



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE MAESTRIA Y DOCTORADO EN PSICOLOGIA
PSICOLOGÍA EDUCATIVA Y DEL DESARROLLO

**“FACTORES ASOCIADOS A LA AUTORREGULACIÓN
EN LA INFANCIA”**

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

PRESENTA:
NELLY GUADALUPE REYES LÓPEZ

TUTOR PRINCIPAL
DRA. GUADALUPE ACLE TOMASINI
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA, UNAM

MIEMBROS DEL COMITÉ TUTOR
DRA. JUDITH SALVADOR CRUZ
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA, UNAM

DRA. MA. EMILIA LUCIO GÓMEZ MAQUEO
FACULTAD DE PSICOLOGÍA, UNAM

DRA. LIZBETH OBDULIA VEGA PÉREZ
FACULTAD DE PSICOLOGÍA, UNAM

DRA. MIRNA GARCÍA MÉNDEZ
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA, UNAM



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

AGRADECIMIENTOS

A la Universidad Nacional Autónoma de México mi alma máter

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por la beca otorgada para estudios de doctorado en psicología en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)

Al Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica PAPIIT, UNAM IN303615

AGRADECIMIENTOS

A la Dra. Guadalupe Acle Tomasini

Le agradezco infinitamente por todo el cariño que me ha demostrado durante estos años, gracias por ser parte de este sueño y por ayudarme a hacerlo realidad. De usted he aprendido lo importante que es amar lo que hago y vivir cada día con pasión, entrega, compromiso y alegría. La admiro y la quiero mucho.

A mi comité tutor

A la Dra. Emilia Lucio Gómez Maqueo, a la Dra. Judith Salvador Cruz, A la Dra. Mirna García Méndez y a la Dra. Lizbeth Vega Pérez, por apoyarme en este sueño y enriquecerlo con sus conocimientos y experiencias.

A los niños y niñas

Por dejarme entrar en su extraordinario mundo de emociones, por compartirme y confiarme sus historias.

A los directores, maestros y padres de familia que confiaron en mí.

AGRADECIMIENTOS

A mi Dios

Todos mis anhelos tienen tu color,
tienen el latido de tu corazón,
yo no quiero nada sin tu dirección...

A mi hijo

Gracias brillo mío, simplemente por ser tú, por ser mi compañero en esta aventura llamada vida, por creer en mí y apoyarme siempre. Por contagiarme tu constancia, perseverancia y pasión por las cosas que amas hacer. Te amo, nunca pierdas tu muchosidad.

A mi papá

Gracias por amarme, por respetarme y apoyarme siempre en las cosas que me hacen feliz.
Te amo

A mi mamá

Gracias por amarme, por enseñarme que siempre debo mirar hacia adelante y sonreírle a la vida. Te amo

A Ana

Por ser mi compañera de alegrías, tristezas, locuras y desvelos. Al hacer un recuento de estos años me siento afortunada de que seas mi amiga.

Dedicatoria

A Dassel, mi gran amor en esta vida y las siguientes.

Gracias amor, porque desde que llegaste has sido mi maestro de vida, gracias por iluminar mis días con tu sonrisa, por sacar siempre la mejor versión de mí y hacer que mi mundo sea mejor con tu presencia.

I love you to infinity and beyond



“Fue el tiempo que pasaste con tu rosa lo que la hizo tan importante”¹

Antoine de Saint-Exupéry

¹ imagen retomada de <https://www.kisspng.com/>

Alicia estaba ya tan acostumbrada a que todo cuanto le sucediera fuera algo extraordinario, que le pareció de lo más soso y estúpido que la vida siguiera por el camino normal.

Lewis Carroll

Alicia en el país de las maravillas

Índice

Resumen	1
Abstract	3
Introducción	5
Autorregulación emocional	8
Antecedentes	8
Modelos teóricos	14
Definición de la autorregulación emocional	22
Estrategias de autorregulación emocional	24
Desarrollo de la autorregulación emocional	28
Factores que influyen en el desarrollo de la autorregulación emocional	32
Autorregulación emocional y conductas de regulación emocional materna	33
Autorregulación emocional y estilos de crianza	35
Evaluación de la autorregulación emocional	41
Método	49
Justificación	49
Fase I. Construcción y análisis psicométrico de instrumentos.	52
a) Escala de Estrategias de Autorregulación emocional para niños.	52
Etapa 1. Estudio exploratorio	52
Estudio exploratorio: entrevista para identificar las estrategias de autorregulación emocional de los niños.	52
Participantes	53
Instrumentos	53
Procedimiento	53
Análisis de datos	54
Resultados	54
Etapa 2. Análisis psicométrico	71
Participantes	72
Instrumentos	73
Procedimiento	74
Análisis de datos	75
Resultados	75
b) Escala de Conductas de Regulación Emocional Materna	79
Etapa 1. Estudio exploratorio	79
Estudio 1	80
Participantes	81
Instrumentos	81
Procedimiento	81
Análisis de datos	82
Resultados	82
Estudio 2	88
Participantes	88
Instrumentos	88
Procedimiento	89

Análisis de datos	89
Resultados	89
Etapa 2. Análisis psicométrico	98
Participantes	99
Instrumentos	99
Procedimiento	99
Análisis de datos	100
Resultados	101
c) Escala de estilos de crianza: análisis psicométrico	106
Participantes	106
Instrumentos	107
Procedimiento	107
Análisis de datos	108
Resultados	109
Fase II. Relación entre las estrategias de autorregulación emocional, las conductas de regulación emocional materna y los estilos de crianza.	114
Etapa 1. Caracterización	114
Estrategias de autorregulación emocional	114
a) Participantes	115
Instrumentos	116
Procedimiento	116
Análisis de datos	116
Resultados	117
Conductas de regulación emocional materna y Estilos de Crianza	119
b) Participantes	119
Instrumentos	120
Procedimiento	120
Análisis de datos	121
Resultados	122
Etapa 2. Relaciones	125
Análisis de datos	126
Resultados	126
Discusión	135
Referencias	142

Índice de tablas

Tabla 1	Consecuencias de autorregular las emociones de forma adecuada y no adecuada.	25
Tabla 2	Propuestas de las estrategias utilizadas para autorregular las emociones de alegría, enojo, tristeza y miedo.	27
Tabla 3	Estrategias de autorregulación emocional que utilizan los niños desde el nacimiento hasta la adolescencia.	31
Tabla 4	Factores intrínsecos y extrínsecos asociados a la autorregulación emocional	32
Tabla 5	Formas de evaluación cuantitativa utilizadas para investigar la autorregulación emocional: escalas Likert y cuestionarios.	45
Tabla 6	Formas de evaluación cuantitativa utilizadas para investigar la autorregulación emocional: métodos observacionales.	48
Tabla 7	Emoción de alegría: conceptualización; situaciones que la desencadenan; estrategias de autorregulación emocional; regulación emocional materna.	57
Tabla 8	Emoción de enojo: conceptualización; situaciones que la desencadenan; estrategias de autorregulación emocional; conductas de regulación emocional materna percibidas por los niños.	61
Tabla 9	Emoción de tristeza: conceptualización; situaciones que la desencadenan; estrategias de autorregulación emocional; regulación emocional materna.	65
Tabla 10	Emoción de miedo: conceptualización; situaciones que la desencadenan; estrategias de autorregulación emocional; regulación emocional materna.	69
Tabla 11	Datos sociodemográficos de los niños: fase 2 de la etapa 1.	72
Tabla 12	Definiciones conceptuales y operacionales de las dimensiones propuestas para la escala de estrategias de autorregulación emocional para niños	73
Tabla 13	Puntuaciones medias y desviación estándar de las dimensiones correspondientes a las estrategias de autorregulación emocional (N = 676).	75
Tabla 14	Ponderación de los factores de la Escala de autorregulación emocional	76
Tabla 15	Datos sociodemográficos de las madres: etapa 1 de la fase 1	80
Tabla 16	Peso semántico y distancia semántica cuantificada y del estímulo “para mí las emociones son...”	82
Tabla 17	Peso semántico y Distancia semántica cuantificada del estímulo “en casa ante las emociones de mi hijo yo...”	83
Tabla 18	Peso semántico y Distancia semántica cuantificada del estímulo “con mis familiares ante las emociones de mi hijo yo...”	87
Tabla 19	Peso semántico y Distancia semántica cuantificada del estímulo “en la casa ante las emociones de mi hijo yo...”	88
Tabla 20	Datos sociodemográficos de las madres de familia: fase 1.	88
Tabla 21	Emoción de alegría: conceptualización; situaciones que la desencadenan; conductas de regulación emocional materna.	90
Tabla 22	Emoción de enojo: conceptualización; situaciones que la desencadenan; conductas de regulación emocional materna.	92
Tabla 23	Emoción de tristeza: conceptualización; situaciones que la desencadenan; regulación emocional materna.	94
Tabla 24	Emoción de miedo: conceptualización; situaciones que la desencadenan; regulación emocional materna.	96
Tabla 25	Datos sociodemográficos de las madres de familia: fase 1 etapa 2.	98

Tabla 26	Definiciones de las dimensiones propuestas para la construcción de la escala de conductas de regulación emocional materna	99
Tabla 27	Puntuaciones medias y desviación estándar de las dimensiones correspondientes a las conductas de regulación emocional materna.	101
Tabla 28	Ponderación de los factores de la escala de conductas de regulación emocional materna	102
Tabla 29	Definición de los factores que integran la escala de conductas de regulación emocional materna.	105
Tabla 30	Datos sociodemográficos de las madres de familia: etapa 2 de la fase 1.	107
Tabla 31	Definición de los factores de la escala de estilos de crianza (García-Méndez, Rivera y Reyes-Lagunes, 2014)	108
Tabla 32	Puntuaciones medias y desviación estándar de las dimensiones correspondientes a los estilos de crianza	109
Tabla 33	Ponderación de factores con rotación ortogonal de la escala de estilos de crianza	110
Tabla 34	Correlaciones entre las dimensiones de la Escala de estilos de crianza.	111
Tabla 35	Definición de los factores de la escala de estilos de crianza (García-Méndez, Rivera y Reyes-Lagunes, 2014).	113
Tabla 36	Datos sociodemográficos de los niños: sexo, edad, número de hermanos y lugar que ocupa entre los hijos	115
Tabla 37	Media y desviación estándar de las respuestas de los niños en las dimensiones de la escala total	117
Tabla 38	Estadísticos descriptivos del grupo de niñas y de niños en los factores de la escala de Estrategias de Autorregulación Emocional “EAEN”.	118
Tabla 39	Tabla 39 Estadísticos descriptivos para los factores de la escala “EAEN” en niños de 6, 7 y 8 años de edad.	119
Tabla 40	Datos sociodemográficos de las madres de familia: fase 2	120
Tabla 41	Media y desviación estándar de las respuestas de los niños en las dimensiones de la escala total	121
Tabla 42	Estadísticos descriptivos de las Medias y Desviaciones estándar de las respuestas a los reactivos de la escala CREM: madres de niñas y niños.	122
Tabla 43	Estadísticos descriptivos de las respuestas de las madres correspondientes a los factores de la escala “CREM” según la edad de sus hijos.	123
Tabla 44	Media y desviación estándar de las respuestas de las madres a las dimensiones de la Escala de Estilos de Crianza	124
Tabla 45	Media y desviación estándar de las respuestas de las madres a las dimensiones de la Escala de Estilos de Crianza: madres de niñas y niños.	124
Tabla 46	Media y desviación estándar de las respuestas de las madres a las dimensiones de la Escala de Estilos de Crianza según la edad de los hijos.	125
Tabla 47	Relación entre las estrategias de autorregulación emocional que utilizan las mujeres y las conductas de regulación emocional materna que emplean las madres	127
Tabla 48	Relación entre las estrategias de autorregulación emocional que utilizan los niños de seis años y las conductas de regulación emocional materna	128
Tabla 49	Relación entre las estrategias de autorregulación emocional que utilizan los niños de siete años y las conductas de regulación emocional materna que emplean las madres.	129
Tabla 50	Relación entre las estrategias de autorregulación emocional que utilizan los niños de ocho años y las conductas de regulación emocional materna que emplean las madres.	130

Tabla 51	Relación entre las estrategias de autorregulación emocional que utilizan las niñas y las conductas de regulación emocional materna que emplean las madres	131
Tabla 52	Relación entre las estrategias de autorregulación emocional que utilizan los niños y las conductas de regulación emocional materna que emplean las madres	132
Tabla 53	Relación entre las estrategias de autorregulación emocional que utilizan los niños y las niñas de seis años y los estilos de crianza de las madres	133
Tabla 54	Relación entre las estrategias de autorregulación emocional que utilizan los niños y las niñas de siete años y los estilos de crianza de las madres	133
Tabla 55	Relación entre las estrategias de autorregulación emocional que utilizan los niños y las niñas de ocho años y los estilos de crianza de las madres	134

Índice de figuras

Figura 1	Periodos históricos del estudio de la autorregulación emocional	8
Figura 2	Modelo procesal de la autorregulación emocional	17
Figura 3	Modelo de la respuesta emocional	18
Figura 4	Modelo procesal de la autorregulación de la emoción	19
Figura 5	Esquema de la conceptualización de la alegría; situaciones que la desencadenan; estrategias de autorregulación emocional; regulación emocional materna percibida	56
Figura 6	Esquema de la conceptualización del enojo; situaciones que la desencadenan; estrategias de autorregulación emocional; regulación emocional materna percibida	60
Figura 7	Esquema de la conceptualización de la tristeza; situaciones que la desencadenan; estrategias de autorregulación emocional; regulación emocional materna percibida	64
Figura 8	Esquema de la conceptualización del miedo; situaciones que la desencadenan; estrategias de autorregulación emocional; regulación emocional materna percibida	68
Figura 9	Modelo estructural de las correlaciones de los factores que integran la escala de estrategias de autorregulación emocional	74
Figura 10	Núcleo de la red del estímulo “para mí las emociones son”	82
Figura 11	Núcleo de la red del estímulo “para mí las emociones de mi hijo son”	83
Figura 12	Núcleo de la red del estímulo “las formas en que enseñó a mi hijo a manejar sus emociones son”.	84
Figura 13	Núcleo de la red del estímulo “En casa ante las emociones de mi hijo yo”	85
Figura 14	Núcleo de la red del estímulo “con mis familiares ante las emociones de mi hijo yo”	86
Figura 15	Núcleo de la red para el estímulo “En la calle ante las emociones de mi hijo yo”	87
Figura 16	Modelo estructural de las correlaciones de los factores de la escala de conductas de regulación emocional materna.	104
Figura 17	Modelo estructural de las correlaciones de los factores de la escala estilos de crianza.	112

Resumen

La autorregulación emocional es la capacidad que tiene el individuo para influir en la manera en cómo expresa, maneja y controla sus emociones, así como la gestión sobre la temporalidad e intensidad con la que éstas se presentan. La autorregulación emocional no puede ser considerada buena o mala sino adaptativa, sin embargo, se ha encontrado que existen estrategias que pueden tener consecuencias positivas o negativas en el área personal y social de los niños (Greco, 2010; Macarena y Zurita, 2002; Spinrad, 2005). En los primeros años de vida los niños emplean estrategias primitivas, pasivas y dependientes, pero en etapas posteriores éstas son cada vez más activas, sofisticadas, independientes y autónomas.

Existen factores que influyen en el aprendizaje y desarrollo de las estrategias de autorregulación emocional, algunos autores destacan el contexto familiar y en específico el papel materno. De ahí que el propósito de esta investigación fue identificar la relación que existe entre las estrategias de autorregulación emocional con las conductas de regulación emocional materna y los estilos de crianza. Para lograr este objetivo se llevaron a cabo dos fases: en la primera, se diseñaron y analizaron psicométricamente la Escala de Estrategias de Autorregulación Emocional para niños (EAEN) y la Escala de Conductas de Regulación Emocional Materna (ECRM). Además, se validó psicométricamente la Escala de Estilos de Crianza elaborada por García-Méndez, Rivera y Reyes-Lagunes (2014). Las tres escalas obtuvieron índices de confiabilidad, validez y ajuste adecuados.

En la segunda fase se caracterizaron las estrategias de autorregulación emocional, las conductas de regulación emocional materna y los estilos de crianza, posteriormente se analizó la relación que existía entre éstas. Por ello, se aplicó la Escala de Estrategias de Autorregulación Emocional a 480 niños de entre seis y ocho años, la Escala de Conductas de Regulación Emocional Materna y la Escala de Estilos de Crianza a 480 madres de 23 a 59 años ($M_{edad}=33$; $DE=6.22$). Los resultados mostraron que los niños con mayor frecuencia evitaban situaciones que les provocaban emociones desagradables. Sin embargo, cuando ya se había presentado la emoción optaban por distraerse o tranquilizarse. Además, se halló que respondían con menor frecuencia con conductas negativas (agresiones verbales o físicas).

Para regular las emociones de sus hijos, las madres frecuentemente seleccionaban las situaciones que provocaban emociones agradables y desagradables en sus hijos, favorecían las primeras y evitaban las segundas. También, hablaban con sus hijos y les explicaban aspectos relacionados con sus emociones, buscaban la manera de tranquilizarlos, distraerlos o bien inhibir sus emociones. No obstante, con menor frecuencia respondían de forma negativa. Con relación a los estilos de crianza, se encontró que con mayor frecuencia utilizaban el estilo emocional negativo, control conductual y conducta negativa, con menor frecuencia implementaban el estilo permisivo. Finalmente, al aplicar el análisis de correlación se encontraron relaciones significativas débiles entre algunas dimensiones que integran las tres escalas, lo cual puede sugerir algunas tendencias que pueden ser retomadas en investigaciones posteriores.

Palabras clave: autorregulación emocional, conductas de regulación emocional materna, estilos de crianza.

Abstract

The emotional self-regulation is the ability of the individual to influence the way in which he expresses, manages and controls his emotions, as well as managing the temporality and intensity with which they present themselves. Although this can not be considered good or bad but adaptive, it has been found that self-regulation strategies exist that can have positive and negative consequences in the personal and social area of children (Greco, 2010, Macarena and Zurita, 2002; Spinrad, 2005). In the first years of life children use primitive, passive and dependent strategies, but in later stages they are increasingly active, sophisticated, independent and autonomous. There are factors that influence the learning and development of these strategies, some authors highlight the family context and specifically the maternal role.

The purpose of this research was to identify the relationship between emotional self-regulation strategies and maternal emotional regulation behaviors and also with parenting styles. In order to achieve this objective, two phases were carried out. In the first one, the Scale of Emotional Self-Regulation Strategies for Children (EAEN) and the Behavior Scale of Emotional Maternal Regulation (ECRM) were designed and analyzed psychometrically. In addition, the Parenting Styles Scale elaborated by García-Méndez, Rivera y Reyes-Lagunes (2014) was validated psychometrically. The three scales obtained satisfactory reliability, validity and adjustment.

In the second phase, were characterized the emotional self-regulation strategies, moreover the maternal emotional regulation behaviors and the parenting styles, after which the relationship between them were analyzed. For this reason, the Scale of Emotional Self-regulation Strategies was administered to 480 children between six and eight years of age, the Scale of Maternal Emotional Regulation Behavior and the Scale of Parenting Styles to 480 mothers from 23 to 59 years ($M_{edad} = 33$; $DE = 6.22$). The results showed that children more often avoided situations that caused unpleasant emotions. However, when the emotion had already presented, they chose to be distracted or reassured. In addition, it was found that

they responded less frequently by means of negative behaviors (verbal or physical aggression).

To regulate the emotions of their children, the mothers frequently selected situations that caused pleasant and unpleasant emotions in their children, enhanced the former and avoided the latter. Also, they talked with their children and explained aspects related to their emotions, looking for ways to reassure them, distract them or inhibit their emotions. However, less often they responded negatively. About the parenting styles, it was found that they most frequently used negative emotional style, behavioral control and negative behavior, with less frequency implementing the permissive style. Finally, when performed the correlation analysis, weak significant relationships were found between some dimensions that integrate the three scales, which may suggest some trends that may be useful for subsequent research.

Keywords: emotional self-regulation, maternal emotional regulation behaviors, parenting styles.

La autorregulación emocional es un tema que ha tomado relevancia en los últimos años debido a la importancia que tiene en cada etapa del desarrollo humano. Algunos autores definen este constructo como la influencia que tiene el individuo para monitorear, evaluar y modificar sus respuestas emocionales, principalmente en cuanto a la intensidad y temporalidad con la que se presentan (Gross, 2013; Thompson, 1994). Cabe señalar que los individuos utilizan formas de autorregulación que están relacionadas con las demandas del contexto, las cuales se ven influenciadas por normas establecidas, cultural y socialmente (García; 2014; Saarni, 1984 y Fox, 1994).

La autorregulación emocional se comienza a desarrollar en etapas tempranas, se constituye y es moldeada por factores intrínsecos y factores extrínsecos. Los factores intrínsecos se refieren a las diferencias innatas e individuales como el temperamento, la edad, el desarrollo cognitivo y las diferencias individuales, mientras que los factores extrínsecos se refieren a los contextos sociales, económicos y culturales. En este sentido, los padres tienen una influencia fundamental en el desarrollo emocional de sus hijos, ya que por medio de las conductas que llevan a cabo sus padres, los niños aprenden y perfeccionan diversas estrategias para autorregular sus emociones (Figuroa ,2009; Fox y Calkins, 2003).

Como mencionan Pérez y Guerra (2014) la capacidad para la autorregular las emociones con éxito y eficacia se ha relacionado con interacciones sociales satisfactorias, un desarrollo socioemocional adecuado (Prizant, Wetherby, Rubin y Lauren, 2003) y una autoestima saludable (Balaguer, Sánchez y García, 2018). Por el contrario, cuando existen dificultades para autorregularlas, existe la posibilidad de que se presenten problemas en el desarrollo socioemocional (Eisenberg, Hofer y Vaughan, 2007), baja autoestima (Balaguer et al., 2018; Hervás y Vázquez, 2006) aumenta el riesgo de tener problemas internalizados y externalizados (Trentacosta y Shaw, 2009; Esquivel, 2014) y desarrollar trastornos mentales.

En México se han realizado investigaciones relacionadas con la autorregulación emocional, principalmente en bebés de entre 18 y 36 meses de edad, niños de 9 a 11 años, adolescentes y adultos. Recientemente se ha incluido el tema de las emociones y el control emocional en los planes de estudio de educación básica (SEP, 2016), lo que reafirma la

importancia de abordar el estudio del desarrollo emocional de los niños y en particular la autorregulación emocional.

El presente trabajo se estructuró de la siguiente manera: como parte del marco teórico inicialmente se abordaron temas acerca de la autorregulación emocional, los modelos teóricos que la explican; cómo se ha definido; cuáles son las estrategias para autorregular las emociones; el desarrollo de la autorregulación emocional desde el nacimiento hasta la edad escolar; y los factores intrínsecos e intrínsecos que influyen en ésta. Posteriormente se consideró pertinente hablar sobre las conductas de regulación emocional materna y los estilos de crianza, así como la importancia que éstas tienen con la autorregulación emocional de los niños. Finalmente, se abordaron las formas de evaluación cuantitativa y cualitativa que se han utilizado para investigar este constructo.

Posterior al marco teórico se presenta el método a seguir en esta investigación. Éste estuvo organizado en 2 fases. En la fase 1 se diseñaron y analizaron psicométricamente dos instrumentos de evaluación: 1) la Escala de Estrategias de Autorregulación emocional para niños (EAEN); 2) la Escala de Conductas de Regulación Emocional materna (ECREM) para madres. La fase 1 se llevó a cabo en dos etapas, en la primera se realizó un estudio exploratorio, se diseñó el instrumento; se realizó una validación por jueces expertos. En la segunda etapa: se realizó un estudio factorial exploratorio; se obtuvo la confiabilidad; se hizo un análisis factorial confirmatorio. En esta fase también se analizó psicométricamente la Escala de Estilos de Crianza elaborada por (García-Méndez, Rivera Aragón y Reyes-Lagunes, 2014).

En la fase 2 se presenta la caracterización de las estrategias de autorregulación emocional que utilizan los niños y las diferencias que existen entre ellos con base las características de sexo y edad. También se muestra la caracterización de las conductas de regulación emocional materna y los estilos de crianza que utilizan las madres y las diferencias que se encontraron con base en el sexo y la edad de sus hijos. En esta misma fase se presenta la relación que tienen las estrategias de autorregulación emocional con las conductas de regulación emocional materna y los estilos de crianza que implementan las madres.

Finalmente, después de la fase 2 se discuten los hallazgos de la presente investigación, así como los alcances y limitaciones.

Autorregulación emocional

Antecedentes

La autorregulación emocional comenzó a entenderse y estudiarse como un constructo cuando algunos psicólogos manifestaron un interés y reconocimiento sobre de la importancia que tienen las emociones en el desarrollo del ser humano, entre ellos, se puede mencionar a Block, J.H. y Block, J. (1980), Cicchetti, en Ganiban y Barnett (1991), Eisenberg, Fabes, Nyman, Bernzweig y Pinuelas (1994), Eisenberg (1997), Kopp (1989). Es preciso señalar que, aunque en épocas anteriores la autorregulación emocional aún no era un término relevante, ya comenzaba a desarrollarse. Al respecto, Post, Boyer y Brett (2006) realizaron una revisión histórica de este concepto, para ello, examinaron 241 artículos de revistas arbitradas desde 1891 y con la información recabada establecieron cuatro periodos: precursor, emergente, contemporáneo y de expansión (figura 1).

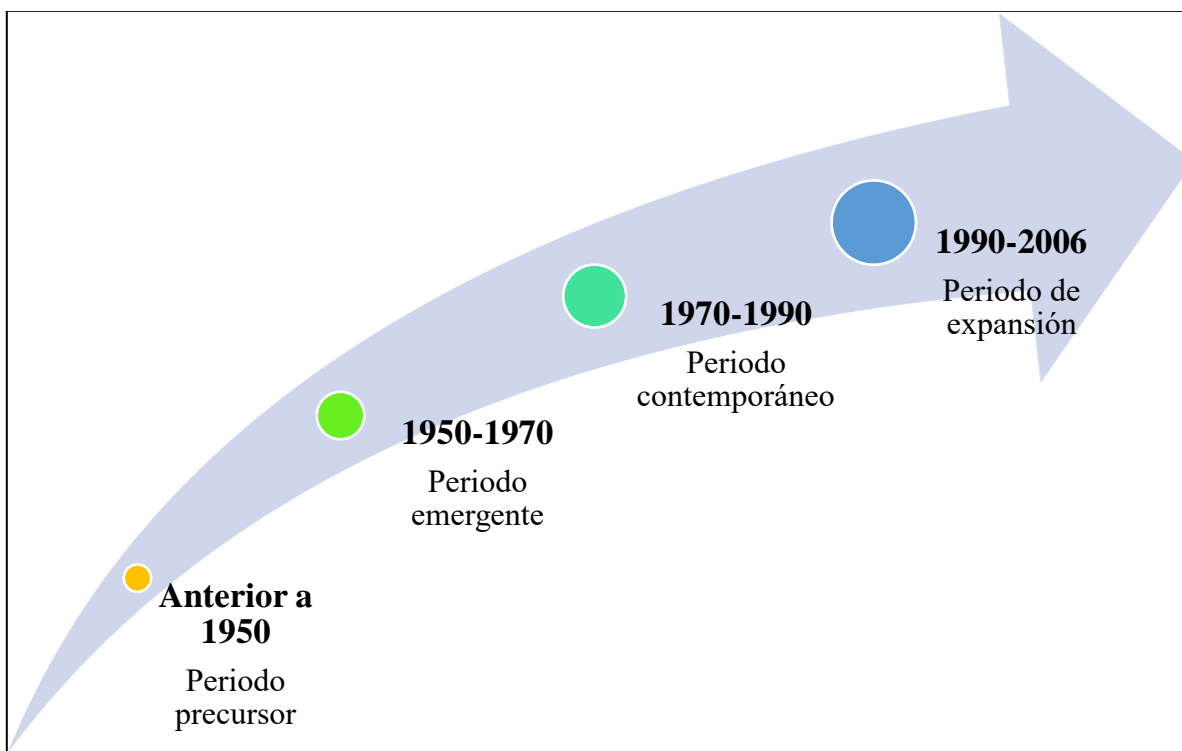


Figura 1. Periodos históricos del estudio de la autorregulación emocional (información tomada de Post, Boyer y Brett, 2006).

Con base en la revisión histórica que realizaron Post, et al (2006) describieron las características de cada periodo de la siguiente manera:

Periodo precursor (1891-1950)

En 1891 la autorregulación emocional aún no se había establecido como un término clave en el estudio de la psicología infantil. No obstante, en este año se publicó el primer artículo relacionado con el comportamiento infantil en términos del inconsciente y las reacciones automáticas, se generaron las primeras perspectivas relacionadas con el comportamiento infantil cuando Sigmund Freud estudió los afectos y los relacionó con las pulsiones, en 1915 planteó que la expresión del afecto era la traducción subjetiva de la cantidad pulsional y en 1924 definió la autorregulación como una necesidad adaptativa de controlar los impulsos internos, él aseguraba que ésta era crucial durante el primer año de vida, ya que el infante ligaba el afecto y las representaciones, se iba constituyendo el yo y las instancias psíquicas. La función parental reguladora estaba vinculada con la de excitación del niño, la cual estaba influenciada por la suplencia simbólica que manifestaban los padres y por el posicionamiento del niño en el deseo inconsciente y en el imaginario parental.

En 1911, Thorndike demostró que las consecuencias generadas por un comportamiento influyen en la frecuencia de éste. Mientras que, en 1927 Pavlov demostró que el aprendizaje asociativo permite condicionar respuestas automáticas. Desde 1910 hasta 1930 la psicología se enfocó en el estudio objetivo del comportamiento y la comprensión de la naturaleza humana. Por primera vez los conductistas consideraron como un objeto de estudio: al personaje consciente, el juicio, la determinación y el temperamento voluntario, los incentivos y el origen del comportamiento habitual.

Hacia el final de este período se asumió que el individuo es regulado internamente por unidades y externamente por medio de recompensas obtenidas del ambiente, se reconoció la capacidad que tiene el individuo para planificar de forma autorregulada la obtención de recompensas. En 1946, Thorne escribió el primer artículo científico sobre autorregulación y comportamiento, en éste definió a la autorregulación como un factor de adaptación

inteligente que el individuo logra por medio del entrenamiento que realiza en un proceso psicoterapéutico.

Periodo emergente (1950-1970)

En el periodo emergente, el conductismo y la psicología humanista competían por el predominio. No obstante, los estudios revisados por Post et al. (2006) reflejaron que hubo una nueva dirección de la psicología, en la que comenzó a dominar la teoría cognoscitiva. En 1952 Piaget propuso que los procesos mentales estaban vinculados con la capacidad de autorregulación del individuo para adaptarse a su contexto y que las estructuras mentales o esquemas asimilan la información entrante. Explicó dos procesos por medio de los cuales se llega a la reestructuración cognitiva: la asimilación y la acomodación. La primera se refiere a la forma en la que el organismo enfrenta el entorno, mientras que la segunda se entiende como la modificación en respuesta de las demandas del medio.

En 1958 Heider señaló que los individuos estaban interesados en conocer las causas de los eventos para poder predecir el futuro y tener un grado de control sobre sus comportamientos. Como resultado, se introdujo la perspectiva cognoscitiva social, que consideraba que los individuos tenían esquemas sociales, estructuras cognoscitivas que organizaban la información con base en conceptos sociales. Durante este periodo, surgió la perspectiva propuesta por Vygotski, la cual enfatizaba la importancia del ambiente social y cultural en el proceso de autorregulación. Vygotski consideraba que los individuos tenían su propio deseo de actuar y la capacidad de desarrollarse de acuerdo con su interacción con la cultura en la que se estaban inmersos.

Periodo contemporáneo (1970-1990)

En este periodo la psicología comenzó a concebirse como una ciencia cognitiva. De 1970 a 1990 se escribió un volumen considerable de trabajos que establecieron el estudio de la autorregulación y su importancia. Post et al. (2006) organizaron este periodo en tres etapas.

- En la primera etapa (1970 a 1984) los estudios se enfocaron en definir a la autorregulación emocional y las etapas de desarrollo. En 1970, Flavell, Friedrichs y Hoyt comenzaron a explorar estrategias metacognitivas implicadas en el monitoreo y la autorregulación. En 1977, Bandura consideraba que los individuos se involucraban en comportamientos debido a los resultados que esperaban lograr y estas expectativas de acción reflejaban la función motivacional de refuerzo, para obtener resultados positivos y prevenir posibles resultados negativos, lo cual implicaba un proceso de autoevaluación y autorregulación. Además, Bandura concluyó que el pensamiento y el comportamiento estaban determinados por modelos y situaciones del ambiente, por tal razón, resaltó el aprendizaje observacional. En 1982, Lezak describió la autorregulación considerando los aspectos innatos y aprendidos que le permiten al individuo establecer estrategias para regularse en la vida cotidiana.
- En la segunda etapa (1985 a 1989) se describieron las influencias y los efectos de la autorregulación.
- En la tercera etapa (1987 a 1990) se realizaron descripciones generales, implicaciones y analogías complejas sobre la autorregulación.

Periodo de expansión (1990-2006)

En este periodo el modelo cognoscitivo, el modelo conductista y el modelo cognoscitivo social eran utilizados y reconocidos en el desarrollo de diversos estudios. Se reconoció la importancia de los procesos mentales individuales, el control y las metas comportamentales, así como los factores intrínsecos y extrínsecos. Se realizaron estudios con poblaciones de diferentes edades, diversas culturas, distintas condiciones sociales, con necesidades especiales y diferentes escenarios de aprendizaje. De igual manera se analizaron los efectos de la mediación de la familia y los cuidadores principales en la autorregulación de los niños. Además, se indagó acerca de la relación entre el concepto de autorregulación emocional con: la competencia social, los problemas de conducta, y las psicopatologías.

