se observaron tendencias que brindan evidencia sobre la relación entre las estrategias de RE y Co-RE (ver tabla 4.7). Se observa una tendencia entre la estrategia de la madre de *mantener la atención en el juguete* y la del niño de *tratar de recuperar el juguete* ($r_s = 0.40$), esto se reflejó en que mientras las madres se referían al juguete con preguntas como “¿lo quieres?”, “¿dónde está el juguete?” o “¿y el juguete?”; los niños se esforzaban más en conseguirlo, lo señalaban e intentaban movilizarse para alcanzarlo.

Resultados por edad.

La tabla 4.8 muestra los datos de las correlaciones en función de la división por grupos de edad entre las estrategias de Co-RE y las de RE.

a) *Grupo de 18 a 24 meses de edad.*

Correlaciones significativas. Se encontró una fuerte correlación negativa ($r_s = -0.94$, $p < 0.01$) entre la *mínima interacción e ignorar*; esto es que mientras el niño mostraba una baja reactividad hacia el estímulo, la madre interactuaba más con él. Otra relación importante en sentido positivo fue la de *restringir y tratar de recuperar el juguete* ($r_s = 0.87$, $p < 0.05$), lo que muestra que cuando las madres impedían que los niños trataran de acercarse al juguete, se incrementaba la intensidad de la reacción emocional. La estrategia de los niños de *redireccionar la atención* correlacionó positivamente con la de *distraer* de las madres ($r_s = 0.85$, $p < 0.05$); si las madres distraían a sus hijos con otro estímulo, ellos fueron capaces de redireccionar su atención, regulando así su emoción.

Correlaciones que marcan tendencias relevantes. En el grupo de 18 a 24 meses de edad sobresalen cuatro tendencias. Se encontró una correlación positiva entre *contener y consolarse* ($r_s = 0.72$); cuando las madres tranquilizaban a sus hijos mediante el contacto físico o expresiones verbales empáticas, estos eran capaces de modular su emoción de enojo y consolarse a sí mismos tocando su ropa o su cuerpo. La estrategia de la madre de explicar aparece inversamente relacionada con las estrategias del niño *tratar de recuperar el juguete* ($r_s = -0.69$) y *redireccionar la atención* ($r_s = 0.67$). El primer resultado sugiere que a menor *explicación* de las madres, los niños utilizaban la estrategia activa de mantener la atención en el estímulo *tratando de*

recuperarlo. El segundo resultado muestra que cuando las madres usaban *verbalizaciones* cálidas al tratar de regular la emoción de los niños, estos eran capaces de *redireccionar la atención* y lograban reducir la intensidad de su reacción emocional.

Tabla 4.8

Correlación entre las estrategias de RE y de Co-RE materna por grupos de edad

	Edad en meses	Mínima interacción	Mantener atención en el juguete	Distraer con el juguete	Restringir	Distraer	Contener	Explicar
Ignorar	18 a 24	-.94(**)	.00	.(a)	-.64	.56	.48	.17
	25 a 30	.	.	.	.	.	.	.
	31 a 36	-.10	-.54	.65	-.64	-.35	.72	.30
Berrinche	18 a 24	.38	.16	.(a)	.13	-.47	.04	-.17
	25 a 30	.82(*)	-.65	-.23	.07	-.34	-.40	-.40
	31 a 36	.66	.00	-.94(*)	.81	.20	-.54	-.46
Consolarse	18 a 24	-.40	-.31	.(a)	-.49	.16	.72	.41
	25 a 30	.67	-.51	-.31	-.23	-.15	.04	-.38
	31 a 36	.	.	.	.	.	.	.
Recuperar juguete	18 a 24	.64	.55	.(a)	.87(*)	-.65	-.54	-.69
	25 a 30	-.24	.51	-.02	.18	-.30	.86(*)	.67
	31 a 36	-.26	.18	-.13	.55	.36	-.55	.79
Redireccionar atención	18 a 24	-.50	-.62	.(a)	-.55	.85(*)	.00	.67
	25 a 30	-.52	.07	.30	.05	.44	-.41	-.24
	31 a 36	-.60	.35	.66	-.73	.10	.70	-.20

**Correlaciones significativas al nivel de 0.01

*Correlaciones significativas al nivel de 0.05

Nota: Los valores estadísticamente significativos aparecen en negritas con asterisco y los valores que denotan tendencias (por corresponder a cantidades cercanas a los valores de significancia) aparecen en cursivas.

La última tendencia es una correlación negativa entre *restringir* e *ignorar* ($r_s = -0.64$), es decir, cuando las madres controlaron de manera restrictiva las conductas de sus hijos, ellos prestaron poca atención al retiro del juguete.

b) **Grupo de 25 a 30 meses de edad.**

Correlaciones significativas. Las correlaciones encontradas fueron: la estrategia materna de *mínima interacción* con la estrategia de los niños de *berrinche* ($r_s = 0.82$, $p < 0.05$) y la de *contener* con *tratar de recuperar el juguete* ($r_s = 0.86$, $p < 0.05$). Estos resultados indican que mientras menos interactuaban las madres, los niños hacían más berrinche y conforme los niños se esforzaban por recuperar el juguete, las madres trataban de cambiar el foco de atención de sus hijos al consolarlos, con lo que disminuía la intensidad de la reacción emocional.

Correlaciones que marcan tendencias relevantes. Se observaron dos tendencias en sentido positivo: (a) *mínima interacción* y *consolarse* ($r_s = 0.67$), refiere a que si las madres se mostraban distantes e interactuaban poco con sus hijos, los niños tendían a tocarse para tratar de modular su reacción emocional; (b) *explicar* y *tratar de recuperar el juguete* ($r_s = 0.67$), ésta correlación muestra que cuando las madres intentaban disminuir la intensidad de la reacción emocional mediante verbalizaciones racionales, los niños continuaban atendiendo al estímulo y trataban de alcanzar la meta.

c) **Grupo de 31 a 36 meses de edad.**

Correlaciones significativas. La única correlación resultó negativa; esta fue la estrategia materna de *distraer con el juguete* y el *berrinche* ($r_s = -0.94$, $p < 0.05$); cuando las madres intentaban modular la reacción de sus hijos refiriéndose a las características del juguete, los niños eran capaces de atender a las verbalizaciones maternas,

desengancharse del estímulo que generó el malestar y disminuir la intensidad de su reacción emocional.

Correlaciones que marcan tendencias relevantes. En este grupo de edad sobresalen cuatro tendencias: 1) La estrategia del berrinche con la estrategia materna de restringir correlacionan a un nivel elevado ($r_s = 0.81$), lo que indica que cuando las madres de los niños de este grupo de edad muestran un control excesivo, los niños incrementan el uso del berrinche; 2) La estrategia activa de los niños de *tratar de recuperar el juguete* con la estrategia materna de *explicar* ($r_s = 0.79$), lo que implica que ante el intento de los niños por alcanzar un objetivo, las madres trataron de regular la reacción emocional de sus hijos emitiendo verbalizaciones plausibles; 3) La estrategia activa de *redireccionar la atención* con *restringir* ($r_s = - 0.73$), es decir, mientras los niños fueron capaces de cambiar el foco de atención a otro estímulo y reducir la intensidad del enojo, las madres pusieron menos restricciones; 4) La estrategia de *ignorar* con *contener* ($r_s = 0.70$), esto es que mientras las madres trataban de disminuir la intensidad de la reacción emocional de sus hijos mediante el contacto físico y palabras de apoyo, los niños lograban desengancharse del estímulo generador del malestar.

Hipótesis 3. Temperamento, estrategias de RE y estrategias de Co-RE maternas

Se esperaba encontrar correlaciones entre las estrategias de RE y las de Co-RE con el temperamento de los menores en función de la muestra total y la división por grupos de edad, para lo que también se realizó un análisis de correlación de Spearman entre los tres

factores del temperamento derivados de la adaptación del ECBQ en el estudio II de la investigación, a saber:

1. **Controlado**, compuesto por dos dimensiones: *Control inhibitorio* y *calmarse*.
2. **Inhibido**, compuesto por cuatro dimensiones: *Miedo*, *malestar*, *timidez* y *frustración*.
3. **Impulsivo**, compuesto por dos dimensiones: *Disfrute de actividades tranquilas* y *activación motora*.

Se encontraron correlaciones en sentido positivo y negativo tanto para la muestra total como en función de los grupos de edad, lo que lleva a rechazar la H0.

Los resultados se muestran en las tablas 4.9 a la 4.12, donde se observan valores para las correlaciones en función de cada una de las dimensiones que componen los factores del temperamento, así como un valor promedio de temperamento para cada factor (controlado, inhibido e impulsivo).

Muestra total

- a) **Temperamento Controlado.** En la tabla 4.9 se observa que la dimensión de **control inhibitorio** correlacionó con las siguientes estrategias de RE: *ignorar* ($r_s = 0.55$), *berrinche* ($r_s = -0.45$), *tratar de recuperar el juguete* ($r_s = -0.45$), y *redireccionar la atención* ($r_s = 0.56$), lo que apunta a que los niños con una mayor capacidad para detenerse, moderar o abstenerse de realizar un comportamiento al recibir determinadas instrucciones, utilizaron más la estrategia de redireccionar la atención, prestaron menos atención al retiro del juguete, realizaron menos intentos por recuperarlo y aplicaron por menos tiempo el berrinche. Además, la dimensión

control inhibitorio mostró una relación inversa con la estrategia materna de *restringir* ($r_s = -0.64$), lo que significa que las madres restringieron menos a los niños con mayores habilidades de EC.

Con respecto a la dimensión **calmarse**, se observó una correlación negativa con la estrategia de RE de *consolarse* ($r_s = -0.47$), es decir, los niños que pueden recuperarse rápidamente de cualquier estado emocional intenso utilizaron menos conductas de auto-consuelo.

Tomando como parámetro un **promedio del temperamento controlado**, se encontró una correlación negativa ($r_s = -0.51$) con la estrategia activa del niño de tratar de *recuperar el juguete*, en contraste, correlacionó en sentido positivo con *redireccionar la atención* ($r_s = 0.52$), lo que apunta a que a mayor control inhibitorio los menores realizaron menos intentos por tratar de recuperar el juguete y en su lugar cambiaron el foco de su atención utilizando la estrategia de redireccionar la atención para modular su enojo.

b) Temperamento inhibido. Dentro del temperamento inhibido las dimensiones de **miedo** y **frustración** correlacionaron en sentido negativo con la estrategia del niño de *ignorar* ($r_s = -0.48$ en ambas), es decir, para regular sus emociones negativas los niños descritos a partir de estas dimensiones prestaron atención al retiro del juguete, lo que manifestaron con gestos de malestar. En el temperamento inhibido, la dimensión de **frustración** se asoció de manera positiva con la estrategia materna de *restringir* ($r_s = 0.46$), lo que se reflejó en que las madres de los niños descritos con tendencia a mostrar frustración, intentaban limitar la conducta de sus hijos

No se encontraron correlaciones considerando el promedio de temperamento del factor inhibido.

c) *Temperamento impulsivo*. Se encontró una relación positiva entre la dimensión **disfrute de actividades tranquilas** y la estrategia del niño de *consolarse* ($r_s = 0.54$), es decir, los niños descritos con preferencia por realizar actividades que requieren poco movimiento, ante la situación de frustración se consolaron por sí mismos.

En cuanto al **promedio de temperamento impulsivo** se encontró una correlación en sentido negativo con la estrategia materna de *explicar* ($r_s = - 0.47$), es decir, las madres de los niños descritos con características de impulsividad utilizaron por poco tiempo la estrategia de explicar en la situación de malestar.

Tabla 4.9

Correlaciones entre estrategias de RE de niños y Co-RE materna con el temperamento de la muestra total

		Temperamento controlado		Temperamento inhibido			Temperamento impulsivo		PROMEDIO TEMPERAMENTO			
		Control inhibitorio	Calmarse	Miedo	Malestar	Timidez	Frustración	Disfrute actividades tranquilas	Activación motora	Controlado	Inhibido	Impulsivo
Estrategias de regulación	Ignorar	,55(*)	,23	-,48(*)	-,29	-,06	-,48(*)	-,25	-,12	,39	-,37	-,22
	Berrinche	-,45(*)	,07	-,10	,04	-,02	,01	,18	,30	-,19	,03	,31
	Consolarse	,05	-,47(*)	,07	,07	,22	,17	,54(*)	,13	-,23	,18	,43
	Recuperar juguete	-,48(*)	-,36	,04	-,17	,33	,25	-,20	-,15	-,51(*)	,16	-,15
	Redireccionar atención	,56(*)	,31	-,00	-,05	-,17	-,26	-,22	-,28	,52(*)	-,21	-,38
Estrategias e co-regulación emocional maternas	Mínima interacción	-,26	,16	-,35	-,20	-,43	-,26	,24	,14	-,10	-,34	,21
	Mantener atención en el juguete	,16	,01	,25	,12	,34	,30	-,01	,41	,08	,31	,27
	Referirse al juguete	,28	,07	,27	,27	,02	,08	,14	-,12	,26	,18	-,04
	Restringir	-,64(**)	-,17	,26	,03	,38	,46(*)	-,17	-,12	-,43	,34	-,11
	Distraer	,12	-,00	-,18	-,25	-,18	-,40	-,25	-,32	,03	-,38	-,37
	Contener	,08	-,22	,20	,06	,04	,26	,35	-,01	-,14	,21	,17
	Explicar	,15	-,18	-,39	-,39	-,08	-,38	-,44	-,39	-,09	-,42	-,47(*)

**Correlaciones significativas al nivel de 0.01

*Correlaciones significativas al nivel de 0.05

Resultados por edad

- **Grupo de 18 a 24 meses.**

En esta edad se encontraron cuatro correlaciones entre las características del temperamento y las estrategias de RE del niño y de Co-RE materna. Los resultados se muestran en la tabla 4.10.

- Temperamento controlado.** Sólo se encontró una elevada correlación en sentido negativo ($r_s = -0.84$) entre la dimensión de **control inhibitorio** y la estrategia materna de *restringir*, es decir, las madres restringieron menos a los niños descritos con mayores habilidades de control inhibitorio.
- Temperamento inhibido.** No se encontraron correlaciones para este grupo de edad.
- Temperamento impulsivo.** En esta edad sólo se encontraron correlaciones tomando en cuenta el **promedio de temperamento impulsivo**; se obtuvo una relación negativa con la estrategia del niño de *redireccionar la atención* ($r_s = -0.88$), lo que apunta a que los niños descritos con más características de impulsividad utilizaron por menos tiempo la estrategia de redireccionar la atención. Por otro lado, se encontró una fuerte asociación entre la dimensión de **activación motora** con la estrategia de correulación materna de *mantener la atención en el juguete*. ($r_s = 0.94$), esto es que las madres utilizaron más la estrategia de mantener la atención en el juguete con niños caracterizados con mayores niveles de activación motora. También es importante considerar la asociación negativa entre el **promedio de temperamento impulsivo** de los niños con la estrategia materna de *distraer* ($r_s = -0.81$) que apunta a que las madres de los niños descritos como impulsivos emplearon por menos tiempo la estrategia de *distraer*.