Como lo señalan Post et al. (2006) esta recopilación histórica permite observar cómo se ha ido desarrollando el estudio de la autorregulación emocional, así como la forma en que ésta se ha concebido de acuerdo con las perspectivas que prevalecen en cada periodo.

Perspectivas teóricas de la autorregulación emocional

Existen diferentes enfoques que han abordado el constructo de la autorregulación emocional, entre ellos, la perspectiva biológica, funcionalista, la individual y la social.

Perspectiva biológica

Desde una visión biológica las emociones son un patrón específico y observable, éste incluye respuestas fisiológicas y expresivas que son producidas por actividad neurológica (Damasio, 1998; Lazarus, 1991). Dichas respuestas se desencadenan con base en la interpretación que hace el individuo acerca de la situación que experimenta (Deigh, 2010). En este enfoque las emociones se clasifican en positivas y negativas. Las emociones positivas provocan el acercamiento a la situación y las negativas generan alejamiento o evitación (Reeve, 2005). Además, la perspectiva biológica considera que las emociones tienen mecanismos autorregulatorios de ajuste y equilibrio para lograr una homeostasis que garantiza la capacidad adaptativa y que a su vez le permite al individuo optimizar su energía física y cognitiva (Fridja, 2008; Palmero, 1996).

Perspectiva funcionalista

De acuerdo con Gómez y Calleja (2016) la contraparte de la perspectiva biológica es la funcionalista, en ésta las emociones se consideran flexibles, contextualizadas y dirigidas a una meta (Hagemann, Waldstein y Thayer, 2003). Las emociones consideradas positivas y las negativas pueden ser adaptativas o no, de ahí que las formas que se utilizan para autorregularlas no pueden considerarse buenas o malas, sino que tienen que ser valoradas según la finalidad de éstas, los contextos, las situaciones en los que se ve inmerso el

individuo, así como los propósitos individuales y sociales que éste deseé alcanzar (Adrian et al., 2011; Arango, 2007).

La autorregulación emocional implica ajustes que permiten organizar el funcionamiento de forma inmediata y a largo plazo. Además de reducir la intensidad y la frecuencia de las experiencias emocionales, también implica la capacidad del individuo para generar y mantener las emociones con el fin de relacionarse, comunicarse e influir en los demás (Arango, 2007). Asimismo, se considera que existe un ciclo de retroalimentación por medio del cual las emociones regulan la conducta y a su vez las conductas regulan la emoción (Charland, 2011).

Perspectiva Individual y social

Por otra parte, Gómez y Calleja (2016) señalaron que la autorregulación emocional se puede entender desde una perspectiva individual y otra social que se complementan para tener un alcance más profundo. La perspectiva individual hace referencia a los procesos de monitoreo y evaluación de las emociones propias para modificar la intensidad y duración de éstas, con el propósito de lograr metas y un bienestar individual (Gross, 1998). La perspectiva social establece que las diadas que pertenecen a un mismo sistema emocional regulan entre sí sus emociones, con el objetivo de enseñar a otro a hacerlo o de mantener estados emocionales deseados. Desde esta perspectiva, la autorregulación emocional no sólo se da de forma intrínseca, sino extrínseca. Además, los individuos regulan sus emociones para lograr objetivos y actuar considerando lo que otros esperan de ellos (Robinson, 2014).

Cómo puede observarse, cada perspectiva teórica tiene una forma peculiar de entender y explicar la autorregulación emocional, sin embargo, estos pueden complementarse para comprender este constructo ampliamente. Al respecto, Gómez y Calleja (2016) rescatan algunos elementos importantes: 1) los mecanismos autorregulatorios que tienen las emociones; 2) la valencia e intensidad de las emociones que aumentan, disminuyen o modifican la experiencia emocional; 3) las estrategias de autorregulación emocional que modifican la emoción. De igual manera, se puede añadir la importancia de entender que

algunas formas de autorregulación emocional pueden funcionar mejor para lograr metas individuales, mientras que otras favorecen la obtención de logros sociales.

Modelos teóricos de la autorregulación emocional

Se consideró importante conocer los modelos que explican la autorregulación emocional, por ello, en este apartado se muestran de manera cronológica algunos de ellos: el modelo neuropsicológico; el modelo de la autorregulación emocional; el modelo autorregulatorio de las experiencias emocionales; el modelo cibernético; el modelo secuencial de autorregulación emocional.

Modelo de autorregulación de Barkley

En este modelo se utilizaron como sinónimos los términos autorregulación y autocontrol, Barkley (1997) definió este constructo como la respuesta o cadena de respuestas que manifiesta el individuo para modificar la probabilidad de que ocurra una respuesta que generalmente sigue a un evento, la cual altera a largo plazo la probabilidad de consecuencias asociadas a ésta. Este modelo estuvo basado en una perspectiva funcionalista, tomó en cuenta las funciones ejecutivas que estaban relacionadas con las acciones que el individuo llevaba a cabo para autorregularse, entre ellas, la planificación, la evaluación y el ajuste.

Barkley (1997) se refirió a las funciones ejecutivas como las acciones que realiza el individuo para autorregularse y señaló específicamente cuatro de ellas: la memoria de trabajo no verbal; el habla internalizada; el autocontrol de la activación, la motivación y el afecto; y la reconstitución. Además, señaló que, si bien éstas pueden funcionar de manera independiente, se encuentran interrelacionadas y es precisamente su acción conjunta la que interviene en la autorregulación emocional. Sin embargo, un déficit en una u otra tendrá efectos diferentes en el proceso de autorregulación.

De manera conjunta, las funciones ejecutivas tienen el propósito de internalizar conductas, anticipar reacciones futuras y aumentar los beneficios del individuo a largo plazo.

Servera (2005) considera que, desde una visión evolutiva, estas funciones suponen la maduración de patrones conductuales manifiestos. Barkley (1997) afirma que cuando se organiza la conducta por medio de las funciones señaladas anteriormente, se desarrollan comportamientos propositivos e intencionales orientados al cumplimiento de un objetivo.

Barkley (1977) hipotetizó que existe una maduración de la inhibición conductual, las funciones ejecutivas y la autorregulación emocional por medio de estadios: primero se desarrolla la capacidad para inhibir la conducta y la memoria de trabajo no verbal; posteriormente de manera progresiva se internaliza el afecto y la motivación, la cual está ligada a la internalización del habla; finalmente se da la internalización del juego y la reconstitución.

Servera (2005) menciona que lo importante de este modelo radica en la comprensión de los problemas de atención e hiperactividad a través de la conducta encubierta, privada y autodirigida. Además, señala que las funciones ejecutivas dependen de la inhibición conductual y que la interacción entre éstas genera la autorregulación y el control motor, el cual se señala como el último elemento del modelo, que además es el más aplicado.

Este modelo ha sido utilizado principalmente como base para estudios relacionados por el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), debido a que representa la teoría con mayor valor heurístico y datos empíricos fundamentados para la comprensión de este trastorno (Villalobos et al., 2007). Existen algunas investigaciones que retoman este modelo, tal es el caso de Villalobos et al. (2007) quienes analizaron los procesos de memoria de trabajo y función ejecutiva, ambos considerados en el modelo de Barkley, para investigar la utilidad del factor de independencia a la distracción en la evaluación del TDAH. Amado (2011), retomó este modelo para sustentar de manera teórica y práctica su investigación, en la cual analizó los efectos de una intervención combinada con un tratamiento farmacológico en un grupo de familias y profesores de niños con TDAH y encontró resultados similares a los hallazgos de Barkley.

Con la finalidad de conocer las bondades y limitaciones de este modelo, Servera (2005) realizó una revisión, en esta señala la capacidad para armonizar las líneas experimentales en el comportamiento humano; la conceptualización que hace Barkley sobre la autorregulación tomando en cuenta aspectos cognitivos, comportamentales y psicofisiológicos. Sin embargo, también menciona que las deficiencias del modelo radican principalmente en el uso que hace del término autorregulación como sinónimo de autocontrol, ya que con esto deja de lado ciertos elementos psicológicos y neurológicos diferenciales.

Modelo de la regulación emocional

En 1998, Gross propuso un modelo de la autorregulación emocional centrado en el momento en que ocurren las formas de regulación durante el proceso emocional. La emoción comienza con una evaluación de señales contextuales externas e internas, cuando estas señales son atendidas y evaluadas, desencadenan un conjunto coordinado de tendencias de respuesta emocional que se manifiestan a nivel subjetivo, comportamental y fisiológico. Una vez que estas tendencias de respuesta se disparan, se pueden modular de diversas maneras. Bajo este modelo lineal, la autorregulación emocional puede darse en dos momentos, centrados en el antecedente o en la respuesta (Figura 2).

En este modelo se muestran principalmente dos estrategias de regulación emocional, la supresión y la reevaluación (Hervás y Vásquez, 20006; Gargurevich y Matos, 2010). La supresión se refiere a la inhibición conductual expresiva aun cuando se está activo afectivamente, mientras que la reevaluación implica un cambio de significado y la reinterpretación de la situación emocional. Gross (1998) estudio las consecuencias que tiene cada estrategia y encontró que la reevaluación cognitiva está relacionada con la disminución de síntomas de depresión, mayor autoestima, satisfacción con la vida y mejores relaciones sociales; mientras que la supresión se ha vinculado con un estado de ánimo negativo, emociones negativas y un mayor nivel de estrés.

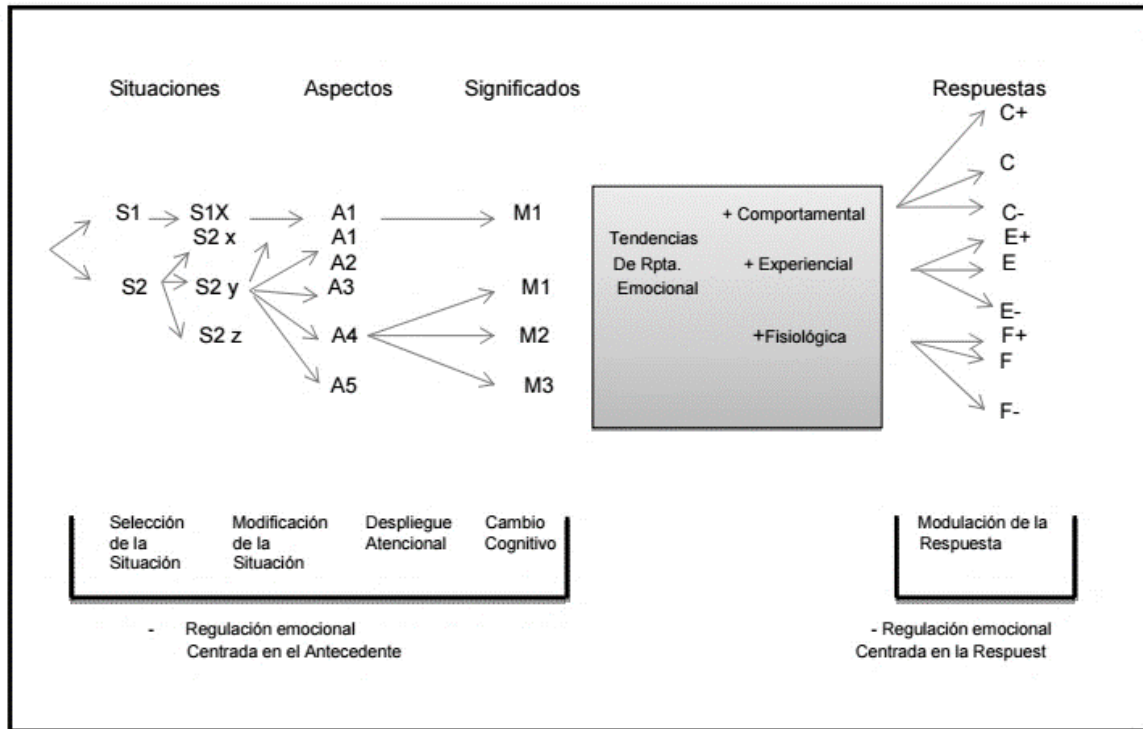


Figura 2. Modelo procesal de la autorregulación emocional (Gross, 2002).

Posteriormente, Gross y John (2003) evaluaron el proceso por medio del cual surge la respuesta emocional para explicar cómo los individuos autorregulan sus experiencias emocionales. Señalaron que las emociones inician a partir de la valoración de elementos que a su vez originan diversas acciones o respuestas específicas. En la figura 3 se puede apreciar el modelo de la respuesta emocional en donde señalan que el desenvolvimiento de una emoción puede explicarse por medio de los siguientes pasos:

- Situación relevante: Se refiere a los eventos o exigencias ambientales (externa) o las representaciones mentales (interna).
- Atención: Se da una selección de elementos más significativos de una situación.
- Evaluación. Esta dependerá de la relevancia de la situación.
- Respuesta emocional. Aquella que como resultado de la retroalimentación modifica la situación relevante.

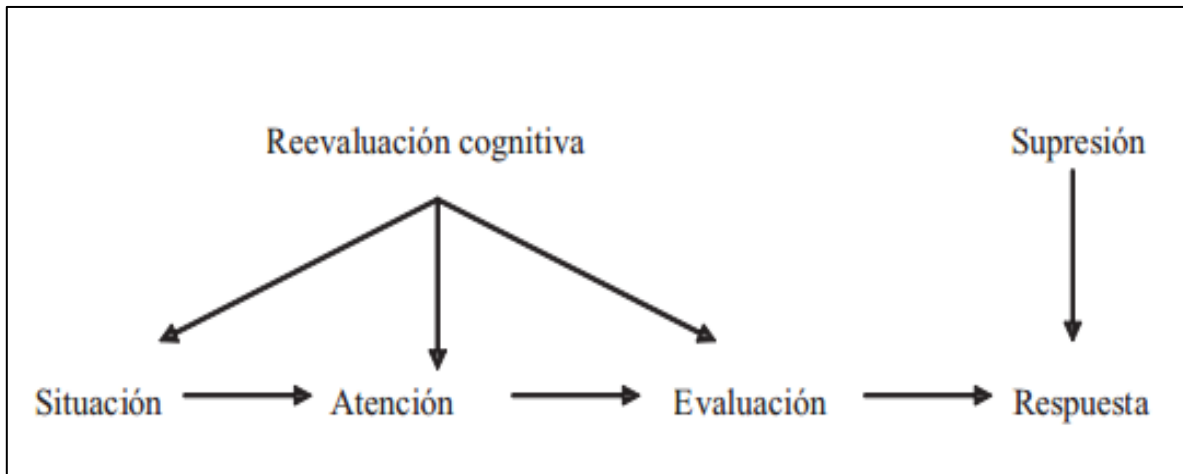


Figura 3. Modelo de la respuesta emocional (Gross y John, 2003).

A partir de lo anterior Gross y John (2003) plantearon que la regulación emocional puede darse en diferentes pasos, bajo los dos elementos iniciales planteados por Gross (1998), la reevaluación cognitiva y la supresión. En el año 2004, estos autores encontraron que la reevaluación cognitiva tenía un impacto positivo que reduce la experiencia de emociones negativas, mientras que la supresión de la expresión tiene un impacto negativo pues, reduce la experiencia de emociones positivas. Cognitivamente, la supresión de la expresión deteriora la memoria relacionada con la información socialmente relevante, mientras que la reevaluación cognitiva no lo hace. En relación con el dominio social, la supresión de la expresión compromete el funcionamiento social, lo cual no observaron en la reevaluación cognitiva (Gross y John, 2003; John y Gross, 2004; 2007). Retomando estos antecedentes, Gross y Thompson (2007) plantearon un modelo de la emoción que ésta basado en la retroalimentación de cuatro elementos diferentes que se describen a continuación:

- La situación relevante que puede ser externa (eventos o exigencias ambientales) o interna (representaciones mentales).
- La atención por medio de la cual que se hace una selección de los elementos más significativos de una situación.
- La evaluación que depende de la relevancia de la situación.
- La respuesta emocional que por efectos de la retroalimentación modifica la situación relevante.

Este modelo plantea cinco grupos de estrategias que conforman este proceso e impactan en distintos momentos del transcurso generativo de la emoción. Los primeros cuatro grupos comprenden estrategias centradas en el antecedente: selección de la situación, modificación de la situación, despliegue de atención y cambio cognoscitivo. El último grupo se enfoca en la respuesta que ya ha sido desplegada: modulación de la respuesta (Figura 4)

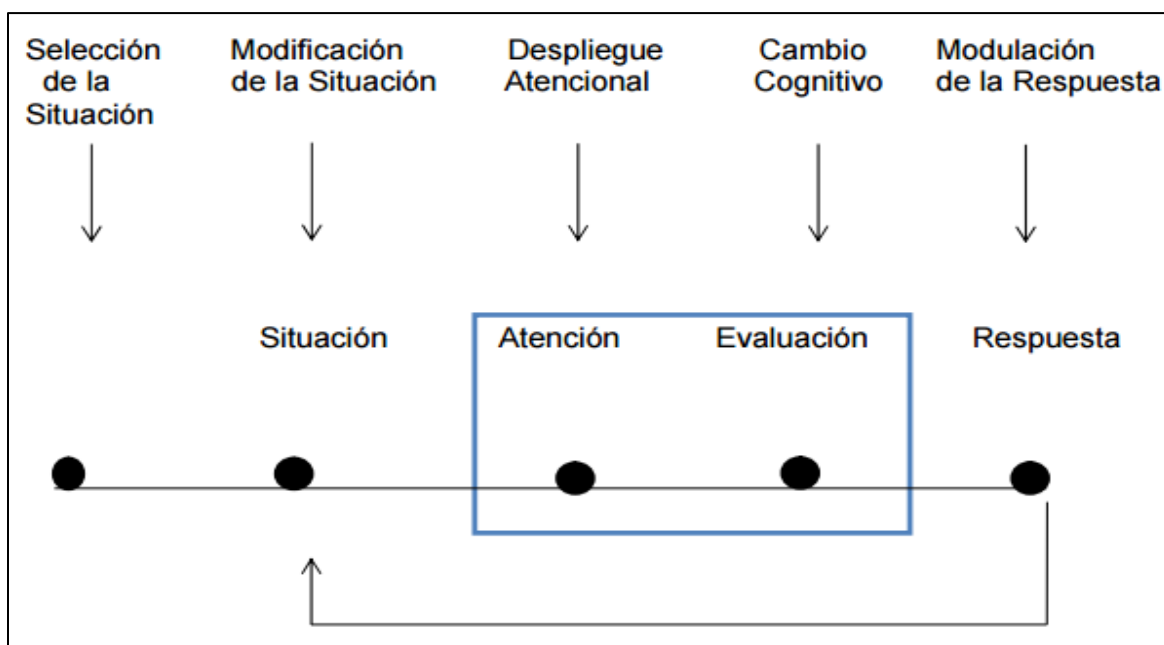


Figura 4. Modelo procesal de la autorregulación de la emoción (Gross y Thompson, 2007).

Porro et al. (2012) y Gómez y Calleja (2016) consideran que actualmente este modelo es el más utilizado en investigaciones relacionadas con el estudio de factores involucrados en la salud, debido que se ha encontrado que ciertas maneras de manejar las emociones predisponen el inicio y progresión de la enfermedad en los individuos. De igual manera ha sido retomado para estudiar los problemas emocionales y las enfermedades mentales, tales como la depresión y ansiedad. Si bien, este modelo se ha utilizado principalmente para realizar investigaciones con población adolescente y adulta, recientemente también ha sido empleado para trabajar con población infantil (Von, Haelel y Denham, 2015).

El modelo regulatorio de las experiencias emocionales

Este modelo propuesto por Higgins, Grant y Shah (1999) se centró en las preferencias que tienen los individuos hacia determinados estados emocionales, pues considera que la autorregulación emocional permite que éstos ocurran con mayor frecuencia. Por lo tanto, es un modelo que considera a la autorregulación emocional como un sistema de control que supervisa la experiencia emocional y su ajuste para el logro de metas de referencia. Los individuos experimentan placer o malestar de acuerdo con el tipo de autorregulación que esté funcionando, los cuales se describen a continuación:

- Anticipación regulatoria. Consiste en tratar de anticipar el placer o malestar que pueda suscitarse en el futuro.
- Referencia regulatoria. Es adoptar un punto de referencia positivo o negativo ante una situación similar.
- Enfoque regulatorio. Se refiere a dos tipos de estados finales deseados basados en un enfoque de promoción (aspiraciones y autorrealizaciones) y prevención (responsabilidades y seguridad).

Este modelo ha sido retomado principalmente en estudios sobre autorregulación emocional e inteligencia emocional (Sánchez, 2010).

Modelo homeostático

Este modelo fue desarrollado por Forgas (2000), en éste se considera que el estado anímico gira en torno a un punto y cuando se aleja de éste se activan una serie de mecanismos de regulación para lograr la homeostasis. Esto se lleva a cabo por medio de procesos automáticos y espontáneos. En este modelo se describen tres tipos de procesamiento que se complementan según las necesidades de un determinado momento: 1) el procesamiento abierto que es vulnerable a los efectos del estado de ánimo; 2) el procesamiento ordinario que se ve influido por el estado de ánimo; 3) el procesamiento motivado que tiene como objetivo contrarrestar el estado de ánimo en un momento determinado.

Modelo cibernético

Este modelo fue desarrollado por Larsen (2000), en éste se considera que existe un estado anímico que el individuo desea alcanzar, por ello intenta minimizar las diferencias entre éste y el estado en el que se encuentra. Para reducir tales diferencias existen mecanismos que pueden estar dirigidos hacia el interior (distracción) o hacia el exterior (la resolución de problemas o el cambio de actividad). Si bien algunos mecanismos se activan automáticamente, en este modelo se le da mayor importancia a los mecanismos que se activan por medio de procesos controlados.

Modelo secuencial

Este modelo fue propuesto por Bonano (2001) quién de la misma manera que Higgins, Grant y Shah (1999) planteó un sistema de control que supervisa la experiencia emocional para su ajuste a determinadas metas. Está enfocado en el control, la anticipación y la exploración de la homeostasis emocional. En este modelo se consideran tres categorías de actividad autorregulatoria que se describen a continuación:

- Regulación de control. Comportamientos automáticos e instrumentales enfocados a la regulación inmediata de respuestas emocionales, tales como la disociación emocional, supresión emocional, expresión emocional y la risa.
- Regulación anticipatoria. La anticipación de retos futuros que puedan ocurrir, esto por medio de la expresión emocional, la risa, la evitación o búsqueda de personas, sitios o situaciones, la adquisición de nuevas habilidades, la revaloración, la escritura o habla acerca de sucesos que provocan angustia.
- Regulación exploratoria. La adquisición de habilidades o recursos para mantener una homeostasis emocional, entre ellas, la elección de actividades de entretenimiento o distracción y la expresión de las emociones de forma oral o escrita.

Este modelo ha sido retomado para investigar en investigaciones sobre inteligencia emocional (Barreiros et. al., 2009).

En este apartado se han descrito brevemente los modelos que se han enfocado en explicar la autorregulación emocional como un proceso que le permite al individuo gestionar sus emociones para cumplir una meta específica. Es importante señalar que, para esta investigación se retomará el modelo propuesto por Gross y Thompson (2007) debido a que aborda el momento en que ocurren las formas de autorregulación durante el proceso emocional, así como las estrategias adaptativas y desadaptativas que puede utilizar el individuo. Además de que ha constituido la base para investigaciones realizadas no sólo en adolescentes y adultos sino también con niños, población foco de este estudio.

Definición de la autorregulación emocional

Como se ha señalado, en los últimos años la autorregulación emocional ha sido un tema de interés en diversas áreas, por lo que para comprender este constructo es importante definirlo, lo cual es complejo debido a la diversidad de enfoques teóricos desde los cuales se ha abordado. No obstante, algo que éstos tienen en común es su interés por estudiar la forma en que se experimenta y modifica la experiencia emocional. Las definiciones más recientes han considerado los beneficios que tiene la autorregulación emocional a nivel adaptativo (Peñafiel y Serrano, 2010).

Arango (2007) realizó una clasificación de las definiciones centradas en el individuo y las centradas en el concepto de ajuste. Las primeras consideran que la autorregulación emocional es el incremento, la disminución o el mantenimiento de la emoción y de su intensidad (Dodge y Garber, 1991). Éstas toman en cuenta tres constructos: el temperamento, el afrontamiento y la autorregulación conductual. Las segundas están basadas en la perspectiva funcionalista, consideran que la autorregulación emocional se refiere a los procesos extrínsecos e intrínsecos que permiten monitorear, evaluar y modificar experiencias emocionales, principalmente en la intensidad y la temporalidad, con el fin de alcanzar metas (Thompson, 1994), este proceso garantiza la adaptación del individuo en situaciones emocionalmente activadoras (Cicchetti et al., 1991). Estas retoman la flexibilidad conductual, la adecuación al contexto y el monitoreo del progreso hacia el resultado deseado.

A continuación, se presentan de manera cronológica algunas definiciones que han surgido para comprender el constructo de autorregulación emocional. En 1991, Cicchetti, Ganiban y Barnett la concibieron como una serie de factores intra y extra orgánicos que redirigen, controlan y modulan la excitación emocional, para que un individuo logre funcionar de manera adaptativa en situaciones que representan carga emocional. En 1994, Fox la consideró una habilidad que permite modular el afecto con base en las demandas establecidas social y culturalmente. En este mismo año, Thompson la definió como una serie de procesos que integran elementos cognoscitivos, emocionales y motivacionales, factores intrínsecos y extrínsecos que son utilizados para monitorear, evaluar y modificar las reacciones emocionales para lograr objetivos, así como sus características de temporalidad e intensidad.

En 1998, Gross explica que el término autorregulación emocional puede tener dos significados: 1) las emociones regulan algo más; y, 2) el cómo las emociones son reguladas. Sin embargo, considera que el segundo modo de entenderlo es más oportuno al momento de explicar los procesos implicados en la regulación de éstas. Por lo tanto, lo define como cualquier iniciativa e influencia que tiene el individuo sobre sus emociones, es decir, cuándo tenerlas, cómo experimentarlas y de qué manera expresarlas.

En 2004, Eisenberg y Spinrad mencionaron que este término se refiere al proceso de iniciar, evitar, inhibir, mantener o modular la ocurrencia, la forma, la intensidad o la duración de los estados emocionales internos. Así como la fisiología relacionada con las emociones, los procesos de atención, los estados motivacionales y los relacionados con aspectos conductuales de la emoción, para la adaptación social relacionada con los afectos o el logro de objetivos individuales.

En 2007, de forma conjunta, Gross y Thompson la definieron como los esfuerzos que realiza el individuo de forma consciente o inconsciente para tener influencia sobre la intensidad y la duración de sus emociones en el momento que surgen, así como la forma de expresarlas. Ambos reconocen que existen mecanismos automáticos, sin embargo, se enfocan en las formas conscientes que lleva a cabo el individuo para autorregular sus

emociones. Esta definición se basa en una perspectiva propositiva e individual (Gómez y Calleja, 2016).

Los autores coinciden en que la autorregulación emocional es la capacidad que tiene el individuo para expresar, controlar y manejar sus emociones en temporalidad e intensidad, es un proceso que integra pensamientos, emociones y conductas. Para este trabajo se retomará la definición planteada por Gross y Thompson (2007) ya que toma en cuenta las situaciones que provocan la emoción; las experiencias emocionales previas del individuo; reconocen los diferentes momentos en los que se utilizan las estrategias de autorregulación; consideran que todas las estrategias son adaptativas; reconocen la influencia de factores individuales y contextuales en el desarrollo de ésta.

Además, Gross y Thompson (2007) consideran que en la autorregulación emocional están involucrados mecanismos controlados y automáticos, los cuales operacionalizan por medio de los autoreportes, esto supone una conciencia y un procesamiento de la situación. Ambos mecanismos son llamados estrategias de autorregulación emocional (Gómez y Calleja, 2016).

Estrategias de autorregulación emocional en la infancia

La autorregulación emocional no puede ser considerada buena o mala sino adaptativa, no obstante, es importante señalar que la manera en la que se lleva a cabo esta autorregulación puede tener consecuencias favorables o desfavorables en el desarrollo de los niños (Tabla 1). Algunos autores señalan que la autorregulación emocional llevada a cabo de forma adecuada puede influir en el ajuste social y emocional a corto, mediano y largo plazo. Mientras que una autorregulación inadecuada puede influir en el desarrollo de problemas físicos, mentales y socioemocionales. Al respecto, Greco (2010) señala que el enojo ha sido relacionado con problemas de conducta y con la etiología de los problemas cardiacos; el miedo con los problemas de estrés y ansiedad; la tristeza con la depresión.

Tabla 1

Consecuencias de una autorregulación adecuada y no adecuada de la emoción de alegría, enojo, tristeza y miedo.

Emoción	Autorregulación adecuada	Autorregulación inadecuada
Alegría	Equilibrio y bienestar subjetivo. Buen estado de ánimo. Un mejor aprendizaje. Energía para la acción oportuna. Liberar tensiones acumuladas. Desarrollo de habilidades sociales favorables. Encontrar aspectos positivos en situaciones estresantes.	Afectar su contexto físico o social. Poco ajuste social.
Enojo	Activa la conducta de defensa. Destruir las barreras en el ambiente. Resolución de conflictos.	Daño emocional a sí mismo y a los demás. Daño físico a sí mismo y a los demás. Problemas de salud. Problemas de concentración. Toma de decisiones erradas. Juicio equivocado. Baja autoestima. Dañar el desarrollo afectivo.
Tristeza	Demanda y obtención de ayuda. Recibir apoyo familiar o social. Relaciones sociales positivas.	
Miedo	Defensa natural. Aprendizajes que lo apartan del peligro.	Obstaculiza el desarrollo emocional. Desencadena envidia y ansiedad.

Fuente: elaboración propia (Información retomada de Macarena y Zurita, 2002; Spinrad, 2005).

Para autorregular sus emociones los individuos implementan diversas estrategias de autorregulación emocional (Cuervo e Izzedin, 2007). Las estrategias de autorregulación emocional han sido definidas como el conjunto de acciones que tienen una meta directa y deliberada para cumplir un objetivo (Esquivel, García, Montero, López y Valencia, 2013; Shaffer y Kipp, 2007).

Garnefski, Rieffe, Jellesma, Terwogt y Kraaij (2007) las clasifican con base en tres elementos: 1) Los procesos fisiológicos que se relacionan con factores biológicos, entre ellos, el ritmo cardíaco y la respiración; 2) los procesos cognitivos que incluyen a los pensamientos y estrategias cognoscitivas, como el cambio de atención, la rumiación y la reevaluación; 3) los aspectos conductuales relacionados con la forma de expresar las emociones. Estos autores, señalan que si bien, las estrategias de autorregulación emocional no pueden considerarse buenas o malas, positivas o negativas, existen estrategias que provocan resultados favorables en los individuos, como la planificación, la reevaluación positiva.

Mientras que hay otras estrategias que provocan resultados desfavorables, como la rumiación, la catastrofización, la autculpabilización.

En un estudio que realizaron Garnefski et. al., (2007) se encontró que la reevaluación cognitiva está relacionada negativamente con síntomas de depresión y ansiedad y la supresión emocional está relacionada positivamente con problemas internalizados. Algunos autores hallaron que la rumiación, la evitación, la supresión del pensamiento y la supresión emocional está asociada con la psicopatología (Aldao, Nolen-Hoeksema y Schweizer, 2010), con el neuroticismo y la depresión (Yoon Maltby y Joormann, 2013). De igual manera, Delaney (2006) señaló que la evitación como estrategia para autorregular las emociones puede estar relacionada con el consumo de drogas y con problemas alimenticios.

Cuervo e Izzedin (2007) enfatizan la importancia de conocer cuáles son las estrategias de autorregulación emocional que utilizan los niños, ya que éstas pueden actuar como un factor protector o un factor de riesgo. En la tabla 2 se pueden observar las estrategias que se encontraron en algunas investigaciones que se realizaron con población infantil. Harris (1992) llevó a cabo un estudio con niños de seis, once y quince años, en éste encontró que los de seis y once años utilizaban la distracción hacia actividades divertidas o placenteras como el juego. En un estudio que se realizó con niños de entre 9 y 12 años, Nájera (2011) halló que éstos utilizaban la expresión emocional, la socialización, la atribución de la emoción, la evaluación de la situación, el pensamiento pesimista, la agresión, el ataque verbal, el ataque no verbal, la conducta de evitación, el pensamiento anticipatorio, el pensamiento catastrófico y no hacer nada. Asimismo, García y Silverio (2005) encontraron que las estrategias que los niños utilizaron con mayor frecuencia eran la evasión y el aislamiento. Además, en una revisión teórica realizada por Delaney (2006) se encontró que los niños se autorregulan por medio de la evitación física y mental, la modificación de la situación, la distracción, el cambio de percepción y la modulación de la respuesta.

Tabla 2

Propuestas de las estrategias para autorregular las emociones de alegría, enojo, tristeza y miedo.

Autores	Alegría	Enojo	Tristeza	Miedo
Harris (1992)			Distracción física Distracción mental	
Macarena y Zurita (2002)		Búsqueda de consuelo Agresión física a personas y objetos		
García y Silverio (2005)			Evasión Aislamiento	
Izzedin y Cuervo (2009)			Evasión Distracción Aislamiento Búsqueda de afecto	
Nájera (2011)	Conducta de socialización Atribución de la emoción Evaluación de la situación Pensamiento positivo	Expresión emocional Evaluación de la situación Agresión No hacer nada Ataque verbal y no verbal	Expresión emocional Socialización Atribución de la emoción Pensamiento pesimista No hacer nada	Expresión emocional Conducta de evitación Pensamiento anticipatorio Atribución de la emoción Pensamiento catastrófico No pensar nada No hacer nada

Fuente: elaboración propia (información retomada de García y Silverio, 2005; Harris, 1992; Izzard y Cuervo, 2009; Macarena y Zurita, 2002; Nájera, 2011)

Cabe señalar que las estrategias de autorregulación emocional están relacionadas con base en su complejidad, los niños inicialmente utilizan estrategias dependientes, pasivas y primitivas, posteriormente, usan formas de autorregulación activas, sofisticadas y autónomas (Cuervo e Izzard, 2007). De aquí que sea relevante considerar los elementos implicados en el desarrollo de la autorregulación emocional desde la infancia.

Desarrollo de la autorregulación emocional

Antes de comenzar con este apartado, se considera importante señalar que para fines de esta investigación se retomará el desarrollo que tiene el individuo en el área emocional, específicamente en la autorregulación emocional. Sin embargo, como lo menciona Craig (1997) y Kolb (2005) existe una íntima relación entre emoción, cognición y conducta.

La autorregulación emocional es un proceso que comienza a desarrollarse en etapas tempranas y continúa durante toda la vida del ser humano. Figueroa (2009) y Romero (2015) señalan que los niños adquieren diversas habilidades y estrategias para autorregular sus emociones, las cuales se irán perfeccionando (Tabla 3).

Desde el nacimiento hasta los 24 meses de vida

Entre los nueve y los diez meses de edad se alcanza una maduración del lóbulo frontal, el cual está relacionado con la inhibición de la respuesta. Entre los doce y dieciocho meses existe un progreso en la capacidad de respuesta emocional; con el apoyo de sus madres los niños utilizan el juego como distractor y los juguetes para aliviar su tensión emocional. En el segundo año de vida, los niños aprenden estrategias de autoconsuelo, autodistracción y búsqueda de apoyo. También pueden conocer con facilidad qué sienten los demás, esto lo logran al observar en la cara de las personas los sentimientos que reflejan (Harris, 2004),

En este periodo las interacciones sociales adecuadas favorecen el establecimiento de patrones de autorregulación emocional adaptativos. No obstante, si estas interacciones no son adecuadas pueden tener efectos negativos en los niños (Figueroa, 2009). Cabe enfatizar que

en este periodo la participación de las madres tiene un papel fundamental en el desarrollo de cada proceso relacionado con la capacidad de autorregulación emocional en sus hijos.

Etapa preescolar

En el periodo preescolar se presentan cambios sociales importantes, los niños amplían su círculo social con amigos, vecinos, compañeros de clase y profesores, los cuales proveen de información nueva y distinta acerca de la emoción, tienen influencias autorregulatorias y favorecen la aceptación social (Figueroa, 2009).

Debido a los avances lingüísticos, cognitivos y motrices que tienen los niños durante esta etapa, ellos logran formas de autorregulación más autónomas (García, 2014). A partir de los cuatro o cinco años de edad, los niños logran modificar sus pensamientos o las situaciones que dan lugar a emociones no deseadas (Eisenberg, Hofer, Sulik y Spinrad, 2013). Cabe señalar que ésta es una de las estrategias que serán empleadas durante toda la vida, pero de forma más consciente y perfeccionada (García, 2014). En esta etapa existen momentos de autorregulación emocional combinados con momentos de correulación entre la díada niño-adulto (Figueroa, 2009).

Etapa escolar

En esta etapa los niños tienen mayor convivencia con sus pares, quienes son fundamentales en el desarrollo de capacidades y habilidades relacionadas con la autorregulación emocional, les ayudan a comprender las emociones de otros, a escuchar a los demás, aprender a respetar turnos, a inhibir las conductas agresivas, autorregularlas y expresar el enojo sin lastimar. A los seis años los niños pueden reconocer si la emoción que expresan otros es real o fingida (Harris, 2004). También pueden ver la diferencia entre la experiencia emocional interna y la expresión emocional externa, lo cual hace posible que sean capaces de decidir expresar sus emociones o bien ocultarlas con base en lo establecido socialmente. También comienzan a comprender la ambivalencia emocional, es decir, que logran identificar que en ocasiones se puede sentir más de una emoción (Gallardo, 2007)

Después de los seis años aumenta la presión social en el contexto familiar y escolar para que los niños autorregulen sus emociones con base en lo establecido y aceptado cultural y socialmente. En este sentido, los niños tienen mayor capacidad para modularse, aprenden que si expresan sus emociones negativas con menor periodicidad e intensidad los demás reaccionaran positivamente (Rendón, 2007).

De los seis a lo diez años la forma en que los niños autorregulan sus emociones está relacionada con lugar y el tipo de persona que esté presente en el momento que ellos experimentan la emoción. Zeman y Garber (1996) mencionaron que existía mayor probabilidad de que los niños controlen las emociones negativas en lugares públicos. También comentaron que la expresión dependía del grado de afiliación, de autoridad, de historia de la relación y de soporte emocional. Al respecto, Arango (2007) señaló que la decisión de expresar la emoción tenía que ver con la presencia o ausencia de las personas que la desplegaban o provocaban. Generalmente los niños piden ayuda a sus padres cuando experimentan emociones desagradables, pues principalmente son ellos quienes proporcionan ayuda, apoyo y consuelo, sin embargo, en la etapa escolar los niños buscan tal ayuda en sus pares (García, 2014).

Tabla 3

Estrategias de autorregulación emocional que utilizan los niños desde el nacimiento hasta la infancia.

Autores	0-18 meses	Etapa preescolar	Etapa escolar
Zeman y Garber (1996)		Control expresivo	Despliegue emocional
Harris (2004)	Identificación de la emoción		
Eisenberg, Hofer, Sulik y Spinrad, 2013		Pensamientos positivos Modificación de la situación	
Esquivel y Ancona (2014)			
Reyna y Brusíño (2015)			
Romero (2015)	Distracción Auto consuelo Auto distracción Búsqueda de apoyo	Desahogo Búsqueda de apoyo Agresión Evitación	
Nájera (2011)			Expresión emocional Evaluación de la situación Conducta de socialización Conductas de agresión Pensamiento positivo Pensamiento anticipatorio Pensamiento pesimista Pensamiento catastrófico Atribución de la emoción Evitación No pensar nada No hacer nada

Fuente. Elaboración propia

Como puede observarse en la Tabla 3, los autores muestran cómo la autorregulación emocional va evolucionando a medida que se incrementa la edad de los niños, sus vivencias y el conocimiento que van adquiriendo sobre sus emociones, en ello influyen también diversos factores como se describe a continuación.

Factores que influyen en el desarrollo de la autorregulación emocional

En el desarrollo de la autorregulación emocional están implicados diferentes componentes. Los factores intrínsecos son entendidos como las diferencias individuales que se consideran innatas, tales como el temperamento, sistemas neurofisiológicos implicados en el control de la emoción y algunas habilidades cognoscitivas (Calkins, 2003; Figueroa, 2009). Los factores extrínsecos se clasifican en distales y proximales. Los primeros influyen en el desarrollo de los niños porque impactan en los factores proximales, estos pueden ser económicos, sociales y culturales. En la tabla 4 se muestran algunos ejemplos de factores intrínsecos y extrínsecos señalados por diversos autores.

Tabla 4

Factores intrínsecos y extrínsecos asociados a la autorregulación emocional.

Factores intrínsecos	Factores extrínsecos
Bases neurobiológicas	Situación política
Temperamento	Clima social
Esfuerzo de control	Inequidad social
Funciones ejecutivas	Clima familiar
	Apego
	Empleo de los padres
	Ingreso económico familiar
	Acceso a servicios de salud
	Acceso a la educación
	Estructura familiar
	Violencia
	Redes de apoyo social
	Características parentales
	Características infantiles

Fuente: Elaboración propia (información retomada de Aldrete-Cortez, 2014; Ribe, 2007).

El hogar es uno de los contextos en los que se encuentran los factores extrínsecos proximales más importantes, ya que en éste se desarrollan las prácticas parentales, el clima

emocional y las interacciones sociales, que influyen en la construcción de la autorregulación emocional en la infancia. Las formas en que los padres y cuidadores construyen un ambiente de apoyo, la forma en que socializan y modelan las respuestas emocionales, las estrategias utilizadas para ayudar al niño a regular sus emociones (Figueroa, 2009; Treyvaud et al., 2012). De aquí que sean tan importantes las conductas de regulación emocional que los padres despliegan ante las emociones de sus hijos.

Autorregulación emocional y conductas de regulación emocional materna

El desarrollo emocional inicia tempranamente en el seno familiar, Papalia (2012) y Serrano (2013) mencionan que las experiencias familiares y los lazos afectivos entre padres e hijos pueden ayudar a desarrollar de forma gradual las competencias emocionales de los niños, además, favorece la transición hacia un mayor control emocional (Retana y Sánchez, 2008). El grado de tolerancia que tienen los padres hacia las emociones negativas que experimentan sus hijos y la forma en que los asisten para que logren manejarlas, puede evitar futuros trastornos emocionales (Eisenberg y Fabes, 1992).

En particular, por el papel que las madres tienen en la crianza de los hijos, se constituyen como una guía fundamental para que los niños aprendan a regular sus emociones, de aquí que la regulación emocional esté principalmente influenciada por las respuestas maternas, el modelamiento de las madres y el uso de estrategias específicas, denominadas estrategias de regulación materna (Eisenberg, Cumberland y Spinrad, 1994). De ahí que los niños aprendan a autorregular sus emociones en las interacciones diádicas -madre e hijo- y generalmente utilicen estrategias semejantes a las demostradas por las madres (Calkins y Johnson, 1998). Al respecto Spinrad, Stiffer, Doneland-MacCall y Turner (2004) enfatizan la importancia de socialización usar y modelar conductas emocionales adecuadas dentro del contexto familiar, ya que están relacionadas con las habilidades que desarrollan los niños para autorregular sus emociones.

Las conductas de regulación emocional materna también han sido llamadas conductas de socialización materna (Mirabile, Scaramella, Sohr-Preston y Robinson, 2009) y

corregulación materna (Esquivel et al., 2013). Éstas pueden definirse como las estrategias específicas que utilizan las madres para ayudar a sus hijos a regular sus respuestas emocionales (Spinrad et al., 2004).

La investigación enfocada a las estrategias de regulación materna ha estado orientada principalmente en madres de niños en edades tempranas. Un estudio longitudinal realizado por Spinrad, Stiffer, Doneland y Turner (2004) con 43 díadas madre e hijo (edad= 18 a 30 meses) mostró que las mamás emplearon principalmente las estrategias de distracción, petición directa, explicación, cuestionar, consolar, acceder a la petición y el soborno.

Mirabile et al. (2009) realizaron un estudio observacional con cincuenta y cinco madres que tenían un hijo menor de dos años (84% afroamericano), inicialmente llevaron a cabo una variación de la tarea “*the gentle arm restraint*” y la actividad “*no-toy/waiting*”. A partir de los datos analizados con un software de codificación computarizada, las estrategias registradas fueron: enganche mediante la reestructuración cognitiva o juego, dar instrucciones, etiquetar la emoción, redireccionar la atención, tranquilizar verbalmente, tranquilizar físicamente, ignorar, dar una respuesta emocional negativa, dar explicación y minimizar la emoción. Los resultados mostraron que las formas de regulación materna utilizadas con mayor frecuencia fueron la tranquilización física y la distracción verbal.

Por su parte, Ato, González y Carranza (2005) realizaron un estudio cualitativo, en el cual aplicaron entrevistas individuales a niños de 10 años, ellos reportaron que sus madres utilizaban primordialmente la implicación activa, la redirección de la atención, el consuelo verbal y físico para ayudarlos.

Esquivel et al. (2013) realizó un estudio por observación directa videograbada de 19 díadas madre e hijo (edad= 6-36 meses), realizó un catálogo observacional para identificar las estrategias de regulación materna. Los resultados muestran que las conductas de regulación materna que destacaron fueron: la mínima interacción, conceder la demanda, restringir, contener, explicar, distraer.

Los autores mencionados coinciden en la importancia que tiene la relación diádica madre e hijo en el desarrollo emocional del niño y sus interacciones sociales en otros contextos. Las estrategias de regulación emocional materna que utilizan las mamás son principalmente la distracción, consuelo verbal y físico, redirección de la atención, explicación.

Autorregulación emocional y estilos de crianza

Las familias tienen una influencia en el desarrollo socioafectivo de los niños, ya que la combinación de algunos elementos -las costumbres, los hábitos, la atención y la sensibilidad hacia las necesidades de los niños, la forma en que les expresan afecto, la forma de disciplinar y controlar el comportamiento- se ha relacionado con el manejo de conflictos, la resolución de problemas, las habilidades sociales y cognoscitivas, las conductas prosociales y la autorregulación emocional (Cuervo, 2010).

En el contexto familiar los padres llevan a cabo comportamientos y actitudes para educar, orientar el desarrollo de sus hijos y dar respuesta a las necesidades de sus hijos, Cuervo (2010) y Myers (1994) le llaman a esto, prácticas o estilos de crianza. Éstos se verán influenciados por el contexto sociocultural, son transmitidos y establecidos de acuerdo con las prácticas sociales dominantes Aguirre (2000) y Santillán (2014). Por tal razón, la forma de ejercer la crianza está relacionada con la cultura, el grupo social, el estrato económico y la comunidad a la que pertenece la familia (Kotchick y Forehand, 2002).

Los estilos de crianza han sido definidos principalmente desde dos enfoques: el enfoque de construcción conjunta y el interactivo (Huamán, 2016). En el enfoque de construcción conjunta, los teóricos han defendido que los estilos de crianza cambian con base en diversas variables que pueden influir en el contexto familiar (Aroca y Cánovas, 2012). Mientras que el segundo surgió como una crítica a los modelos tradicionales, éste enfoque propone que las características de los hijos son las que permiten que un estilo de crianza sea o no eficaz (Aroca y Cánovas, 2012).

Los estilos parentales han sido abordados desde dos orientaciones, la primera es categorial, tipológica y clasificatoria. La segunda es dimensional o factorial (Huamán, 2016). El estudio tipológico representativo fue el que realizó Baumrind (1966, 1967, 1991) fue de tipo longitudinal con población infantil y adolescente. Sus resultados mostraron una correlación positiva entre los padres autoritativos y los hijos competentes, felices, autónomos, seguros, con un mejor desempeño social e intelectual; entre los padres autoritarios y los niños desconfiados, inseguros, menos felices, con habilidades cognitivas y sociales promedio; entre padres permisivos y los niños inmaduros, dependientes, con problemas de autocontrol, inseguros y con bajo desempeño social. Con base en los resultados de su estudio, Baumrind postuló tres estilos parentales: el autoritativo, el permisivo y el autoritario.

El modelo de Baumrind fue retomado por Maccoby y Martin (1983) y propusieron un nuevo estilo llamado negligente. De esta manera se establece el modelo integrado por cuatro estilos: autoritativo o democrático, autoritario, permisivo indulgente y permisivo negligente. El estilo permisivo indulgente se refiere a la indiferencia que tiene el padre hacia las actitudes y comportamientos positivos o negativos de sus hijos, además de una conducta permisiva y pasiva. No obstante, demuestran preocupación por los niños, atienden sus necesidades y son tolerantes a la expresión impulsiva que éstos manifiestan. Por otra parte, el estilo permisivo negligente se refiere a la falta de interés afectivo que tienen los padres hacia las necesidades de los hijos, asumen una marcada permisividad, no invierten tiempo en sus niños, compensan su ausencia por medio de complacencias materiales. Además, pueden tener momentos de ira irracional cuando se sienten rebasados por las conductas de sus hijos.

Posteriormente Baumrind redefinió los estilos de crianza que había propuesto, con base en los aportes de Maccoby y Martin (1983), las exigencias y la responsividad paterna, propuso cuatro estilos: el autoritario, el autoritativo, el permisivo y el negligente. A continuación, se describe cómo definió cada uno:

- Autoritario: Se refiere al patrón restrictivo en el que el adulto impone muchas reglas a sus hijos y el cumplimiento de estas es estricto, puede hacer uso de la fuerza y la coacción para que se cumplan las normas establecidas.
- Autoritativo: Es un estilo flexible y permisivo, se refiere a un carácter democrático por medio del cual los padres cariñosos dan a su hijo orientación, control, cierto grado de autonomía y voz a la hora de tomar decisiones para enfrentarse a sus retos y obligaciones.
- Permisivo. Se refiere al patrón relacional por medio del cual los padres toman una actitud tolerante, con pocas exigencias, raras veces tratan de controlar la conducta de los niños de manera simultánea.
- Negligente. Se refiere al patrón que refleja un estilo distante, excesivamente desinteresado y permisivo. El padre no cumple con las funciones inherentes a la parentalidad y pareciera que no le interesan las conductas de sus hijos.

Además de la tipología propuesta por Baurmind (1996, 1967, 1991), Maccoby y Martin (1983), existen otras propuestas que serán mencionadas de forma cronológica. Hoffman (1970; en Torio, Peña y Rodríguez, 2008) señaló tres estilos de crianza que se mencionan a continuación:

- El estilo de “*power assertion*” que se refiere al uso de castigos físicos, amenazas verbales, restricciones de privilegios y técnicas coercitivas. Huamán (2016) señala que este estilo se asemeja con el estilo autoritario propuesto por Baurmind.
- El estilo de retirada de afecto que se caracteriza por métodos disciplinarios tales como el enfado, la desaprobación y la indiferencia.
- El estilo de inducción se caracteriza por la explicación de normas, principios, valores y argumentos para incrementar la conducta deseada en los hijos. Además, se motiva de manera empática el autocontrol en los niños.

Por otro lado, Vielma (2002) clasifica los estilos de crianza en tradicionales, transicionales y alternativos, estos se explican brevemente en las siguientes viñetas:

- Tradicionales: Se refiere a las pautas de crianza que modelan comportamientos diferenciados para las mujeres y para los hombres, con base en los cuales se atribuyen roles sociales instrumentales para los padres y expresivos para las madres. La interacción familiar se da por medio de las relaciones de poder que restan autonomía frente a la autoridad, la distribución de responsabilidades que se da de forma arbitraria y la sobre exigencia que existe respecto a las normas familiares.
- Transicionales: En éste, la autoridad no es negociable, las figuras parentales dan prioridad a la calidad de las relaciones sociales y al contexto en que éstas se dan. Los roles, la direccionalidad y la organización jerárquica responde a condiciones circunstanciales. Las decisiones no son improvisadas, sino que se anticipan y son atendidas de acuerdo con las necesidades del grupo.
- Alternativos: El elemento regulador de la dinámica familiar se fundamenta en el principio autoridad-afecto. Este tipo de estilo cuestiona los estilos de crianza tradicionales y rígidos, existe un clima de libertad e independencia en el cual se fomenta la autonomía sin que se vea afectada la jerarquía familiar. Tanto padres como madres son corresponsables entre sí, corrigen a sus hijos sin temor a perder su amor, existe un ambiente de libertad. Sin embargo, si un integrante falta a las normas familiares, éste asume las consecuencias de su conducta y no hay conflicto con las normas y valores establecidos. Es importante destacar que no existen roles o tareas asignadas respecto al sexo de un integrante.

También Vega (2006) propone cuatro estilos de crianza, el democrático, el permisivo y el autoritario, los cuales se explican a continuación:

- Estilo democrático: Se refiere a los padres que tratan de dirigir las actividades de sus hijos en forma racional, considerando su edad, sus características individuales y circunstancias particulares
- El estilo indiferente, ausencia de control en la disciplina y distancia emocional.
- Estilo permisivo: Caracteriza a los padres que permitan que los niños rijan y dirijan sus actividades propias, es el hijo quien tiene control de la familia, pues los padres suelen doblegarse ante sus caprichos y requerimientos.

- Estilo autoritario: Los padres tienen una imposición inflexible de las normas y disciplina, esto independientemente de la edad de sus hijos, las características individuales y las diversas circunstancias de la vida.

Posteriormente Torio, Peña y Rodríguez (2008) realizaron una clasificación retomando las aportaciones de Rodrigo y Palacios (1998); Vila (1998); Pereira y Pino (2002), en ésta incluyeron cuatro estilos:

- Estilo democrático. Los padres manifiestan afecto a sus hijos, son responsables y sensibles ante sus necesidades, promueven la comunicación abierta y la conducta deseable. Llevan a cabo formas para disciplinar de tipo inductivo o razonado.
- Estilo autoritario. Los padres tienen normas rígidas, utilizan castigos y una comunicación cerrada donde no existe el diálogo. Existe un clima familiar autocrático.
- Estilo negligente. Los padres responden y atienden las necesidades de sus hijos, sin embargo, muestran indiferencia ante las actitudes de los niños, son permisivos, pasivos y acceden con facilidad a sus deseos. Además, casi no usan castigos.
- Estilo indulgente. Los padres son inmaduros, alegres y vitales, invierten en sus hijos el menor tiempo posible.

Recientemente García-Méndez, Rivera y Reyes-Lagunes (2014) propusieron cinco factores que corresponden a este constructo y los definieron de la siguiente manera:

- Castigo. Sanciones (regaños y castigos corporales) aplicadas a los hijos cuando desobedecen o no siguen las reglas establecidas.
- Permisivo. Formas de disciplina flexible, en donde los hijos llevan a cabo comportamientos con base en lo que consideran conveniente.
- Emocional negativo. Estado de ánimo de los padres (enojo, frustración, molestia), asociado al comportamiento de sus hijos.
- Control conductual. Se refiere a los premios que los padres dan a sus hijos cuando cumplen las normas establecidas.

- Cognición negativa. Percepción que tienen los padres sobre sus habilidades para ejercer la crianza de sus hijos. La cual generalmente es percibida difícil y complicada.

Es importante enfatizar que cada estilo de crianza que los padres ejerzan tiene diferentes características y consecuencias en el desarrollo de los niños. Algunos autores (Huamán, 2016; Torio, Peña y Rodríguez, 2008) señalan que el estilo autoritativo o democrático puede favorecer la autoestima y el autoconcepto, un alto deseo de logro, las competencias sociales, conductas extrovertidas, autocontrol, motivación, responsabilidad, proactividad, moral autónoma, por el contrario, disminuye la participación en conflictos. El estilo autoritario puede tener como resultado una baja autonomía y seguridad personal, falta de espontaneidad y creatividad, poca competencia social, conductas agresivas e impulsivas.

Dichos autores también señalaron que el estilo negligente puede provocar niveles bajos de autoestima y autoconcepto, sentimientos de inseguridad y baja competencia social, poco autocontrol, falta de respeto a las normas y a las figuras de autoridad, problemas de estabilidad emocional, baja motivación, irresponsabilidad y bajo rendimiento escolar. El estilo indulgente puede desencadenar dificultad para controlar impulsos, comportamientos hostiles e inmaduros, baja motivación, alto nivel de empoderamiento, energía y alegría. Cabe enfatizar que Huamán (2016) señaló que los efectos que puede tener cada estilo de crianza en los niños, no se pueden generalizar a todas las poblaciones.

En algunas investigaciones se encontró que la conducta participativa de la madre favorece el uso de estrategias de autorregulación emocional más complejas (Ato et al., 2004); que las familias con estilos democráticos favorecen un desarrollo socioafectivo adecuado, formas de afrontamiento adaptativos y protectores, por el contrario los estilos autoritarios provocan inseguridad, evitación, formas de afrontamiento desadaptativas, sentimientos de soledad, depresión y ansiedad (Richard de Minzi, 2005); que el control excesivo y el uso del castigo provoca en los hijos sentimientos de hostilidad, rechazo y solución de conflictos de forma negativa (Pichardo, Justicia y Fernández, 2009).

Como señala Cuervo (2010) los estilos de crianza inadecuados pueden ser un factor de riesgo ante problemas cognoscitivos, sociales y afectivos, por ello resalta la importancia de conocer qué tipo de estilos se llevan a cabo dentro de los contextos familiares, para así orientar a los padres y generar espacios que favorezcan en desarrollo emocional.

Evaluación de la autorregulación emocional

Evaluar el constructo autorregulación emocional no ha sido sencillo, algunos investigadores han hecho uso de técnicas de evaluación cuantitativas, cualitativas o ambas. En este apartado se muestran algunas investigaciones en las que han utilizado diferentes herramientas de evaluación para estudiar la autorregulación emocional.

Evaluación de la autorregulación emocional: técnicas cuantitativas.

Una de las escalas más utilizadas fue la elaborada por Gross y Thompson (2013) quienes consideran que la autorregulación de la emoción implica una modificación de la experiencia emocional que se da a partir del ejercicio consciente del control de una serie de elementos relacionados con la experiencia emocional; para evaluarla desarrollaron el Cuestionario de Regulación Emocional (ERQ) que está integrado por diez reactivos, seis de ellos corresponden a la estrategia de reevaluación cognitiva y los otros cuatro a la estrategia de supresión.

El ERQ ha sido traducido al español por Rodríguez-Carvajal, Moreno-Jiménez y Garrosa, 2006, también ha sido adaptado para la población finlandesa (Vuorela y Nummenmaa, 2004), turca (Yurtsever, 2004), China (Dong y Guoliang, 2009) y peruana (Gargurevich y Matos, 2010) en las tres adaptaciones se halló que la estructura bifactorial de la escala reflejaba la estructura factorial original propuesta por Gross y John (2003). Además, los autores coincidieron en que el ERQ es útil para diferentes culturas y población de adolescentes y adultos (tabla 4). Sin embargo, este instrumento ha sido utilizado principalmente con población adulta.

Otros autores que han orientado sus estudios hacia población adolescente o adulta han son Martin y Dahlen (2005), evaluaron la autorregulación emocional ante la depresión, la ansiedad, el estrés y la ira en 286 mujeres y 76 hombres ($M_{edad} = 20.46$). Utilizaron el Cuestionario de Regulación Cognitivo Emocional (CERQ), elaborado por Garnefski, Kraaij y Spinhoven (2001). Esta escala tiene 36 reactivos que miden los siguientes elementos: 1) auto culpa; 2) culpar a otros; 3) la aceptación, 4) centrarse en la planificación (abordar las medidas necesarias para manejar la situación); 5) reorientación positiva (centrarse en las experiencias positivas), 6) rumiación; 7) reevaluación positiva (dando al evento una especie de significado positivo); 8) la puesta en perspectiva (devaluación de la importancia del evento); y 9) catastrofismo. Tiene cinco opciones de respuesta en escala Likert (1= casi nunca a 5=Casi siempre). Este instrumento tiene una consistencia interna que va desde 0,68 hasta 0,93 y validez discriminante con depresión y ansiedad.

Los autores que realizaron estos cuestionarios parten de la definición de autorregulación emocional sustentada por Gross y Thompson (2007) que se refiere a la capacidad que tiene el individuo para gestionar sus emociones, es decir, expresar, controlar y manejarlas en dos aspectos: temporalidad e intensidad. Los elementos que se evalúan están orientados a pensamientos como la autculpa, culpar a otros, aceptación, planificación, reorientación positiva, rumiación, reevaluación positiva, devaluación de la perspectiva y catastrofismo; las emociones, entre ellas el descontrol, la desatención, confusión y rechazo emocional; las conductas tales como la evitación.

Además de los cuestionarios, también se ha utilizado la técnica de observación para evaluar la autorregulación emocional en la población infantil. Ato, Alto, Carranza, Galian y González (2005) realizaron un estudio longitudinal en el que participaron 60 bebés, éstos fueron evaluados cuando tenían 12, 18 y 24 meses de edad. Los investigadores codificaron la frecuencia de uso de las estrategias de autorregulación en función del número de intervalos en los que aparece cada una de ellas (desde 0= no aparición, hasta 7= aparición en todos los intervalos de medida. Esta escala observacional tuvo una confiabilidad Kappa de Cohen de .76 a .79. Las estrategias codificadas fueron:

- Implicación activa en el juego, es decir, actividades de juego o exploratorias que implican un compromiso o enganche activo con algunos aspectos del ambiente.
- Uso pasivo de los objetos, que se codifica cuando el comportamiento del niño no está activamente dirigido a la tarea, se da un uso pasivo de determinados aspectos del ambiente, que puede incluir el sostener los objetos sin interés, o mirarlos sin centrar la atención en ninguno de ellos.
- Autotranquilización física, por medio de la cual se recogen los intentos de tranquilización por parte del niño que implican diversas partes del cuerpo, como es llevarse la mano o la ropa a la boca.
- Autotranquilización simbólica, que se codifica cuando observamos el uso de la función simbólica, como la imitación o representación, como es coger el teléfono y simular hablar por él.
- Búsqueda de proximidad y contacto con otros, en cuyo caso la tranquilización no va dirigida al propio cuerpo, sino que el niño necesita de otros para su consecución.
- Búsqueda de la madre, que supone la focalización sobre el estímulo provocador de malestar, en este caso la madre, cuando ésta abandonaba la sala, por lo que es codificada únicamente en las situaciones de separación. Se codifica cuando el niño emprende movimiento hacia la puerta por donde ha salido la madre, o dirige miradas persistentes hacia ésta.

Kim, Stifter, Philbrook y Teti (2014) evaluaron las estrategias de autorregulación emocional en bebés de entre 10 y 12 meses de edad por medio de la Tarea “*Toy removal*” (Stifter y Braungart, 1995) que obtuvo una confiabilidad de .85 a .99. Esta consiste en que durante 90 segundos los bebés y sus madres juegan con un juguete, posteriormente se les indica que se levanten, retiren el juguete y lo coloquen en una silla para que el juguete siga a la vista del bebé, pero fuera de su alcance. Durante los siguientes dos minutos las madres conversan con el investigador y no hacen contacto físico ni responden a su hijo. Durante esta actividad se registraron seis conductas de autorregulación descritas a continuación:

- Orientación. Los ojos del bebé centrados en el ambiente.

- Auto consuelo. El niño realiza movimientos de motricidad fina repetitivas, como chuparse los dedos, frotar la cara, acariciar la cabeza, orejas o jugar con su ropa.
- Evitación. El bebé tiene la espalda arqueada, la espalda contra la silla, cuerpo tenso hacia adelante, mover la cabeza.
- Comportamientos de reducción de tensión. El niño golpea con las manos o los pies o la espalda la silla.

Estos investigadores conciben a la autorregulación emocional como un proceso que permite al individuo evaluar y modificar sus reacciones emocionales para el logro de una meta (Thompson, 1994). Consideran que este proceso está influido por factores internos y externos, entre ellos la interacción madre e hijo que es fundamental en etapas tempranas del desarrollo. Los autores que evaluaron bebés ponen énfasis en las conductas observadas relacionadas con la autorregulación de las emociones, entre ellas, la búsqueda de consuelo, la autotranquilización física y verbal, evitación y distracción, en niños más grandes se evaluaron estas mismas estrategias de autorregulación emocional, además de otras más sofisticadas que implican la reevaluación cognitiva.

Respecto a este tipo de evaluación por medio de la observación, Whitebread y Basilio (2012) puntualizan que metodológicamente es necesario realizar más estudios observacionales en contextos naturales, pues considera que las tareas utilizadas en algunas investigaciones están alejadas de la experiencia cotidiana y probablemente esto pueda provocar que los resultados subestimen o sobreestimen las capacidades reales de los niños para autorregular sus emociones.

Tabla 5

Formas de evaluación cuantitativa utilizadas para investigar la autorregulación emocional: escalas Likert y cuestionarios.

Autores	Participantes	Objetivo	Instrumentos utilizados	Elementos que evalúa	Características psicométricas	Resultados
Vuorela y Nummenmaa (2004).	104 estudiantes de pregrado (Medad= 27 años)	Determinar la autorregulación emocional de las emociones experimentadas al usar entornos de aprendizaje basados en la web.	Cuestionario de autorregulación emocional (Gross y Thompson, 2003), adaptado para Finlandia.	Reevaluación cognitiva y supresión.	Consistencia interna de .68 a .90.	Los estudiantes experimentan las mismas emociones experiencias web que cara a cara. El uso de la reevaluación cognitiva condujo a una mayor actividad y participación en el ambiente de aprendizaje.
Yurtsever, (2004)	104 gerentes de banco (Medad= 32 años).	Examinar la relación entre el logro de negociación y las estrategias de autorregulación emocional.	Cuestionario de autorregulación emocional (Gross y Thompson, 2003), adaptado para Turquía.	Reevaluación cognitiva y supresión.	Confiabilidad con un alpha de Cronbach de .79	Los negociadores que utilizan estrategias de reevaluación cognitiva tienen mayores beneficios que los que utilizan la supresión.
Dong y Guoliang, (2009).	3000 adolescentes chinos (Medad=20 años).	Examinar las diferencias de género y de grado escolar.	Cuestionario de autorregulación emocional (Gross y Thompson, 2003), adaptado para China.	Reevaluación cognitiva y supresión.	No se indican en el artículo.	Las estudiantes utilizan más la estrategia de reevaluación cognitiva. Los y las estudiantes de grado escolar superior utilizan más la reevaluación cognitiva y menos estrategias de supresión.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 6

Formas de evaluación cuantitativa utilizadas para investigar la autorregulación emocional: métodos observacionales.