Tabla 4.10

Correlaciones entre estrategias de RE de niños y Co-RE materna con el temperamento (ECBQ)

(18 a 24 meses)

		Temperamento controlado		Temperamento inhibido			Temperamento impulsivo		PROMEDIO TEMPERAMENTO			
		Control inhibitorio	Calmarse	Miedo	Malestar	Timidez	Frustración	Disfrute actividades tranquilas	Activación motora	Controlado	Inhibido	Impulsivo
Estrategias de regulación	Ignorar	,42	-,05	-,08	,63	,31	-,02	-,14	-,02	,37	,31	-,17
	Berrinche	,31	,23	-,26	-,05	-,40	-,39	,51	,34	,16	-,40	,64
	Consolarse	,44	,13	,32	,03	,20	,14	,47	,02	,23	,20	,14
	Recuperar juguete	-,52	,16	,49	-,04	,02	,32	-,07	,52	-,27	,02	,35
	Redireccionar atención	-,02	-,35	-,31	-,02	,17	-,01	-,54	-,75	-,01	,17	-,88(*)
	Mínima interacción	-,42	,05	,08	-,63	-,31	,02	,14	,02	-,37	-,31	,17
Estrategias e co-regulación emocional maternas	Mantener atención en el juguete	-,14	,17	,71	,58	,37	,46	,34	,94(**)	-,05	,37	,75
	Referirse al juguete	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Restringir	-,84(*)	-,36	,43	-,06	,27	,56	,18	,33	-,77	,27	,22
	Distraer	,25	-,05	-,60	,00	-,14	-,40	-,75	-,71	,34	-,14	-,81(*)
	Contener	,54	,25	,50	,42	,33	,22	,54	,43	,37	,33	,46
	Explicar	,31	-,23	-,54	-,29	-,14	-,31	,02	-,71	,08	-,14	-,49

**Correlaciones significativas al nivel de 0.01

*Correlaciones significativas al nivel de 0.05

- **Grupo de 25 a 30 meses de edad**

En esta edad se encontraron más correlaciones entre las características del temperamento y las estrategias de RE y Co-RE que en el grupo de edad previo. Los resultados se muestran en la tabla 4.11.

- a) **Temperamento Controlado.** En la dimensión de **control inhibitorio** se encontró una correlación negativa con la estrategia del niño de *tratar de recuperar el juguete* ($r_s = -0.75$) y en la dimensión de **calmarse** con la estrategia *consolarse* ($r_s = -0.76$). La estrategia materna *contener* se asoció en sentido negativo con la dimensión **control inhibitorio** ($r_s = -0.81$), ésta estrategia también se asoció en sentido negativo con el **promedio de temperamento controlado** ($r_s = -0.88$). Esto apunta a que las mamás de los niños con características de temperamento controlado contuvieron menos a sus hijos y ellos se esforzaron menos por tratar de recuperar el juguete. Por su parte, la correlación entre la dimensión **calmarse** y la estrategia de *consolarse* implica que los niños con tendencias a recuperarse más fácilmente de impactos negativos recurrieron por menos tiempo a consolarse físicamente.
- b) **Temperamento inhibido.** En esta edad se observa una correlación positiva entre los niños con características de inhibición en la dimensión de **frustración** con la estrategia de *tratar de recuperar el juguete* ($r_s = 0.77$), lo que apunta a que los niños descritos con tendencia a la frustración se esforzaron más por alcanzar el juguete. La misma dimensión de **frustración** correlacionó positivamente con la estrategia materna de *contener* ($r_s = 0.92$), es decir que las madres de los niños descritos con tendencia a frustrarse utilizaron más el consuelo para regular la emoción de malestar de su hijos.

Finalmente se observa una fuerte correlación negativa entre el **promedio de temperamento inhibido** y la estrategia materna de *distraer* ($r_s = -0.84$), lo que apunta a que las madres de los niños descritos como inhibidos (i. e. propensos a mostrar frustración, timidez, malestar y miedo) utilizaron menos tiempo la estrategia de distraer para intentar regular el malestar de sus hijos.

- c) **Temperamento impulsivo**. En el grupo de 25 a 30 meses de edad se observó una alta correlación en la dimensión de **disfrute de actividades tranquilas** con la estrategia de *berrinche* ($r_s = 0.80$) y otra correlación con la estrategia de *consolarse* ($r_s = 0.71$), esto es que frente a la frustración los niños descritos con gusto por realizar actividades de poca intensidad motora utilizaron más la estrategia de berrinche y la de consolarse.

En cuanto a la correlación del temperamento con las estrategias maternas, la dimensión de **activación motora** se asoció en sentido negativo con la estrategia de *restringir* ($r_s = -0.78$), esto es que las madres restringieron por menos tiempo a los niños que muestran mayores niveles de activación motora.

Tabla 4.11

Correlaciones entre estrategias de RE de niños y Co-RE materna con el temperamento (ECBQ)
(25 a 30 meses)

		Temperamento controlado		Temperamento inhibido			Temperamento impulsivo		PROMEDIO TEMPERAMENTO			
		Control inhibitorio	Calmarse	Miedo	Malestar	Timidez	Frustración	Disfrute actividades tranquilas	Activación motora	Controlado	Inhibido	Impulsivo
Estrategias de regulación	Ignorar	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Berrinche	-.07	-.16	.02	.23	.10	-.42	.80(*)	.16	.14	.00	.59
	Consolarse	-.22	-.76(*)	-.51	-.18	-.13	-.13	.77(*)	.13	-.40	-.13	.69
	Recuperar juguete	-.75(*)	-.45	.54	.10	.04	.77(*)	.10	-.35	-.73	.61	.03
	Redireccionar atención	.65	.75	-.26	-.27	.12	-.21	-.81(*)	-.04	.63	-.36	-.73
	Mínima interacción	-.05	-.391	-.26	.27	-.08	-.28	.76(*)	.20	-.01	.01	.59
Estrategias e co-regulación emocional maternas	Mantener atención en el juguete	.02	.060	.33	.47	-.37	.37	-.50	.16	-.15	.29	-.20
	Referirse al juguete	.450	.445	.59	.17	.58	.09	-.09	-.07	.39	.59	-.11
	Restringir	-.48	.03	-.12	-.43	.46	.51	-.13	-.78(*)	-.18	.18	-.61
	Distraer	.12	.20	-.43	-.40	-.43	-.36	-.52	.19	.10	-.84(*)	-.26
	Contener	-.81(*)	-.61	.18	-.33	.18	.92(**)	.05	-.59	-.88(**)	.51	-.11
	Explicar	-.44	-.15	.29	.13	-.49	.26	-.31	.09	-.44	-.08	-.04

**Correlaciones significativas al nivel de 0.01

*Correlaciones significativas al nivel de 0.05

- **Grupo de 31 a 36 meses de edad**

En este grupo se encontraron principalmente correlaciones vinculadas al temperamento controlado, en menor medida al temperamento inhibido y ninguna relacionada con el impulsivo. Los resultados se muestran en la tabla 4.12.

a) Temperamento Controlado. Con la dimensión de **control inhibitorio** resultaron dos correlaciones: la de *redireccionar la atención* con una dirección positiva ($r_s = 0.96$) y el *berrinche* con una dirección negativa ($r_s = -0.85$), esto implica que los niños descritos con características de control inhibitorio muestran mayor EC manifiesto en la estrategia de redireccionar la atención y tienden a utilizar menos el berrinche.

Las estrategias maternas que correlacionaron con el control inhibitorio fueron: *referirse al juguete* ($r_s = 0.84$) y *restringir* en dirección negativa ($r_s = -0.80$). Esta relación apunta a que las madres de los niños descritos con temperamento controlado restringen menos y utilizan más la estrategia de tratar de distraer verbalmente a sus hijos haciendo alusión al juguete.

El **promedio del temperamento controlado** se asocio positivamente con la estrategia infantil de *redireccionar la atención* ($r_s = 0.78$), lo que significa que los niños descritos con un temperamento controlado utilizan en mayor medida sus habilidades para el manejo de la atención.

b) Temperamento inhibido. Se encontró una correlación negativa en la dimensión de **frustración** con la estrategia de *ignorar* ($r_s = -0.78$), lo cual se asocia a que los niños

con tendencia a la frustración prestaron en menor medida atención al retiro del juguete.

En el caso de las estrategias maternas se identificó una correlación en la dimensión **timidez** con la estrategia de *mantener la atención en el juguete* ($r_s = 0.80$), así como otra correlación con *restringir* ($r_s = 0.76$). Esto es que las madres de niños con características de timidez utilizaron por más tiempo estrategias dirigidas a enfocar la atención en el objeto que generaba frustración, así como estrategias restrictivas.

En cuanto al **promedio de temperamento inhibido** se encontró una correlación negativa con la estrategia de *ignorar* ($r_s = -0.78$) y una correlación positiva con la estrategia de mantener la atención en el juguete ($r_s = 0.80$) que apunta a que los niños descritos con características generales de miedo, malestar, timidez y frustración utilizaron en menor medida la estrategia de ignorar y en cambio centraron más su atención en el juguete.

c) Temperamento impulsivo. En este grupo no se encontraron correlaciones entre las estrategias de RE y de Co-RE con ninguna de las dos dimensiones que conforman este factor.

Tabla 4.12

Correlaciones entre estrategias de RE de niños y Correulación materna con el temperamento (ECBQ)

(31 a 36 meses)

		Temperamento controlado		Temperamento inhibido			Temperamento impulsivo		PROMEDIO TEMPERAMENTO			
		Control inhibitorio	Calmarse	Miedo	Malestar	Timidez	Frustración	Disfrute actividades tranquilas	Activación motora	Controlado	Inhibido	Impulsivo
Estrategias de regulación	Ignorar	,51	,33	-,74	-,57	-,67	-,78(*)	-,25	-,47	,47	-,78(*)	-,34
	Berrinche	-,85(*)	,07	-,11	-,03	,18	,18	-,18	,07	-,55	,11	-,16
	Consolarse	,00	-,62	,61	,61	,61	,61	,61	,40	-,40	,61	,61
	Recuperar juguete	-,54	-,73	-,21	-,27	,69	-,07	-,30	-,32	-,56	,091	-,35
	Redireccionar atención	,96(**)	,21	,21	,00	-,42	-,17	,17	-,17	,78(*)	-,14	,03
Estrategias e co-regulación emocional maternas	Mínima interacción	-,27	,50	-,48	-,32	-,55	-,32	-,19	-,12	-,10	-,52	-,22
	Mantener atención en el juguete	-,03	-,66	,72	,57	,80(*)	,67	,43	,29	-,25	,80(*)	,40
	Referirse al juguete	,84(*)	,21	-,07	,01	-,36	-,28	,05	,07	,72	-,19	,20
	Restringir	-,80(*)	-,54	,05	,07	,76(*)	,33	-,05	-,01	-,69	,44	-,12
	Distraer	-,09	-,23	,03	-,34	-,01	-,10	-,01	-,63	-,23	-,19	-,48
	Contener	,61	,20	-,20	,00	-,40	-,20	,40	-,20	,40	-,20	,10
	Explicar	-,03	-,30	-,42	-,50	,10	-,50	-,57	-,32	-,03	-,39	-,39

**Correlaciones significativas al nivel de 0.01

*Correlaciones significativas al nivel de 0.05

Capítulo 5. Discusión y conclusiones

En esta investigación se analizaron las estrategias de RE que utilizaron 19 niños de entre 18 y 36 meses de edad en su esfuerzo por controlar el enojo en relación con las estrategias de corregulación de sus madres, así como la relación de las estrategias regulatorias de la díada con el temperamento del niño en un contexto experimental de juego que generó frustración en los pequeños.

Debido a que el desarrollo de la RE y los procesos de Co-RE materna no han sido investigados con población mexicana, este estudio partió de la identificación de las estrategias de RE y Co-RE de díadas con niños en edad maternal, incluyendo variables como el EC manifiesto en el tipo de estrategias que utilizan los niños, así como el temperamento infantil que se midió a partir de la evaluación que realizaron las madres de la conducta de sus hijos mediante el Cuestionario de la Conducta Infantil Temprana, ECBQ (Putman et al. 2006),

La discusión se organizó a partir de las preguntas de investigación.

1) *¿Cuáles son las estrategias de RE que utilizan los niños de entre 18 y 36 meses de edad y las estrategias de Co-RE que utilizan las madres para modular la emoción de enojo generada en una situación experimental de juego?*

Estrategias de RE

Las conductas regulatorias de los niños se observaron en el tipo de estrategias identificadas que fueron cinco: *ignorar, berrinche, consolarse, tratar de recuperar el juguete y redireccionar la atención*, mismas que también han reportado autores clásicos y contemporáneos (ver Ato et al., 2005; Calkins et al.1998; Denham et al. 1997; Diener & Mangelsdorf 1999; Eisenberg & Ekas et al., 2011; Fabes 1994; 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).

En cuanto al EC, se observó que los niños de los grupos de 25 a 30 y de 31 a 36 meses utilizaron principalmente estrategias activas y flexibles como *tratar de recuperar el juguete y redireccionar la atención* y con menos frecuencia estrategias pasivas como *consolarse a sí mismos*. Este hallazgo coincide con lo señalado por Thompson y Goodvin (2007) en el sentido de que el incremento en la amplitud, sofisticación y flexibilidad en el uso de estrategias de RE dota a los pequeños con la capacidad de utilizar estrategias apropiadas al contexto y/o sustituir las poco efectivas por otras de mayor eficacia. Por otra parte, *consolarse físicamente* es una estrategia que se presenta en mayor medida en niños más pequeños de entre 8 y 15 meses de edad (Mangelsdorf, Shapiro & Marzolf, 1995).

Estrategias de Co-RE

Considerando que la coordinación recíproca de los sistemas cerebrales de activación e inhibición, la consolidación de funciones y las influencias maternas son factores determinantes para el desarrollo de los procesos de RE y EC en la primera infancia (Fox, 1994), para esta investigación también se abordaron las conductas maternas de Co-RE.

En las diadas con niños de entre 18 y 36 meses de edad se identificaron siete estrategias de Co-RE materna: *mínima interacción, mantener la atención en el juguete, distraer con el juguete, restringir, distraer, contener y explicar*, que también se han reportado en estudios previos (ver Calkins & Johnson, 1998; Diener & Mangelsdorf 1999; Eisenberg et al. 2007; Grolnick et al. 1996; 1998; Mirabile, 2009; Scaramella & Leve, 2004).