Autores	Participantes	Objetivo	Instrumentos utilizados	Elementos evaluados	Características psicométricas	Resultados
(Ato, Alto, Carranza, Galian y González, 2005)	60 niños evaluados a los 12, 18 y 24 meses de edad.	Evaluar las estrategias de autorregulación emocional en situaciones de malestar.	Catálogo observacional.	Implicación activa en el juego, uso pasivo de los objetos, autotranquilización física, autotranquilización simbólica, búsqueda de proximidad y contacto y búsqueda de la madre	Índice Kappa de confiabilidad de .76 a .79.	Las estrategias que disminuyen el malestar son la implicación activa, uso pasivo de los objetos.
Kim, Stifter, Philbrook y Teti (2014)	78 mujeres ($M_{edad} = 30.2$ años) y sus bebés (10-12 meses).	Conocer si las estrategias de autorregulación emocional.	Tarea "Toy removal" (Stifter y Braungart, 1995).	6 estrategias: ojos del bebé centrados en el medio ambiente, centrados en el juguete, movimientos repetidos de motricidad fina y, comportamientos de reducción de tensión.	Confiabilidad de .89 a .99.	Los bebés mostraron estrategias de auto consuelo, redirección de la atención, evasión y tensión.

Fuente: elaboración propia.

Evaluación de la autorregulación emocional: técnicas cualitativas.

En otras investigaciones también se han utilizado técnicas cualitativas para evaluar la autorregulación emocional. Izeddin y Cuervo (2009) emplearon la técnica de entrevista individual estructurada y los grupos focales para conocer las estrategias de autorregulación emocional de la tristeza. En ambas técnicas se evaluaron tres elementos: concepto de tristeza, factores asociados a esta emoción y estrategias de autorregulación ante situaciones que provocan tristeza. Los participantes fueron 40 niños en edades de entre 10 años y 10 años 11 meses. La entrevista individual fue estructurada como un cuestionario guía para abordar el concepto de tristeza, los factores asociados y las estrategias de autorregulación de esta emoción.

Para los grupos focales se realizó una guía semiestructurada para profundizar en el análisis de los tópicos abordados en la entrevista individual. El procedimiento de los grupos focales fue el siguiente: 1) seleccionaron la muestra por género y estrato; 2) diseñaron tres sesiones de grupo focal con duración de una hora aproximadamente. Cada sesión abordaba un tema: concepto de tristeza, factores asociados a la tristeza y autorregulación emocional de la tristeza. Cada grupo focal estuvo conformado por diez participantes seleccionados por género y estrato, por lo cual hubo en total doce grupos focales. El tiempo de aplicación promedio fue de una hora. Los resultados mostraron que a esta edad los niños utilizan como estrategias de autorregulación de la emoción de tristeza: la distracción, la evitación, el aislamiento, la búsqueda de afecto, pensamientos positivos.

En otro estudio realizado por Kerns, Abraham, Schlegelmilch y Morgan (2007) evaluaron la regulación emocional en niños de 9 a 11 años. Utilizaron los informes de las madres y las docentes para evaluar la capacidad de los niños para tolerar la frustración de las madres. Para ello solicitaron a las madres y docentes de los niños a realizar informes sobre las emociones que experimentaban los niños y que hacían para manejarlas. En los informes las madres expresaron que los niños utilizaban con mayor frecuencia la búsqueda de apoyo físico y verbal y la reestructuración cognitiva.

En estos estudios la autorregulación emocional se concibe como el proceso de evaluar y modificar las reacciones emocionales con el fin de lograr determinados objetivos (Thompson, 1994), incluye cambios tanto a nivel cognitivo, como conductual porque la emoción es multicomponencial (Gross, 1999). Además, enfatizaron la importancia de las normas definidas social y culturalmente (Fox, 1994), debido a esto, se enfocaron en evaluar situaciones cotidianas por medio de entrevistas y grupos focales dirigidos con los niños, además obtuvieron información de las personas que formaban parte de sus contextos próximos, como la familia y el personal docente.

En síntesis, se puede señalar la importancia que tiene la autorregulación emocional como un proceso que se da a lo largo del desarrollo de los individuos desde la primera infancia, y en el que intervienen tanto factores intrínsecos como extrínsecos. Las investigaciones realizadas con población infantil como las Esquivel et al (2014) y Mirabile et al (2009) han puesto de manifiesto tanto las estrategias de autorregulación emocional utilizadas por los menores como las conductas de regulación emocional que las madres despliegan ante las emociones de sus hijos, no obstante, en México estos estudios se han llevado a cabo principalmente con niños en etapas tempranas y sus madres. De aquí la importancia de orientarse al estudio de las estrategias de autorregulación emocional de un grupo de niños de 6 a 8 años y su relación con las conductas de regulación emocional que despliegan sus madres ante las emociones de sus hijos.

MÉTODO

Justificación

Actualmente la autorregulación emocional es un tema que tiene importancia en el área de la psicología educativa, clínica y social, puesto que es un elemento esencial en el desarrollo del ser humano. Cicchetti, Ackerman e Izard (1995) consideran que es básica para mantener conductas adaptativas.

Si bien el estudio de la autorregulación emocional es importante durante toda la vida del ser humano, algunos autores proponen que los niños en edades entre los cinco y siete años tienen un aumento notable en la capacidad de autorregulación emocional, ya que el niño se vuelve más consciente de sus pensamientos, emociones y acciones (Bronson, 2000), además éste se integra al contexto escolar y tiene que hacer uso de las estrategias desarrolladas hasta ese momento en situaciones ajenas al ambiente familiar.

El uso de estrategias de autorregulación emocional adecuadas es fundamental para que los niños logren un rendimiento académico, un establecimiento de interacciones sociales positivas y un buen funcionamiento social (García, 2014). Sin embargo, actualmente los niños experimentan problemáticas que están relacionadas con deficiencias en las competencias sociales y emocionales, por ello, algunos autores enfatizan la importancia de implementar acciones para un desarrollo emocional adecuado (Bisquerra y Pérez, 2014; Díaz-Aguado y Martínez, 2013). Por ello, se considera necesario identificar el tipo de estrategias que utilizan los niños cuando experimentan enojo, miedo o tristeza, ya que son emociones que al no modularse en tiempo e intensidad pueden afectar el bienestar emocional y tener consecuencias en el desarrollo óptimo del niño en la cotidianidad.

Existen diferentes factores que influyen en el desarrollo de estrategias de autorregulación emocional, entre ellos destacan la interacción madre e hijo, los estilos de crianza y las conductas que implementan las madres para ayudar al niño a autorregular sus emociones de manera adecuada, no obstante la mayoría de las investigaciones se han

enfocado a poblaciones de niños en edad temprana, por tal razón se considera necesario indagar que ocurre con la influencia de estos factores en edades posteriores, como la infancia (Esquivel et al., 2013).

Los métodos que se han utilizado para evaluar las estrategias de autorregulación emocional en la infancia están orientadas principalmente a estudios observacionales, entrevistas individuales y grupos focales. Para esta investigación se considera necesario elaborar un cuestionario mixto, en el que se puedan obtener datos cuantitativos y cualitativos obtenida de los propios niños (Nájera, 2011 y Salgado, Candela y Bernal, 2011), a partir de sus vivencias y experiencias con relación a las emociones de enojo, miedo y tristeza, debido a que se considera importante recabar información de una forma adecuada al desarrollo del niño y el contexto en el que se ve inmerso. Asimismo, es fundamental retomar los componentes culturales a los que pertenecen los individuos, ya que esto influirá en el tipo de respuestas emocionales y la forma de regularlas (Butler, Lee y Gross, 2007).

El interés de esta investigación radica en generar conocimiento que sirva como base para investigaciones posteriores, además de información que pueda ser utilizada en el diseño e implementación de intervenciones dirigidas a favorecer estrategias de autorregulación emocional adaptativas en el periodo de la infancia.

Preguntas de investigación

1. ¿Cuáles son las estrategias de autorregulación emocional que utilizan los niños ante emociones de alegría, enojo, tristeza y el miedo?
2. ¿Cuáles son las conductas de regulación materna que emplean las madres cuando sus hijos experimentan alegría, enojo, tristeza y miedo?
3. ¿Cuáles los estilos de crianza que ejercen las madres sobre sus hijos?
4. ¿Cómo se relacionan las estrategias de autorregulación emocional que utilizan los niños con las conductas de regulación materna y los estilos de crianza que ejercen las madres?

Objetivo

Determinar la relación que existe entre las estrategias de autorregulación emocional que utilizan los niños con las conductas de regulación materna y los estilos de crianza que ejercen las madres.

Tipo de diseño

No experimental. No existe una manipulación intencionada de las variables independientes, se observan fenómenos en su contexto natural que posteriormente son analizados.

Tipo de estudio

Correlacional. Es un tipo de estudio que tiene como objetivo evaluar la relación que existe entre dos o más variables, conceptos o categorías (Hernández, et al. 2003)

Variables

Estrategias de autorregulación emocional

- Definición conceptual. Las acciones que tienen una meta directa y deliberada para modificar ciertos componentes de las emociones (intensidad, duración, momento en que surgen y forma de expresarlas) y cumplir un objetivo (Esquivel, García, Montero, Gross y Thompson, 2007; López y Valencia, 2013; Shaffer y Kipp 2007).
- Definición operacional. Puntuaciones obtenidas en la Escala de estrategias de autorregulación emocional (Reyes, 2018).

Conductas de regulación emocional materna

- Definición conceptual. Las acciones específicas que utilizan las madres para ayudar a sus niños a regular sus respuestas emocionales (Spinrand, 2004).

- Definición operacional. Puntuaciones obtenidas en la Escala de conductas de regulación emocional materna (Reyes, 2018).

Estilos de crianza

- Definición conceptual. Es un fenómeno multicausal en el que intervienen variables relacionadas con el comportamiento adulto y el bienestar emocional (García-Méndez, Rivera Aragón y Reyes-Lagunes, 2014).
- Definición operacional. Puntuaciones obtenidas en la Escala de estilos de crianza (García-Méndez, Rivera Aragón y Reyes-Lagunes, 2014).

Fase 1. Construcción y validación de instrumentos.

Etapas 1) Estudio exploratorio: Entrevista para identificar las estrategias de autorregulación emocional en niños de seis y siete años.

Tipo de estudio

- Exploratorio: Los estudios exploratorios sirven para aumentar el grado de familiaridad con fenómenos relativamente desconocidos, obtener información sobre la posibilidad de llevar a cabo una investigación más completa sobre un contexto particular de la vida real, investigar problemas del comportamiento humano que consideren cruciales los profesionales de determinada área, identificar conceptos o variables promisorias, establecer prioridades para investigaciones posteriores o sugerir afirmaciones o postulados verificables (Bernal, 2010).
- Transversal de campo: En este tipo de estudio se realiza una sola observación de los participantes en su contexto (Bernal, 2010).

Muestreo

No probabilístico por oportunidad: Es un procedimiento de muestreo en el que el investigador selecciona a los participantes que estén dispuestos a participar en la investigación (Cohen, Manion y Morrison, 2003).

Participantes

La muestra estuvo constituida por 20 niños en edad escolar: 5 niñas y 5 niños de 6 años; 5 niñas y 5 niños de 7 años que asistían a una escuela primaria pública ubicada en la delegación Iztapalapa.

- Criterios de inclusión: que asistieran a escuelas primarias públicas.
- Criterios de exclusión: que tuvieran dificultades orgánicas o funcionales que impidieran que se llevara a cabo la entrevista.
- Criterios de eliminación: que no se obtuviera el consentimiento informado firmado por sus padres; que no se completaran los tópicos abordados en la entrevista.

Herramientas

Entrevista estructurada. Los tópicos que se abordaron fueron: concepto de alegría, tristeza, enojo y miedo; situaciones que le provocan al niño estas emociones; estrategias que utiliza el niño para autorregular tales emociones; conductas de regulación materna percibidas por los niños.

Procedimiento

- Se realizó un acercamiento a la institución para solicitar la autorización del director de llevar a cabo la entrevista semiestructurada con 20 alumnos.
- Se llevó a cabo una junta con las madres de familia para explicarles el objetivo de la investigación y se obtuvo la firma del consentimiento informado para que sus hijos

fueran entrevistados. Se les garantizó la confidencialidad de los datos obtenidos que serían utilizados sólo con fines de la investigación.

- Con el consentimiento de las maestras y el asentimiento de los niños se realizó la entrevista de manera individual, la cual tuvo una duración aproximada de 60 minutos. Inicialmente se exploró si el niño identificaba las emociones de alegría, enojo, tristeza y miedo por medio de ocho tarjetas que tenían un personaje que representaba cada una de las emociones, se presentó cada tarjeta y se le preguntó al niño ¿Cómo se siente este personaje?, cuando el niño no contestaba correctamente se le dio la respuesta. Posteriormente se realizaron preguntas para conocer: cómo conceptualizaban cada emoción; cuáles eran las situaciones que provocaban cada emoción; las estrategias de autorregulación emocional que utilizaban; las conductas de regulación emocional materna percibidas por el niño. Al terminar la entrevista, se le dieron las gracias al niño y se le llevó a su salón de clases.

Análisis de los datos

Las entrevistas se transcribieron, posteriormente se realizó un análisis para describir el contenido de forma objetiva, sistemática y cualitativa. Se utilizó el Software de análisis e investigación de datos cualitativos Atlas. Ti 8.

Resultados

En este apartado la información se organizó con base en cuatro emociones: alegría, enojo, tristeza y miedo. Se presentará la conceptualización que tienen los niños acerca de cada emoción, las situaciones que provocan tales emociones, las acciones que realizan para regularlas y las conductas de regulación emocional materna percibidas por ellos.

Emoción de alegría

En la figura 5 se pueden observar los códigos obtenidos a partir de las verbalizaciones que hicieron los niños para definir la emoción de alegría, para nombrar las situaciones los

hacen sentirse esta emoción, las estrategias que utilizan para autorregularla y las conductas que llevan a cabo sus madres cuando ellos la experimentan. Los códigos que se observan más cercanos a las categorías son los que obtuvieron mayor número de verbalizaciones y los más alejados son los que lograron menor cantidad de verbalizaciones.

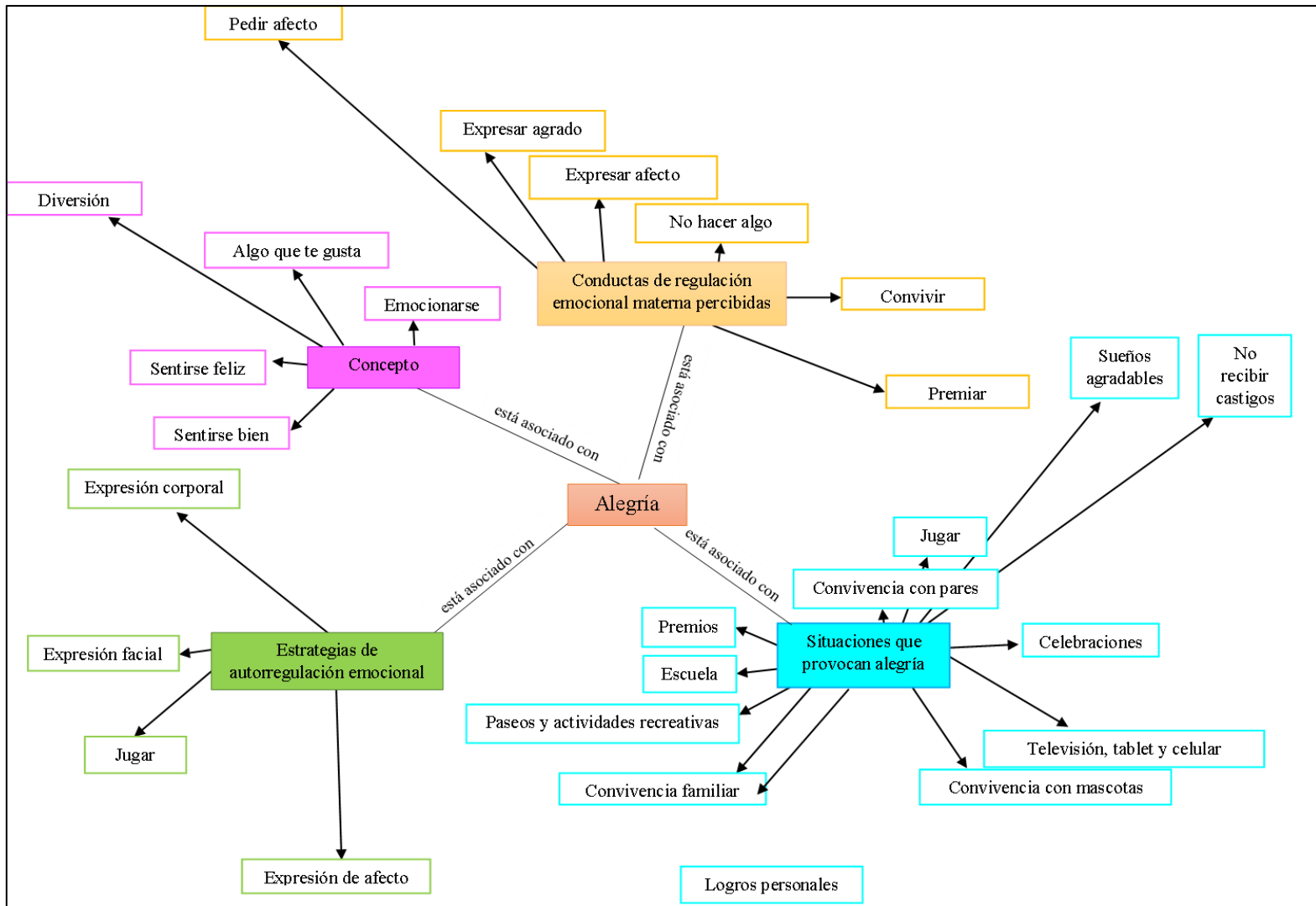


Figura 5. Esquema de la conceptualización de la alegría; situaciones que la desencadenan; estrategias de autorregulación emocional; regulación emocional materna percibida.

En la tabla 7 se muestra el número de verbalizaciones que se obtuvo para cada código que pertenece a las categorías de: concepto de alegría; situaciones que provocan la alegría; estrategias de autorregulación emocional para la alegría; conductas de autorregulación emocional materna percibida.

Tabla 7

Emoción de alegría: conceptualización; situaciones que la desencadenan; estrategias de autorregulación emocional; regulación emocional materna.

Conceptualización de la emoción	n	Situaciones que provocan la emoción en los niños	n	Estrategias de autorregulación emocional	n	Conductas de regulación emocional materna.	n
Sentirse feliz	8	Convivencia con pares	19	Expresión facial	30	No hace algo	15
Algo que te da gusto	4	Premios	19	Jugar	14	Expresar afecto	11
Sentirse bien	3	Escuela	18	Expresión de afecto	13	Expresar agrado	10
Emocionarte	3	Jugar	15	Expresión corporal	12	Premiar	13
Diversión	2	Convivencia familiar	11			Convivir	8
		Convivencia con mascotas	8			Pedir afecto	3
		Celebraciones	8				
		Televisión, tablets y celulares	8				
		Paseos y actividades recreativas	7				
		Logros personales	3				
		Sueños agradables	1				
		No recibir castigos	1				
Total	20	Total	118		69	Total	60

Fuente: elaboración propia.

Los niños expresaron que para ellos la alegría es: sentirse feliz; algo que da gusto; emocionarte; diversión. A continuación, se presentan algunas de las verbalizaciones que expresaron al respecto:

- “Es como mucha felicidad”

- *“Algo que te divierte”*
- *“Cuando te sientes feliz por algo que te hace sentir bien”*
- *“Algo que te divierte”*

Con relación a las situaciones que les provocan alegría, ellos mencionaron: convivir con su familia, con sus mascotas y con sus amigos; recibir premios; jugar con su familia o amigos; celebraciones de cumpleaños, navidad o día de reyes; ver televisión, usar tablets, iPad y celulares; salir de paseo, realizar actividades recreativas; situaciones escolares; tener logros; sueños agradables; no recibir castigos. A continuación, se presentan algunas de las verbalizaciones que expresaron al respecto.

- *“Bailar con mis amigas”*
- *“Cuando mi papá me compra un juguete”*
- *“Que vengan mis tíos, mis abuelitos”*
- *“Que juegue con mis primos a las escondidillas, al lobo”*
- *“Darle de comer a mis mascotas, es un hámster se llama Pangi”*
- *“Cuando estoy dormido y sueño que mi papá ya viene, es policía y vigila que no se escapen (su padre está preso)”*
- *“Mi cumpleaños, los reyes magos”*
- *“Los juguetes, dinosaurios grandes”*
- *“Cuando mi tío me presta su celular”*
- *“Que me saquen a pasear al cine”*
- *“Cuando meto un gol”*
- *“Me pongo muy feliz que mi mamá no me pegue, ayer si me pegó”*
- *“El recreo con mis amigos”*

Ante la emoción de alegría, los niños mencionaron que: comunican su emoción a sus padres y amigos; la expresan de forma física y verbal: juegan. A continuación, se presentan algunas de las verbalizaciones que expresaron al respecto.

- *“Abrazo a mi mamá”*

- *“Hago una cara como sonriente”*
- *“Brinco y me pongo muy feliz”*
- *“Les digo a mis papás que estoy feliz porque me gustaron los regalos”*
- *“Juego con mis amigos”*

Los niños mencionaron que cuando estaban alegres sus mamás: no hacían algo al respecto; convivían con ellos, les expresaban afecto por medio de abrazos y besos, agrado y orgullo; los premiaban; les pedían afecto. A continuación, se presentan algunas de las verbalizaciones que expresaron acerca de esto:

- *“Nada más me ve”*
- *“Me pregunta si me siento feliz”*
- *“Me da besos y me abraza”*
- *“Se enorgullece”*
- *“Me dice no brinques porque si no vas a vomitar”*
- *“Me dice que la abrace”*
- *“Se acuesta a ver la película conmigo”*

Emoción de enojo

En la figura 6 se muestran los códigos obtenidos a partir de las verbalizaciones que hicieron los niños para definir el enojo, para nombrar las situaciones que los hacen sentirse enojados, las estrategias que utilizan para autorregularla y las conductas que llevan a cabo sus madres cuando ellos la experimentan. Los códigos que se observan más cercanos a las categorías son los que obtuvieron mayor número de verbalizaciones y los más alejados son los que lograron menor cantidad de verbalizaciones.

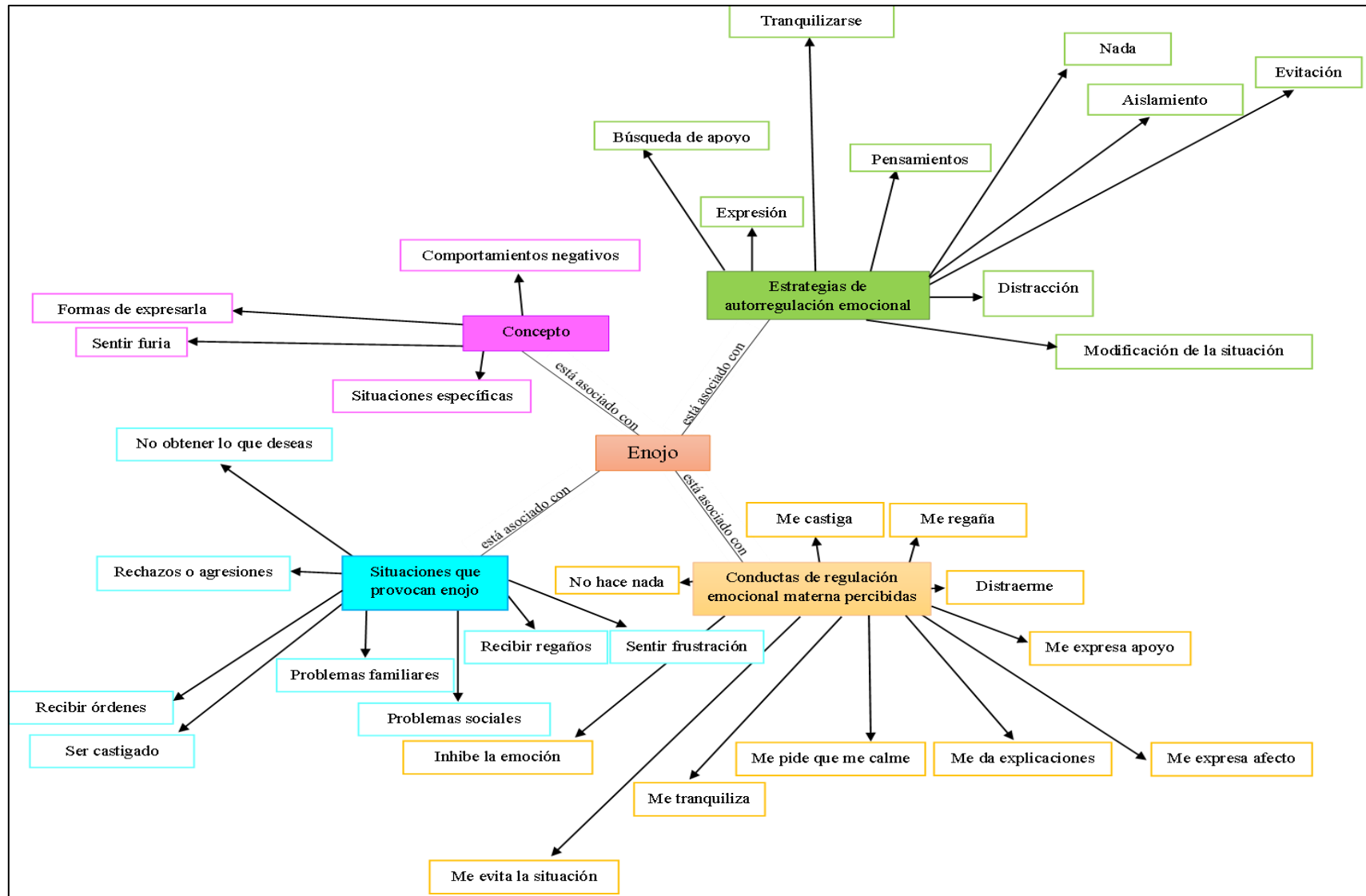


Figura 6. Esquema de la conceptualización del enojo; situaciones que la desencadenan; estrategias de autorregulación emocional; regulación emocional materna percibida.

En la tabla 8 se muestra el número de verbalizaciones que se obtuvo para cada código que pertenece a las categorías de: concepto de alegría; situaciones que provocan la alegría; estrategias de autorregulación emocional para la alegría; conductas de autorregulación emocional materna percibida.

Tabla 8

Emoción de enojo: conceptualización; situaciones que la desencadenan; estrategias de autorregulación emocional; conductas de regulación emocional materna percibidas por los niños.

Conceptualización de la emoción	n	Situaciones	n	Estrategias de los niños	n	Conductas de las madres	n
Situaciones específicas	11	Recibir rechazos o agresiones	36	Distracción	24	Distraerme	12
Comportamientos negativos	8	No obtener lo que desea	17	Expresión	10	No hace nada	10
Sentir furia	2	Sentirse frustrado	5	Pensamientos	9	Me expresa apoyo	5
Forma de expresar la emoción	2	Recibir regaños	5	Conducta negativa	8	Me castiga	4
		Problemas familiares	4	Búsqueda de apoyo	8	Me regaña	4
		Problemas sociales	3	Modificación de la situación	7	Me expresa afecto	3
		Ser castigado	1	Aislamiento	4	Me explica	3
		Recibir ordenes	1	Tranquilizar	3	Me pide que me calme	3
				Evitación	2	Me tranquiliza	2
				No hago nada	2	Inhibe la emoción	2
						Me evita la situación	1
Total	23	Total	72		77	Total	49

Fuente: elaboración propia.

Los niños expresaron que para ellos el enojo es: enfurecerse; otros mencionaron situaciones concretas para ejemplificar qué es o bien los comportamientos negativos que externan al experimentar enojo, entre ellas: aventar cosas, golpear, gritar o regañar. Mientras que algunos niños explicaron la forma en que expresan esta emoción a través de rigidez corporal y gestos. A continuación, se presentan algunas de las verbalizaciones que expresaron al respecto.

- *“Cuando un amigo me dice ¿me prestas tu goma? y digo no y me dice grosera y me pongo muy enojada”*
- *“Cuando a veces gritas, pones cara de enojado, pegas”*
- *“Como mucha furia, cuando te pones fuerte como Hulk haciendo corajes”*

Con relación a las situaciones que les provocan enojo, ellos mencionaron: recibir rechazos o agresiones, no obtener lo que desean, sentirse frustrados, recibir regaños, presenciar problemas familiares y sociales, ser castigados y recibir órdenes. A continuación, se presentan algunas de las verbalizaciones que expresaron al respecto.

- *“Que mi hermana de 17 años me pegue”*
- *“Que mi hermano no me preste el iPad”*
- *“Que la calle esté sucia”*

Ante la emoción de enojo, los niños utilizan la expresión, conductas de agresión, aislamiento, distracción, búsqueda de apoyo y cambio cognoscitivo. A continuación, se presentan algunas de las verbalizaciones que expresaron al respecto.

- *“Lloro”*
- *“Aviento cosas, luego aviento juguetes”*
- *“La acuso con mi mamá”*
- *“Me voy a mi cuarto y me acuesto a llorar”*
- *“Jugar con mis juguetes”*
- *“Respiro hondo y saco el aire”*
- *“Pienso que no debo de enojarme porque eso nos hace daño en la panza”*
- *“Pienso que mi mamá me dijo no te preocupes yo ya te enseñé a leer”*

Los niños mencionaron que cuando están enojados: sus madres les expresan afecto y apoyo, los distraen con la televisión, tablets, celulares, juguetes, alimentos. O bien, los castigan; los regañan; les explican; les piden que se tranquilicen solos: no hacen algo al

respecto. A continuación, se presentan algunas de las verbalizaciones que expresaron en este aspecto.

- *“Me dice no veas a tus amigos porque te van a hacer enojar”*
- *“Me dice ya ve por la Tablet”*
- *“Me dice que tenemos una bolsita en la panza que cuando te enojas se va haciendo negra”*
- *“Mi mamá me regaña poquito y a veces me pega”*

Emoción de tristeza

En la figura 7 se muestran los códigos obtenidos a partir de las verbalizaciones que hicieron los niños para definir la tristeza, para nombrar las situaciones que los hacen sentirse enojados, las estrategias que utilizan para autorregularla y las conductas que llevan a cabo sus madres cuando ellos la experimentan. Los códigos que se observan más cercanos a las categorías son los que obtuvieron mayor número de verbalizaciones y los más alejados son los que lograron menor cantidad de verbalizaciones.

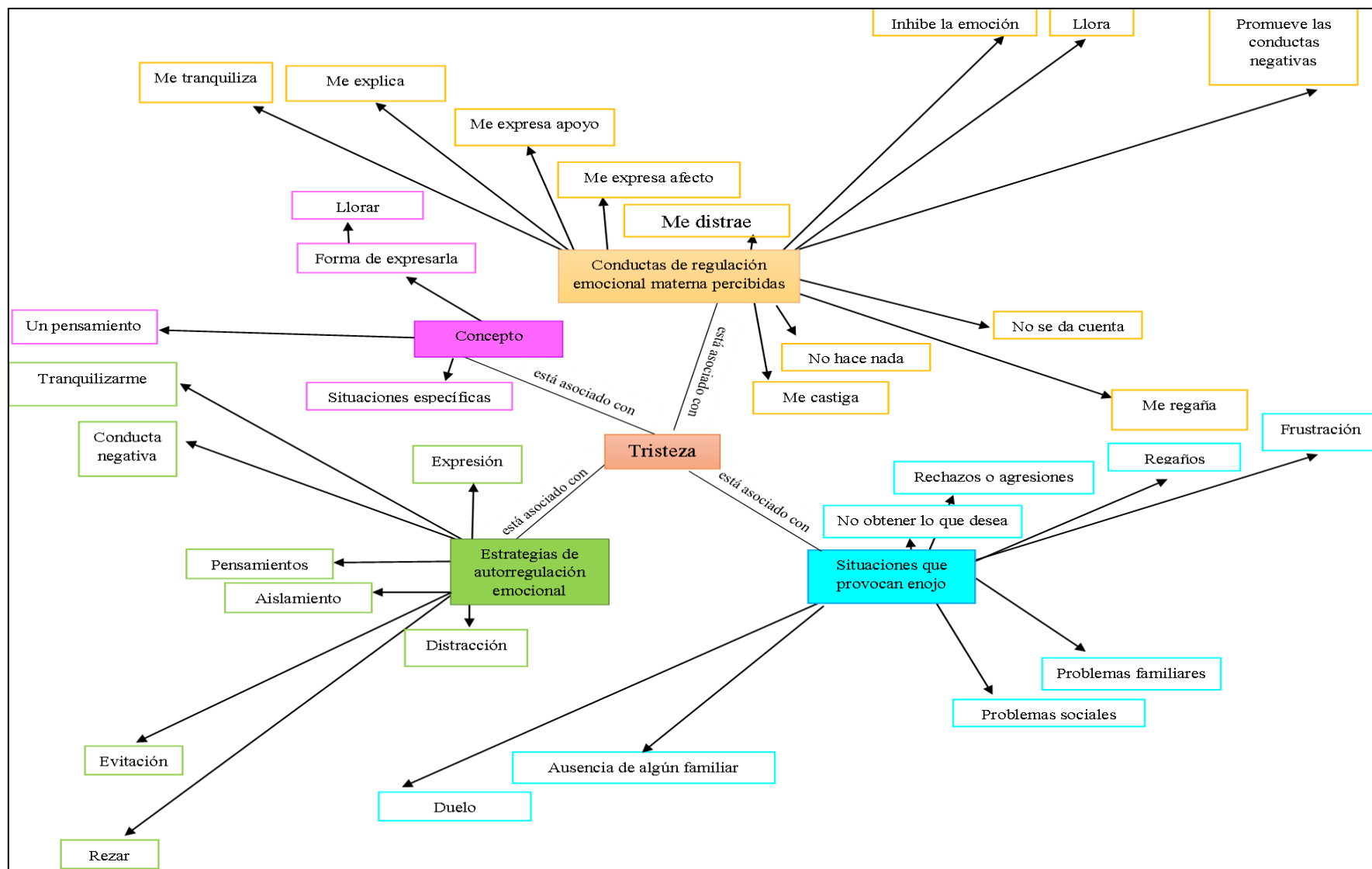


Figura 7. Esquema de la conceptualización de tristeza; situaciones que la desencadenan; estrategias de autorregulación emocional; regulación emocional materna percibida.