Al igual que los resultados obtenidos en otros estudios (Calkins & Johnson, 1998; Mirabile et al., 2009), en la investigación se encontró que las estrategias maternas se pueden clasificar con relación a la atención y por su función regulatoria: 1) las que mantienen o incrementan la atención en el estímulo, que se asocian con una mayor intensidad de la respuesta emocional, tal como la *mínima interacción* y *restringir* y 2) las estrategias que implican una reorientación de la atención y la conducta al ayudar a reducir la intensidad de la reactividad a niveles manejables para el niño, como son: *distraer*, *contener* y *distraer con el juguete*. En tanto, *mantener la atención en el juguete* y *explicar*, son estrategias maternas que no mostraron una correlación con las estrategias de los maternos.

Autores como González et al. (1993), Mischel y Ebbesen (1970) y Putnam et al. (2002) mencionan que la estrategia materna de *distracción* contribuye a que los niños regulen eficazmente su emoción negativa, sin embargo, los hallazgos de este estudio resaltan la importancia de distinguir las variantes en la estrategia de *distracción*, ya que en los resultados de las correlaciones se pueden observar diferencias cualitativas entre *distraer con el juguete* (i.e. cuando las mamás preguntaban sobre las características del juguete), en contraste con *mantener la atención en el juguete* (i.e. cuando las mamás se referían persistentemente al juguete una vez que los niños lograban desviar su atención del estímulo).

Relación de la edad con el EC (implícito en las estrategias de RE)

La siguiente pregunta fue:

2) *¿En función del grupo de edad, existen diferencias entre el EC de los niños manifestos en las estrategias de RE?*

En función de las estrategias de RE no se encontraron diferencias entre los grupos de edad, resultado que puede asociarse al tamaño de la muestra.

En cuanto al promedio de uso de las estrategias por grupo, los hallazgos indicaron que con el incremento en la edad se observa una tendencia creciente de los niños a esforzarse por modular la emoción negativa mediante estrategias activas que incluyen el uso de la atención y el EC, esto se reflejó en que los niños de 25 a 30 y de 31 a 36 meses utilizaron por mayor tiempo la estrategia de *redireccionar la atención*, que implica distracción, así como *tratar de recuperar el juguete*, estrategia que requiere un esfuerzo voluntario para tratar de alcanzar la meta.

Lo anterior confirma que en la etapa maternal los niños pasan del uso de estrategias simples como el llanto y el auto-calmarse al uso de estrategias más complejas asociadas a un mayor desarrollo cognitivo, transición promovida por los cambios en el desarrollo del control y la expresión emocional como resultado de la maduración neurofisiológica, especialmente de las redes de atención (Calkins & Hill, 2007; Eisenberg et al., 2004; Fox & Calkins, 2003).

Relación de las estrategias de RE con las estrategias de Co-RE

La tercera pregunta se refiere a:

3) ¿Existen relaciones entre las estrategias de Co-RE de las madres y las estrategias de RE de sus hijos considerando la muestra total y la división por grupos de edad?

Los análisis de Spearman que consideraron la relación de las estrategias de RE con las estrategias de Co-RE mostraron correlaciones en función de la muestra total y de la división por grupos de edad, sin embargo para determinados grupos de edad algunas correlaciones fueron más altas tanto en sentido positivo como negativo (tres

correspondieron al grupo de 18 a 24 meses, dos al de 25 a 30 y una al grupo de 31 a 36 meses).

Muestra total

Las estrategias pasivas de la madre como la *mínima interacción* incrementaron la intensidad de la reacción emocional y favorecieron el empleo de estrategias como el *berrinche*; a la par, la *mínima interacción* se relacionó negativamente con la *redirección de la atención*, resultados que concuerdan con Eisenberg et al. (2007) en el sentido de que cuando a los niños se les dificulta desengancharse del estímulo generador de malestar (lo que se observó mientras las madres se mantenían al margen de la emoción de sus hijos), se intensificó la emoción de enojo y se limitó la capacidad de los niños para manejar las emociones negativas. Por tanto, es lógico que la *mínima interacción* correlacionara en sentido negativo con la *redirección de la atención*, ya que ante la emoción de frustración, la respuesta neutral por parte de la madre no promovió en los niños acciones dirigidas hacia la búsqueda de nuevos estímulos o del uso de sus habilidades de atención para regular su emoción.

En esta investigación, el uso generalizado de la *mínima interacción* en los tres grupos de edad se puede atribuir a la deseabilidad social de las madres participantes. En general las madres de los tres grupos, como primera reacción esperaban recibir más indicaciones por parte del experimentador para saber cómo actuar ante el malestar de sus hijos, actitud que parece relacionarse con factores socioculturales, además, es una estrategia que se asemeja a la conducta de “ignorar”, la cual se encuentra poco documentada en la literatura (Mirabile et al, 2009).

En contraste, cuando las madres utilizaron la estrategia activa de *distraer* con el juguete, los niños fueron capaces de redireccionar su atención y disminuir la intensidad de su reacción emocional, es decir, las estrategias de las madres basadas en la

distracción facilitan que los niños puedan cambiar el foco de su atención y se alejen de la fuente de estrés, lo que contribuye a disminuir la intensidad del malestar emocional (Buss & Goldsmith 1998; Calkins, Gill, Johnson & Smith. 1999; Grolnick et al. 1996). A la par, el uso de la estrategia *redireccionar la atención* (que se manifestó principalmente con los niños mayores de 25 a 30 y de 31 a 36 meses) refleja los cambios en el desarrollo del EC. Los avances en el desarrollo motor, cognitivo, del lenguaje y social que ocurren entre los dos y cinco años de edad contribuyen a la aparición de estrategias de autorregulación más sofisticadas, diversas y exitosas, de manera que los maternos transitan hacia el desarrollo de habilidades de atención y de inhibición de la conducta que integran al EC, mismas que se hacen evidentes alrededor de los 30 meses de edad (Eisenberg et al, 2007).

La correlación encontrada entre restringir e ignorar mostró que cuando las madres utilizaron la estrategia *restringir*, los niños *ignoraron* el juguete, es decir, se engancharon en menor medida y prestaron más atención a las indicaciones de sus madres, esto concuerda con la investigación de Calkins y Johnson (1998) en el sentido de que el estilo de control negativo de las madres (i.e. órdenes impositivas, tono de voz elevado y restricciones físicas) se asocia con un menor uso de la distracción y un umbral más bajo para tranquilizarse.

Una tendencia importante fue la relación entre la estrategia *mantener la atención en el juguete* y *tratar de recuperarlo*; la estrategia materna supone atención sobre el objeto, por lo que se considera como activa, pero también puede dificultar la autonomía en la acción ya que promueve que el niño busque a la madre para atender su petición (Grolnick & cols., 1999), sin embargo se requieren más estudios para comprobar esta afirmación.

Grupos de edad

Los análisis de las correlaciones de los tres grupos de edad mostraron especificidades en comparación a la muestra total.

Grupo de 18 a 24 meses. En esta edad las correlaciones (*mínima interacción* con *ignorar* [-], *restringir* con *recuperar el juguete* y *distraer* con *redireccionar la atención*) sugieren que las madres utilizaron diferentes estrategias conforme los niños aumentaban en edad y por tanto en habilidades regulatorias.

Toma sentido que cuando los niños *ignoraron el juguete* y no presentaron un malestar intenso, las madres les brindaron más atención. Además, en este grupo de edad, las madres emplearon la *restricción* ante los intentos del niño de *recuperar el juguete*, ésta correlación no se encontró en los otros dos grupos, ya que los niños de mayor edad utilizaron estrategias de distracción verbal, mostrando una mayor capacidad de comprensión del vocabulario. Al respecto Calkins y Dedmon (2000) señalan que la estrategia materna de *restringir* se vincula con un incremento en la intensidad del enojo por impedir que el niño realice actividades por sí mismo.

La relación entre la *distracción* y la *redirección de la atención* fue significativa con los niños de entre 18 y 24 meses, lo que supone una madurez cognitiva, pues a partir de los 12 meses aumenta la probabilidad de que los niños intenten controlar la situación de estrés con estrategias como buscar a la madre para que le proporcione ayuda y conductas de distracción (Blair et al. 2002; Grolnick et al, 1996; Mangelsdorf et al, 1995; Parritz, 1996).

Grupo de 25 a 30 meses. En este grupo las correlaciones fueron entre las estrategias de *mínima interacción* con *berrinche* así como entre *contener* con *recuperar el juguete*. La primera correlación coincide con el resultado encontrado para la muestra total, indicando de manera específica que la contingencia en el uso de la *mínima*

interacción y el *berrinche* es representativa de las díadas con maternales de esta edad, así, cuando las madres se mantuvieron al margen de la emoción de sus hijos, ellos incrementaron la intensidad de su enojo.

Por otro lado, la correlación entre las estrategias de *contener* y *recuperar el juguete* indicó que entre los 25 y 30 meses las madres tienden a brindar apoyo físico y verbal a sus hijos cuando ellos insisten en acercarse al juguete. Esto sugiere que cuando las madres son empáticas y muestran gestos de cariño, contribuyen a disminuir la intensidad del malestar de sus hijos. En este sentido autores como Cole et al. (2004) señalan que la responsividad materna y el afecto positivo en los maternales son predictores del autocontrol en los niños de etapa preescolar.

Grupo de 31 a 36 meses. En este grupo la única correlación correspondió a la estrategia de *distraer con el juguete* que se asoció en sentido negativo con el *berrinche*, resultado que refleja los beneficios de las estrategias de distracción, lo que fue evidente cuando las madres se refirieron a las cualidades y características del juguete para generar un diálogo que facilitó al niño desviar su atención del estímulo generador de malestar. Este resultado apoya otros hallazgos relativos a la relación positiva entre las estrategias de distracción y la disminución del malestar, específicamente cuando los niños manifiestan un llanto excesivo, ya que se considera una estrategia eficaz para disminuir la intensidad de la reactividad negativa (Diener & Mangelsdorf). No obstante, se puede atribuir la eficacia de la distracción a los progresos en el desarrollo, pues en esta edad los niños ya cuentan con la habilidad cognitiva que les permite establecer diálogos y tener representaciones simbólicas de los objetos (Esquivel, 2010).

Como se observó, cuando se consideró a la muestra total únicamente se encontraron cuatro correlaciones, mientras que en función del grupo de edad se

encontraron seis correlaciones. Estas diferencias entre la muestra total y los grupos de edad sugieren que ante la frustración de los niños se activa el uso de determinadas combinaciones de estrategias infantiles y maternas que tienden a ser aplicadas durante todo el periodo maternal, mientras que otras combinaciones se podrían utilizar con mayor frecuencia en lapsos específicos de la etapa maternal, diferencias que también se asocian a los progresos en el desarrollo infantil.

Relación del temperamento con las estrategias de RE y de Co-RE

La última pregunta fue:

4) ¿Existen relaciones entre el temperamento de los menores y las estrategias de RE de los niños y las de Co-RE de las madres considerando la muestra total y la división por grupos de edad?

Los análisis de Spearman relativos a la relación del temperamento de los niños con las estrategias de RE y Co-RE revelaron la existencia de correlaciones tanto para la muestra total como en función de los grupos de edad, lo cual representa un indicio de que las características temperamentales de los niños (controlado, inhibido o impulsivo) sí mantienen un vínculo con el tipo de estrategias de RE que utilizan ante situaciones de malestar, así como con las estrategias de Co-RE que aplican las madres al intentar regular la emoción negativa de sus hijos.

Muestra total

Temperamento Controlado.

- Los niños que en el ECBQ obtuvieron puntuaciones más altas en la dimensión de **control inhibitorio** son pequeños con una mayor capacidad para detenerse, moderar o abstenerse de realizar un comportamiento al recibir determinadas instrucciones, características temperamentales que se relacionaron con mayor

fuerza con el uso de una estrategia que implica un mayor EC, como lo es *redireccionar la atención* y con menor fuerza con *ignorar e intentar recuperar el juguete*. La habilidad de los niños con características de temperamento controlado para responder de manera flexible ante situaciones de emocionalidad negativa y recuperarse del estrés (Eisenberg et al. 2000, 2004) se observó cuando estos pequeños utilizaron por menos tiempo el berrinche, estrategia que se ha vinculado principalmente con niños con características de temperamento impulsivo (Rothbart & Bates, 1998; Sanson & Prior, 1999).

- La correlación negativa entre la dimensión **control inhibitorio** con la estrategia materna de *restringir* supone que las madres restringen menos a los niños con mayores habilidades para retrasar o inhibir conductas motoras, ya que estos son capaces de manejar su atención y seguir indicaciones. Es por ello que en otras investigaciones se ha enfatizado la influencia que tienen las características temperamentales de los niños sobre las conductas de los adultos, en el sentido que las madres de niños con un temperamento controlado realizan menos esfuerzos para apoyar o limitar el desarrollo de las capacidades autorregulatorias de sus hijos (Brownell & Kopp, 2007).
- La correlación negativa entre la dimensión **calmarse** con la estrategia infantil de *consolarse* puede asociarse con el hecho de que los niños maternos que temperamentalmente cuentan con la capacidad de recuperarse fácilmente de estados emocionales intensos, recurren menos al auto-consuelo, ya que con un mínimo esfuerzo se restablecen y pueden manejar situaciones problemáticas.
- Los resultados relativos al **promedio del temperamento controlado** indican que los niños con puntuaciones altas tanto en la dimensión de **control**

inhibitorio como en **calmarse** tendieron a utilizar menos la estrategia de recuperar el juguete y en su lugar redireccionaron la atención para modular su enojo, en este sentido, autores como Rothbart y Derryberry (1981), señalan que ambas dimensiones son mecanismos autorregulatorios que se asocian principalmente con el temperamento controlado, ya que funcionan como procesos que facilitan o inhiben la reactividad emocional.

Temperamento inhibido.

- Los maternos que en el ECBQ fueron descritos por sus madres con características de **frustración** y **miedo** (tendencia a experimentar emociones negativas ante la interrupción de tareas en proceso, así como a sobresaltarse ante situaciones inesperadas), utilizaron por menos tiempo la estrategia de *ignorar*. Este resultado era esperable tomando en cuenta que el factor de temperamento inhibido refiere que los niños con elevadas puntuaciones en la dimensión de frustración muestran altos niveles de inhibición conductual (Cole et al. 2004), lo que en esta investigación se observó cuando ante el retiro del juguete los niños manifestaron su malestar con expresiones faciales de disgusto, sin realizar esfuerzos por ejecutar acciones dirigidas a alcanzar su meta. Estos pequeños, a pesar de experimentar emociones negativas limitaron su actuar.
- En cuanto a la correlación entre el temperamento inhibido y las estrategias maternas de Co-RE, se encontró que las madres de los niños con puntuaciones elevadas en la dimensión de **frustración** utilizaron principalmente la estrategia regulatoria de *restringir*, lo que puede asociarse a que las madres que ejercen una mayor control sobre la conducta de sus hijos y limitan que

realicen acciones por sí mismos, reducen la posibilidad de que los niños utilicen estrategias activas que implican mayor autonomía así como el desarrollo de un autoconcepto de eficacia. Estos resultados respaldan lo encontrado por otros investigadores (Calkins & Johnson, 1998; Thompson & Meyer, 2007), quienes postulan que las conductas maternas de intromisión y de control excesivo pueden restringir el desarrollo de los procesos intrínsecos (e.g., temperamento, atención) necesarios para la autorregulación emocional al promover que los niños con tendencia a la frustración dependan constantemente del apoyo externo.

Temperamento impulsivo.

- Para este factor la correlación entre la dimensión **disfrute de actividades tranquilas** y la estrategia de RE *consolarse* indica que los niños que gustan de actividades de bajo ritmo motor tienden a utilizar el auto-consuelo cuando experimentan emociones negativas. No obstante, la dimensión **disfrute de actividades tranquilas** parece mal ubicada dentro del factor de temperamento impulsivo, ya que originalmente la dimensión corresponde al temperamento controlado, pero en la adaptación del ECBQ (Méndez, 2012) los resultados del análisis factorial la sitúan en esta categoría. Es importante señalar que los autores del ECBQ (Rothbart et al., 2006) sugieren tomar con cautela los resultados del factor **impulsividad**, pues aunque presenta una consistencia interna adecuada en las cinco dimensiones que la componen (frustración, nivel de energía, activación motora, malestar y alta intensidad de placer) se obtienen bajas correlaciones entre los reactivos de cada dimensión, por lo que los

autores recomiendan que el contenido de los reactivos se sitúe en contextos más específicos.

- Para la muestra total únicamente se encontró una correlación en sentido negativo entre el **promedio de temperamento impulsivo** y la estrategia de Co-RE de *explicar*, es decir, las madres utilizaron por menos tiempo explicaciones verbales cuando sus hijos puntuaron alto en la dimensión **disfrute de actividades tranquilas** y en la de **activación motora**, mismas que en esta investigación integraron al factor de temperamento impulsivo.

Grupos de edad

Aunque todos los niños se ubican dentro de un periodo maternal, la división por grupos de edad con un intervalo de seis meses permitió realizar un análisis más preciso de la evolución de las estrategias de RE y Co-RE con relación al temperamento. Los resultados apuntan a que se obtienen correlaciones más fuertes ($r_s \geq 0.75$) en los análisis por grupo que cuando sólo se considera a la muestra total.

Grupo I. 18 a 24 meses

Dentro del temperamento controlado no se encontró ninguna correlación con las estrategias de RE del niño, únicamente la estrategia materna de *restringir* se asoció negativamente con la dimensión de **control inhibitorio**.

Entre las dimensiones del temperamento inhibido no se encontraron correlaciones con las estrategias de RE ni con las de Co-RE.

Es notorio que en estas edades las correlaciones se obtuvieron principalmente con el **temperamento impulsivo**, lo que puede deberse a que las madres de los niños de menor edad con frecuencia describen a sus hijos en el ECBQ con características de activación motora, además, con los niños que puntúan alto en la escala de impulsividad las madres recurren poco a la estrategia de *distraer*. La baja frecuencia de la estrategia

materna *distraer* podría explicar el hecho de que los niños descritos como impulsivos, al menos en esta edad, hagan menor uso de la estrategia infantil de *redireccionar la atención*.

Contrastando los hallazgos en este grupo de edad se infiere que las madres de los niños con características de control inhibitorio en el factor de temperamento controlado utilizan poco la estrategia de restringir a comparación de las madres de niños con temperamento impulsivo. En este sentido, Calkins y Dedmon (2000) sugieren que las madres que impiden que sus hijos realicen actividades por sí mismos, tienen pequeños que utilizan más el berrinche como estrategia regulatoria. Toma sentido que la estrategia *restringir* correlacione en sentido negativo con el control inhibitorio, ya que las madres de los niños capaces de seguir instrucciones y detener sus conductas no necesitan ejercer un sobre-control de la conducta de sus hijos.

Grupo II. 25 a 30 meses

A diferencia del grupo de maternas de entre 18 y 24 meses donde no se encontró ninguna correlación de las estrategias infantiles con el temperamento controlado, en el grupo de 25 a 30 meses ya se observan dos correlaciones de éste tipo.

Las correlaciones negativas entre las estrategias infantiles y las dimensiones que conforman al **temperamento controlado**, sugieren que en este periodo de la etapa maternal los niños muestran evidencias de un esfuerzo de control emergente manifiesto en la habilidad de frenar la acción de *recuperar el juguete*, así como en un menor uso de estrategias pasivas como recurrir al *consuelo* físico. Esto se asocia con los progresos de maduración en el desarrollo que incrementan las habilidades de atención, motoras y volitivas, por lo que los niños sustituyen el uso de estrategias pasivas por estrategias activas más dirigidas a una meta (Calkins et al., 2007).

Las madres de los pequeños del grupo de entre 25 y 30 meses descritos con un **temperamento controlado** recurrieron en menor grado a estrategias como *contener*, ya que estos niños poseen habilidades de EC relacionadas con la inhibición conductual.

En cuanto al **temperamento inhibido**, se observó que los niños con tendencia a la frustración realizaron más intentos por *tratar de recuperar el juguete*, lo que puede vincularse a que los bajos niveles de inhibición conductual implican una mayor activación motora.

En cuanto a la dimensión **frustración**, en la versión norteamericana del ECBQ (Putman, 1999) ésta pertenece al factor de temperamento impulsivo, mientras que en este estudio, en la adaptación del ECBQ, las dimensiones miedo, malestar y timidez – correspondientes al temperamento inhibido- son las que brindaron mayor peso a la correlación negativa entre el **temperamento inhibido** y la estrategia materna de *distraer*. En referencia al temperamento impulsivo, la correlación negativa entre la dimensión de activación motora y la estrategia materna de restringir, lo que puede asociarse a que en actividades cotidianas son madres que tienen dificultades para el establecimiento de límites.

Grupo III. 31 a 36 meses

En este grupo de edad la mayor cantidad de correlaciones aparecen en función del temperamento controlado, además, fue evidente el EC relacionado con la dimensión de **control inhibitorio** y con la estrategia activa de *redireccionar la atención*. De esta manera se puede apreciar que el cambio con la edad conlleva grandes diferencias que afectan la ejecución motriz y el control de la atención, lo que incrementa la habilidad de los niños para resolver problemas y anticiparse a ellos (Ato et al., 2004; Calkins & Johnson, 1998). Estos avances en el desarrollo cognitivo, motor y del lenguaje que se dan a lo largo de la etapa maternal, permiten al niño aplicar un amplio rango de

habilidades para regular sus propias emociones (Kopp & Neufeld, 2003, Thompson, 1990, 1994).

En esta investigación se observó que frente al emergente EC de los niños, las madres cambian sus estrategias regulatorias, utilizan más la distracción a partir de las características del juguete y menos conductas restrictivas.

Conclusiones

El estudio del desarrollo de la RE entre los 18 y 36 meses de edad resulta particularmente importante porque en este periodo ocurren cambios funcionales en las habilidades regulatorias que involucran una amplia gama de capacidades emergentes vinculadas a factores biológicos y de maduración fisiológica mediados por la socialización materna (incluyendo las estrategias de Co-Re). Durante la etapa maternal niñas y niños muestran gradualmente evidencia de un esfuerzo de control voluntario manifiesto en las estrategias y habilidades autorregulatorias que les permiten afrontar los diferentes desafíos del desarrollo (Calkins, 2007). En los maternos las diferencias individuales del temperamento se manifiestan en el manejo de la emoción por medio de la reactividad y la autorregulación, procesos propios del incipiente EC asociados con la RE y conductual que contribuyen al desarrollo psicosocial, cognitivo y de la personalidad.

Con base en la aproximación funcionalista del desarrollo, en esta investigación se encontró que los niños maternos identificaron la fuente de su malestar y utilizaron estrategias específicas de RE para cambiarla o eliminarla. Esta cualidad del proceso regulatorio se observó en el tipo de estrategias identificadas, las cuales se vincularon a las características individuales de los menores en la reactividad (medida en la latencia de respuesta ante el retiro del juguete) asociada al temperamento.

El presente estudio mostró que tanto la reactividad como las estrategias de RE y de Co-RE identificadas en la muestra mexicana son similares a las encontradas en los catálogos de registro de investigaciones provenientes del extranjero (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). Lo anterior supone que el manejo de las emociones en los maternos tiene un patrón universal propio a los procesos del desarrollo, sin embargo, la frecuencia del uso de estas estrategias parece configurar un estilo de respuesta influenciado por los patrones de crianza y las características socioculturales en las que se desenvuelven los niños.

La observación del comportamiento regulatorio de los maternos permitió dar 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, facilitó observar y evaluar las manifestaciones conductuales de la reactividad emocional y las conductas regulatorias de las niñas.

Se encontró que la RE con frecuencia altera la valencia de una emoción, pero sobre todo, cambia la intensidad y duración de la reacción de malestar (Thompson & Waters, 2010). Un hallazgo importante fue que el temperamento se manifestó principalmente en la reactividad, mientras que el EC se puso de manifiesto en las estrategias de RE.

Por otra parte, es importante señalar que en los maternos, el EC es aún incipiente, aunque ya muestran un esfuerzo voluntario en función de la meta

(Thompson & Waters, 2010), éste aparece de manera automática sin que exista mucha conciencia de la acción que se lleva a cabo (Mischel & Ayduk, 2004). En los niños de la muestra el EC se observó cuando realizaron conductas como: señalar o seguir con la vista el objeto deseado, moverse para tratar de recuperar el juguete, buscar ayuda o distraerse con otro estímulo.

Es relevante mencionar que las estrategias regulatorias activas como *redireccionar la atención y tratar de recuperar el juguete*, se relacionaron con una mayor capacidad del niño para manejar la atención y disminuir el malestar emocional, mientras que estrategias como *consolarse, berrinche e ignorar* se vincularon con la dificultad para cambiar el foco de atención. Específicamente, el berrinche se asoció al incremento del malestar emocional, hallazgo que concuerda con clasificaciones previas en relación con la función regulatoria de las estrategias (Ato et al., 2005; Bridges et al., 1997; Buss & Goldsmith, 1998; Calkins et al., 1999; Eisenberg et al., 2007; Graziano et al., 2010; 2011; Grolnick et al., 1996; 1998; Mirabile et al. 2009). Como lo afirman Eisenberg y cols. (2007), los procesos de EC modulan la experiencia emocional y la expresión manifiesta de la emoción, además de regular la conducta de manera voluntaria.

También se observó que el uso de estrategias maternas vinculadas a conductas de cambio de la atención correlacionó positivamente con el uso de la estrategia infantil de *redireccionar la atención* y en sentido negativo con estrategias que implican un incremento en la intensidad de la reacción emocional (berrinche). Aunque existe una amplia discusión en cuanto a la eficacia de la estrategia de distracción, este estudio brindó argumentos para fundamentar el uso de esta estrategia como alternativa para disminuir la intensidad de la reacción emocional de los niños, es decir, cuando las

madres promovieron el cambio de atención facilitaron que sus hijos se engancharan con estímulos distintos y pudieran iniciar nuevas actividades. Por otro lado, la estrategia de *mínima interacción* que incluye conductas de distanciamiento hacia el malestar de los niños, correlacionó positivamente con el *berrinche* y negativamente con *redireccionar la atención*. Parece ser que cuando las madres ignoran el malestar de sus hijos y/o muestran poca sensibilidad o empatía hacia sus sentimientos, los niños tienden a responder incrementando la intensidad de la emoción de malestar.

Por otro lado, un hallazgo importante de esta investigación fue la diferenciación entre la estrategia materna de distraer con el recuerdo de las características del juguete (¿te acuerdas cómo sonaba?, ¿de qué color era?), en contraste con *mantener la atención en el juguete* de manera persistente refiriéndose a éste una vez que los niños lograban desviar su atención del estímulo. Diferenciar cualitativamente las estrategias asociadas a la distracción permite entender que *distraer con el juguete* facilita a los niños manejar su emoción negativa mediante la representación mental del juguete, por lo que se desenganchan del estímulo perturbador, mientras que *mantener la atención en el juguete* dificulta la modulación de la reacción emocional, ya que el niño mantiene su atención en el estímulo disruptivo. Esta tendencia de las madres a mantener la atención en el juguete de manera persistente se encuentra poco documentada en la literatura (Grolnick, et al., 1998), donde sólo ha sido considerada como una categoría de registro sin evidencia empírica, pero se repitió con frecuencia en las madres de la muestra mexicana de maternas.

Es importante destacar que los análisis de la relación del temperamento de los niños con las estrategias de RE y Co-RE revelaron la existencia de correlaciones tanto para la muestra total, como en función de los grupos de edad, lo cual representa un indicio de que las características temperamentales de los niños (controlado, inhibido o

impulsivo) sí mantienen un vínculo con el tipo de estrategias de RE que utilizan ante situaciones de malestar, así como con las estrategias de Co-RE que aplican las madres al intentar modular la emoción negativa de sus hijos.

También fue relevante que aún cuando en esta investigación se utilizó un diseño transversal, la división por grupos de las díadas en función de la edad de los niños permitió comparar los cambios asociados al desarrollo de la RE y al EC que se mostró en las estrategias de los maternos. Se comprobó que las estrategias maternas y las de los niños cambiaron en función de la edad, además, se confirmó que el temperamento en su dimensión de EC también cambia conforme los niños crecen, en este sentido, los niños mayores utilizaron preferentemente estrategias de atención activa y de mayor EC vinculadas a las estrategias maternas que promueven la autonomía (i.e. distraer), por lo que las características de control inhibitorio implícitas en el EC facilitarán a los niños su transición a la educación preescolar.

Los hallazgos sobre la relación de las características del temperamento de los niños con las estrategias de Co-Re maternas sugieren que la reactividad emocional del niño se vincula con las estrategias maternas. Las madres de niños ubicados en la categoría de temperamento inhibido utilizan con mayor frecuencia estrategias restrictivas, mientras que las madres de niños con temperamento controlado realizan menos esfuerzos para apoyar o limitar las capacidades autorregulatorias de sus hijos. Por tanto, las estrategias que las madres utilizan para ayudar a sus hijos a modular sus estados emocionales representan una importante influencia para que los niños desarrollen habilidades de EC, mientras que el temperamento mediado por las estrategias regulatorias implícitas en la crianza materna, puede promover el aprendizaje de estrategias activas como la distracción para el manejo de emociones negativas y la transición hacia estados de mayor autorregulación.