En la tabla 9 se muestra el número de verbalizaciones que se obtuvo para cada código que pertenece a las categorías de: concepto de tristeza; situaciones que la provocan; estrategias de autorregulación emocional para esta emoción; conductas de autorregulación emocional materna percibida.

Tabla 9

Emoción de tristeza: conceptualización; situaciones que la desencadenan; estrategias de autorregulación emocional; regulación emocional materna.

Conceptualización de la emoción	n	Situaciones que provocan la emoción en los niños	n	Estrategias de autorregulación emocional	n	Conductas de regulación emocional materna.	n
Situaciones específicas	12	Recibir rechazos o agresiones	13	Distracción	31	Me distrae	12
Forma de expresar la emoción	8	No obtener lo que desean	7	Expresión	17	Me expresa afecto	11
Pensamientos	1	Recibir regaños	6	Búsqueda de apoyo	13	No hace nada	8
		Problemas familiares	5	Aislamiento	10	Me castiga	6
		Ausencia de algún familiar	4	Pensamientos	9	No se da cuenta	5
		Problemas sociales	4	Modificación de la situación	5	Me expresa apoyo	4
		Frustración	4	Evitación	2	Me regaña	2
		Duelo	3	Tranquilizarme	1	Me tranquiliza	1
				Rezar	1	Me explica	1
				Conducta negativa	1	Llora	1
						Promueve conductas negativas	1
						Inhibir la emoción	1
Total	21	Total	46		90	Total	53

Fuente: elaboración propia.

Los niños mencionaron que la tristeza es aquella que expresan por medio de llanto, el silencio; otros refirieron situaciones específicas para explicar qué es; uno de ellos la definió como un pensamiento. A continuación, se presentan algunas de las verbalizaciones que expresaron al respecto:

- *“Que lloras, te sientes mal, te quieres dormir a veces”*
- *“Que me castiguen, que me pegue mi papá y mi mamá”*
- *“Es como un pensamiento, que también te hace llorar”*

Además, expresaron que las situaciones que los hacen sentir tristes son: no obtener lo que desean, ser rechazados o agredidos por sus familiares o pares, recibir regaños, presenciar problemas familiares y sociales, la muerte o ausencia de un familiar y sentirse frustrados. A continuación, se presentan algunas de las verbalizaciones que expresaron al respecto.

- *“Así como cuando le pido a mi papá un jugo y dice que no”*
- *“Que mi papá me pegue”*
- *“Que me peguen unas niñas, unas niñas se burlan de mí, me dicen que soy morenita y gorda y me dicen que soy fea”*
- *“Cuando mi papá le pegó a mi mamá”*
- *“Luego veo en la calle a unos niños que no tienen que comer y a unos señores”*
- *“Que se muera mi abuelo de que ya era viejito”*
- *“Que me dicen ya has el número bien, siempre lo hago bien”*

Al experimentar la emoción de tristeza los niños: la expresan por medio del llanto; se aíslan; se distraen con otras actividades; utilizan pensamientos positivos. A continuación, se presentan algunas de las verbalizaciones que expresaron al respecto.

- *“Me pongo a llorar...estoy tranquilito, acostado”*
- *“Me pongo a jugar el iPad”*
- *“Pienso en cosas divertidas”*

Los niños mencionaron que cuando están tristes sus mamás: no hacen algo al respecto; o platican con ellos; les preguntan qué ocurrió; les dan una explicación; los distraen; evitan situaciones que provocan esta emoción; les expresan afecto. A continuación, se presentan algunas de las verbalizaciones que expresaron al respecto.

- *“Me dice ¿por qué estas triste? “*
- *“Me hace cosquillas”*
- *“Nada más me abraza y me va a comprar un dulce”*
- *“Me ponen la peli de Frozen”*
- *“Me dice que ya no este triste porque mi abuelita solo se fue a comprar”*

Emoción de miedo

En la figura 8 se muestran los códigos obtenidos a partir de las verbalizaciones que hicieron los niños para definir el miedo, para nombrar las situaciones que los hacen sentir miedo, las estrategias que utilizan para autorregularlo y las conductas que llevan a cabo sus madres cuando ellos lo experimentan. Los códigos que se observan más cercanos a las categorías son los que obtuvieron mayor número de verbalizaciones y los más alejados son los que lograron menor cantidad de verbalizaciones.

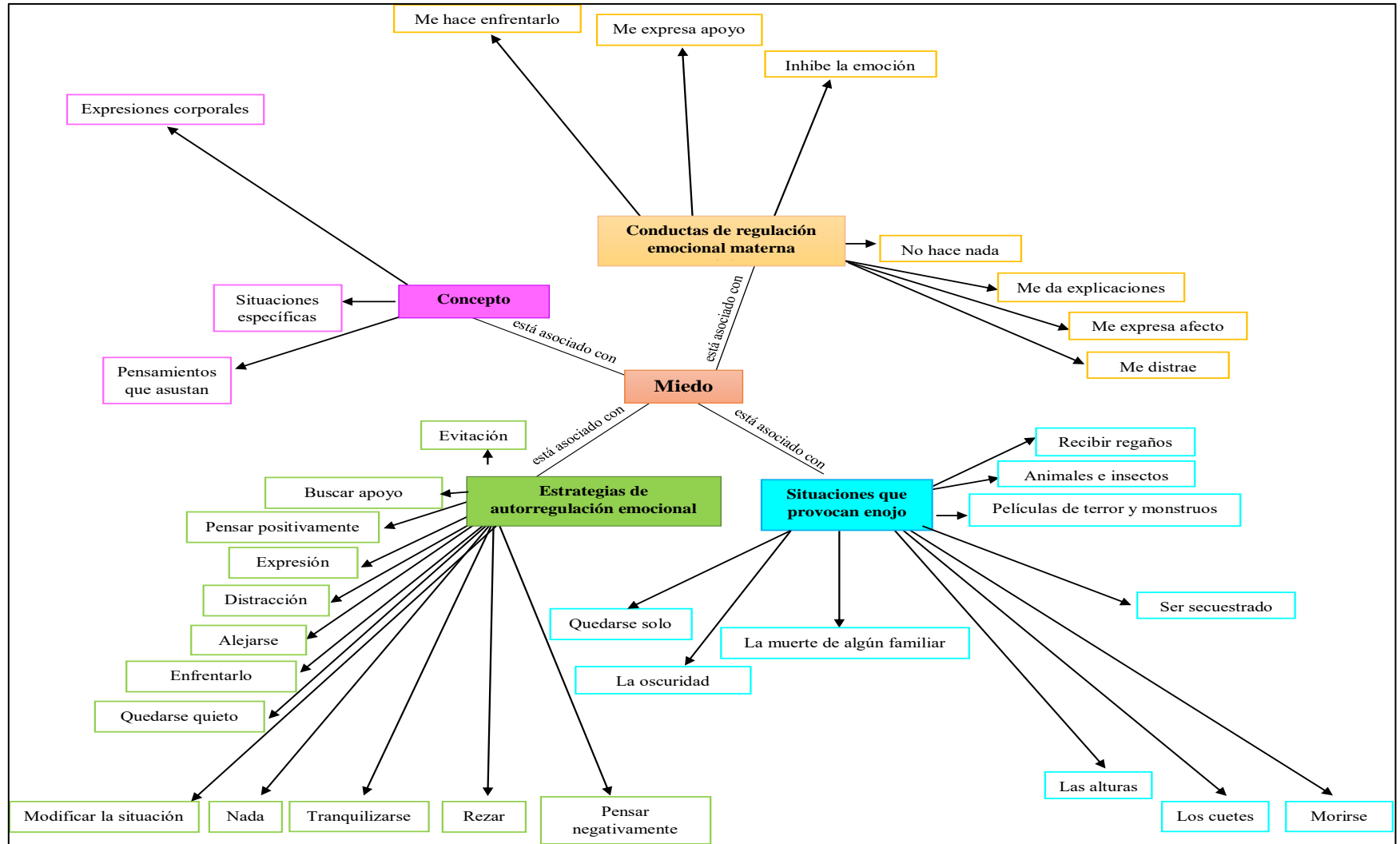


Figura 8. Esquema de la conceptualización de miedo; situaciones que la desencadenan; estrategias de autorregulación emocional; regulación emocional materna percibida.

En la tabla 10 se muestra el número de verbalizaciones que se obtuvo para cada código que pertenece a las categorías de: concepto de miedo; situaciones que la provocan; estrategias de autorregulación emocional para esta emoción; conductas de autorregulación emocional materna percibida.

Tabla 10

Emoción de miedo: conceptualización; situaciones que la desencadenan; estrategias de autorregulación emocional; regulación emocional materna.

Conceptualización de la emoción	n	Situaciones que provocan la emoción en los niños	n	Estrategias de autorregulación emocional	n	Conductas de regulación emocional materna.	n
Situaciones específicas	12	Películas de terror y monstruos	25	Evitación	22	No hace nada	14
Pensamientos que asustan	8	Animales e insectos	17	Búsqueda de apoyo	17	Expresar afecto	8
Expresiones corporales	3	La oscuridad	6	Pensamiento	11	Me da una explicación	8
		Recibir regaños	6	Expresión	10	Me distrae	6
		La muerte de un ser querido	5	Distracción	9	Evitación	4
		Quedarse solo	5	Me alejo	8	Inhibición de la emoción	3
		Pensar que me secuestran	3	Quedarse quieto	4	Me expresa apoyo	2
		Las alturas	2	Enfrentarlo	4	Nada	2
		Los cuetes	1	Nada	2	Me hace enfrentarlo	1
		Morirse	1	Tranquilizarse	1		
				Modificación de la situación	1		
				Rezar	1		
		Pensamientos negativos	1				
Total	23	Total	71		91	Total	48

Fuente: elaboración propia.

Los niños mencionaron que el miedo es un pensamiento que asusta. Para conceptualizarlo mencionaron situaciones específicas y la forma en que lo expresan. A continuación, se presentan algunas de las verbalizaciones que expresaron al respecto.

- “Que estás asustado y te quedas con la boca abierta”
- “Cuando existe un monstruo y te da miedo”

- *“Cuando te da una pesadilla por algo que no existe y te escondes debajo de tu cama”*

Las situaciones que les provocan miedo son: estar solos; la oscuridad; películas y personajes de terror; animales e insectos; perderse: recibir castigos. A continuación, se presentan algunas de las verbalizaciones que expresaron al respecto.

- *“Que me dejen solo”*
- *“Las películas de terror de chucky”*
- *“Las brujas, las veo en la noche”*
- *“Que me roben en la calle como a otros niños”*
- *“Que vayan a atropellar a mi familia”*
- *“Cuando agarro sus cosas de la Jaqui (hermana menor) y mi mamá dijo que no agarre sus cosas de la Jaqui”*

Los niños mencionan que evitan las situaciones que les provocan miedo. Cuando ya se sienten tal emoción: se distraen; buscan el apoyo de sus padres; piensan en algo positivo. A continuación, se presentan algunas de las verbalizaciones que expresaron al respecto.

- *“Me acuesto en otro lado”*
- *“Grito ayúdenme este monstruo me está jalando”*
- *“Me tapo los oídos y digo eso no es real”*

Asimismo, expresaron que cuando sienten miedo sus madres: les expresan afecto; los distraen; les dan una explicación. A continuación, se presentan algunas de las verbalizaciones que expresaron al respecto.

- *“Me abraza y me dice “no tengas miedo”*
- *“Me dice “ve la tele y no pienses en eso”*
- *“Me dice que esas cosas no son reales”*

Con la información recabada se diseñó una escala para identificar las estrategias de autorregulación emocional en los niños, estuvo conformada por 66 reactivos con respuestas en escala Likert (1=nunca, 2=a veces, 3=muchas veces, 4=siempre). Inicialmente fue evaluada por diez jueces expertos, quienes valoraron cada reactivo tomando en cuenta tres criterios: congruencia; claridad; sesgo. Posteriormente se realizaron las modificaciones sugeridas por los jueces y se eliminaron los reactivos que no cumplieron con los criterios. Después de la psicométricamente. Validación por jueces expertos, la escala quedó integrada por 48 reactivos que posteriormente fueron analizados

Etapa 2. Análisis psicométrico de la escala de estrategias de autorregulación emocional para niños (EAEN): validación, confiabilidad y análisis confirmatorio.

Objetivo

Analizar la validez y confiabilidad de un instrumento diseñado para identificar las estrategias de autorregulación emocional que utilizan los niños ante las emociones de enojo, miedo, tristeza y alegría.

Tipo de estudio

- Exploratorio: Los estudios exploratorios sirven para aumentar el grado de familiaridad con fenómenos relativamente desconocidos, obtener información sobre la posibilidad de llevar a cabo una investigación más completa sobre un contexto particular de la vida real, investigar problemas del comportamiento humano que consideren cruciales los profesionales de determinada área, identificar conceptos o variables promisorias, establecer prioridades para investigaciones posteriores o sugerir afirmaciones o postulados verificables (Bernal, 2010).
- Transversal de campo: En este tipo de estudio se realiza una sola observación de los participantes en su contexto (Bernal, 2010).

Muestreo

No probabilístico por oportunidad: Es un procedimiento de muestreo en el que el investigador selecciona a los participantes que estén dispuestos a participar en la investigación (Cohen, Manion y Morrison, 2003).

Participantes

La muestra estuvo integrada por 676 niños (336) y niñas (340); de seis (236), siete (205) y ocho (235) años, que asisten a 12 escuelas primarias públicas ubicadas en la delegación Iztapalapa (Tabla 11).

Tabla 11

Datos sociodemográficos de los niños: etapa 1 de la fase 1.

Grado escolar	%	Edad	%	Número de hermanos	%	Lugar que ocupa entre los hijos	%
Primero	37.4	6	34.9	0	7.8	1	41.3
Segundo	26.6	7	30.3	1	38.6	2	35.5
Tercero	35.9	8	34.8	2	35.8	3	16.1
				3	9.6	4	4.4
				4	4.6	5	1.9
				5	2.7	6	.4
				6	.4	7	.1
				7	.4		
Total	100	Total	100	Total	100	Total	100

Fuente: elaboración propia

- Criterios de inclusión: que asistieran a escuelas primarias públicas.
- Criterios de exclusión: que no tuvieran dificultades orgánicas o funcionales que impidieran que se llevara a cabo la aplicación de la escala.
- Criterios de eliminación: que no se obtuviera el consentimiento informado firmado por sus padres; que no completaran los tópicos abordados en la escala.

Instrumentos

Escala de Estrategias de Autorregulación Emocional para niños. Estuvo constituida por dos secciones: la primera sección está integrada por una ficha sociodemográfica; la segunda estuvo conformada por 66 reactivos diseñados para identificar las estrategias de autorregulación que utilizaban los niños para autorregular las emociones de enojo, el miedo, la tristeza y la alegría. Contó con cuatro opciones de respuesta en escala Likert en donde: 1=nunca, 2= a veces, 3=muchas veces y 4=siempre. Los reactivos estuvieron basados en las estrategias propuestas por Gross y Thompson (2007) que se describen en la tabla 12.

Tabla 12

Definiciones conceptuales y operacionales de las dimensiones propuestas para la escala de estrategias de autorregulación emocional para niños.

Dimensión	Definición conceptual	Definición operacional
Comunicación de la emoción	Se refiere a la capacidad de reconocer y nombrar la emoción que identifica (Mirabile, 2009).	Identificar la emoción Etiquetar la emoción Explicación de la emoción
Selección de la situación	El individuo toma acciones que incrementan la probabilidad de terminar o no en un escenario en el que es probable que experimente emociones deseables o indeseables (Gross y Thompson, 2007).	Evitación de la situación. Restricción hacia la situación
Modificación de la situación	El individuo realiza esfuerzos directos para modificar una situación y el impacto emocional (Gross y Thompson, 2007).	Cambio cognoscitivo: por medio de explicaciones y reflexiones. Cambio en los ambientes físicos Minimización de la situación
Despliegue de atención	Ésta radica en dirigir la atención o no para influir en las emociones ante cierta situación.	Distracción de la situación. Concentración en otros objetos o situaciones que desvíen la atención.

Continuación de la Tabla 12

Definiciones conceptuales y operacionales de las dimensiones propuestas para la escala de estrategias de autorregulación emocional para niños.

Dimensión	Definición conceptual	Definición operacional
Modulación de la respuesta	Ocurre después de que las respuestas emocionales han iniciado, está relacionada con la influencia directa que el individuo ejerce sobre estas.	Influencia fisiológica Influencia experiencial Influencia conductual Contención verbal o física.

Fuente: elaboración propia.

Procedimiento

- 1) Se realizó un acercamiento a la institución para solicitar la autorización del director para llevar a cabo la aplicación de la escala de estrategias de autorregulación emocional con los alumnos de seis, siete y ocho años de edad.
- 2) Se llevó a cabo una junta con las madres de familia para explicarles el objetivo de la investigación, las consideraciones éticas que les aseguraron la confidencialidad y anonimato de la información y se obtuvo la firma del consentimiento informado para que sus hijos contestaran la escala de estrategias de autorregulación emocional.
- 3) Se pidió el consentimiento de las maestras, el asentimiento de los niños y se realizó la aplicación de la escala. Con los alumnos de primero y segundo grado la aplicación se hizo de forma individual, con los niños de tercer grado se realizó de forma grupal. No obstante, en los tres grados la investigadora leyó el objetivo de la escala, las especificaciones éticas, las instrucciones y los reactivos.

Tratamiento estadístico

Para la validación de la escala se llevaron a cabo los análisis propuestos por Reyes y García (2008) que se enlistan a continuación:

- Cantidad de las opciones de respuesta adecuada con una frecuencia mayor a cero, comprobación del sesgo de la distribución y verificación de que cada reactivo tiene capacidad de discriminación.
- Cálculo de la confiabilidad de la subescala mediante el coeficiente alfa de Cronbach;
- Análisis factorial exploratorio.
- Posteriormente se hizo un análisis factorial confirmatorio con el programa AMOS 20.

Resultados

Inicialmente, se presentan las características descriptivas de las dimensiones que forman parte de las conductas de regulación emocional materna (Tabla 13).

Tabla 13

Puntuaciones medias y desviación estándar de las dimensiones correspondientes a las estrategias de autorregulación emocional (N = 676).

Conductas de regulación emocional	Mínimo	Máximo	M	D.E.
Expresión de la emoción	1	4	2.44	.94
Distracción	1	4	2.76	.98
Tranquilizarse	1	4	2.73	.77
Búsqueda de apoyo	1	4	2.42	.83
Evitación	1	4	2.46	.91
Conducta negativa	1	4	1.70	.77

Fuente: elaboración propia.

Al realizar el análisis de los reactivos a través de una distribución de frecuencias se eliminó el reactivo 48 “Cuando tengo miedo pienso porqué estoy asustado” porque tuvo un sesgo mayor a 2. Con base en los resultados de la prueba *t de Student* para grupos extremos se encontró que los 65 reactivos restantes tuvieron un nivel de discriminación mayor a 0.05. Se realizó un análisis factorial de componentes principales con el propósito de extraer factores consistentes internamente y así conocer las dimensiones que constituyen la escala. Se eligió el método de rotación varimax. El criterio que se siguió para considerar un reactivo

como parte de un factor fue que tuviera un peso factorial superior a 0.40 y que no compartiera peso factorial en otro factor. Como resultado del análisis factorial la escala quedó integrada por 22 reactivos distribuidos en seis factores (tabla 14) que explican el 52.19% de la varianza, con un Alpha de Cronbach de .82.

Tabla 14

Ponderación de los factores de la Escala de autorregulación emocional

Reactivos	Factores					
	1	2	3	4	5	6
R63.Cuando estoy triste se lo cuento a mis amigos o amigas	0.74					
R65.Abrazo a mis amigos o amigas cuando estoy feliz	0.68					
R47.Cuando estoy enojado platico con mis amigos de cómo me siento	0.65					
R35.Le cuento a mis amigos o amigas lo que me hace feliz	0.62					
R62.Cuando estoy triste me pongo a jugar		0.82				
R59.Cuando estoy enojado me pongo a jugar		0.81				
R51.Cuando tengo miedo juego para dejar de sentirme así		0.55				
R39.Para dejar de sentir miedo pienso que no me va a pasar nada			0.65			
R41.Cuando estoy triste me calmo para dejar de sentirme así			0.60			
R30.Cuando estoy enojado pienso en algo que me haga feliz			0.57			
R37.Cuando estoy enojado respiro hondo y saco el aire			0.57			
R46.Pienso que puedo hacer para ya no estar triste			0.47			
R6. Cuando tengo miedo busco a alguien para que me abrace				0.64		
R27.Grito cuando algo o alguien me asusta				0.63		
R17.Cuando tengo miedo le agarro fuerte la mano a mi mamá				0.61		
R19.Le pido a mi mamá que cambie la película si es de terror				0.59		
R57.Me alejo de las cosas que me hacen sentir triste					0.68	
R12.Me alejo de las personas que me hacen sentir triste					0.65	
R61.Me alejo de lo que me da miedo					0.55	
R1. Cuando alguien me hace enojar le pego						0.74

Continuación de la tabla 14

Ponderación de los factores de la Escala de autorregulación emocional

Reactivos	Factores					
	1	2	3	4	5	6
R16. Aviento las cosas cuando estoy enojado						0.74
R36. Le pego a la persona que me hizo sentir triste						0.66
Número de reactivos=22	4	3	5	4	3	3
Varianza explicada: Total= 52.19%	10.03	9.49	9.07	8.51	7.77	7.30
Consistencia interna: $\alpha=.82$	.70	.72	.63	.57	.54	.56

Además, se llevó a cabo un análisis factorial confirmatorio mediante el programa AMOS, 23. Los indicadores de bondad de ajuste obtenidos para la escala de conductas de regulación emocional materna fueron adecuados: $\chi^2 = 388.88$; 194, CFI = .92, IFI = .92 y NFI = .86 y RMSA = .03. En la Figura se muestra la representación gráfica del modelo obtenido.

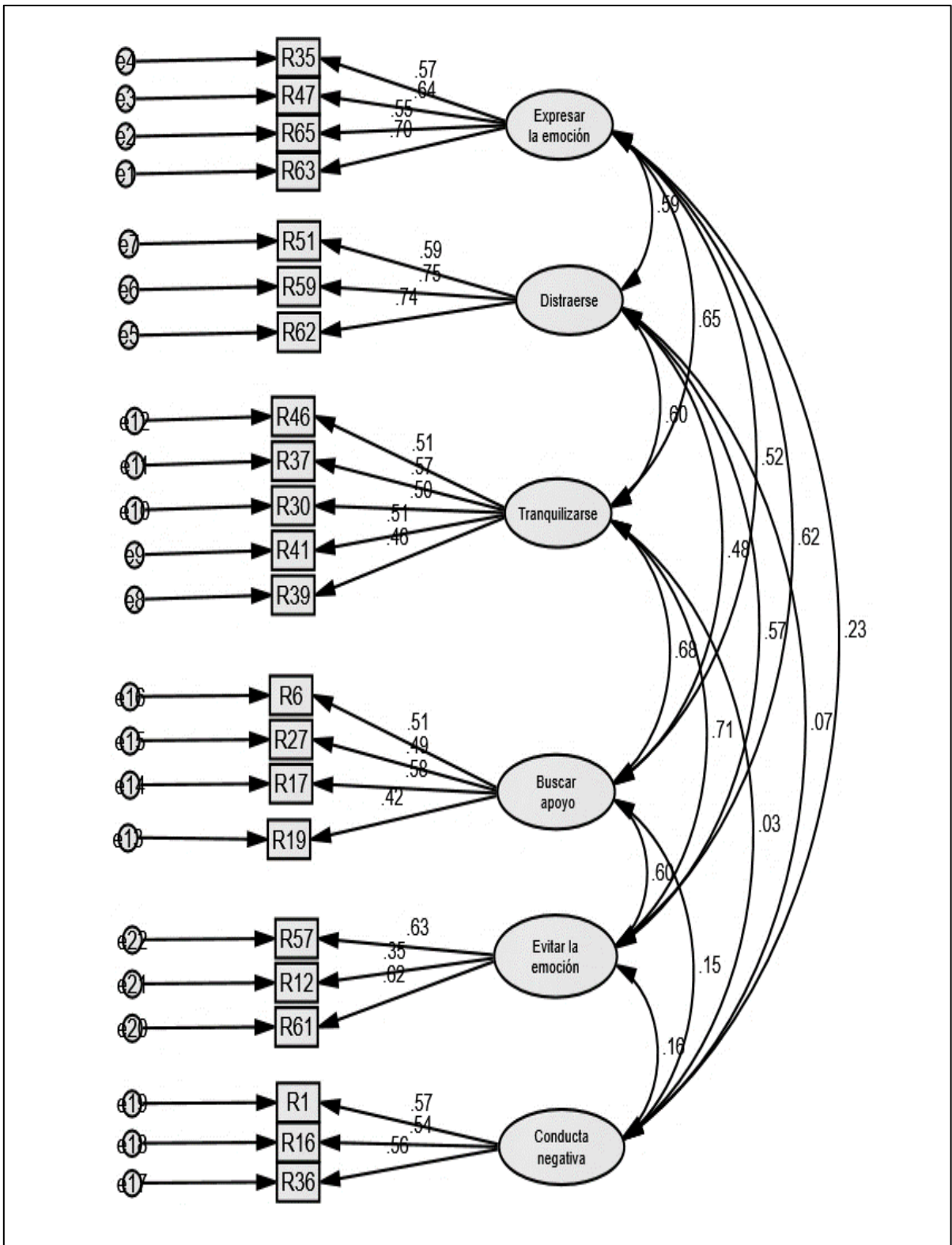


Figura 9. Modelo estructural de las correlaciones de los factores que integran la escala de estrategias de autorregulación emocional.

Con base en los resultados obtenidos, se puede señalar que la escala diseñada es válida y confiable para las características del contexto y la población en la que se realizó este estudio. El análisis factorial exploratorio reveló los seis factores ya descritos, mismos que se mantuvieron en el análisis factorial confirmatorio, en el cual se obtuvieron índices de ajuste adecuados. Los hallazgos son congruentes con las conductas de regulación emocional materna señaladas por Gross y Thompson (2007). Respecto a la confiabilidad, en la escala total se obtuvo un coeficiente alfa de Cronbach adecuado.

El factor expresión de la emoción se refiere las expresiones verbales o físicas que utilizan los niños para comunicarles a sus amigos cuando experimentan alegría, enojo y tristeza. Esto coincide con los hallazgos de Nájera (2011). Al respecto, Rose-Krasnor (1997) destacó la importancia que tienen las relaciones de amistad en esta etapa de desarrollo, ya que un niño puede influir en la forma que otro niño autorregule sus emociones e interactúe con su medio ambiente.

b) Escala de Conductas de regulación emocional materna

Objetivo

Construir una escala válida y confiable para identificar las conductas de regulación emocional materna.

Para lograr el objetivo el estudio se organizó en dos etapas: 1) exploración de las conductas de regulación emocional materna; y, 2) validación y confiabilidad de la escala de conductas de regulación emocional materna.

Tipo de estudio

- Exploratorio: Los estudios exploratorios sirven para aumentar el grado de familiaridad con fenómenos relativamente desconocidos, obtener información sobre la posibilidad de llevar a cabo una investigación más completa sobre un contexto particular de la vida real, investigar problemas del comportamiento humano que

consideren cruciales los profesionales de determinada área, identificar conceptos o variables promisorias, establecer prioridades para investigaciones posteriores o sugerir afirmaciones o postulados verificables (Bernal, 2010).

- Transversal de campo: En este tipo de estudio se realiza una sola observación de los participantes en su contexto (Bernal, 2010).

Etapa 1) Exploración de las conductas de regulación emocional materna

Para explorar las conductas de regulación emocional materna se realizó la técnica de redes semánticas naturales y posteriormente un cuestionario estructurado.

Técnica de redes semánticas naturales modificadas

Muestreo

No probabilístico por oportunidad: Es un procedimiento de muestreo en el que el investigador selecciona a los participantes que estén dispuestos a participar en la investigación (Cohen, Manion y Morrison, 2003).

Participantes

La muestra estuvo constituida por 50 madres de familia ($M_{edad}=36.3$) que tenían hijos de entre seis y siete años y que habitaban en la delegación Iztapalapa (tabla 15).

Tabla 15
Datos sociodemográficos de las madres: fase 1

Estado civil	%	Escolaridad	%	Ocupación	%
Soltera	7	Primaria	8	hogar	80
Unión libre	19	Secundaria	56	comerciante	10
Casada	72	Bachillerato	16	empleada	4
Separada	2	Carrera técnica	8	profesionista	6
		Licenciatura	12		
Total	100	Total	100	Total	100

Fuente: Elaboración propia

Instrumento

Técnica de redes semánticas naturales modificadas (Reyes, 1993). Es un cuadernillo integrado por una ficha sociodemográfica, un estímulo de ejemplo y seis estímulos que exploran la forma en que las madres conceptualizan y regulan las emociones de sus hijos en diferentes contextos: “Para mí las emociones son”, “Pienso que las emociones de mi hijo son”, “en casa ante las emociones de mi hijo yo”, “Con mis familiares, ante las emociones de mi hijo yo”, “En la calle, ante las emociones de mi hijo yo” y “Las formas en que enseño a mi hijo a manejar sus emociones son”.

Procedimiento

- 1) Se realizó un acercamiento a la institución para solicitar la autorización del director para aplicar la técnica de redes semánticas naturales modificadas a 50 madres de familia.
- 2) Se llevó a cabo una junta con las madres de familia para explicarles el objetivo de la investigación y se obtuvo la firma del consentimiento informado para participar en ésta.
- 3) Se les entregó un cuadernillo tamaño esquila en forma vertical en el que se les presentaron seis estímulos escritos y una ficha sociodemográfica. Se realizó una explicación con un estímulo-ejemplo para garantizar la comprensión de las instrucciones, para ello se le pidió a cada madre de familia definirlo mediante el uso mínimo de cinco palabras sueltas que consideraran estaban relacionadas --verbos, adverbios, sustantivos, adjetivos, etc. sin utilizar artículos o preposiciones--, al terminarlo se les pidió que continuaran con los siguientes estímulos y externaran cualquier duda que surgiera.

Análisis de los datos

Para las redes semánticas naturales modificadas se llevó a cabo el análisis propuesto por (Reyes-Lagunes, 1993), se obtuvo:

- El tamaño de la red (TR) o riqueza de la red: número total de las definidoras producidas por las participantes.
- El peso semántico (PS): Es el resultado de la suma de la ponderación de la frecuencia multiplicada por la jerarquización que la participante le otorgó a la palabra.
- El núcleo de la red (NR): Es la agrupación de las definidoras con los pesos semánticos más altos que se delimitan con el punto de quiebre obtenido gráficamente, cuando la curva adquiere una forma asintótica.
- La distancia semántica cuantificada (DSC): Se obtiene asignándole el 100% a la definidora con peso semántico mayor, para las siguientes se realiza una regla de tres simple.

Resultados

En la figura 10 se puede observar que el estímulo “Para mí, las emociones son”, el tamaño de la red fue de 186. En la tabla 16 se observa que las madres consideraron que las emociones eran importantes, con un peso semántico de 38; son un sentimiento que se manifiesta por medio de las expresiones (94); además, indicaron que éstas eran la alegría (156), el amor (136), la tristeza (128), la felicidad (124), el enojo (106) y el coraje (36).

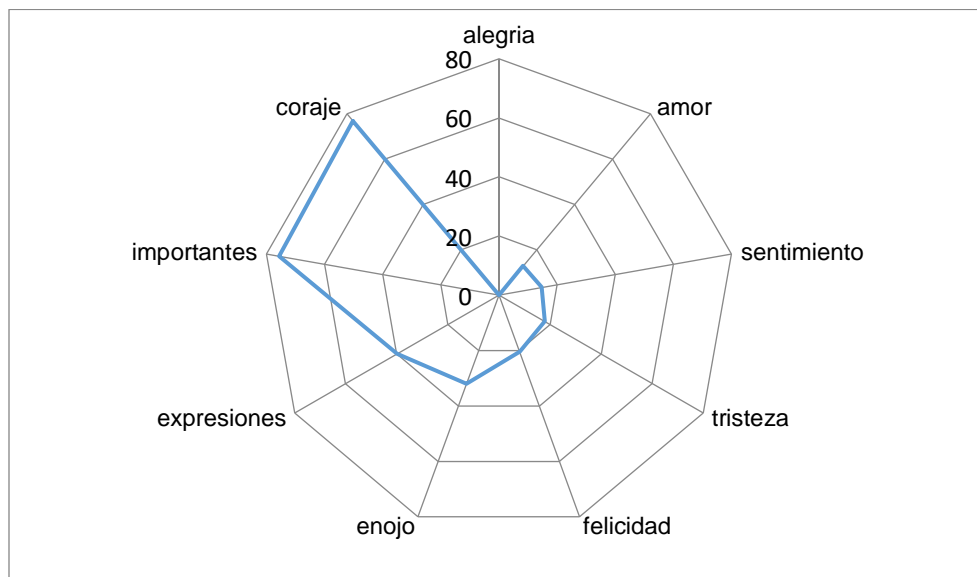


Figura 10. Núcleo de la red del estímulo “para mí las emociones son”

Tabla 16
Peso semántico y distancia semántica cuantificada y del estímulo
“para mí las emociones son...”