En cuanto al instrumento empleado para medir el temperamento, los resultados de la investigación respaldan la confiabilidad del ECBQ (Putman et al. 2006) y concuerdan con la distribución de las dimensiones agrupadas entre los tres factores de la forma en que lo sugieren los autores del cuestionario

En la adaptación con población mexicana del ECBQ la dimensión *disfrute de actividades tranquilas* se ubicó como parte del factor de **temperamento impulsivo**; no obstante, los trabajos de Putman et al., (2002; 2006) integran esta dimensión en el factor de temperamento controlado. La factorización de estos autores concuerda con las correlaciones encontradas entre la dimensión de disfrute de actividades tranquilas con las estrategias infantiles de berrinche y consolarse. Parece ser que ante la frustración los niños descritos con gusto por actividades de bajo ritmo motor, más allá de utilizar el berrinche, fueron capaces de consolarse a sí mismos. De hecho la dimensión disfrute de actividades tranquilas debería ubicarse dentro del temperamento controlado, sin embargo la factorización del instrumento ECBQ realizada en el estudio II la ubicó en el factor impulsivo.

De lo anterior se puede concluir: 1) el ECBQ es sensible para medir características de frustración aún cuando en la factorización de la versión de estandarización se ubique a la dimensión de frustración dentro del temperamento inhibido (Méndez, 2012), 2) la descripción de los tres tipos de temperamento concuerda con las características de EC propuestas por Eisenberg y cols. (Eisenberg et al. 2004; Eisenberg et al. 2000; Rothbart & Bates, 1998)

Como lo señalan diferentes estudios longitudinales (Brownell & Kopp, 2007; Kochanska, 1997; Eisenberg et al.2004), durante los primeros años de vida el EC guarda una estrecha interacción con las variables contextuales para predecir conductas vinculadas a la RE. La interacción entre el temperamento temprano en los primeros tres

años de vida junto con las cualidades de la crianza pueden predecir tanto la inhibición de la conducta (Park, Belsky, Putnam y Conic, 1997), como la tendencia a presentar problemas de conducta (Bates, Pettit, Dodge y Ridge, 1998).

Sugerencias e implicaciones para el trabajo preventivo

Una contribución de la investigación puede relacionarse con la sistematización de 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, así como la adaptación del Cuestionario de la Conducta Infantil Temprana que permitió medir el temperamento de los maternos. Para el estudio de las variables se incorporaron las consideraciones metodológicas propuestas por Cole et al. (2004) y Bridges et al. (2004), además, se utilizó el software SICDO (Vite et al. 2005) que permitió realizar un registro de las conductas regulatorias de las díadas.

Por otro lado este estudio resulta importante para nuestra cultura, ya que en México es muy poca la investigación que se ha generado sobre RE en niños pequeños. Las formulaciones teóricas y los hallazgos aquí plasmados podrán tener implicaciones en los programas de prevención e intervención para madres e hijos que se enfoquen en ayudar a los niños a desarrollar habilidades de autorregulación, así como en programas educativos sobre crianza y habilidades de coregulación emocional dirigidos a los adultos responsables del cuidado infantil.

La presente investigación no estuvo exenta de limitaciones. Primero, por su naturaleza exploratoria, los resultados sólo son generalizables a las díadas con las que se trabajó, por ello es necesario realizar réplicas con muestras de poblaciones de riesgo, distintos niveles socioeconómicos y climas familiares partiendo del uso de un

instrumento estandarizado para medir el temperamento, además de evaluar las estrategias de Co-RE y las características temperamentales 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 los 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 confiables sería necesario adecuar el tiempo de observación a los periodos de atención de los niños según su edad. 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 predictivo en escenarios naturales que incrementen la validez ecológica de los paradigmas aplicados y de los registros observacionales. 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 en la primera infancia, mediciones del temperamento materno, que permitan superar las limitaciones asociadas con la confiabilidad de las observaciones.

Finalmente es conveniente considerar que 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.

REFERENCIAS

- Abarca, M. (2003). La educación emocional en la educación primaria: currículo y práctica. (Tesis Doctoral). UB: Barcelona
- Abe, J. A., & Izard, C. E. (1999). Compliance, noncompliance strategies, and the correlates of compliance in 5-year-old Japanese and American children. *Social Development, 8*, 1–20.
- Achenbach, T.M. (1991). *Manual for the Child Behavior Checklist*. Profile University of Vermont, Department of Psychiatry, Burlington, VT
- 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.
- 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
- Bandura, A. (1991). Self-regulation of motivation through anticipatory and self regulatory mechanisms. En R. A. Dienstbier (Ed.), *Perspectives on motivations*. (38, pp. 69-164). Lincoln: University of Nebraska Press.
- 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.

- Bates, J. (2000). Temperament as an Emotion Construct: Theoretical and Practical Issues. En M. Lewis y Haviland-Jones (editors) *Handbook of Emotions*. The Guilford Press: New York
- Bates, J.E., Pettit, G.S., Dodge, K.A. & Ridge, B. (1998) Interaction of temperamental resistance to control and restrictive parenting in the development of externalizing behavior. *Developmental Psychology*, 34, 982-995.
- Bath, H. (2008). Calming together: The pathways to Self-Control. *Reclaiming Children and Youth*, 16(4), 44-46
- Berlin, L. J. & Cassidy, J. (2003). Mothers' self-report control of their preschool children's emotional expressiveness: a longitudinal study of associations with infant-mother attachment and children's emotion regulation. *Social Development*, 12, 474-495.
- Blair, K. A., Denham, S., Kochanoff, A. & Whipple, B. (2002). Playing it cool: Temperament, emotion regulation, and social behavior in preschoolers. *Journal of School Psychology*. 42 ,(6), 419-443.
- Block, J. H. y Block, J. (1980). The role of ego-resiliency in organization of behavior. En W.A. Collins(Ed.). *Development of cognition, affect, and social relations: The Minnesota symposia on child psychology*, Vol.13. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Blumberg, S.H. e Izard, C. E.(1985). Affective and cognitive characteristics of depression in 10 and 11year old children. *Journal of personality and Social Psychology*, 49, 194-202.
- Bradley, S. J. (2000). *Affect regulation and the development of psychopathology*. New York: Guilford Press.
- 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.

- 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., Gartain, M., Putman, S., Larce, K.O., Iddins, E., Waits, R. (2011). Emerging effortful control in toddlerhood: The rol of infant orienting / regulation, maternal effortful control, and maternal time spent in carevering activitic. *Infant Behavior and Development, 32*, 103-113.
- Bridgett, D., Garstein, M., Putman, S. McKay, T., Robertson. (2009). Maternal and the contextual influences and the effect of temperament development during infancy on parenting in toddlerhood. *Infant Behavior and Development, 32*,103-113.
- Brownell, C. B., &Kopp, C. B. (2007). Transitions in Toddler Socioemotional Development. *Socioemotional development in the toddler years: Transitions and transformations*. New York: Guilford Press.
- 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: Trastitions 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. & 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., Frankel C. B. & Camras, L. (2004). On the nature of regulation emotional. *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.
- Camras, L.A., Oster, H., Campos, J.J., Bakerman, R. (2003). Emotional facial expressions in European-American, Japanese, and Chinese infants. En P. Ekman, J., Campos, R. Davidson, & F. de Waal (Eds.) *Emotions inside out: 130 years after Darwin's the expression of emotions in Man and Animals*. (pp. 1-17). New York.

- Cantor, N., & Zirkel, S. (1990). Personality, cognition, and purposive behavior. En L.A. Pervin (Ed.), *Handbook of personality: Theory and research*. New York: Guilford.
- Carstensen, L. L., & Charles, S. T. (1998). Emotion in the second half of life. *Current Directions in Psychological Science*, 7, 144 –149.
- 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
- 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.
- Cohn, J. F., & Tronick, E. Z. (1988). Mother – infant face-to face interaction: Influence is bi-directional and unrelated to periodic cycles in either partner’s behavior. *Developmental Psychology*, 24, 386 – 392.
- Cole, P.M., Dennis, T. A., Smith-Simon, K.E. & Cohen. L.H. (2009). Preschoolers’ emotion regulation strategy understanding: Relations with emotion socialization and child self-regulation. *Social Development*. 18 (2), 324-352
- Cole, P. M., 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., Michael, M.K., & O’Donnell Teti, L. (1994). The development of emotion regulation and dysregulation: a clinical perspective. *Monographs of the Society for Research in Child Development*. 59, 73–100.
- Cole, P. M., 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.

- Corno, L (1993). *The best-laid plans: Modern conceptions of volition and educational research*. *Educational Researcher*, 22(2), 14-22.
- 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.
- Crockenberg, S. C., & Leerkes, E. M. (2004). Infant and maternal behaviors regulate infant reactivity to novelty at 6 months. *Developmental Psychology*, 40, 1123–1132.
- 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.
- Damasio, A.R. (1999). *The feeling of what happens. Body and emotion in the making of consciousness*. Nueva York: Harcourt.
- Denham, S. A (1993). Maternal emotional responsiveness and toddlers' social emotional functioning. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 34, 715-728
- Denham, S. A. (1998). *Emotional development in young children*. New York: The Guilford Press.
- Derryberry, D., & Rothbart, M.K. (1997). Reactive and effortful processes in the organization of temperament. *Developmental Psychopathology*, 9, 633-652
- Díaz-Loving, R. (2010). Prefacio. En Sánchez, R. (Ed.), *Regulación emocional: una travesía de la cultura al desarrollo de las relaciones personales*. (pp. 5-7). México: UNAM.
- 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. & 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. doi: 10.1207/S15327078IN0302_3
- Dodge, K. A. (Ed.). (1989). Coordinating responses to aversive stimuli: Introduction to a special section on the development of emotion regulation. *Developmental Psychology*, 25, 339 – 342.
- Dumas, J. E., LaFreniere, P. J., & Serketich, W. J. (1995). “Balance of power”: A transactional analysis of control in mother – child dyads involving socially competent, aggressive, and anxious children. *Journal of Abnormal Psychology*, 104, 104 – 113.
- Damon, W., Lerner, R. M., & Eisenberg, N. (Eds.). (2006). *Handbook of Child Psychology, Social, Emotional, and Personality Development* (Vol. 3). Wiley
- Eisenberg, N. (2001). The core and correlates of affective social competence. *Social Development*, 10, 120 – 124
- 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. (1998). Prosocial development. En W. Damon (Series Ed.)
- 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., y 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., & Moore, B. S. (1997). Emotional regulation and development. *Motivation and Emotion*, 21, 1–6.
- 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.
- Esquivel, F. (2010). *Psicoterapia infantil con juego*. Casos clínicos. México: El Manual Moderno.

- 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.
- 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.
- 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.
- Field, T. (1994). The effects of mother's physical and emotional unavailability on 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*, 208 – 227.
- Field, T., Healy, B., Goldstein, S., & Guthertz, M. (1990). Behavior-state matching and synchrony in mother –infant interactions of nondepressed versus depressed dyads. *Developmental Psychology, 26*, 7 – 14.
- Fisher, C. D., & Ashkanasy, N.M. (2000). The emerging role of emotions in work life: An introduction. *Journal of Organizational Behavior, 21*, 123 – 129.
- Flavell, J. H., Friedrichs, A. G., & Hoyt, J. D. (1970). Developmental changes in memorization processes. *Cognitive Psychology, 1*, 324–340
- 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. doi:10.1111/1467-8624.00217

- Fox, N.A. (1989). Psychophysiological correlates of Emotional Reactivity in the First year of Life. *Developmental Psychology, 19*, 815-831
- 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.). *Monographs of the Society for Research in Child Development, 59* (2-3), 7 – 8.
- Fox, N. A. & Calkins, S. (2003). The development of self-control of emotion: Intrinsic and extrinsic influences. *Motivation and Emotion, 27*, 7–26.
- Fox, N., Henderson, H. A., Marshall, P. J., Nichols, K. E., & Ghera, M. M. (2005). Behavioral inhibition: Linking biology and behavior within a developmental framework. *Annual Review of Psychology, 56*, 235-262.
- Fox, N. A., Rubin, K. H., Calkins, S. D., Marshall, T. R., Coplan, R. J., & Porges, S. W., et al. (1995). Frontal activation asymmetry and social competence at four years of age. *Child Development, 66*, 1770 – 1784.
- Frijda, N. H. (1986). *The emotions*. Cambridge, UK: 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.
- García, D. & Muñoz, P. (2000). Funciones ejecutivas y rendimiento escolar en educación primaria. Un estudio exploratorio. *Revista Complutense de Educación, 11* (1), 39 - 56.
- Gartstein y Rothbart, (2003). Studying infant temperament via the Revised Infant Behavior Questionnaire. *Infant Behavior and Development, 26*(1), 64-86

- Gekoski, M., Rovee-Collier, C., & Carulli-Rabinowitz, V. (1983). A longitudinal analysis of inhibition of infant distress: The origins of social expectations? *Infant Behavior and Development*, 6, 339–351.
- Gianino, A. y Tronick, E.Z. (1988). The Mutual Regulation Model: The Infant's Self and Interactive Regulation and Coping and Defensive Capacities. En T.M. Field, P.M., Field, P.M. McCabe y N. Schnerderman (Eds.): *Stress and Coping across Development* (pp. 47-68) Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- 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.
- Goldsmith, H. H. & Davison, R.J. (2004). Disambiguating the components of emotion regulation. *Child Development*, 75,361-365.
- Goldsmith, H.H & Rothbart, M.K. (1993). *The laboratory temperament assessment battery* (LAB-TAB) University of Wisconsin
- Goldsmith, H.H. & Rothbart, M.K. (1994). *The Laboratory Temperament Assessment Battery*. Eugene, OR: University of Oregon
- 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
- Gottman, J. M. (1994). *What predicts divorce?* Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- 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 Psychotherapy*, 10(3), 243-268.
- Grandey, A. A. (2000). Emotional regulation in the workplace: A new way to conceptualize emotional labor. *Journal of Occupational Health Psychology*, 5, 95 – 110.

- Gray, J.A. (1991). The neuropsychology of temperament. En J. Strelau y A. Angleitner (eds.): *Explorations in Temperament. International Perspectives on Theory and Measurement* (pp. 87-128). Londres: Plenum Press.
- 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., 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:1999.
- 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. & Thompson A. R. (2007). Emotion regulation. Conceptual foundations. En J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation*. New York: The Guilford Press.
- Hanin, Y. L. (2000). *Emotions in sport*. Champaign, IL: Human Kinetics.

- Harman, C., Rothbart, M. K., & Posner, M. I. (1997). Distress and attention interactions in early infancy. *Motivation & Emotion*, 21, 27 – 43.
- Haviland-Jones, J. M., & Kahlbaugh, P. (2000). Emotion and identity. In M. Lewis & J. M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions* (2nd ed., pp. 293 – 305). New York: Guilford Press.
- Heckhausen, H. & Kuhl, J. (1985). From wishes to actions: The dead ends and short cuts on the long way to action. En M. Frese y J. Sabini (Eds.), *Goal directed behavior: The concept of action in psychology*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. México, D.F: Mc Graw Hill.
- Ito, T. A., & Cacioppo, J. T. (2005). Variations on a human universal: Individual differences in positivity offset and negativity bias. *Cognition and Emotion*, 19, 1-26. DOI: 10.1080/02699930441000120
- 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.
- Jaffee, S.R., Caspi, A., Moffitt, T.E., Dodge, K.A., Rutter, M., Taylor, A., & Tully, L.A. (2005). Nature x nurture: Genetic vulnerabilities interact with physical maltreatment to promote conduct problems. *Development and Psychopathology*, 17, 67-84
- Kagan, J. (1984). *The nature of the child*. New York: Basic Books.
- 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.
- Kagan, J. (1999). The concept of behavioral inhibition. En L. A. Schmidt & J. Schulkin (Eds.), *Extreme fear, shyness, and social phobia: Origins, biological mechanisms, and clinical outcomes. Series in affective science* (pp. 3 – 13). New York: Oxford University Press.