Núcleo de la red	PS	DSC
Alegría	156	0
Amor	136	13
Sentimiento	133	15
Tristeza	128	18
Felicidad	124	21
Enojo	106	32
Expresiones	94	40
Importantes	38	76
Coraje	36	77

Fuente: Elaboración propia.

En la figura 11 se observa que el estímulo “Pienso que las emociones de mi hijo son”, se obtuvo un tamaño de la red de 232; en la tabla 17 se observa que las madres mencionaron que las emociones de sus hijos eran buenas, con un peso semántico de 93, importantes (62) y normales (60). También señalaron que algunas eran la alegría (101), el amor (54), el enojo (49), el entusiasmo (46) y la simpatía (68).

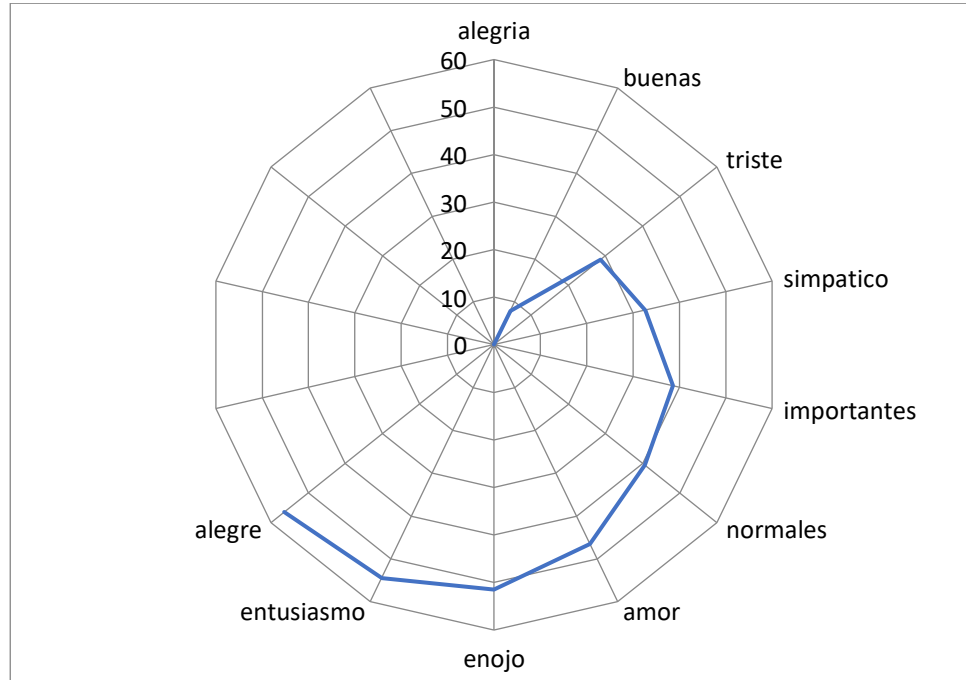


Figura 11. Núcleo de la red del estímulo “para mí las emociones de mi hijo son”

Tabla 17
*Peso semántico y Distancia semántica cuantificada del estímulo
 “para mí las emociones de mi hijo son...”*

Definidora	PS	DSC
Alegría	101	0
Buenas	93	7.9
Triste	72	29
Simpático	68	33
Importantes	62	39
Normales	60	41
Amor	54	47
Enojo	49	51
Entusiasmo	46	54
Alegre	44	56

Fuente: Elaboración propia.

En la figura 12 se puede ver que en el estímulo “Las formas en que enseñó a mi hijo a manejar sus emociones son”, el tamaño de la red fue de 198. En la tabla 18 se observa que las madres indicaron que educaban emocionalmente a sus hijos con amor, con un peso semántico de 50, respeto (66), regaños (40) y ejemplos (48). Lo hacían enseñando (47), platicando (133), hablando (111), tranquilizándose (75), expresándolas (58) y escuchando (53).

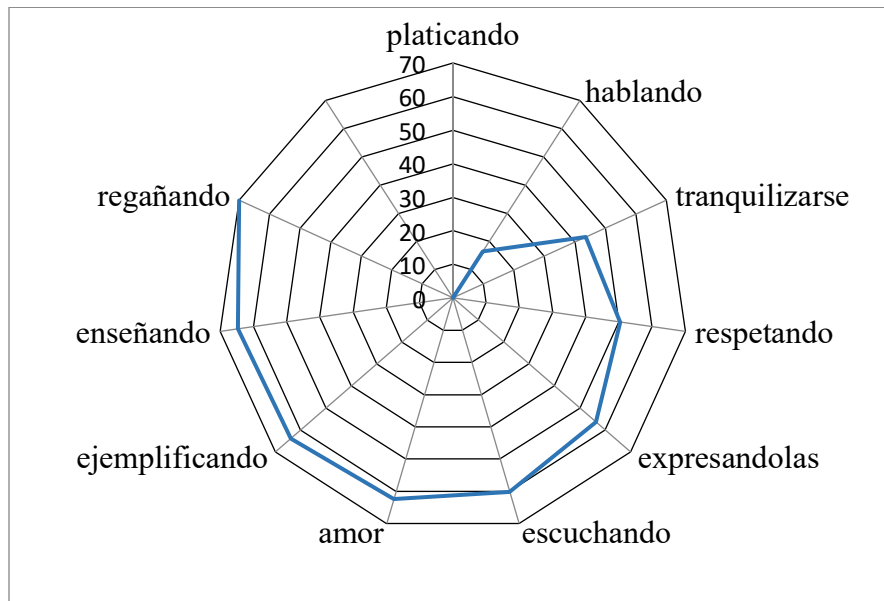


Figura 12. Núcleo de la red del estímulo “las formas en que enseñó a mi hijo a manejar sus emociones son”.

Tabla 18.
Peso semántico y Distancia semántica cuantificada del estímulo “las formas en que enseñé a mi hijo a manejar sus emociones son...”

Definidora	PS	DSC
Platicando	133	0
Hablando	111	17
Tranquilizarse	75	44
Respetando	66	50
Expresándolas	58	56
Escuchando	53	60
Amor	50	62
Ejemplificando	48	64
Enseñando	47	65
Regañando	40	70

Fuente: Elaboración propia.

En la figura 13 se observa que en el estímulo “En casa, ante las emociones de mi hijo yo...”, se obtuvo un tamaño de la red de 164. Las madres afirmaron que en casa platicaban, con un peso semántico de 108, hablaban (73), aconsejaban (59); escuchaban (58); felicitaban (73) y eran amorosas (70); sin embargo, también el hogar era un contexto en el que se enojaban (78); regañaban (74) y gritaban (54).

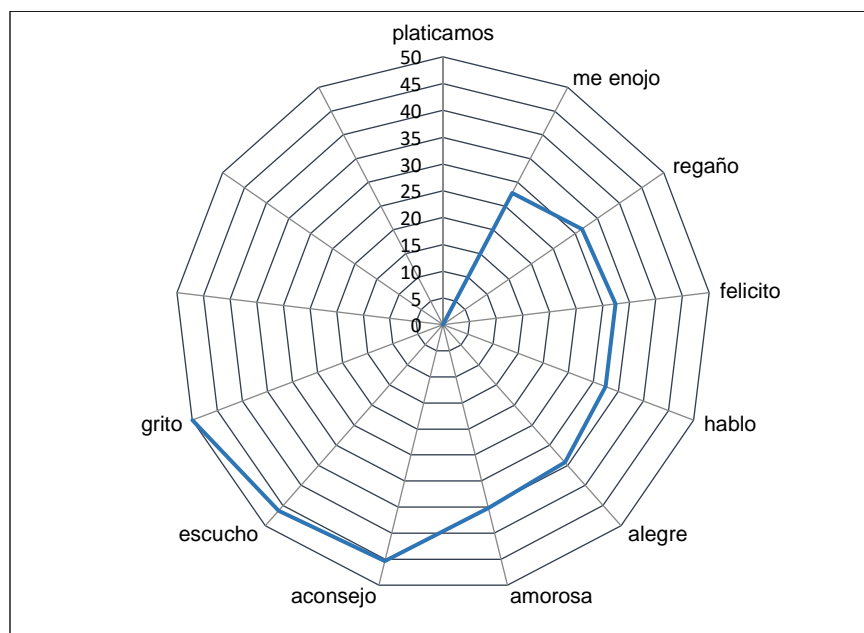


Figura 13. Núcleo de la red del estímulo “En casa ante las emociones de mi hijo yo”

Tabla 19.
Peso semántico y Distancia semántica cuantificada del estímulo “en casa ante las emociones de mi hijo yo...”

Definidora	PS	DSC
Platicamos	108	0
Me enojo	78	28
Regaño	74	31
Felicito	73	32
Hablo	73	32
Alegre	71	34
Amorosa	70	35
Aconsejo	59	45
Escucho	58	46
Grito	54	50

Fuente: Elaboración propia.

En la figura 14 se puede observar que ante el estímulo “Con mis familiares, ante las emociones de mi hijo, yo...”, el tamaño de la red fue de 174. En la tabla 19 se puede ver que las madres refirieron que platicaban con sus hijos, con un peso semántico de 135, les enseñaban (112), hablaban (73), respetaban (73), los comprendían (73) y los defendían cuando era necesario (47), se enorgullecían de sus emociones (61), estaban alegres (99) y se enojaban (89).

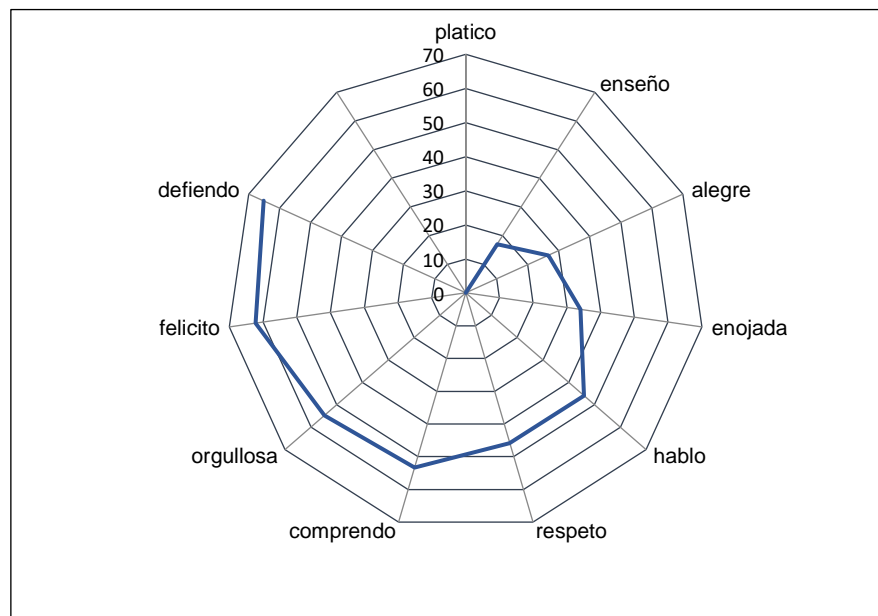


Figura 14. Núcleo de la red del para el estímulo “con mis familiares ante las emociones de mi hijo yo”

Tabla 18.
Peso semántico y Distancia semántica cuantificada del estímulo “con mis familiares ante las emociones de mi hijo yo...”

Definidora	PS	DSC
Platico	135	0
Enseño	112	17
Alegre	99	27
Enojada	89	34
Hablo	73	46
Respeto	73	46
Comprendo	63	53
Orgullosa	61	55
Felicito	51	62
Defiendo	47	65

Fuente: Elaboración propia

En la figura 15 se muestra que para el estímulo “En la calle ante las emociones de mi hijo yo...”, el tamaño de la red fue de 167, en la tabla 20 se observa que las madres escribieron que en la calle platican con sus hijos (PS=98); hablan (PS=87); los observan (PS=66); les explican (PS=61), los tranquilizan (PS=50); los escuchan (PS=49); los felicitan (PS=42), los comprenden (PS=45); y, los regañan (PS=101).

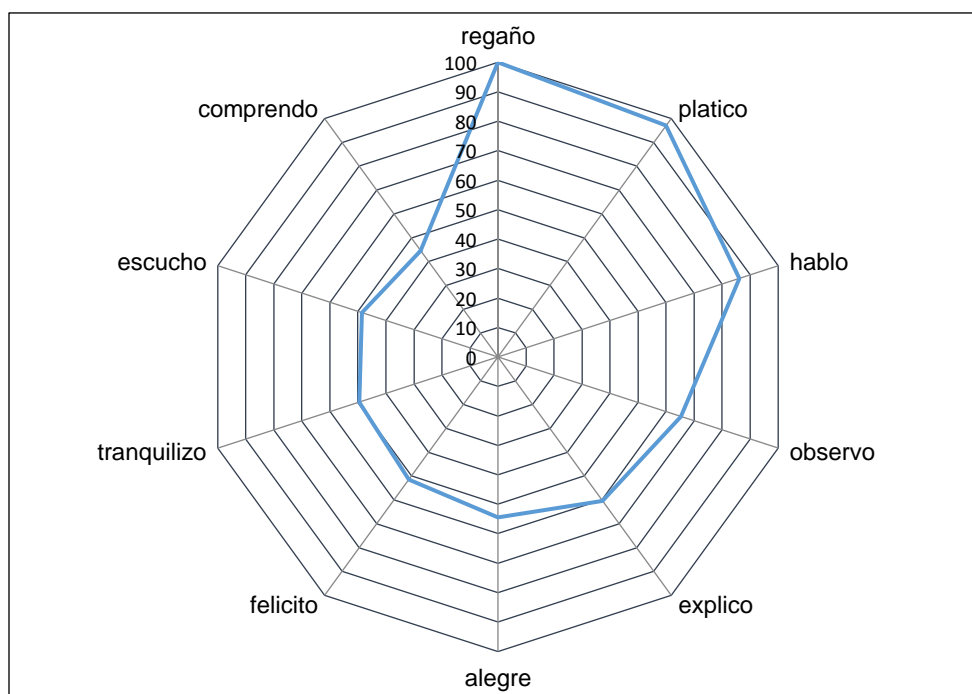


Figura 15. Núcleo de la red para el estímulo “En la calle ante las emociones de mi hijo yo”

Tabla 19.
*Peso semántico y Distancia semántica cuantificada del estímulo
 “en la casa ante las emociones de mi hijo yo...”*

Definidora	PS	DSC
Regaño	101	0
Platico	98	3
Hablo	87	14
Observo	66	35
Explico	61	40
Alegre	55	46
Felicito	52	49
Tranquilizo	50	50
Escucho	49	51
Comprendo	45	55

Fuente: Elaboración propia

Se puede concluir que las madres mencionaron que las emociones de sus hijos son importantes, expresaron que sus hijos experimentan principalmente la alegría, el enojo y la tristeza. Las formas en que regulaban emocionalmente a sus hijos eran: tranquilizándolos, respetándolos, permitiendo que las expresaran, escuchándolos, ejemplificando, enseñando y regañando. Con base en los resultados se diseñó un cuestionario abierto para profundizar en los hallazgos.

Cuestionario para madres

Participantes

20 madres cuyas edades comprenden entre los 22 y 51 años ($M_{edad}=33.45$; $DE=8.35$) con hijos que tienen entre seis y siete años que asisten a escuelas primarias públicas de la delegación Iztapalapa (tabla 20).

Tabla 20
Datos sociodemográficos de las madres de familia: fase 1

Estado civil	n	Escolaridad	n	Ocupación	%	Número de hijos	n
Casada	8	Primaria	2	Hogar	9	1	4
Unión libre	7	Secundaria	12	Empleada	3	2	4
Soltera	2	Preparatoria	1	Comerciante	4	3	10
Separada	2	Carrera técnica	1	Docente	3	4	2
Viuda	1	Licenciatura	4	Profesionista	1		
Total	20		20		20		20

Herramientas

Cuestionario abierto para conocer qué tipos de conductas llevan a cabo las madres para regular las emociones de sus hijos. El cuestionario está integrado por nueve preguntas que indagan: el concepto de las emociones de alegría, enojo, tristeza y miedo; cómo identifica qué situaciones provocan tales emociones en sus hijos y que acciones realizan ellas para regularlas.

Procedimiento

- 1) Se realizó un acercamiento con los directivos de la institución para obtener el permiso de llevar a cabo la investigación.
- 2) Se realizó una junta con 20 madres de familia cuyos hijos tenían seis y siete años, en ésta se les explicaron los objetivos del estudio, se obtuvo el consentimiento informado para que ellas y sus hijos participasen en éste.
- 3) De forma individual se le aplicó a cada madre un cuestionario abierto para indagar las conductas de regulación emocional que llevan a cabo con sus hijos. Duración aproximada de 15 minutos.
- 4) De forma individual se le aplicó a cada niño una entrevista semiestructurada para indagar qué comportamientos realizaban sus madres cuando ellos experimentan alegría, enojo, miedo y tristeza. Duración aproximada de una hora.

Análisis de los datos

Se realizó un análisis para describir el contenido de forma objetiva, sistemática y cualitativa, para ello, se utilizó el software de análisis e investigación de datos cualitativos Atlas. Ti 8.

Resultados

En este apartado la información se organizó con base en cuatro emociones: alegría, enojo, tristeza y miedo. Se presenta la conceptualización que tienen las madres acerca de

cada emoción, las situaciones que provocan tales emociones en sus hijos y las acciones que realizan para regularlas

Emoción de alegría

En la tabla 21 se presentan los términos que utilizaron las madres para conceptualizar la emoción de alegría, las situaciones que provocan esta emoción en sus hijos y la manera en que ellas los regulan.

Tabla 21

Emoción de alegría: conceptualización; situaciones que la desencadenan; regulación emocional materna.

Conceptualización de la emoción	n	Situaciones que provocan la emoción en los niños	n	Conductas de regulación emocional materna.	n
Sentirse feliz o contento	11	Convivencia familiar	11	Compartir alegría	11
Sentirse bien	8	Pasear	8	Expresión de afecto	7
Emoción agradable	4	Jugar	8	Premiar	3
Satisfacción	1	Regalos y premios	8	Promover la emoción	2
Optimismo	1	Recibir afecto	4	Observar	2
Falta de problemas	1	Logros personales	4	Convivir	2
		Convivencia con pares	2	No hace algo	1
		No recibir castigos	1		
Total	26	Total	36	Total	28

Fuente: elaboración propia.

La emoción de alegría fue definida por algunas madres como: un sentimiento una emoción y un estado de ánimo agradable, ver la vida con optimismo; como la ausencia de problemas. A continuación, se presentan algunas de las verbalizaciones que expresaron al respecto.

- *“un sentimiento que te llena tus expectativas y te hace sentir bien como persona”*
- *“es un sentimiento que muestra el ser humano, cómo el placer, la risa*

- *“es una emoción, quizá la más hermosa de todas las emociones que alimenta el corazón simplemente cuando algo nos sucede si es lo deseado”*
- Luisa, madre de niño de 6 años).
- *“Es ver la vida positivamente y sonreírles a los problemas”*
- *“estar con mi familia sin problemas”*

Respecto a las situaciones que provocan alegría en sus hijos, las madres mencionaron; convivir con la familia; salir a pasear; jugar solos o con amigos; recibir regalos o premios, que le demuestren afecto; tener logros escolares; convivir con pares; no recibir regaños. A continuación, se presentan algunas de las verbalizaciones que expresaron al respecto.

- *“cuando estamos juntos en familia”*
- *“Sacarla al parque de diversiones, llevarla al cine”*
- *“Salir a jugar con su patín, jugar sobre todo con su tablet”*
- *“comprarle lo que le gusta”*
- *“Cuando inesperadamente lo abrazo y lo beso”*
- *“Cuando saca un 10”*
- *“cuando es premiado por algún logro que haya obtenido en la escuela o alguna actividad”*
- *“Jugar con sus amigos”*
- *“Que no lo regañe”*

Las madres mencionaron que las conductas que realizan para regular la emoción de alegría en sus hijos son: compartir la alegría con los niños; expresarles afecto; premiarlos con palabras, regalos o alimentos; propiciar que estén alegres; observarlos; convivir con ellos; celebrar que están alegres; no hacen algo al respecto. A continuación, se presentan algunas de las verbalizaciones que expresaron al respecto.

- *“me contagia porque si él está alegre yo soy alegre y me comporto lo mismo con él”*
- *“sonríó con él, lo abrazo, platicamos;*

- “sí está jugando conmigo deajo que sea él quien decida los juegos o el lugar que visitaremos”
- “trato de hacerlo más alegre y que crezca su confianza en sí mismo porque es muy inseguro”
- “a veces lo observo y deajo que haga sus cosas “en ocasiones jugar con él”
- “lo festejo con él porque me emociona verlo y sentirlo alegre”
- “en realidad no hago nada”

Emoción de enojo

En la tabla 22 se presentan los términos que dieron las madres para conceptualizar la emoción de enojo, las situaciones que generan esta emoción en sus hijos y la forma en que ellas los regulan.

Tabla 22
Emoción de enojo: conceptualización; situaciones que la desencadenan; regulación emocional materna.

Conceptualización de la emoción	n	Situaciones que provocan la emoción en los niños	n	Conductas de regulación emocional materna.	n
Emoción desagradable	8	Recibir rechazos o agresiones	20	Dejar que se le pase el enojo	9
Molestia	4	No obtener lo que desea	9	Platicar	7
Sentir furia	4	Recibir órdenes	6	Tranquilizarlo	7
Incomodidad	2	Ser castigado	5	Le explico	6
Frustración	2	Sentirse frustrado	5	Lo regaña	4
Situaciones específicas	2	Recibir regaños	3	Modificar la situación	3
Emoción efimera	1	Compartir sus cosas	2	Lo ignoro	3
				Decirle que se tranquilice	3
				Le expreso afecto	2
				Distraerlo	1
Total	23	Total	50	Total	45

Fuente: elaboración propia.

Con relación al significado que tiene la emoción de enojo las madres mencionaron: que es un sentimiento, estado de ánimo o emoción desagradable; otras expresaron que significa sentir molestia o furia; incomodidad; frustración; una de ellas la definió como una emoción que se presenta y se deja de sentir rápidamente. A continuación, se presentan algunas de las verbalizaciones que expresaron al respecto.

- *“Un estado de ánimo que no quisiera sentir porque es muy desagradable”.*
- *“Un sentimiento por el cuál mostramos molestia o ira”.*
- *“Cuando me hacen sentir incomoda como fastidiada”*
- *“Es un estado de frustración e impotencia ante una situación”*
- *“Es cuando mi hijo quiere pasar al parque y no hay tiempo”*
- *“Es algo que llega de repente y se pasa en unos minutos”*

Las madres mencionaron que las situaciones que provocan enojo en sus hijos son: recibir rechazos o agresiones; no obtener lo que desean; recibir órdenes; ser castigados o regañados; sentirse frustrados; compartir sus cosas. A continuación, se presentan algunas de las verbalizaciones que expresaron al respecto.

- *“Que lo molesten o le peguen en la escuela”*
- *“Cuando no se le cumple un antojo o no se le da un permiso”*
- *“Mandarle a que haga la tarea, que recoja sus cosas, decirle que como”*
- *“Que se le castigue”*
- *“Que se le trabe la tablet o el celular”*
- *“Cuando le digo que comparta sus cosas o juguetes”*

Las madres expresaron que para regular la emoción de enojo en sus hijos: platican con ellos; les explican; les expresan afecto; buscan la forma de cambiar la emoción. Algunas de ellas, mencionaron que los ignoran, los regañan, les piden a los niños que se tranquilicen. A continuación, se presentan algunas de las verbalizaciones que expresaron al respecto.

- *“Platico con él acerca de cuál es su enojo”*
- *“Hablo con él de lo malo que le hace a su cuerpo”*

- “Abrazarlo, tranquilizarlo y hablarlo con él, pero muchas veces no lo consigo”
- “Trato de que del enojo pase a la risa”
- “Le dejo que se le pase el enojo y no le hago caso”
- “Cuando quiere golpear o aventar cosas si le hablo fuerte, en ocasiones lo regaño”
- “A veces le digo que se tranquilice”

Emoción de tristeza

En la tabla 23 se presentan los términos que emplearon las madres para conceptualizar la emoción de tristeza, las situaciones que provocan esta emoción en sus hijos y la manera en que ellas los regulan.

Tabla 23

Emoción de tristeza: conceptualización; situaciones que la desencadenan; regulación emocional materna.

Conceptualización de la emoción	n	Situaciones que provocan la emoción en los niños	n	Conductas de regulación emocional materna.	n
Sentimiento doloroso	8	Recibir rechazos o agresiones	9	Platicar	12
Estado de ánimo	5	Ausencia de un familiar	8	Expresar afecto	8
Sentimiento que te aísla	3	Recibir regaños	4	Distraer	5
Situaciones específicas	8	Problemas familiares	3	Explicar	4
Forma de expresar la emoción	2	Sentirse frustrado	3	Modificar la situación	2
		Perder algo o a alguien	2	Inhibir la emoción	2
				Pedirle que se calme solo	1
		Dejar que exprese la emoción	1		1
Total	26	Total	29	Total	35

Fuente: elaboración propia.

Las madres definieron la tristeza cómo; un sentimiento que provoca dolor, que te hace aislarte; un estado de ánimo; algo que se expresa por medio del llanto. También explicaron qué es nombrando situaciones específicas relacionadas con ser dañado por otras personas, perder algo o a alguien y tener un familiar enfermo. A continuación, se presentan algunas de las verbalizaciones que expresaron al respecto.

- *“Un sentimiento que se siente desde lo más profundo del alma y que duele internamente”*
- *“Sentimiento que te hace aislarte de la gente, porque cuando estas así no quieres saber de nada ni de nadie, solo te encierras en ti mismo”*
- *“Es un estado de ánimo bajo producido por algo que pasó y nos puede causar llanto”*
- *“Cuando nos dan ganas de llorar”*
- *“Cuando hacen algo que me dañe en mi persona o me digan una palabra ofensiva”*
- *“Es cuando se alejan de nosotros personas a las que queremos”*
- *“Es cuando alguien de la familia está enfermo”*

Las madres mencionaron que las situaciones que provocan tristeza en sus hijos son: recibir rechazos o agresiones; que un familiar se ausente; recibir regaños; presenciar problemas entre sus padres; sentirse frustrado; perder algo o que muera un ser querido; problemas sociales como el maltrato animal. A continuación, se presentan algunas de las verbalizaciones que expresaron al respecto.

- *“Que desgraciadamente sus amiguitos en la escuela lo excluyan”*
- *“Cuando se burlan de ella por su peso, por su color de piel o por su forma de ser”*
- *“Cuando está lejos de su papá o su abuelita sale por algunos días”*
- *“Peleas entre su papá y yo”*
- *“Cuando la regaño”*
- *“Cuando no le sale algún trabajo manual”*
- *“El recuerdo de su tía que falleció”*
- *“Cuando se maltrata a algún ser vivo”*

Las madres expresaron que para regular la emoción de tristeza en sus hijos: platican con ellos; explicarles; expresarles afecto, les permiten expresar la emoción; los distraen; modificar la situación para cambiar la emoción; inhiben la emoción; les piden que se calmen solos. A continuación, se presentan algunas de las verbalizaciones que expresaron al respecto.

- *“Trato de estar con él y platicar”*

- “Lo abrazo y le explico cómo pasaron las cosas y le digo las cosas buenas”
- “Lo dejo llorar un ratito”
- “Sustituyo la situación, el lugar, lo distraigo”
- “Le digo que no debe importarle lo que los niños le digan”
- “Le digo que se calme”

Emoción de miedo

En la tabla 24 se presentan los términos que emplearon las madres para conceptualizar la emoción de miedo, las situaciones que provocan esta emoción en sus hijos y la manera en que ellas los regulan.

Tabla 24

Emoción de miedo: conceptualización; situaciones que la desencadenan; regulación emocional materna.

Conceptualización de la emoción	n	Situaciones que provocan la emoción en los niños	n	Conductas de regulación emocional materna.	n
Temor	10	Películas de terror	15	Expresar afecto	7
Algo que te paraliza	5	Oscuridad	8	Expresar apoyo	6
Inseguridad	4	Quedarse solo	6	Platicar	6
Situaciones específicas	2	Recibir regaños	6	Explicar	5
Incomodidad	1	Fenómenos naturales	4	Inhibir la emoción	5
		Perderse	3	Tranquilizar	2
		Peleas familiares	3	Hacer que enfrente la situación	2
		Animales e insectos	3	Regañarlo	2
		Relacionares con pares	1	Evitar la situación	1
Total	26	Total	29	Total	35

Fuente: elaboración propia.

Para algunas madres el miedo es sentir temor por algo o alguien, algo que te paraliza, sentir inseguridad o incomodidad. Otras, explicaron qué es esta emoción nombrando situaciones específicas, entre ellas, películas de terror y animales. A continuación, se presentan algunas de las verbalizaciones que expresaron al respecto.

- *“Temerle a algo o a alguien y no quieres que se te acerque”*
- *“Es sentir un frío en todo el cuerpo y la incapacidad de moverse o reaccionar ante una situación”*
- *“Es cuando nos sentimos inferiores a algo o a alguien”*
- *“Temerle a alguna película”*

Las madres comentaron que las situaciones que les provocan miedo a sus hijos eran: películas de terror; la oscuridad; quedarse solos; recibir regaños; presenciar peleas familiares; perderse; fenómenos naturales como la lluvia o los temblores; algunos animales e insectos; relacionarse con sus pares. A continuación, se presentan algunas de las verbalizaciones que expresaron al respecto.

- *“A lo que no existe, oscuridad y monstruos de película”*
- *“El no apuntar la tarea y no apurarse en la escuela, el no hacer lo que se le manda porque la vamos a regañar”*
- *“Cuando discuto con su papá”*
- *“Él tiene mucho miedo a perderse”*
- *“Cuando hay un sismo”*
- *“Las arañas”*
- *“Acercarse a hacer amistad con otros niños”*

Para regular la emoción de miedo a en sus hijos, las madres mencionaron que: platicaban con ellos; les daban explicaciones; los tranquilizaban; les expresaban afecto y apoyo; hacían que enfrentaran la situación; evitaban las situaciones que provocaban miedo en sus hijos; inhibían la emoción y los regañaban.

- *“Trato de hablar con él, siempre preguntar qué pasa”*
- *“Le digo que las películas solo son personas disfrazadas”*
- *“Estoy con él, trato de calmar su angustia para que trate de desalojar eso que le asusta”*
- *“Trato de que enfrente el miedo”*
- *“Le digo que no pasa nada”*

- “A veces lo regaño y le digo que es porque se porta mal”

Con base en los hallazgos obtenidos al aplicar la técnica de redes semánticas y el cuestionario abierto, se diseñó una escala conformada por 71 reactivos con respuestas en escala Likert (1=nunca, 2=a veces, 3=muchas veces, 4=siempre). Inicialmente fue evaluada por diez jueces expertos, quienes valoraron cada reactivo tomando en cuenta tres criterios: congruencia; claridad; sesgo. Posteriormente se realizaron las modificaciones sugeridas por los jueces y se eliminaron los reactivos que no cumplieron con los criterios. Después de la validación por jueces expertos, la escala quedó integrada por 48 reactivos que posteriormente fueron analizados psicométricamente.

Etapa 2. Validación psicométrica de la escala de conductas de regulación emocional materna (ECRM).

Participantes

Se seleccionó una muestra no probabilística de 676 madres de familia que participaron de manera voluntaria, con un rango de edad de 22 a 59 años ($M=33.02$; $DE=6.308$), cuyas características sociodemográficas se muestran en la tabla 25.

Tabla 25
Datos sociodemográficos de las madres de familia: fase 1 etapa 2.

Estado civil	%	Escolaridad	%	Ocupación	%	Número de hijos	%
Casada	44	Primaria	11.5	Hogar	52.8	1	16.5
Unión libre	30	Secundaria	33.5	Empleada	23	2	43.8
Sotera	19.9	Preparatoria	31.1	Comerciante	9.9	3	29.2
Divorciada	2.5	Carrera técnica	11.1	Docente	2.2	4	6.5
Separada	2.4	Licenciatura trunca	1.8	Profesionista	3.1	5	2.7
Viuda	1.2	Licenciatura	10.5	Otros*	9	6	.7
		Posgrado	.6			7	.3
						8	.3
Total	100	Total	100	Total	100		100

Fuente: elaboración propia.

- Criterios de inclusión: que sus hijos asistieran a escuelas primarias públicas ubicadas en la delegación Iztapalapa.
- Criterios de exclusión: que no tuvieran dificultades orgánicas o funcionales que impidieran que se llevara a cabo la aplicación de la escala.
- Criterios de eliminación: que no se obtuviera el consentimiento informado firmado; que no completaran los tópicos abordados en la escala.

Instrumentos

Escala de Conductas de Regulación Emocional Materna (CREM). Estuvo conformada por 48 reactivos, organizados en cinco dimensiones (tabla 26) que se refieren a las conductas que llevan a cabo las madres para regular las emociones de sus hijos. Tiene cuatro opciones de respuesta en escala Likert en donde 1=nunca, 2=a veces, 3=muchas veces y 4=siempre.