- Kagan, J. & Fox, N. (2006). Biology, culture, and temperamental biases. In W. Damon & R. Lerner (Series Eds.), & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology*, Vol. 3. Social, emotional, and personality development (6th ed., pp. 99-166). New York: Wiley.
- Kagan, J., & Snidman, N. (1999). Early childhood predictors of adult anxiety disorders. *Biological Psychiatry*, 46, 1536-1541
- Kagan, J., Snidman, N., Arcus, D., Rubin, K.H., & Asendorpf, J.B. (1993). On the temperamental categories of inhibited and uninhibited children. *Social withdrawal, inhibition and shyness in childhood*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Hillsdale, NJ, England (1993) pp. 19–28
- Keenan, K. (2000). Emotion dysregulation as a risk factor for child psychopathology. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 7, 418 – 434.
- Keltner, D., Moffitt, T. E., and Stouthamer-Loeber, M. (1995). Facial expressions of emotion and psychopathology in adolescent boys. *Journal of Abnormal Psychology*, 104, 644–652.
- 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.
- Kobak, R. R., Cole, H. E., Ferenz-Gillies, R., & Fleming, W. S. (1993). Attachment and emotion regulation during mother – teen problem solving: A control theory analysis. *Child Development*, 64, 231 – 245.

- Kochanska, G. (1997). Multiple pathways to conscience for children with different temperaments: From toddlerhood to age 5. *Developmental Psychology*, 33(2), 228-240.
- Kochanska, G. y Askan, N. (2004). Links between systems of inhibition from infancy to preschool years. *Child Development*, 71: 1477-1490.
- 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. T., & Harlan, E. T. (2000). Effortful control in early childhood: Continuity and change, antecedents, and implications for social development. *Developmental Psychology*, 36, 220-232
- Kochanska, G., Murray, K., Jacques, T., Koenig, A., & Vandergeest, K. (1996). Inhibitory control in young children and its role in emerging internalization. *Child Development*, 67, 490-507.
- 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. (2002). Commentary: The Codevelopments of Attention and Emotion Regulation. *Developmental Psychology*, 3 (2), 199-208, April 2002.
- 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* (347 – 374). New York: Oxford University Press
- Kuczynski, L., & Kochanska, G. (1995). Function and content of maternal demands: Developmental significance of early demands for competent action. *Child Development*, 66, 616-628. DOI: 10.1111/1467-8624.ep9506152713.

- Lamb, M. E. (1981). The development of social expectations in the first year of life. En M. Lamb & L. Sherrod (Eds.), *Infant social cognition: Empirical and theoretical considerations*. Hillsdale, NJ: Erlbaum
- 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.
- 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.
- Lengua, L. (2003). Associations among emotionality, self-regulation, adjustment problems and positive adjustment in middle childhood. *Applied Developmental Psychology*, 24, 595-618.
- Levenson, R.W. (1999). The intrapersonal functions of emotion. *Cognition and Emotion*, 13,481-504.
- Lezak, M. D. (1982). The problem of assessing executive functions. *International Journal of Psychology*, 17, 281–297.
- Libert, B. (1985). Unconscious cerebral initiative and the role of conscious will in voluntary actions. *Behavioral Brain Sciences*, 8, 529-566.
- Maccoby, E. E., & Martin, J. (1983). Socialization in the context of the family: Parent–child interaction. In E. M. Hetherington (Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 4: socialization, personality, and social development* (pp. 1–101). New York: Wiley.
- Magai, C., & Cohen, C. I. (1998). Attachment style and emotion regulation in dementia patients and their relation to caregiver burden. *Journals of Gerontology: Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 53B, P147 – P154.
- Malatesta, C.Z, Culver, C, Tesman, J.R, & Shepard B. (1989). The development of emotion expression during the first two years of life. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 54(1-2):1-104; 105-136.

- Malatesta, C. Z., Grigoryev, P., Lamb, C., Albin, M., & Culver, C. (1986). Emotion Socialization and Expressive Development in Preterm and FullTerm Infants. *Child Development, 57*, (2), 316-330
- Mangelsdorf, S. C., Shapiro, J. R., & Marzolf, D. (1995). Developmental and temperamental differences in emotion regulation in infancy. *Child Development, 66*, 1817–1828.
- Martínez, F., Fernández, E. & Palmero, F. (2002). *Psicología de la motivación y la emoción*. México: McGraw-Hill Interamericana
- Mauss, I. B., Levenson, R. W., McCarter, L., Wilhelm, F. H., & Gross, J. J. (2005). The tie that binds? Coherence among emotion experience, behavior, and physiology. *Emotion, 5*, 175–190.
- 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.
- 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)
- Mischel, W., & Ebbesen, E. B. (1970). Attention in delay of gratification. *Journal of Personality and Social Psychology, 16*, 329-337.
- 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., 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.

- Mullis, R. L., & Moore, J. J. (1988). Bidirectional influence between parent and child: Rethinking assessment of the transition from other to self-regulation, *Psychological Reports*, 62, 447–454.
- Nachmias, M., Gunnar, M., Mangelsdorf, S., Parritz, R. H., & Buss, K. (1996). Behavioral inhibition and stress reactivity: The moderating role of attachment security. *Child Development*, 67, 508–522.
- Newman, R. S. (1991). Goals and self regulated learning: What motivates children to seek academic help. En M.L. Maehr y P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement*, 7. Greenwich, CT: JAI Press.
- Newman, B. M. & Newman P. R. (2005). *Development Through Life: A Psychosocial Approach*. U.S.A: Thomson
- Norman, D. A., & Shallice, T. (1986). Attention to action: Willed and automatic control of behavior. En R. J. Davison, G. E. Schwartz y D. Shapiro (Eds.), *Consciousness and self-regulation: Advances in research and theory*. New York: Plenum Press.
- Öhman, A. y Mineka, S. (2001). Fear, phobias and preparedness: Toward an evolved module of fear and fear learning. *Psychological Review*, 108, 483-522.
- Palmero, F. & Martínez-Sánchez, F. (2008). *Motivación y Emoción*. Madrid: McGraw-Hill.
- Park, S. Y., Belsky, J., Putnam, S. & Conic, K. (1997). Infant emotionality, parenting and 3-year old inhibition: Exploring stability and lawful discontinuity in a male sample. *Developmental Psychology*, 33, 218 – 227.
- Parker J.D. y Elder, 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.
- Parritz, R. H. (1996). A descriptive analysis of toddler coping in challenging circumstances. *Infant Behavior and Development*, 19, 171–180.
- 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.

Post, Y., Boyer, W. & Brett, L. (2006). A Historical Examination of Self-Regulation: Helping Children Now and in the Future. *Early Childhood Education Journal*, 34, 1, 5-14.

Power, T.G. & Chapieski, M.L. (1986). Childrearing and impulse control in toddlers: A naturalistic investigations. *Development Psychology*, 22, 271-275.

Prior, M., Smart, D., Sanson, S., & Oberklaid, F. (2000). Does shyinhibited temperament in childhood lead to anxiety disorder in adolescence? *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 39, 461–468.

Propper, C. y Moore, G.(2006). The influence of parenting on infant emotionality: A multi-level psychobiological perspective. *Development Review*, 26, 427-460

Putnam, S.P., Ellis, L.K., y Rothbart, M.K. (2001). The structure of temperament from infancy through adolescence. En A. Elias y F. Angleitner (Eds.), *Advances in research on temperament* (pp. 165-182). Lenge-rich: Pabst Scientific.

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 SP, Stifter CA. (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.
- 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.
- Roque, L. & Veríssimo, M. (2011). Emotional context, maternal behavior and emotion regulation. *Infant Behavior and Development*, 34, 617-626.
- Rothbart, M. K. (1989). Temperament and development. En G. Kohnstamm, J. Bates, & M. K. Rothbart (Eds.), *Temperament in childhood* (pp. 187–248). Chichester: 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., & Hershey, K. L. (1994). *Temperament and social behavior in childhood*. Merrill-Palmer Quarterly, 40, 21-39.
- 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*. 3,99–166. 6th ed.New York: Wiley.

- Rothbart, M. K., & Derryberry, D. (1981). Development of individual differences in temperament. En M. L. Lamb & A. L. Brown (Eds.), *Advances in developmental psychology: volume 1* (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. & Posner, M.I. (1994). A psychobiological approach to the development of temperament, en J.E. Bates y T.D. Wachs (Eds.), *Temperament: individual differences at the interface of biology and behavior*_____
- Rothbart, M.K. & Posner, M.I. (2006). Temperament, attention and developmental psychopathology. En Cicchetti y D. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology: Vol.2 Development Neurocience*. New York: Wiley.
- Rothbart, M. K., & 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. (2007). Temperament and Emotional Regulation. En J.J.Gross. (Ed). *Hand Book of Emotional Regulation* (pp. 331-350). New York: Gilford 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 forchild development, No. 55: The Jossey-Bass education series*, (pp. 7-23). San Francisco: Jossey-Bass.
- Rueda, M.R., Postner, M.I. & Rothbarh, M.K. (2004). Attentional control and self-regulation. *Handbook of self-regulation: research, theory and applications*. New York: Guilford Press.
- Saarni, C. (1998). Emotional competence: How emotions and relationships become integrated. En Thompson, R. (Ed.),*Nebraska symposium on motivation*. Lincoln: University of Nebraska Press. 36, 115-182.

- 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
- Sánchez, A. R. (2010). *Regulación emocional: una travesía de la cultura a las relaciones personales*. México: Universidad Nacional Autónoma de México
- Sanson, A., & Hemphill, S. (2004). Connections between Temperament and Social Development: A Review. *Social Development*, 13, (1), 142-168
- Sanson, A., & Prior, M. (1999). Temperamental and behavioural precursors to Oppositional Defiant Disorder and Conduct Disorder. En H. C. Quay & A. E. Hogan (Eds.), *Handbook of disruptive behaviour disorders*. New York: Plenum Press, pp. 397-418
- 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.
- Schmidt, L. A., Fox, N. A., Schulkin, J., & Gold, P.W. (1999). Behavioral and psychophysiological correlates of selfpresentation in temperamentally shy children. *Developmental Psychobiology*, 35, 119 – 135.
- Schore, A. N. (1994). *Affect regulation and the origin of the self: The neurobiology of emotional development*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Schunk, D. H. & Zimmerman, B.J. (1994). *Self-regulation of learning and performance*. Hillsdale, NJ: LEA, Publishers.
- Schwartz, C. E., Snidman, N., y Kagan, J. (1996). Early childhood temperament as a determinant of externalizing behaviour in adolescence. *Development and Psychopathology*, 8, 527–537.

- Shields, A., & Cicchetti, D. (1997). Emotion regulation among school-age children: The development and validation of a new criterion Q-sort scale. *Developmental Psychology, 33*, 906 – 916.
- Shoda, Y., Mischel, W., & Peake, P.K. (1990). Predicting adolescent cognitive and self-regulatory competencies from preschool delay of gratification: identifying diagnostic conditions. *Developmental Psychology, 26*, 978-986.
- Singer, J. L., & Bonanno, G. A. (1990). *Personality and private experience: individual variations in consciousness and in attention to subjective phenomena*. En L.A. Pervin.
- Spitzer, C. A. y Spinrad, T.L.(2002). The effect of excessive crying on the development of emotion regulation. *Infancy,3*(2). 133-152.
- Spinrad, T. L., Eisenberg, N., Harris, E., Hanish, L., Fabes, R. A.,Kupanoff, K., et al. (2004). The relation of children's everydaynonsocial peer play behavior to their emotionality, regulation,and social functioning. *Developmental Psychology, 40*, 67–80.
- 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.
- Sroufe, L. A. (1996). *Emotional development*. New York: Cambridge University Press.
- Stack, D. M., & Muir, D. W. (1990). Tactile stimulation as a component of social interchange: New interpretations for the still-face effect. *British Journal of Developmental Psychology, 8*, 131 – 145.
- Stack, D. M., & Muir, D.W. (1992). Adult tactile stimulation during face-to-face interactions modulates five-month olds' affect and attention. *Child Development, 63*, 1509 – 1525.
- Stansbury, K., & Gunnar, M. R. (1994). Adrenocortical activity and 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), 108 – 134.
- Stern, D. N. (1977). *The first relationship*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Stern, D. N. (1985). *The interpersonal world of the infant: A view from psychoanalysis and developmental psychology*. New York: Basic Books.
- 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. & Moyer, D. (1991). The regulation of positive affect: Gaze aversion activity during mother-infant interaction. *Infant Behavior and Development*, 14, 111-123.
- Stifter, C. A. (2002). Individual differences in emotion regulation in infancy: A thematic collection. *Infancy*, 3, 129 – 132.
- Thomas, A. & Chess, S. (1977). *Temperament and development*. New York: Brunner/Mazel.
- Thomas, A., Chess, S., Birch, H. G., Hertzig, M.E., & Korn, S.(1963). *Behavioral individuality in early childhood*. New York: New York University Press.
- 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., & Calkins, S. D. (1996). The doubleedged sword: Emotional regulation for children at risk. *Development and Psychopathology*, 8, 163 – 182.
- Thompson, R. A. & Goodvin, R. (2007). Taming the tempest in the teapot emotion regulation in toddlers. *Socioemotional Development in the Toddler Years*, 345-366.

- Thompson, R. A. & 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.
- Thompson, R. A. (2011). Emotion and Emotion Regulation: Two Sides of the Developing Coin. *Emotion Review*, 3, 53-61
- Trevarthen, C. (1984). Brain science and the human spirit. En J. B. Ashbrook (Ed.), *Brain, culture, & the human spirit: Essays from an emergent evolutionary perspective* (pp. 129– 181). Lanham, MD: University Press of America.
- Tronick, E. Z. (1989). Emotions and emotional communication in infants. *American Psychologist*, 44, 112 – 119.
- Tronick, E. Z., & Cohn, J. F. (1989). Infant – mother face-to face interaction: Age and gender differences in coordination and the occurrence of miscoordination. *Child Development*, 60, 85 – 92.
- Vaughn, B. E., Kopp, Claire B., & Krakow, Joanne B. (1984). The emergence and consolidation of self-control from eighteen to thirty months of age: Normative trends and individual differences. *Child Development*, 55, 990–1004.
- 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.
- Vygotsky, L.S. (1986). *Thought and language*. Cambridge : The MIT Press.