Tabla 26.

Definiciones de las dimensiones propuestas para la construcción de la escala de conductas de regulación emocional materna.

Dimensión	Definición
Identificación de la emoción	Estrategias maternas utilizadas para que el niño para que reconozca y nombre la emoción que identifica (Mirabile et al., 2009).
Selección de la situación	Estrategias maternas que incrementan la probabilidad de que el niño decida estar o no en un escenario en el que es probable que experimente emociones deseables o indeseables (Gross y Thompson, 2007).
Modificación de la situación	Estrategias maternas utilizadas para que el niño realice esfuerzos directos para modificar una situación y el impacto emocional (Gross y Thompson, 2007).
Despliegue de atención	Estrategias maternas para lograr que el niño dirija la atención o no para influir en las emociones ante cierta situación (Gross y Thompson, 2007; Esquivel, 2014).

Continuación de la tabla 26

Definiciones de las dimensiones propuestas para la construcción de la escala de conductas de regulación emocional materna

Modulación de la respuesta	Estrategias maternas que ocurren después de que las respuestas emocionales del niño han iniciado, está relacionada con la influencia directa que el niño ejerce sobre éstas.
Contener	Se refiere a las acciones que realiza la madre para calmar al niño: mostrando empatía, demostrando afecto o consuelo (Fayne, 2014).
Explicación	Se relaciona con la explicación que la madre le da al niño para indicarle las causas, razones y consecuencias de lo que sucede (Fayne, 2014).
Mínima interacción	Se refiere a la inexpressión de la madre ante lo que está realizando el niño, mantenerse al margen de la situación, ignorarlo, observarlo únicamente o dirigir la mirada hacia otro lado (Esquivel, 2014)

Fuente: Elaboración propia.

Procedimiento

- 1) Se realizó un acercamiento a la institución para solicitar la autorización del director para llevar a cabo la aplicación de la escala de conductas de regulación emocional materna a las madres de los alumnos de primero, segundo y tercer grado.
- 2) Se llevó a cabo una junta con las madres de familia para explicarles el objetivo de la investigación, las consideraciones éticas que les aseguraron la confidencialidad y anonimato de la información, se obtuvo la firma del consentimiento informado y contestaron la escala de conductas de regulación emocional materna, la cual se aplicó de forma grupal durante aproximadamente 20 minutos.

Tratamiento estadístico

Para la validación de la escala se llevaron a cabo los análisis propuestos por Reyes y García (2008) que se enlistan a continuación:

- Cantidad de las opciones de respuesta adecuada con una frecuencia mayor a cero, comprobación del sesgo de la distribución y verificación de que cada reactivo tiene capacidad de discriminación.
- Cálculo de la confiabilidad de la subescala mediante el coeficiente alfa de Cronbach;
- Análisis factorial exploratorio
- Posteriormente se hizo un análisis factorial confirmatorio con el programa AMOS 20.

Resultados

Inicialmente, se presentan las características descriptivas de las dimensiones que forman parte de las conductas de regulación emocional materna. Se puede observar que las que obtuvieron respuestas por arriba de la media teórica (2) fueron tranquilizar, explicar, seleccionar la situación, inhibir la emoción y desplegar la atención, mientras que la que se ubicó por debajo fue la dimensión respuesta emocional negativa (Tabla 27).

Tabla 27

Puntuaciones medias y desviación estándar de las dimensiones correspondientes a las conductas de regulación emocional materna (N=676).

	Mínimo	Máximo	Media	DE
Tranquilizar	1.40	4.00	3.44	0.54
Explicar	1.00	4.00	2.81	0.70
Seleccionar la situación	1.00	4.00	2.65	0.72
Respuesta emocional negativa	1.00	4.00	1.75	0.57
Inhibir la emoción	1.00	4.00	2.37	0.55
Desplegar la atención	1.00	4.00	2.62	0.65

Fuente: Elaboración propia.

Al realizar el análisis de los reactivos a través de una distribución de frecuencias no se eliminó ningún reactivo, ya que ninguno tuvo un sesgo mayor a 1.50 y una correlación ítem total menor a 0.25. Con base en los resultados de la prueba *t de Student* para grupos extremos se eliminaron los reactivos 5 “Cuando mi hijo se enoja lo regaño” y 38 “Cuando mi hijo está enojado no le hago caso”, debido a que su nivel de discriminación fue mayor a 0.05. Quedaron 46 reactivos, se realizó un análisis factorial de componentes principales con el propósito de extraer factores consistentes internamente y así conocer las dimensiones que

constituyen la escala. Se eligió el método de rotación varimax. El criterio que se siguió para considerar un reactivo como parte de un factor fue que tuviera un peso factorial superior a 0.40 y que no compartiera peso factorial en otro factor. Como resultado del análisis factorial la escala quedó integrada por 28 reactivos distribuidos en seis factores (Tabla 28) que explican el 51.91% de la varianza, con un Alpha de Cronbach de .82.

Tabla 28

Ponderación de los factores de la escala de conductas de regulación emocional materna

Reactivos	1	2	3	4	5	6
R43.Cuando mi hijo está triste le doy besos	0.76					
R27.Le doy besos a mi hijo cuando lo veo feliz	0.73					
R11.Cuando veo a mi hijo feliz lo abrazo	0.68					
R41.Consuelo a mi hijo cuando esta triste	0.67					
R18.Cuando mi hijo tiene miedo lo abrazo	0.66					
R6. Cuando mi hijo está triste le digo que lo quiero	0.65					
R3. Abrazo a mi hijo cuando esta triste	0.62					
R4. Cuando mi hijo está feliz le sonrío	0.62					
R21.Animo a mi hijo con palabras cuando lo veo triste	0.58					
R26.Cuando mi hijo tiene miedo le digo que todo estará bien	0.52					
R12.Cuando mi hijo está enojado le enseño a respirar tranquila y profundamente		0.74				
R24.Ayudo a mi hijo a tranquilizarse cuando está enojado		0.67				
R1. Platico con mi hijo respecto a lo que le causa enojo		0.64				
R8. Le explico a mi hijo las razones por las que se siente enojado		0.64				
R39.Evito que mi hijo asista a lugares que lo hacen sentir triste			0.72			
R31.Evito que mi hijo esté en situaciones que lo entristecen			0.71			
R37.Alejo a mi hijo de aquello que le da miedo			0.71			
R14.Le evito a mi hijo situaciones que le provocan temor			0.69			
R47.Me alejo de mi hijo cuando está enojado				0.80		

Continuación de la tabla 28

Ponderación de los factores de la escala de conductas de regulación emocional materna

Factores	1	2	3	4	5	6
R36.Cuando mi hijo está enojado lo ignoro				0.71		
R16.Cuando mi hijo está enojado le pido que se vaya a su habitación				0.60		
R10.Le digo a mi hijo que los niños valientes no sienten miedo					0.62	
R32.Hago que mi hijo enfrente las cosas que le dan miedo					0.58	
R35.Le explico a mi hijo que las cosas a las que le teme no existen					0.55	
R2. Regaño a mi hijo cuando tiene miedo					0.50	
R34.Cuando mi hijo está triste le compro algo que le gusta						0.79
R28.Cuando mi hijo está triste lo distraigo con cosas que le gustan						0.53
R48.Cuando mi hijo está enojado trato de hacerlo reír						0.41
Número de reactivos totales= 28	10	4	4	3	4	3
Varianza explicada total= 51.91%	17.61	8.70	8.62	6.52	5.30	5.16
Consistencia interna total: $\alpha=.82$	.88	.71	.72	.57	.39	.53

Posteriormente se realizó un análisis factorial confirmatorio mediante el programa AMOS 23. Los indicadores de bondad de ajuste obtenidos para la escala de estilos de crianza fueron adecuados: $\chi^2= 821.36; 335$, CFI = .90, IFI = .90 y NFI = .84 y RMSEA = .04. En la figura 16 se muestra la representación gráfica del modelo obtenido. En la tabla 6 se observa que hubo correlaciones significativas entre los factores que integran la escala ($p<.05$). La dimensión tranquilizar está relacionada con despliegue de atención ($r=.72; p<.01$); con explicación ($r=.66; p<.01$). Explicación está relacionada con despliegue de atención ($r=.55; p<.01$); selección de la situación se relaciona con despliegue de atención ($r=.62; p<.01$); inhibición de la emoción con tranquilizar ($r=.55; p<.01$); respuesta emocional negativa esta correlacionada negativamente con tranquilizar ($r=-.37; p<.01$).

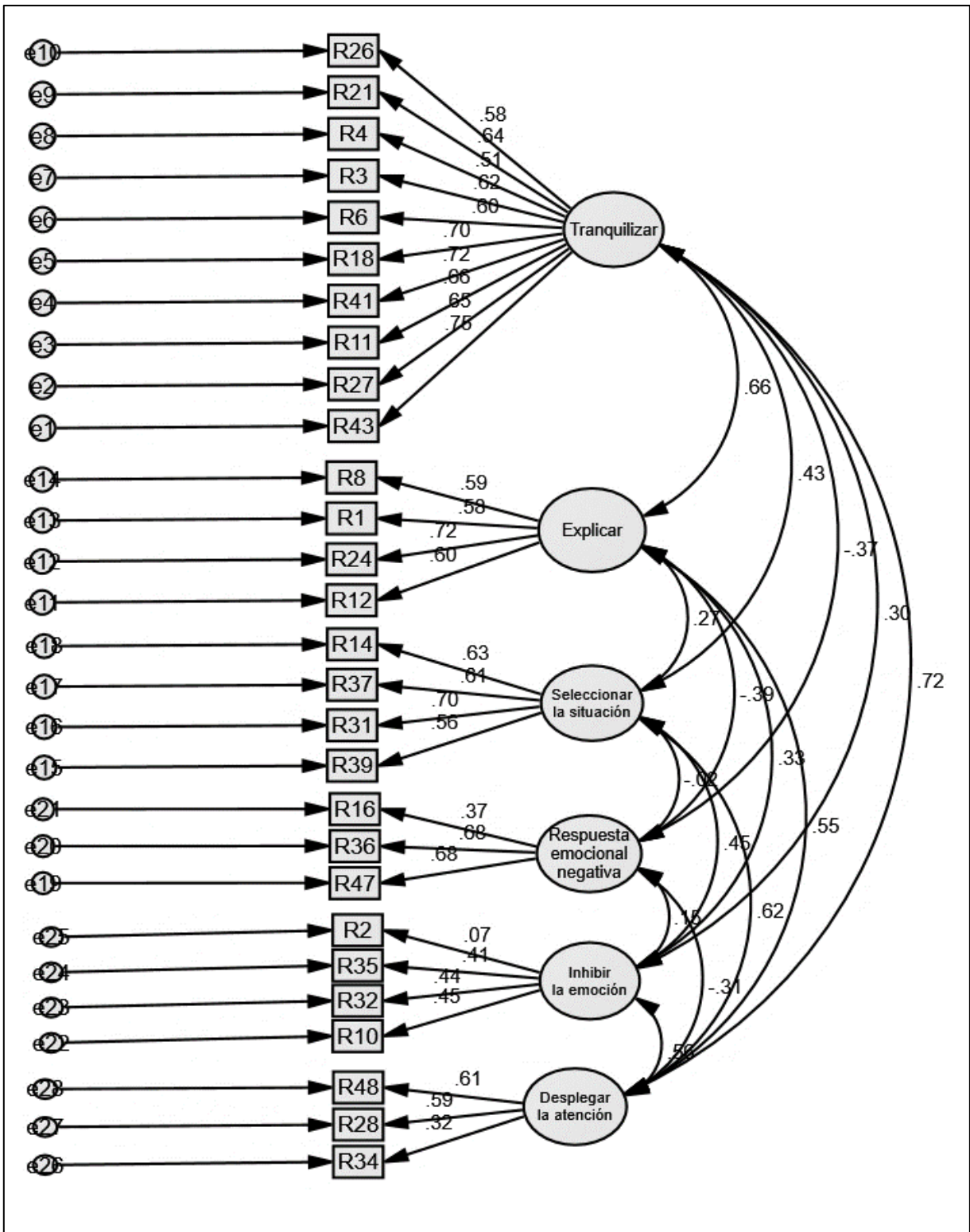


Figura 16. Modelo estructural de las correlaciones de los factores de la escala de conductas de regulación emocional materna.

Con base en el análisis factorial exploratorio las dimensiones que integraron la escala fueron: tranquilizar, explicar, seleccionar la situación, respuesta emocional negativa, inhibir la emoción y desplegar la emoción. Estos se conservaron en el análisis factorial confirmatorio (tabla 29).

Tabla 29.

Definición de los factores que integran la escala de conductas de regulación emocional materna.

Factor	Definición
Tranquilizar	Expresiones verbales o físicas que utilizan las madres para felicitar, animar o consolar a sus hijos.
Explicar	Acciones que las madres llevan a cabo para calmar a sus hijos explicándoles la emoción que experimentan o la situación que la desencadenó.
Seleccionar la situación	Comportamientos que realiza la madre para disminuir la probabilidad de que su hijo termine o permanezca en un escenario en el que es probable que tenga emociones desagradables.
Respuesta emocional negativa	Conductas de las madres que tienen que ver con evitar la interacción con sus hijos cuando experimentan las emociones, los ignoran, se alejan de ellos o bien les piden a ellos que se alejen.
Inhibir la emoción	Comportamientos que utilizan las madres para disminuir o evitar que su hijo exprese sus emociones, minimizar o desvalorizar la emoción que experimenta el niño.
Desplegar la atención	Conductas que realizan las madres para distraer a sus hijos o cambiar el foco de atención cuando los niños experimentan la emoción.

Fuente: Elaboración propia.

Con base en los resultados obtenidos se puede señalar que la escala es válida y confiable para las características del contexto y la población con la que se realizó este estudio. El análisis factorial exploratorio reveló seis factores: tranquilizar, explicar, seleccionar la situación, respuesta emocional negativa, inhibir la emoción y desplegar la atención. Estos se mantuvieron en el análisis factorial confirmatorio, en el cual se obtuvieron índices de ajuste adecuados. Los hallazgos son congruentes con las conductas de regulación emocional materna señaladas por Esquivel et al. (2014), Mirabile et al. (2009) y Spinrad et al (2007), así como con el modelo de regulación emocional propuesto por Gross y Thompson (2007).

Respecto a la confiabilidad, en la escala total se obtuvo un Alpha de Cronbach adecuado. Entre los factores se observó que las conductas que utilizan las madres para

tranquilizar a sus hijos están relacionadas con: seleccionar, evitar o desviar la atención del niño ante estímulos que detonan la emoción; brindar explicaciones que le ayuden al niño a entender lo que siente o identificar y entender el evento que lo hizo sentir de esa manera; inhibir la emoción evitando que la exprese, minimizando o desvalorizando lo que siente. Se encontró también que el factor tranquilizar se correlaciona negativamente con las respuestas emocionales negativas, como ignorar a sus hijos, alejarse de ellos o bien pedirles a los niños que se alejen cuando están viviendo la emoción.

c) Escala de estilos de crianza: Análisis psicométrico.

Objetivo

Validar una escala que permita identificar los estilos de crianza utilizados por madres de familia.

Tipo de estudio

- Exploratorio: Los estudios exploratorios sirven para aumentar el grado de familiaridad con fenómenos relativamente desconocidos, obtener información sobre la posibilidad de llevar a cabo una investigación más completa sobre un contexto particular de la vida real, investigar problemas del comportamiento humano que consideren cruciales los profesionales de determinada área, identificar conceptos o variables promisorias, establecer prioridades para investigaciones posteriores o sugerir afirmaciones o postulados verificables (Bernal, 2010).
- Transversal de campo: En este tipo de estudio se realiza una sola observación de los participantes en su contexto (Bernal, 2010).

Participantes

Se obtuvo una muestra de manera no probabilística por oportunidad constituida por 240 madres de familia con edades entre 23 y 53 años ($M=32.69$; $DE=6.29$) con hijos que tienen

entre seis y ocho años de edad y asisten a escuelas primarias públicas de la delegación Iztapalapa (tabla 30).

Tabla 30
Datos sociodemográficos de las madres de familia: etapa 2 de la fase 1.

Estado civil	%	Escolaridad	%	Ocupación	%	Número de hijos	%
Casada	38.3	Primaria	16.3	Hogar	54.6	1	10.4
Unión libre	34.2	Secundaria	43.8	Empleada	23.7	2	42.5
Sotera	21.3	Preparatoria	23.4	Comerciante	11.3	3	31.3
Divorciada	2.1	Carrera técnica	7.1	Docente	1.3	4	9.6
Separada	2.9	Licenciatura trunca	.8	Profesionista	1.6	5	4.2
Viuda	1.3	Licenciatura	7.5	Otros*	7.5	6	.8
		Posgrado	1.3			7	.8
						8	.4
Total	100	Total	100	Total	100		100

*otros= costurera, manicurista, obrera, policía, secretaria, servidor público, taxista y vendedora.

- Criterios de inclusión: que sus hijos asistieran a escuelas primarias públicas ubicadas en la delegación Iztapalapa.
- Criterios de exclusión: que no tuvieran dificultades orgánicas o funcionales que impidieran que se llevara a cabo la aplicación de la escala.
- Criterios de eliminación: que no se obtuviera el consentimiento informado firmado; que no completaran los tópicos abordados en la escala.

Instrumento

Escala de Estilos de Crianza (García-Méndez, Rivera y Reyes-Lagunes, 2014). Está constituida por una ficha sociodemográfica y 24 reactivos distribuidos en cinco factores: 1) castigo, 2) permisivo, 3) emocional negativo, 4) control conductual y 5) cognición negativa (tabla 31). El instrumento tiene seis opciones de respuesta en escala Likert que van de “1=totalmente en desacuerdo” a “6=totalmente de acuerdo”.

Tabla 31.
Definición de los factores de la escala de estilos de crianza (García-Méndez, Rivera y Reyes-Lagunes, 2014)

Factor	Definición
Castigo	Prácticas relacionadas con la disciplina.
Permisivo	Poco control de los padres sobre el comportamiento de los hijos. Permiten que los niños se autorregulen con base en sus necesidades e intereses.
Emocional negativo	Estado de ánimo relacionado con el comportamiento inadecuado de los hijos
Control conductual	Se refiere a los premios que utilizan los padres cuando sus hijos cumplen con lo establecido.
Cognición negativa	Incertidumbre que tienen los padres respecto a la forma en que llevan a cabo la crianza de sus hijos, la cual perciben como complicada y difícil.

Fuente: elaboración propia.

Procedimiento

- 1) Se realizó un acercamiento a la institución para solicitar la autorización del director para llevar a cabo la aplicación de la escala de estilos de crianza a las madres de los alumnos de primero, segundo y tercer grado.
- 2) Se llevó a cabo una junta con las madres de familia para explicarles el objetivo de la investigación, las consideraciones éticas que les aseguraron la confidencialidad y anonimato de la información, se obtuvo la firma del consentimiento informado y contestaron la escala de estilos de crianza, la cual se aplicó de forma grupal durante aproximadamente 15 minutos.

Tratamiento estadístico

Para la validación de la escala se llevaron a cabo los análisis propuestos por Reyes y García (2008) que se enlistan a continuación:

- Cantidad de las opciones de respuesta adecuada con una frecuencia mayor a cero, comprobación del sesgo de la distribución y verificación de que cada reactivo tiene capacidad de discriminación.
- Cálculo de la confiabilidad de la subescala mediante el coeficiente alfa de Cronbach;

- Análisis factorial exploratorio
- Posteriormente se hizo un análisis factorial confirmatorio con el programa AMOS 20.

Resultados

Inicialmente, se presentan las características descriptivas de las dimensiones que forman parte de los estilos de crianza. Se puede observar que las que obtuvieron respuestas por arriba de la media teórica (3) fueron emocional negativo, control conductual, cognición negativa y castigo. Mientras que la que se ubicó por debajo fue la dimensión de permisivo (tabla 32).

Tabla 32

Puntuaciones medias y desviación estándar de las dimensiones correspondientes a los estilos de crianza (N=240).

	Mínimo	Máximo	Media	DE
Cognición negativa	1	6	3.46	1.30
Emocional negativo	1	6	4.47	1.20
Permisivo	1	5.25	2.16	1.11
Control conductual	1	6	3.90	1.30
Castigo	1	6	3.12	1.23

Fuente: elaboración propia.

Al realizar el análisis de los reactivos a través de una distribución de frecuencias se eliminó el reactivo 2 “Permito que mis hijos interrumpen la plática de los demás” porque tuvo un sesgo mayor a 1.50 y una correlación ítem total menor a 0.25. Con base en los resultados de la prueba *t de Student* para grupos extremos se eliminó el reactivo 1 “Consiento a mis hijos cuando hacen lo correcto”, debido a que su nivel de discriminación fue mayor a 0.05. Quedaron 22 reactivos que, sí discriminaron, se realizó un análisis factorial de componentes principales con el propósito de extraer factores consistentes internamente y así conocer las dimensiones que constituyen la escala. Se eligió el método de rotación varimax. El criterio que se siguió para considerar un reactivo como parte de un factor fue que tuviera un peso factorial superior a 0.40 y que no compartiera peso factorial en otro factor, los reactivos 6, 13 y 20 se ubicaron en dos factores, por lo cual se eliminaron. Como resultado del análisis factorial la escala quedó integrada por 19 reactivos distribuidos en cinco factores que explican el 55.47 de la varianza, con un Alpha de Cronbach de .78.

Tabla 33

Ponderación de factores con rotación ortogonal de la escala de estilos de crianza.

	Cognición negativa	Emocional negativo	Permisivo	Control conductual	Castigo
CN5.Me resulta difícil educar a mis hijos	0.81				
CN3.Es complicado educar a mis hijos	0.74				
CN18.Se me dificulta que mis hijos sigan las reglas establecidas	0.62				
EN21.Me desilusiona el mal comportamiento de mis hijos	0.56				
EN16.Me frustra que mis hijos sean maleducados	0.55				
EN4.Me enoja cuando mis hijos me desobedecen		0.76			
EN9.Me molesta que mis hijos no hagan lo que les pido		0.75			
C15.Regañó a mis hijos cuando me desobedecen		0.67			
EN8.Me entristece que mis hijos se porten mal		0.54			
P11.Dejo que mis hijos se acuesten a la hora que ellos quieran			0.77		
P10.Para que mis hijos dejen de hacer berrinches, cedo a sus peticiones			0.74		
P24.A menudo olvido hacer cumplir las reglas que les pongo a mis hijos			0.62		
P22.Permito que mis hijos hagan lo que quieran			0.57		
CC14.Cuando mis hijos me obedecen juego con ellos				0.77	
CC17.Salimos a pasear cuando mis hijos desobedecen				0.76	
CC7.Le doy regalos a mis hijos cuando hacen las cosas bien				0.66	
C12.Si mi hijo obtiene bajas calificaciones, lo castigo					0.75
C23.Castigo a mis hijos por no seguir las reglas establecidas					0.61
C19.Cuando mis hijos me desobedecen, les pego					0.52
Número de reactivos totales=19	5	4	4	3	3
Varianza explicada: Total=55.48%	13.55	12.36	11.04	9.84	8.67
Consistencia interna: $\alpha=.780$	.77	.69	.65	.62	.50

Fuente: elaboración propia.

La dimensión “cognición negativa” se relacionó con “emocional negativo” y “castigo”, a su vez “emocional negativo” estuvo relacionada con “cognición negativa y “castigo”, “permisivo” con “cognición negativa”, “control conductual” con “castigo”, “castigo” con “cognición negativa”, “emocional negativo” y “control conductual”. En la Tabla 34 se observan esas correlaciones significativas entre los factores que integran la escala.

Tabla 34
Correlaciones entre las dimensiones de la Escala de estilos de crianza.

	Cognición negativa		Emocional negativo		Permisivo		Control conductual		Castigo	
	r	p	r	p	r	p	r	p	r	p
Cognición negativa			.60	.01	.45	.01			.62	.01
Emocional negativo	.60	.01							.45	.01
Permisivo	.45	.01								
Control conductual									.40	.01
Castigo	.62	.01	.45	.01			.40	.01		

Fuente: elaboración propia.

Posteriormente se realizó un análisis factorial confirmatorio mediante el programa AMOS 23. Los indicadores de bondad de ajuste obtenidos para la Escala de estilos de crianza fueron adecuados: $\chi^2 = 297.10$; 142, CFI = .837, IFI = .842 y NFI = .735 y RMSA = .068. En la figura 17 se muestra la representación gráfica del modelo obtenido.

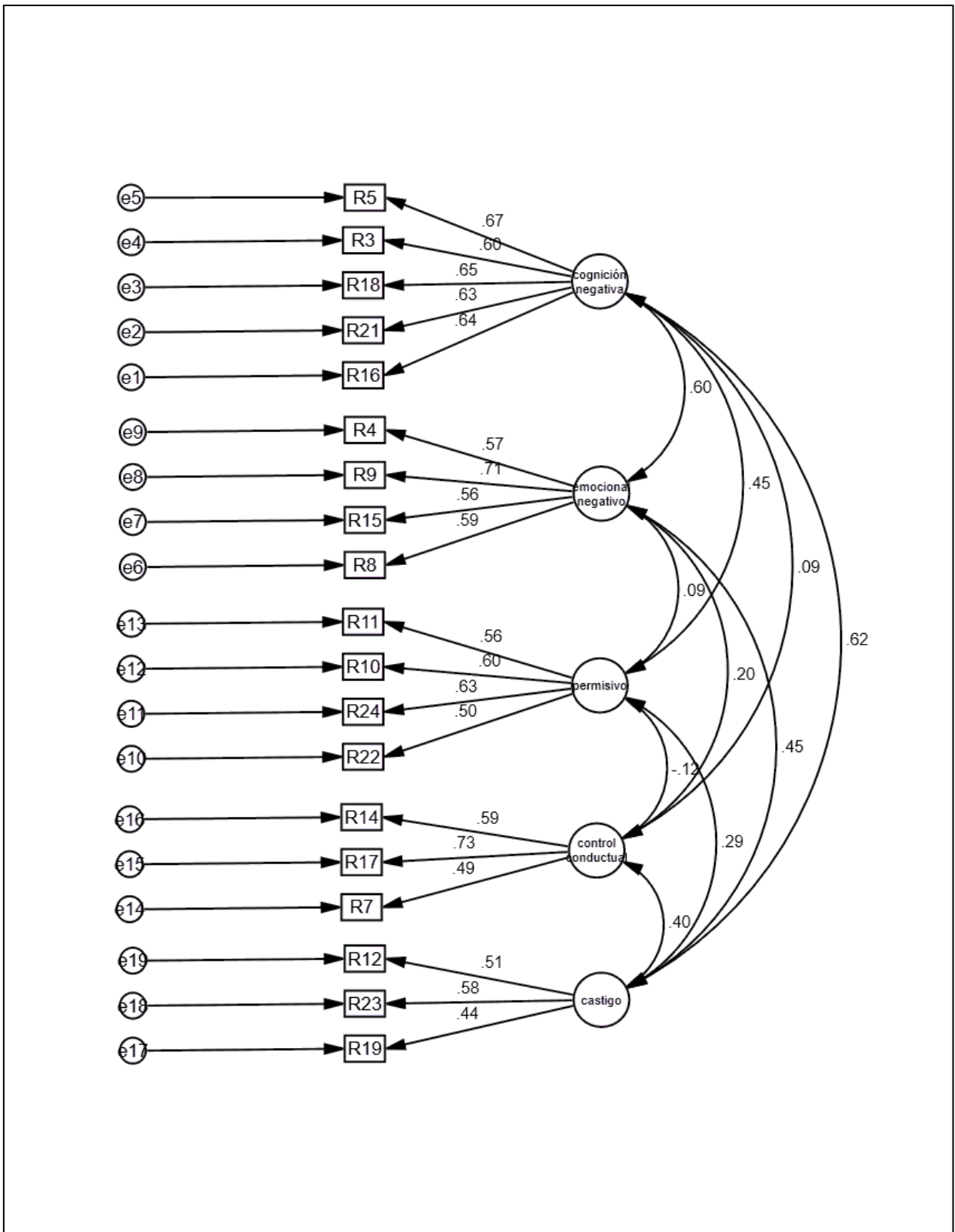


Figura 17. Modelo estructural de las correlaciones de los factores de la escala estilos de crianza

Así, con base en el análisis factorial exploratorio, las dimensiones que integraron la escala fueron cognición negativa, emocional negativo, permisivo, control conductual y castigo, mismas que se conservaron en el análisis factorial confirmatorio y que se detallan en la Tabla 35.

Tabla 35.

Definición de los factores de la escala de estilos de crianza (García-Méndez, Rivera y Reyes-Lagunes, 2014).

Factor	Definición
Cognición negativa	Incertidumbre que tienen los padres respecto a la forma en que llevan a cabo la crianza de sus hijos, la cual perciben como complicada y difícil.
Emocional negativo	Estado de ánimo relacionado con el comportamiento inadecuado de los hijos
Permisivo	Poco control de los padres sobre el comportamiento de los hijos. Permiten que los niños se autorregulen con base en sus necesidades e intereses
Control conductual	Se refiere a los premios que utilizan los padres cuando sus hijos cumplen con lo establecido
Castigo	Prácticas relacionadas con la disciplina

Fuente. Elaboración propia.

Con base en los resultados obtenidos, se puede señalar que la escala es válida y confiable para las características del contexto y la población en la que se realizó este estudio. El análisis factorial exploratorio reveló que la escala conservó la estructura factorial original integrada por los cinco factores ya descritos, mismos que se mantuvieron en el análisis factorial confirmatorio, en el cual se obtuvieron índices de ajuste adecuados. Respecto a la confiabilidad, en la escala total se obtuvo un coeficiente alfa de Cronbach adecuado.

Respecto a la relación entre los factores se observa que la percepción que tienen las madres acerca de la crianza que llevan a cabo (difícil y frustrante), está relacionada con las emociones de enojo y tristeza que ellas experimentan ante el comportamiento de sus hijos y con las prácticas de castigo: el estilo permisivo se asoció con la incertidumbre que tienen los padres respecto a la forma que crían a sus hijos; el control conductual por medio de premios se relacionó con el castigo.

Fase II. Relación de las estrategias de autorregulación emocional con las conductas de regulación emocional materna y los estilos de crianza.

Objetivo

Establecer la relación que existe entre las estrategias de autorregulación emocional de niños de 6 a 8 años con las conductas de regulación emocional materna y los estilos de crianza de sus madres.

Diseño del estudio

No experimental. No existe una manipulación intencionada de las variables independientes, se observan fenómenos en su contexto natural que posteriormente son analizados.

Tipo de estudio

- **Descriptivo:** El propósito del investigador es describir situaciones y eventos. Esto es, decir cómo es y se manifiesta determinado fenómeno. Los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis (Bernal, 2010).
- **Correlacional:** Es un tipo de estudio que tiene como objetivo evaluar la relación que existe entre dos o más variables, conceptos o categorías (Hernández, et al. 2003)
- **Transversal de campo:** En este tipo de estudio se realiza una sola observación de los participantes en su contexto.

Para cumplir el objetivo el trabajo se organizó en dos etapas: 1) Caracterización de la autorregulación emocional en niños y de las conductas de regulación emocional materna y los estilos de crianza de las madres; 2) Relación entre las estrategias de autorregulación emocional, las conductas de regulación emocional materna y los estilos de crianza.

Etapas del estudio

Etapas 1) Caracterización de la autorregulación emocional en niños y de las conductas de regulación emocional materna y los estilos de crianza de las madres.

a) Estrategias de autorregulación emocional en niños

Objetivo

Caracterizar las estrategias de autorregulación emocional que utilizan los niños ante las emociones de alegría, enojo, miedo y tristeza.

Muestreo

No probabilístico por oportunidad: Es un procedimiento de muestreo en el que el investigador selecciona a los participantes que estén dispuestos a participar en la investigación (Cohen, Manion y Morrison, 2003).

Participantes

La muestra estuvo constituida por 480 niños de entre seis y ocho años de edad que asistían a escuelas primarias públicas de la delegación Iztapalapa. tabla 36.

Tabla 36

Datos sociodemográficos de los niños: sexo, edad, número de hermanos y lugar que ocupa entre los hijos.

Sexo	N	Edad	N	Número de hermanos	%	Lugar que ocupa entre los hijos	%
Femenino	240	6	160	0	7.9	1	44.8
Masculino	240	7	160	1	38.8	2	36
		8	160	2	35.6	3	14.2
				3	11	4	3.1
				4	4.2	5	1.3
				5	1.9	6	.2
				6	.4	7	.2
				7	.2		.2
Total	480		480		100		100

Fuente: elaboración propia.

- Criterios de inclusión: que asistieran a escuelas primarias públicas.
- Criterios de exclusión: que tuvieran dificultades orgánicas o funcionales que impidieran que se llevara a cabo la aplicación del instrumento.
- Criterios de eliminación: que no se obtuviera el consentimiento informado firmado por sus padres; que no contestaran el cuestionario totalmente.

Instrumentos

Escala de Estrategias de Autorregulación Emocional para Niños (EAEN, Reyes, 2017) diseñada y validada en la fase 1 de esta investigación. Estuvo integrada por 24 reactivos agrupados en seis factores: expresión de la emoción, distracción, tranquilizarse, búsqueda de apoyo, evitación y conducta negativa. Tenía cuatro opciones de respuesta en escala Likert: 1) nunca, 2) a veces, 3) muchas veces y 4) siempre. Los análisis psicométricos en el análisis factorial exploratorio mostraron una varianza explicada de 51.35% y un alpha de Cronbach de .82%. En el análisis factorial confirmatorio se obtuvo $\chi^2= 423.766$; 215, CFI = .920, IFI =.921 y NFI = .852 y RMSA = .038.