Zimmermann, P. (1999). Emotion regulation in adolescence. En W. Friedlmeier & M. Holodyski (Eds), *Emotionale Entwicklung*. Heidelberg: Spektrum der Wissenschaft.

APÉNDICES

Apéndice A. Catálogo de Observación de la Regulación Emocional

REGISTRO DE EXPRESIONES EN SITUACIÓN EXPERIMENTAL NIÑOS			
Intensidad de las expresiones	1	2	3
<p>Se asignará una puntuación a cada una de las expresiones de acuerdo a la intensidad con la que se estén presentando.</p> <p>Como índice de la intensidad de la emoción negativa se consideró una puntuación que oscila entre 1 y 3</p>	<p>Intensidad baja</p> <p>Manifiesta poca o ninguna gesticulación, vocalización o movimiento relacionado con malestar (no hay movimiento, indiferencia, disimulo)</p>	<p>Intensidad media</p> <p>Manifiesta gesticulaciones, vocalizaciones o movimientos que expresan un malestar moderado (frunce el seño, señala, contrae el cuerpo)</p>	<p>Intensidad alta</p> <p>Manifiesta gesticulaciones, vocalizaciones o movimientos que expresan un malestar intenso (llantos, gritos, patadas)</p>
<p>Latencia de respuesta (LR)</p> <p>Tiempo que ocurre entre la retirada del estímulo (juguete) y la aparición de la emoción*</p>	<p>Se establecerá de acuerdo a los siguientes parámetros de tiempo:</p>		
	<p>Rápida</p> <p>0-3 segundos</p>	<p>Media</p> <p>4-6 segundos</p>	<p>Lenta</p> <p>7 segundos en adelante</p>
<p>EXPRESIÓN DE EMOCIONES NEGATIVAS</p> <p>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):</p> <p>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: </p> <p>Cejas levantadas, ojos abiertos, mandíbula abierta (no tensión).</p>
<p>Enojo (EN):</p> <p>Malestar pasajero que provoca un sentimiento negativo de irritación y un movimiento hacia lo que lo causa (Palou, 2005)</p>	<p>Gestualmente el niño se presenta de la siguiente manera: </p> <p>Hay una contracción muscular, los puños se muestran cerrados.</p> <p>Puede presentar movimientos bruscos para dañarse o dañar a alguien o algo: patear, jalar, manotear.</p> <p>Las vocalizaciones constan de gritos, gruñidos. Manifiestan palabras de desapruebo.</p>
<p>Tristeza (TR):</p> <p>Estado de desánimo que surge por una pérdida o un fracaso</p> <p>(Palou, 2005)</p>	<p>Gestualmente en niño se presenta de la siguiente manera: </p> <p>Puede o no presentar llanto, mostrar inexpresión, decrece el movimiento.</p> <p>Muestra una postura de decaimiento.</p> <p>La mirada puede ser inexpresiva.</p> <p>Muestran poca respuesta verbal y puede limitarse a vocalizaciones.</p>
<p>Cambio de valencia de la emoción</p> <p>Cuando el niño cambia la emoción negativa por una emoción positiva</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)

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)



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.

* APA Diccionario, 2010

** Bisquerra, 2006

REGISTRO DE ESTRATEGIAS NIÑOS EN SITUACIÓN EXPERIMENTAL			
<p>Estrategias de regulación emocional:</p> <p>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)</p>			
Latencia de respuesta (LR)		Se establecerá de acuerdo a los siguientes parámetros de tiempo:	
<p>Tiempo que ocurre entre la retirada del estímulo (juguete) y la aparición de la respuesta (estrategia de regulación)(APA Diccionario, 2010)</p>		Rápida	Media
		0-3 segundos	4-6 segundos
			Lenta
		7 segundos en adelante	
1. Berrinche (BCH)		Se puede presentar manifestaciones conductuales como:	
<p>Expresión de desesperación ante la incapacidad de obtener lo que el niño desea (Bettelheim, 1988)</p>		<ul style="list-style-type: none"> - 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 	

	<ul style="list-style-type: none">- 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
2. Buscar la mirada (BM) Incluye la búsqueda de la madre para obtener una meta.	Dirigir la mirada hacia la madre como referente social.
3. Consolarse (C) Intentos por tranquilizarse por sí mismo (Ato, et. al., 2005) o mediante el apoyo externo de un adulto	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.
4. Ignorar la situación (IG)	El niño no se involucra con el juguete, no intenta recuperar el juguete. Observa aspectos del ambiente, excepto el juguete
5. Redireccionar atención (RA) Desviación de la atención a un estímulo alternativo	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.

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

<p>Direccionar atención al juguete:</p> <p>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>6. Distraer (DJD)</p> <p>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>7. Mantener la atención en el juguete (DJJ)</p> <p>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>8. Explicar (EX)</p> <p>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>9. Mínima interacción (MI)</p> <p>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.</p> <p>Mantenerse al margen y sólo observar la situación</p> <p>Dirigirse al investigados preguntando lo que debe hacer o pidiendo permiso para actuar.</p>
<p>10. Restringir (IR)</p> <p>Dar indicaciones de manera autoritaria.</p> <p>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.</p> <p>Da indicaciones a manera de órdenes o mandatos.</p> <p>Acciones físicas de</p>

Referencias

- APA (2010). Diccionario conciso de Psicología Manual Moderno, México, D.F.
- Ato E., González C., Carranza J. (2004) Aspectos evolutivos de la regulación emocional en la infancia. *Anales de psicología* , 20.
- Ato E., Carranza J., González C., Ato M., Galián M., (2005). Reacción de malestar y regulación emocional en la infancia. *Psicothema*, 17.
- Bisquerra R. (2006) Educación emocional y bienestar. Praxis: Bilbao
- Bettelheim B. (1988) No hay padres perfectos. El arte de educar a los niños sin angustias ni complejos. Editorial Crítica: Barcelona.
- Galindo., E. (1980). Modificación de conducta en la educación especial. Trillas, México D.F.
- 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.
- Palou Vicens S. (2005) Sentir y crecer. El crecimiento emocional en la infancia. Editorial Graó: Barcelona.
- Potegal., M (1994). The dynamics of aggression. Biological and social Processes in dyads and groups. Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey.

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

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

REGULACIÓN EMOCIONAL EN INFANTES DE 18 A 36 MESES

Entrevista semiestructurada a madres

Nombre del niño: _____

Fecha de nacimiento (niño): _____ Edad: _____

Nombre de la madre: _____ Edad: _____

Estado civil de la madre: _____ Teléfono: _____

Escolaridad de la madre: _____ Ocupación: _____

Personas con las que vive el niño: _____

Cuidador principal del niño: _____

DATOS SOBRE EL EMBARAZO Y NACIMIENTO DEL MENOR

1. Edad de la madre al quedar embarazada: _____

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

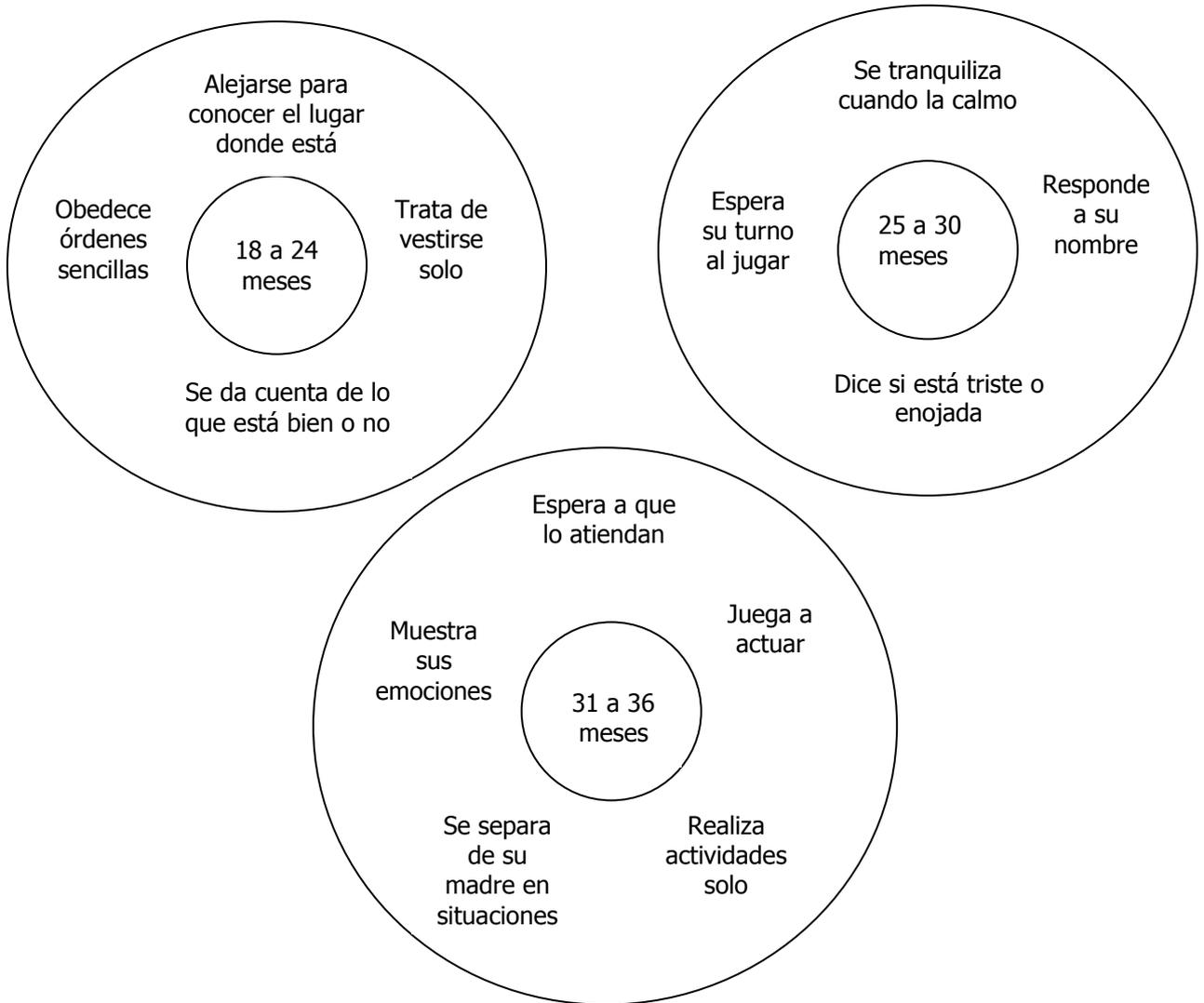
Nacimiento

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

3. Condiciones actuales de desarrollo del niño:

LO QUE MI HIJO PUEDE HACER

Señala lo que tu hijo ha logrado en esta etapa.



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

5. Actividades que realizan juntos madre-hijo

6. ¿Juegan? ¿A qué juegan?

¡Gracias por su colaboración!

APÉNDICE C – VERSIÓN FINAL DEL ECBQ

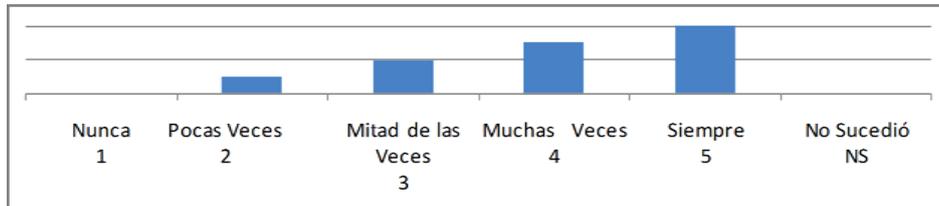
CUESTIONARIO DE CONDUCTA INFANTIL TEMPRANA (18-36 Meses)

INSTRUCCIONES: **Por favor lea cuidadosamente antes de contestar**

A continuación se describen varias conductas que su niño/a posiblemente haya presentado durante **las últimas dos semanas**. Lea cuidadosamente cada una de las preguntas e indique en la hoja de respuestas

<u>Nunca</u>	<u>Pocas veces</u>	<u>Mitad de las veces</u>	<u>Muchas veces</u>	<u>Siempre</u>	<u>No sucedió</u>
1	2	3	4	5	NS

el número que representa la frecuencia con la que observó la conducta descrita en esas semanas.



Indique “*No sucedió*” (NS) cuando, no se presentó la situación descrita, **durante las dos últimas semanas**. La opción “*Nunca*” (1) se utiliza cuando el niño estuvo en la situación descrita pero no se comportó de la forma en que se menciona en la descripción.

Ejemplo:							
Cuando el niño/a fue llevado/a al médico, ¿con qué frecuencia							
1.	Se puso triste	1	2	3	4	5	NS
* Elija NS (<i>No sucedió</i>) si en las últimas dos semanas no asistieron al médico.							
* Elija 1 (<i>Nunca</i>) si fueron al médico pero el/ella no lloró.							

Por favor, únicamente elija una de las opciones y conteste todas las preguntas.

Cuando le indicó al niño/a la hora de dormir o de tomar la siesta, ¿con qué frecuencia

1. se enojó?
2. se mostró irritado/a?

Cuando un desconocido se acercó al niño/a en un lugar público (por ejemplo en el mercado), ¿con qué frecuencia

3. permaneció tranquilo?
4. se volteó e intentó evitar a la persona?
5. se abrazó a usted y no lo/la soltó?

Durante las actividades diarias, ¿con qué frecuencia el niño/a

6. hizo ruidos (por ejemplo el de una sirena de bombero)?
7. golpeó la mesa u otros objetos con sus dedos (mostrando inquietud)?
8. pareció molesto por sonidos fuertes o rechinantes (como una puerta sin aceitar)?
9. se mostró molesto cuando los calcetines no estaban bien acomodados en sus pies?

Después de que el niño/a se golpeó o lastimó, ¿con qué frecuencia

10. lo olvidó pronto (después de unos minutos)?

Mientras el niño/a jugó al aire libre, ¿con qué frecuencia

11. disfrutó haciendo mucho ruido?
12. disfrutó estar sentado tranquilamente al aire libre?
13. intentó escalar o trepar a lugares altos (por ejemplo, subir a un árbol mientras jugaba a estar en “una selva”)?

Cuando llevaron en brazos al niño/a a algún lugar, ¿con qué frecuencia

14. disfrutó ser cargado?
15. se movió insistentemente hasta que lo bajaron al suelo?
16. se retorció en los brazos?
17. luchó hasta quedar libre?
18. se acurrucó?

Cuando el niño/a presentó problemas para terminar una actividad (por ejemplo armar un objeto, pintar o vestirse), ¿con qué frecuencia

19. se mostró molesto rápidamente?
20. se puso triste?

Cuando estuvo en contacto con un niño/a conocido/a, ¿con qué frecuencia

21. compartió una actividad con otro niño/a?
22. buscó la compañía del niño/a?

Cuando le permitió al niño/a elegir sus actividades ¿con qué frecuencia

23. se tomó su tiempo para elegir?
24. eligió rápidamente e inició la actividad?
25. se mostró lento y sin prisa para elegir lo que iba a hacer?

Cuando le dijo al niño/a que “no”, ¿con qué frecuencia

26. se alejó y corrió por toda la casa?
27. tomó el objeto que le llamó la atención aunque se le dijo que “no”? (por ejemplo, algo de la decoración de la casa)
28. de cualquier manera siguió jugando (por ejemplo, brincando en la cama)?

Durante un momento de tranquilidad con el niño/a ¿con qué frecuencia

29. disfrutó estar cantando tranquilo?
30. sonrió con las letras de las canciones infantiles?
31. disfrutó con estar hablando?
32. disfrutó con actividades rítmicas, como mecerse o sacudirse?
33. buscó ser abrazado?

Durante las actividades diarias ¿con qué frecuencia el niño/a

34. se enojó cuando tenía las manos sucias o pegajosas?
35. notó que algún material era suave (como algodón o lana)?
36. avisó de sonidos fuertes producidos por un aparato eléctrico (por ejemplo la licuadora)?
37. parpadeó mucho?
38. se mostró entusiasta con las cosas que hizo?

En casa, ¿con qué frecuencia el niño/a

39. se asustó por un sonido fuerte?
40. se asustó por la oscuridad?

Cuando visitaron la casa de un adulto conocido (como un pariente o amigo), ¿con qué frecuencia el niño/a

41. quiso convivir con el adulto?

Durante el baño, ¿con qué frecuencia el niño/a

42. permaneció tranquilo/a?

43. salpicó, pateó o intentó saltar?

Cuando el niño/a jugó al aire libre, ¿con qué frecuencia

44. atendió rápido a algo que usted señaló?

45. decidió hacer cosas divertidas para animarse?

46. no quiso deslizarse en las resbaladillas altas en el parque o en el salón de juegos?

Cuando el niño/a se enojó por algo, ¿con qué frecuencia

47. se calmó en pocos minutos?

48. se calmó pero con dificultad?

49. permaneció enojado/a durante más de 10 minutos?

Cuando el niño/a se concentró en su juguete o juego favorito, ¿con qué frecuencia

50. jugó durante 5 minutos o menos?

51. jugó durante más de 10 minutos?

52. al mismo tiempo que jugaba, atendió a lo que se le preguntó?

Cuando el niño/a se aproximó a niños desconocidos que estaban jugando ¿con qué frecuencia

53. miró únicamente, en lugar de acercarse?

54. se acercó lentamente?

55. se mostró incómodo?

Durante las actividades diarias, ¿con qué frecuencia el niño/a

56. se quejó de los olores de las personas? (como un perfume)

57. se mostró incómodo ante luces brillantes?

58. se movió rápidamente de un lugar a otro?

59. comentó si son esponjosas o rugosas las cosas que tocó?

60. se puso triste sin razón aparente?

Después de interrumpir al niño/a, ¿con qué frecuencia

61. volvió a la actividad que estaba realizando?

62. tuvo dificultad para retomar la actividad?

Mientras el niño/a veía la televisión o escuchó un cuento, ¿con qué frecuencia

63. se asustó cuando aparecieron “monstruos”?

Cuando usted le sugirió al niño/a una actividad al aire libre que realmente disfruta, ¿con qué frecuencia

64. respondió inmediatamente?

65. corrió a la puerta antes de estar preparado para salir?

Cuando le dijo al niño/a que lo visitarían seres queridos ¿con qué frecuencia

66. se inquietó mucho?

67. se puso muy contento?

Mientras tomaba un baño tranquilo y calentito, ¿con qué frecuencia el niño/a

68. se mostró relajado y divertido?

Cuando el niño/a no encontró algo con qué jugar, ¿con qué frecuencia

69. se enojó?

Mientras el niño/a dormía, ¿con qué frecuencia

70. se movió mucho en la cama?

71. durmió en una sola posición?

Durante las actividades tranquilas como leer un cuento, ¿con qué frecuencia el niño/a

- 72. se meció, golpeó o balanceó su pie contra algo?
- 73. chupó su dedo, cabello, ropa o alguna otra cosa?
- 74. mostró movimientos repetitivos como mover los ojos, subir y bajar los hombros o gestos?

Mientras el niño/a jugó dentro de la casa, ¿con qué frecuencia

- 75. prefirió los juegos bruscos o con peleas?
- 76. se divirtió con juegos de mucho movimiento como “las traes”?
- 77. se divirtió saltando en el sillón o en la cama?

Cuando el niño/a conoció a nuevas personas, ¿con qué frecuencia

- 78. se dio la vuelta y se fue?
- 79. se quedó quieto?
- 80. pareció a gusto?

Cuando usted meció o abrazó cariñosamente al niño/a, ¿con qué frecuencia

- 81. se mostró inquieto y pidió que lo/a soltara?
- 82. hizo ruidos de protesta?

Cuando el niño/a descubrió una nueva actividad, ¿con qué frecuencia

- 83. se sentó y observó antes de ponerse a jugar?
- 84. se integró al juego rápidamente?

Cuando visitaron la casa de un niño conocido, ¿con qué frecuencia

- 85. se involucró en alguna actividad con el niño?
- 86. buscó la compañía del niño?

Cuando otro niño le quitó su juguete favorito, ¿con qué frecuencia

- 87. gritó con enojo?
- 88. no se enojó?
- 89. lloró con tristeza?
- 90. no se entristeció?

Cuando el niño/a se involucró en una actividad que requería poner atención (como construir con bloques, armar un rompecabezas o vestir a una muñeca) ¿con qué frecuencia

- 91. cambió de actividad rápidamente?
- 92. permaneció jugando durante 10 minutos o más?
- 93. se cansó de la actividad relativamente rápido?

Durante las actividades diarias, ¿con qué frecuencia el niño/a

- 94. prestó atención de forma correcta cuando usted le llamó?
- 95. pareció estar molesto por sonidos fuertes?
- 96. dejó de usar un objeto prohibido (como unas tijeras) al distraerlo con un juguete?
- 97. se fijó en pequeños detalles, como alguna mancha en su ropa?

En un lugar público, ¿con qué frecuencia el niño/a

- 98. se mostró inquieto al acercarse a un elevador o escalera eléctrica?
- 99. lloró o se mostró tenso cuando se acercó a un animal desconocido?
- 100. pareció asustado por los vehículos grandes o ruidosos?
- 101. se mostró asustado cuando la persona que lo/a cuidaba desapareció de su vista?

Mientras el niño/a jugó al aire libre con otros niños, ¿con qué frecuencia

- 102. pareció ser uno de los más activos?
- 103. se sentó tranquilamente y miró?

Durante las actividades diarias, ¿con qué frecuencia el niño/a

- 104. pareció asustado sin una razón aparente?
- 105. pareció incomodo por las etiquetas de su ropa?
- 106. se dio cuenta de la ropa nueva que llevaba usted?
- 107. reaccionó a sonidos que indican algo (como el sonido del teléfono o timbre de una casa)?
- 108. mostró movimientos repetitivos como mover los ojos, subir y bajar los hombros o gestos?

Cuando vistió o desvistió al niño/a, ¿con qué frecuencia

- 109. se retorció e intentó irse?
- 110. permaneció tranquilo?

Cuando le pidió al niño/a que “no” realizara alguna actividad, ¿con qué frecuencia

- 111. interrumpió una actividad rápidamente?
- 112. interrumpió la actividad prohibida pero se tomó su tiempo?
- 113. ignoró la orden o instrucción?
- 114. se mostró triste y a punto de llorar?

Después de una actividad o acontecimiento emocionante, ¿con qué frecuencia el niño/a

- 115. se calmó rápidamente?
- 116. tuvo dificultad para volver a la normalidad?
- 117. pareció desanimado o melancólico?
- 118. se mostró triste y a punto de llorar?

Cuando le dio al niño/a algo para comer que no le gusta, ¿con qué frecuencia

- 119. se enojó?

Durante las actividades diarias, ¿con qué frecuencia el niño/a

- 120. cambió fácilmente su atención de una actividad a otra?
- 121. hizo más de una cosa al mismo tiempo (como jugar mientras ve la televisión)?

Mientras el niño/a jugó dentro de la casa, ¿con qué frecuencia

- 122. corrió por la casa?
- 123. subió a los muebles?
- 124. no tuvo cuidado en juegos bruscos o de mucho movimiento?
- 125. disfrutó de actividades como girar sobre sí mismo?

Cuando el niño/a jugó solo, ¿con qué frecuencia

- 126. se distrajo fácilmente?
- 127. jugó al mismo tiempo con un conjunto de objetos durante 5 minutos o más?
- 128. se rasguñó a sí mismo/a?
- 129. rompió las cosas que tenía en sus manos?

Antes de un suceso emocionante (como recibir un juguete nuevo o alimento favorito), ¿con qué frecuencia el niño/a

- 130. se mostró tan emocionado que no pudo permanecer sentado?
- 131. se inquietó mucho por tocarlo y tenerlo?
- 132. permaneció en calma?
- 133. se mostró impaciente por obtener lo que quería de manera inmediata?

Cuando el niño/a pidió algo y usted le dijo “no”, ¿con qué frecuencia

- 134. se mostró frustrado?
- 135. protestó con enojo?
- 136. hizo un berrinche?
- 137. se puso triste?

Mientras el niño/a jugó o caminó al aire libre, ¿con qué frecuencia

- 138. notó imágenes y sonidos (por ejemplo, murmullos, claxons, campanas o caballos)?
- 139. notó insectos que vuelan o se arrastran?

Cuando usted le dio al niño/a un juguete atractivo, ¿con qué frecuencia

- 140. tomó el objeto tan pronto como se lo dio?
- 141. miró el objeto antes de tocarlo?

Cuando le pidió al niño/a esperar para algo que deseaba (como una golosina), ¿con qué frecuencia

- 142. pareció no poder esperar ni un minuto?
- 143. intentó obtenerlo de cualquier manera?
- 144. esperó pacientemente?
- 145. gimió y lloró?

Cuando arrulló al niño/a con ternura, ¿con qué frecuencia

- 146. sonrió?
- 147. emitió ruidos de placer?

Mientras visitaron a parientes o amigos de la familia que ven poco, ¿con qué frecuencia el niño/a

- 148. se escondió detrás de usted y evitó el contacto visual?
- 149. ocultó su cara?
- 150. en pocos minutos se entusiasmó con las personas?

Cuando le quitó al niño/a algo con lo que no debió haber estado jugando, ¿con qué frecuencia

- 151. se puso triste?

Durante las actividades diarias, ¿con qué frecuencia el niño/a

- 152. se incomodó con los sonidos fuertes?
- 153. se incomodó por materiales que raspan o pican como la lana?
- 154. notó cambios en su apariencia (como cabello húmedo, corte de pelo, un sombrero o joyería)?
- 155. pareció escuchar sonidos muy bajos?
- 156. pareció estar lleno de energía, incluso por la tarde?

Cuando interrumpió al niño/a durante su programa favorito de televisión, ¿con qué frecuencia

- 157. volvió inmediatamente a mirar el programa?
- 158. dejó de ver el programa?

Mientras mantuvo al niño/a en su regazo, ¿con qué frecuencia

- 159. se jaló y pataleó?
- 160. pareció disfrutar?
- 161. se acurrucó a usted?
- 162. buscó que lo abrazara y besara?

Mientras le leyó al niño/a un cuento, ¿Con qué frecuencia

- 163. disfrutó escuchando la historia?

Cuando usted le mencionó al niño/a que saldrían a algún lugar conocido (por ejemplo al mercado o al parque), ¿con qué frecuencia

- 164. se entusiasmó?
- 165. esperó con impaciencia?
- 166. permaneció bastante calmado?

Mientras el niño/a miró las imágenes de un libro, ¿con qué frecuencia

- 167. permaneció interesado en el libro durante 5 minutos o menos?
- 168. permaneció interesado en el libro durante 10 minutos o más?
- 169. se distrajo fácilmente?
- 170. disfrutó mirando el libro?

Cuando el niño/a se cansó después de un largo día de actividades, ¿con qué frecuencia

- 171. se mostró fastidiado y molesto?

Cuando un adulto conocido (como un pariente o un amigo) visitó su casa, ¿con qué frecuencia el niño/a

- 172. quiso interactuar con el adulto?

Cuando le dio al niño/a una indicación, ¿con qué frecuencia

- 173. detuvo la actividad que estaba realizando?
- 174. bajó el volumen de su voz?
- 175. tuvo cuidado con las cosas frágiles o delicadas?

Cuando visitaron un lugar nuevo, ¿con qué frecuencia el niño/a

- 176. no quiso entrar?
- 177. entró directamente?

Mientras usted mostró al niño cómo hacer algo, ¿con qué frecuencia

- 178. inició la tarea antes de que le fuera totalmente explicada?

Mientras usted habló con alguien más, ¿con qué frecuencia el niño/a

- 179. cambió su atención de una persona a otra, siguiendo la conversación?

Durante las actividades diarias, ¿con qué frecuencia el niño/a

- 180. se mostró incómodo porque su ropa le apretaba?
- 181. notó los olores de la cocina?
- 182. se meció mientras estaba sentado?
- 183. notó sonidos a distancia como las sirenas de los bomberos o las ambulancias, las campanas de la iglesia, las patrullas?

Cuando usted le llamó la atención o corrigió su conducta, ¿con qué frecuencia el niño/a

- 184. se enojó?
- 185. mostró que hirieron sus sentimientos?

Cuando algo le molestó al niño/a, ¿con qué frecuencia

- 186. lloró durante más de 3 minutos, incluso cuando fue consolado?
- 187. se animó en un minuto o dos cuando fue consolado?
- 188. se calmó fácilmente?

Cuando usted estaba ocupada y le pidió al niño/a hacer otra actividad ¿con qué frecuencia

- 189. encontró otra actividad para hacer?

Mientras el niño/a jugó al aire libre, ¿con qué frecuencia

- 190. quiso saltar desde un lugar alto?
- 191. quiso bajar por la resbaladilla de una forma inusual (como de cabeza)?
- 192. disfrutó deslizarse rápidamente en un coche con ruedas?
- 193. se divirtió sentado y jugando tranquilo?

Cuando el niño/a jugó solo, ¿con qué frecuencia

- 194. se mordió el labio?
- 195. sacó su lengua mientras estaba concentrado?
- 196. pasó de una actividad a otra sin concluir alguna?
- 197. tuvo dificultades para concentrarse en una actividad sin ayuda?

Cuando le dieron al niño/a un regalo envuelto, ¿con qué frecuencia

- 198. se entusiasmó demasiado?

Al estar en reuniones familiares con adultos o niños, ¿con qué frecuencia el niño/a

- 199. quiso involucrarse en las actividades de grupo?
- 200. disfrutó jugando con personas distintas?

Cuando le pidieron al niño/a compartir un juguete, ¿con qué frecuencia

- 201. se puso triste?