Procedimiento

- 1) Se realizó un acercamiento a la institución para solicitar al director la autorización de aplicar la Escala de autorregulación emocional a los alumnos de seis, siete y ocho años de edad.
- 2) Se llevó a cabo una junta informativa con las madres de familia para darles a conocer los objetivos de la investigación, explicarles las actividades que realizarían con sus hijos y firmaron el consentimiento informado para que sus hijos participaran en este proyecto. Se les garantizó la confidencialidad de la información obtenida la cual se utilizaría de forma global.
- 3) Se obtuvo además el asentimiento de los niños para participar. La aplicación del instrumento con los niños de primero y segundo grado fue de manera individual, con los de tercero fue de forma grupal, sin embargo, en ambos casos las instrucciones y los reactivos fueron leídos por la investigadora.

Análisis de datos

- Se realizó la base de datos en el programa estadístico SPSS versión 20.
- Se empleó estadística descriptiva para conocer la distribución de los datos, se obtuvieron medidas de tendencia central, variabilidad y análisis de frecuencias.

- Se realizó un análisis para comparar muestras independientes con la prueba *t de Student*.
- Se utilizó la prueba ANOVA para comparar la ejecución de los tres grupos de edad.
- Se hizo un análisis para comparar el tipo de familia (nuclear o extensa) con la prueba estadística no paramétrica U de Mann Whitney.

Resultados

En la tabla 37 se muestran las medias y desviaciones estándar de las respuestas de los niños correspondientes a las dimensiones de las estrategias de autorregulación emocional. La media de los factores distracción, tranquilizarse y evitación se ubicó por encima de la media teórica (2). Mientras que el factor conducta negativa estuvo por debajo.

Tabla 37
Media y desviación estándar de las respuestas de los niños en las dimensiones de la escala total.

Factores	Media teórica	Media	DE
Expresión	2	2.48	.92
Distracción	2	2.87	.91
Tranquilizarse	2	2.73	.75
Búsqueda de apoyo	2	2.47	.80
Evitación	2	2.56	.90
Conducta negativa	2	1.61	.69

Fuente: elaboración propia.

Nota= 1) nunca, 2) a veces, 3) muchas veces, 4) siempre

Asimismo, interesó conocer las características con base en el sexo. En la tabla 38 se observa que las mujeres obtuvieron puntuaciones arriba de la media teórica (2) en las dimensiones de expresión, distracción, tranquilizarse, búsqueda de apoyo y evitación. En los hombres se puede ver que las puntuaciones por encima de la media teórica fueron en las dimensiones de distracción y tranquilizarse, expresión, búsqueda de apoyo y evitación. Respecto a conducta negativa, en ambos casos la respuesta que eligieron se ubicó por debajo de la media teórica.

Tabla 38

Estadísticos descriptivos del grupo de niñas y de niños en los factores de la escala "EAEN".

Factores	Mujeres		Hombres	
	Media	DE	Media	DE
Expresión	2.63	.89	2.32	.91
Distracción	2.96	.90	2.76	.91
Tranquilizarse	2.78	.76	2.68	.73
Búsqueda de apoyo	2.66	.75	2.27	.79
Evitación	2.63	.88	2.49	.90
Conducta negativa	1.53	.59	1.68	.76

Fuente: elaboración propia.

Nota= 1) nunca, 2) a veces, 3) muchas veces, 4) siempre.

Con base en los resultados descriptivos surgió el interés de examinar si había diferencias estadísticamente significativas con respecto al sexo de los participantes, por ello, se realizó una prueba *t de Student* para muestras independientes, se observó que si existen diferencias en las dimensiones expresión ($t=3.75$; $p=.00$), distracción ($t=2.44$; $p=.01$) y búsqueda de apoyo ($t=5.60$; $p=.00$) a favor de las niñas. Así como en conducta negativa ($t=-2.47$; $p=.01$) a favor de los niños.

Posteriormente interesó conocer las características descriptivas con base en la edad de los participantes. En la tabla 39 se puede observar que los niños de seis años mencionaron que nunca o a veces utilizan las estrategias relacionadas con conductas negativas; a veces búsqueda de apoyo; entre a veces y muchas veces expresión, distracción, tranquilizarse y evitación. Los niños de siete años nunca o a veces utilizan las estrategias de la dimensión conducta negativa; a veces las de expresión, búsqueda de apoyo y evitación; entre a veces y muchas veces distracción y tranquilizarse. Los niños de ocho años nunca o a veces usan estrategias del factor conducta negativa; a veces expresión, búsqueda y evitación; entre a veces y muchas veces tranquilizarse y distracción.

Tabla 39
Estadísticos descriptivos para los factores de la escala “EAEN” en niños de 6, 7 y 8 años de edad.

Factores	Edades					
	6 años		7 años		8 años	
	Media	DE	Media	DE	Media	DE
Expresión	2.73	.89	2.54	.90	2.24	.88
Distracción	2.97	.91	2.86	.92	2.76	.89
Tranquilizarse	2.79	.78	2.76	.78	2.63	.67
Búsqueda	2.54	.84	2.46	.81	2.39	.74
Evitación	2.64	.93	2.52	.98	2.51	.75
Conducta negativa	1.60	.77	1.59	.62	1.62	.67

Nota= 1) nunca, 2) a veces, 3) muchas veces, 4) siempre.

Con base en los resultados descriptivos surgió el interés de examinar diferencias estadísticamente significativas entre los participantes con base en la de edad. Por ello, se realizó una prueba de análisis de varianzas (ANOVA), se observó que si existen diferencias en la dimensión expresión ($F=12.27$; $p<.001$) entre los niños de seis, siete y ocho años, a favor de los primeros. También se obtuvo una diferencia en el factor distracción ($F=2.27$; $p<.05$) entre los niños de seis y ocho años, a favor de los primeros.

b) Conductas de regulación emocional materna y estilos de crianza

Objetivo

Caracterizar las conductas de regulación emocional materna y los estilos de crianza que utilizan las madres.

Muestreo

No probabilístico por oportunidad: Es un procedimiento de muestreo en el que el investigador selecciona a los participantes que estén dispuestos a participar en la investigación (Cohen, Manion y Morrison, 2003).

Participantes

Se utilizó una muestra por 480 madres de familia, cuyas edades se encuentran en un rango de 23 a 59 años ($M=33$; $DE=6.22$). En la tabla 40 se presentan sus características sociodemográficas.

Tabla 40
Datos sociodemográficos de las madres de familia: fase 2.

Estado civil	%	Escolaridad	%	Ocupación	%	Número de hijos	%
Casada	43.8	Primaria	11.4	Hogar	51.5	1	16
Unión libre	31.5	Secundaria	30.6	Empleada	28.9	2	47.1
Sotera	18.5	Preparatoria	33.5	Comerciante	9.0	3	26.5
Divorciada	2.5	Carrera técnica	10	Docente	3.5	4	7.3
Separada	2.3	Licenciatura trunca	1.5	Profesionista	1.2	5	2.5
Viuda	1.3	Licenciatura	11	Otros*	5.9	6	.2
		Posgrado	1.9			7	.2
						8	.2
Total	100	Total	100	Total	100		100

Fuente: elaboración propia.

- Criterios de inclusión: que sus hijos asistieran a escuelas primarias públicas de la delegación Iztapalapa.
- Criterios de exclusión: que no tuvieran dificultades orgánicas o funcionales que impidieran que se llevara a cabo la aplicación de la escala.
- Criterios de eliminación: que no se obtuviera el consentimiento informado firmado; que no completaran los tópicos abordados en la escala.

Instrumentos

- Escala de Regulación Emocional Materna (REM; Reyes, 2017) diseñada y validada en la fase 1 de esta investigación. Está integrada por 28 reactivos ubicados en seis factores: 1) expresión de la emoción, 2) tranquilizar, 3) selección de la situación, 4) evitación, 5) inhibición de la emoción; y, 6) despliegue de atención. Tiene cuatro opciones de respuesta Likert (1=nunca, 2=a veces, 3=muchas veces y 4=siempre). Respecto a las características psicométricas, en el análisis factorial exploratorio se

obtuvo una varianza explicada de explicada de 51.91 y un Alpha de Cronbach de .805. En el análisis factorial confirmatorio los indicadores de bondad de ajuste fueron adecuados: $\chi^2 = 821.36$; 335, CFI = .900, IFI = .901 y NFI = .843 y RMSA = .046.

- Escala de Estilos de Crianza (García, Rivera y Reyes-Lagunes, 2014) versión validada en la fase 1 de esta investigación. Consta de 19 reactivos agrupados en cinco factores: 1) cognición negativa, 2) emocional negativo, 3) permisivo, 4) control conductual y 5) castigo. Las opciones de respuesta Likert van del 1= totalmente en desacuerdo al 6=totalmente de acuerdo. Con relación a las características psicométricas, en el análisis factorial exploratorio la escala obtuvo una varianza de 55.47% y una confiabilidad de .78 con el Alpha de Cronbach. En el análisis factorial confirmatorio los índices fueron adecuados: $\chi^2 = 297.10$; 142, CFI = .837, IFI = .842 y NFI = .735 y RMSA = .068.

Procedimiento

- 1) Se realizó un acercamiento a la institución con el fin de solicitar al director la autorización para aplicar las escalas a las madres de familia.
- 2) Se llevó a cabo una junta informativa con las madres de familia para dar a conocer los objetivos de la investigación, indicarles en qué consistían las actividades que se llevarían a cabo con sus hijos, se les garantizó la confidencialidad de la información obtenida la cual se utilizaría de forma global. Quienes accedieron a participar firmaron el consentimiento informado para que ellas y sus hijos participaran en este proyecto. Se realizó la aplicación de los instrumentos de manera grupal en un tiempo aproximado de 15 minutos.
- 3) Se elaboró la base de datos y los análisis estadísticos en el programa estadístico SPSS versión 20.

Análisis de los datos

- Se empleó estadística descriptiva para conocer la distribución de los datos, se obtuvieron medidas de tendencia central, variabilidad y análisis de frecuencias.

- Se realizó un análisis para comparar muestras independientes con la prueba *t de Student*.
- Se utilizó la prueba ANOVA para comparar la ejecución de los tres grupos de edad.
- Se hizo un análisis para comparar el tipo de familia (nuclear o extensa) con la prueba estadística no paramétrica U de Mann Whitney.

Resultados

En este apartado los resultados están organizados en a) conductas de regulación emocional materna y b) estilos de crianza.

a) Conductas de regulación emocional materna

En la tabla 41 se muestran las medias y desviaciones estándar de las respuestas de las madres correspondientes a las dimensiones de las conductas de regulación emocional materna. La media de los factores distracción, tranquilizarse y evitación se ubicó por encima de la media teórica (2). Mientras que el factor conducta negativa estuvo por debajo.

Tabla 41
Media y desviación estándar de las respuestas de los niños en las dimensiones de la escala total.

Factores	Media teórica	Media	DE
Tranquilizar	2	3.41	.57
Explicar	2	2.73	.68
Seleccionar la situación	2	2.64	.66
Respuesta emocional negativa	2	1.74	.55
Inhibir la emoción	2	2.30	.53
Desplegar la atención	2	2.60	.62

Fuente: elaboración propia.

Nota= 1) nunca, 2) a veces, 3) muchas veces, 4) siempre

Con base en los datos anteriores surgió el interés de examinar si había diferencias estadísticamente significativas entre las madres que tenían hijas y las que tenían hijos, por ello, se realizó una prueba *t de Student* para muestras independientes, se observó que si hubo diferencias en la dimensión desplegar la atención ($t=-2.42$; $p=.01$) a favor de las madres de los niños (tabla 42).

Tabla 42,
Estadísticos descriptivos de las Medias y Desviaciones estándar de las respuestas a los reactivos de la escala CREM: madres de niños y niñas.

Factores	Madres de las niñas		Madres de los niños	
	Media	DE	Media	DE
Tranquilizar	3.38	.56	3.45	.57
Explicar	2.68	.70	2.77	.70
Seleccionar la situación	2.62	.73	2.66	.76
Respuesta emocional negativa	1.72	.55	1.75	.54
Inhibir la emoción	2.32	.50	2.35	.55
Desplegar la atención	2.53	.63	2.67	.60

Nota= 1) nunca, 2) a veces, 3) muchas veces, 4) siempre.

Posteriormente interesó conocer las características descriptivas de las madres, con base en la edad de sus hijos. En la tabla 43 se puede observar que, en los tres grupos, la media que se observó alta fue la del factor tranquilizar y el que tuvo una media baja fue la dimensión respuesta emocional negativa.

Tabla 43
Estadísticos descriptivos de las respuestas de las madres correspondientes a los factores de la escala "CREM" según la edad de sus hijos.

Factores	Edades					
	6 años		7 años		8 años	
	Media	DE	Media	DE	Media	DE
Tranquilizar	3.43	.55	3.44	.56	3.73	.59
Explicar	2.66	.67	2.76	.70	2.77	.72
Seleccionar la situación	2.61	.76	2.61	.72	2.69	.75
Respuesta emocional negativa	1.75	.52	1.78	.55	1.68	.56
Inhibir la emoción	2.28	.49	2.36	.54	2.38	.54
Desplegar la atención	2.60	.62	2.59	.60	2.61	.64

Nota= 1) nunca, 2) a veces, 3) muchas veces, 4) siempre.

También se buscó conocer si existían diferencias estadísticamente significativas con base en la edad que tenían los hijos de las participantes, a lo cual cabe señalar que no se encontraron diferencias estadísticamente significativas.

b) Estilos de crianza

Inicialmente se realizó un análisis para determinar la media y desviación estándar de cada dimensión que pertenece a los estilos de crianza. Como puede observarse en la Tabla 44, la media del factor permisivo se acercó a la respuesta totalmente en desacuerdo; conducta

negativa y control conductual se encontró en ni acuerdo ni en desacuerdo; emocional negativo estuvo más cercano a totalmente de acuerdo.

Tabla 44

Media y desviación estándar de las respuestas de las madres a las dimensiones de la Escala de Estilos de Crianza.

Factores	Media teórica	Media	DE
Conducta negativa	3	3.24	1.17
Emocional negativo	3	4.36	1.25
Permisivo	3	2.03	1.01
Control conductual	3	3.78	1.26
Factor castiga	3	3.13	1.14

Nota= 1) Totalmente en desacuerdo a 6) Totalmente de acuerdo.

También interesó conocer las características descriptivas con base en el sexo. En la tabla 45 se puede observar que en las mujeres que tenían hijas, la media de respuesta más alta se obtuvo en el factor emocional negativo; la más baja correspondió a la dimensión permisivo. Por su parte en las madres que tenían hijos se pudo observar que la media de respuestas al factor emocional negativo se acercó más a la opción totalmente de acuerdo mientras que la que se aproximó a totalmente en desacuerdo fue el permisivo.

Tabla 45

Media y desviación estándar de las respuestas de las madres a las dimensiones de la Escala de Estilos de Crianza: madres de niñas y niños.

Factores	Mujeres		Hombres	
	Media	DE	Media	DE
Conducta negativa	3.23	1.06	3.26	1.25
Emocional negativo	4.33	1.25	4.38	1.25
Permisivo	2.09	1.08	1.97	.94
Control conductual	3.64	1.25	3.91	1.26
Factor castiga	3.08	1.12	3.18	1.16

Nota= 1) Totalmente en desacuerdo a 6) Totalmente de acuerdo.

Con base en los resultados descriptivos surgió el interés de examinar si había diferencias estadísticamente significativas entre las madres que tenían hijas y las que tenían hijos, por ello, se realizó una prueba *t de Student* para muestras independientes, se observó que si existen diferencias en la dimensión control conductual ($t=-2.29$; $p=.02$) a favor de los hombres.

Posteriormente interesó conocer las características descriptivas de las madres con respecto a la edad de sus hijos. En la tabla 46 se puede observar que las madres cuyos hijos tienen seis años obtuvieron puntuaciones promedio más altas en los factores emocional negativo y control conductual; las que tienen hijos de siete y ocho años únicamente en emocional negativo. Las medias de los puntajes más bajas correspondieron al factor permisivo en los tres casos.

Tabla 46

Media y desviación estándar de las respuestas de las madres a las dimensiones de la Escala de Estilos de Crianza según la edad de los hijos.

Factores	Edades					
	6 años		7 años		8 años	
	Media	DE	Media	DE	Media	DE
Conducta negativa	3.51	1.15	3.27	1.21	3.48	1.15
Emocional negativo	4.52	1.33	4.36	1.15	4.54	1.19
Permisivo	2.12	.95	1.97	.98	2.11	1.12
Control conductual	4.12	1.42	3.78	1.19	3.58	1.26
Castigo	3.41	1.06	3.04	1.22	2.92	.98

Nota= 1) Totalmente en desacuerdo a 6) Totalmente de acuerdo.

Con base en los resultados descriptivos surgió el interés de examinar si había diferencias estadísticamente significativas entre las participantes con base en la de edad de sus hijos. Por ello, se realizó una prueba de análisis de varianzas (ANOVA), se observó que si existen diferencias en la dimensión conducta negativa ($F=4.93$; $p<.05$) a favor de los de las madres cuyos hijos tienen 6 años.

Las madres mencionaron que llevan a cabo conductas relacionada con los factores que integran el factor castigo (castigos y golpes). Lo cual representa un riesgo, pues, Ramírez (2002) señaló que las prácticas de crianza inadecuadas -cómo los castigos, el control autoritario y el afecto negativo- incrementa la probabilidad de que los niños presenten problemas de conducta externalizados e internalizados.

Etapa 2) Relación entre las estrategias de autorregulación emocional en niños, las conductas de regulación emocional materna y los estilos de crianza de las madres.

Objetivo

Identificar la relación que tienen las estrategias de autorregulación emocional que utilizan los niños con las conductas de regulación emocional materna y los estilos de crianza que ejercen las madres.

Resultados

En este apartado se presenta la relación que tienen las estrategias de autorregulación emocional materna con: 1) las conductas de regulación emocional materna; 2) los estilos de crianza.

1) Relación entre las estrategias de autorregulación emocional y las conductas de regulación emocional materna.

Se analizó la relación que existe entre las estrategias de autorregulación emocional y las conductas de regulación emocional materna, para ello, se aplicó un análisis de correlación bivariado de Pearson. A continuación, se presentan los resultados organizados de la siguiente manera: a) por sexo de los niños; b) por edad de los niños.

a) Relación que tienen las estrategias de autorregulación emocional de niñas y niños con las conductas de regulación emocional que utilizan sus madres.

Al analizar la relación entre las estrategias de autorregulación emocional que emplean las niñas y las conductas de regulación materna que implementan las madres, se observaron dos relaciones positivas estadísticamente significativas, aunque débiles (tabla 47). La primera relación se encontró entre las dimensiones conducta negativa y seleccionar la situación ($r=.15$; $p<.05$), por ello, se puede señalar que hay una tendencia que implica un aumento de las conductas que realizan las madres para disminuir la probabilidad de que sus hijos se encuentren en situaciones que les detonan emociones desagradables y un aumento en las conductas negativas que utilizan los niños para autorregularse emocionalmente. La segunda

relación positiva se encontró entre la conducta negativa y desplegar la atención ($r=.18$; $p<.05$), lo cual indica una tendencia que muestra un aumento de las conductas negativas de regulación emocional materna y un aumento de las conductas negativas que manifiestan los niños para autorregularse emocionalmente.

No obstante, se encontró una relación negativa estadísticamente significativa pero débil entre las dimensiones distracción y explicar ($r=.13$; $p<.05$), esto indica una tendencia que señala un aumento de las conductas que llevan a cabo las madres para calmar a sus hijos por medio de explicaciones relacionadas con la emoción que experimentan o la situación que la desencadenó y una disminución de las estrategias que utilizan los niños para distraerse cuando viven situaciones desagradables.

Tabla 47.

Relación entre las estrategias de autorregulación emocional que utilizan las niñas y las conductas de regulación emocional materna que emplean las madres.

Estrategias	Conductas					
	Tranquilizar	Explicar	Seleccionar la situación	Respuesta emocional negativa	Inhibir la emoción	Desplegar la atención
Expresión	.02	-.09	-.01	.05	.00	-.06
Distracción	-.01	-.13*	-.03	.02	.08	-.06
Tranquilizarse	.02	-.06	.00	.01	.05	.05
Búsqueda de apoyo	.04	-.03	-.05	.00	.02	.00
Evitación	.08	.02	.01	.02	.07	.07
Conducta negativa	.07	.08	.15*	-.04	.00	.18**

Fuente: elaboración propia.

Es importante señalar que en el análisis correspondiente a la relación entre las estrategias de autorregulación emocional de los niños y las conductas de regulación emocional materna no se encontró alguna relación estadísticamente significativa.

En términos generales se puede observar que las conductas de regulación emocional materna se dirigen más a las estrategias de autorregulación que manifiestan las niñas que los niños, lo cual posiblemente esté relacionado a patrones de tipo cultural. Y, aun así, las conductas de las madres hacia las niñas se circunscriben a las estrategias de autorregulación relacionadas con la distracción y la presencia de conducta negativa.

b) Relación que tienen las estrategias de autorregulación emocional que utilizan los niños de seis, siete y ocho años con las conductas de regulación emocional que utilizan las madres.

Tomando en cuenta la importancia del desarrollo emocional se consideró necesario identificar si había una asociación estadísticamente significativa entre las estrategias de autorregulación emocional que emplean los niños y las conductas de regulación materna que implementan las madres según la edad de sus hijos.

En el caso de los niños de seis años y sus madres, se observó una relación negativa estadísticamente significativa pero débil ($r=-.20$; $p<.05$) entre la dimensión de distracción y respuesta emocional negativa (tabla 48). Por ello, se puede señalar cuando la madre utiliza conductas de regulación negativas como ignorar, alejar o evitar la interacción con sus hijos cuando éstos manifiestan emociones como el enojo, la tristeza y el miedo, los niños disminuyen el uso de la estrategia de distracción cuando experimentan este tipo de emociones.

Tabla 48

Relación entre las estrategias de autorregulación emocional que utilizan los niños de seis años y las conductas de regulación emocional materna.

Estrategias	Conductas					
	Tranquilizar	Explicar	Seleccionar la situación	Respuesta emocional negativa	Inhibir la emoción	Desplegar la atención
Expresión	-.06	-.01	.07	-.07	.08	-.06
Distracción	.10	.06	.06	-.20**	.10	.05
Tranquilizarse	-.07	-.10	.01	.01	.14	.04
Búsqueda de apoyo	-.05	-.06	-.02	-.08	.04	-.03
Evitación	.07	-.03	.13	.00	.01	.03
Conducta negativa	.04	.08	.10	-.03	-.02	.15

Fuente: Elaboración propia

En el caso de los niños de siete años se encontró una correlación positiva estadísticamente significativa pero débil ($r=.17$; $p<.05$) entre la dimensión distracción y

desplegar la atención (tabla 49). Este dato puede implicar que hay una tendencia de las madres de desplegar más su atención en particular para que su hijo o hija modifique sus emociones desagradables por agradables.

Tabla 49

Relación entre las estrategias de autorregulación emocional que utilizan los niños de siete años y las conductas de regulación emocional materna que emplean las madres.

Estrategias	Conductas					
	Tranquilizar	Explicar	Seleccionar la situación	Respuesta emocional negativa	Inhibir la emoción	Desplegar la atención
Expresión	.01	-.10	-.07	-.01	.04	.07
Distracción	.01	.00	-.04	-.01	.03	.17*
Tranquilizarse	.05	-.04	.06	.00	.12	.12
Búsqueda de apoyo	.07	-.04	-.06	.06	-.09	.03
Evitación	.04	-.08	-.03	.02	.01	.08
Conducta negativa	.08	-.11	-.04	-.09	-.10	-.05

Fuente: elaboración propia.

En el caso de los niños de ocho años se encontraron dos correlaciones positivas estadísticamente significativas pero débiles (tabla 50). La primera que se identificó fue entre la dimensión búsqueda de apoyo e inhibir la emoción ($r=.16$; $p<.05$). Esto sugiere que a un aumento de las conductas que utilizan las madres para evitar que sus hijos expresen sus emociones los niños aumentan las estrategias de búsqueda de apoyo cuando experimentan dichas emociones. La segunda relación fue entre las dimensiones conducta negativa y respuesta emocional negativa ($r=.19$; $p<.05$) esto implica que cuando las madres aumentan las conductas de ignorar, alejar o evitar la interacción sus hijos aumentan las conductas negativas cuando manifiestan emociones.

Tabla 50

Relación entre las estrategias de autorregulación emocional que utilizan los niños de ocho años y las conductas de regulación emocional materna que emplean las madres.

Estrategias	Conductas					
	Tranquiliza r	Explicar	Selecciona r la situación	Respuesta emocional negativa	Inhibir la emoción	Desplegar la atención
Expresión	.04	-.02	.13	.10	-.07	-.06
Distracción	.00	.00	-.04	-.04	-.01	-.06
Tranquilizarse	.14	.13	.09	.10	.14	.01
Búsqueda de apoyo	.15	.08	.02	.03	.16*	.05
Evitación	-.04	.01	.10	-.04	.02	.02
Conducta negativa	-.03	-.05	.09	.19*	.00	.14

Fuente: elaboración propia.

En términos generales se puede observar que en el caso de los niños de 6 años cuando las madres tienen una respuesta negativa ante las emociones de sus hijos, ellos tienden a autorregularlas en particular por medio de la distracción. Mientras que en edades posteriores estas respuestas negativas de las madres se relacionan más con al uso de conductas negativas por parte de los hijos.

Relación entre las estrategias de autorregulación emocional y los estilos de crianza.

Para identificar si había una asociación estadísticamente significativa entre las estrategias de autorregulación emocional que utilizaban los niños y los estilos de crianza que ejercían sus madres, se utilizó la prueba de correlación de Pearson. Estos resultados se presentan a continuación: a) por sexo de los niños; b) por edad de los niños.

a) Relación que tienen las estrategias de autorregulación emocional que utilizan los niños y las niñas con los estilos de crianza

En el caso de las niñas y sus madres se encontró una correlación estadísticamente significativa pero débil entre los factores conducta negativa y castigo ($r=-.10$; $p<.05$). Lo cual

puede indicar una tendencia que implica un aumento en el uso de castigos que emplean las madres para disciplinar a sus hijas y una disminución en las conductas negativas que realizan las niñas utilizan conductas negativas para autorregularse emocionalmente (tabla 51).

Tabla 51

Relación entre las estrategias de autorregulación emocional que utilizan las niñas y las conductas de regulación emocional materna que emplean las madres.

Estrategias	Estilos				
	Cognición negativa	Emocional negativo	Permisivo	Control conductual	Castigo
Expresión	-.10	.05	-.01	.05	-.01
Distracción	-.07	.02	.01	-.03	-.03
Tranquilizarse	-.06	.03	.01	.02	.02
Búsqueda de apoyo	.03	.10	.02	.07	-.04
Evitación	-.02	.10	.04	-.07	.01
Conducta negativa	-.03	-.03	-.02	-.05	-.10*

*p<0.05; **p<.001

En el caso de los niños y sus madres se encontraron dos correlaciones positivas débiles estadísticamente significativas (tabla 52). La primera relación fue entre los factores búsqueda de apoyo y cognición negativa ($r=.14$; $p<.05$), esta tendencia muestra un aumento en la incertidumbre que tienen los padres acerca de la efectividad de la crianza que llevan a cabo con sus hijos y un aumento en la búsqueda de apoyo que llevan a cabo los niños cuando experimentan emociones. La segunda relación se observó en los factores conducta negativa y permisivo ($r=.12$; $p<.05$). Esta tendencia indica que hay un aumento en la falta de control que los padres tienen sobre sus hijos y un aumento en las conductas negativas de los niños al vivir emociones.

Además, se observó una correlación negativa débil estadísticamente significativa entre las dimensiones distracción y permisivo ($r=-.16$; $p<.05$), esta tendencia muestra que hay un aumento en la falta de control que los padres tienen sobre sus hijos y una disminución de las estrategias que utilizan los niños para distraerse cuando experimentan emociones desagradables.

Tabla 52

Relación entre las estrategias de autorregulación emocional que utilizan los niños y los estilos de crianza que ejercen las madres.

Estrategias	Estilos				
	Cognición negativa	Emocional negativo	Permisivo	Control conductual	Castigo
Expresión	.06	-.03	-.10	.01	.01
Distracción	.04	-.01	-.16*	-.06	-.11
Tranquilizarse	-.04	.01	-.04	.02	-.05
Búsqueda de apoyo	.14*	.10	.02	.05	.04
Evitación	.08	.04	.03	-.01	.02
Conducta negativa	-.01	-.02	.12*	-.06	.05

*p<0.05; **p<.001

En términos generales se pudo observar que cuando las madres utilizan el castigo para disciplinar a sus hijas, las niñas disminuyen el uso de golpes o conductas negativas para autorregular sus emociones. Por otra parte, en el caso de los niños estas conductas negativas aumentan cuando los padres tienen poco control sobre el comportamiento de sus hijos.

a) Relación que tienen las estrategias de autorregulación emocional que utilizan los niños de seis, siete y ocho años de edad con los estilos de crianza que ejercen las madres.

Para identificar si había una asociación estadísticamente significativa entre las estrategias de autorregulación emocional que utilizaban los niños según su edad y los estilos de crianza de sus madres se utilizó la prueba de correlación de Pearson. En los niños de seis años y sus madres, se encontró una correlación estadísticamente significativa pero débil entre el factor expresión y el permisivo ($r=-.20$; $p<.05$, lo cual puede indicar al aumentar la falta de control de los padres sobre sus hijos incrementa la expresión física y verbal que realizan los niños para autorregular sus emociones, cabe señalar que esta expresión la llevan a cabo con sus pares (tabla 53).

Tabla 53

Relación entre las estrategias de autorregulación emocional que utilizan los niños y las niñas de seis años y los estilos de crianza de las madres.

Estrategias	Estilos				
	Cognición negativa	Emocional negativo	Permisivo	Control conductual	Castigo
Expresión	-.08	.02	-.20*	-.07	-.02
Distracción	.03	.04	-.20	-.16	-.05
Tranquilizarse	-.09	.05	-.02	-.02	.01
Búsqueda de apoyo	.06	.15	-.15	-.08	-.06
Evitación	-.03	.10	-.03	-.11	-.02
Conducta negativa	-.08	.02	-.10	.07	-.07

p<0.05; **p<.001

En los niños de siete años y sus madres, se encontró una correlación estadísticamente significativa pero débil entre el factor búsqueda de apoyo y el permisivo ($r=.20$; $p<.05$) Esta tendencia muestra que al incrementarse la falta de control de las madres sobre sus hijos aumenta en ellos la búsqueda de apoyo. (Tabla 54).

Tabla 54.

Relación entre las estrategias de autorregulación emocional que utilizan los niños y las niñas de siete años y los estilos de crianza de las madres.

Estrategias	Estilos				
	Cognición negativa	Emocional negativo	Permisivo	Control conductual	Castigo
Expresión	-.04	.36	.11	-.09	-.02
Distracción	.01	-.04	.13	-.07	-.02
Tranquilizarse	-.01	-.08	.05	-.04	-.02
Búsqueda de apoyo	.16	.02	.20*	.03	.03
Evitación	.10	.07	.12	-.10	.01
Conducta negativa	-.03	-.10	-.10	-.11	-.06

p<0.05; **p<.001

En los niños de ocho años y sus madres, se encontró una correlación estadísticamente significativa pero débil entre el factor distracción y el castigo ($r=-.17$; $p<.05$), lo cual puede indicar que cuando aumenta el uso de los castigos por parte de las madres hacia sus hijos,

éstos disminuyen en el uso de la distracción como estrategia de autorregulación emocional (tabla 55).

Tabla 55.

Relación entre las estrategias de autorregulación emocional que utilizan los niños y las niñas de ocho años y los estilos de crianza de las madres.

Estrategias	Estilos				
	Cognición negativa	Emocional negativo	Permisivo	Control conductual	Castigo
Expresión	-.03	-.07	-.08	.08	.03
Distracción	-.07	-.01	-.11	-.08	-.17*
Tranquilizarse	-.09	.04	-.08	.08	-.04
Búsqueda de apoyo	.05	.11	.04	.20	-.01
Evitación	.03	.04	.05	.10	.07
Conducta negativa	.04	-.01	.14	.02	.11

p<0.05; **p<.001

En términos generales se puede observar que el estilo de crianza permisivo y el castigo disminuye la probabilidad de que los niños utilicen estrategias de autorregulación autónomas e independientes como la distracción. De ahí que el estilo permisivo esté relacionado con la búsqueda de apoyo que realizan los niños ante situaciones desagradables, tanto con sus madres como con sus pares.

Discusión

Las emociones tienen una función adaptativa para los niños, sin embargo, es importante que ellos aprendan cómo autorregularlas para que éstas no resulten en consecuencias negativas que les generen problemas físicos, emocionales y sociales (Cano, 2001; Macarena y Zurita, 2002; Spinrad, 2005; Serrano, 2013). En las últimas décadas algunos investigadores (Cicchetti, Ganiban y Barret, 1991; Eisenberg, Fabes, Nyman, Bernzweig y Pinuelas, 1994 y Kopp, 1989) han considerado a la autorregulación emocional como un aspecto importante para el desarrollo psicológico de los individuos.

Al respecto, Cole, et al. (2004); Graziano, Reavis, Keane y Calkins (2007) consideran que la autorregulación emocional y conductual pueden ser la base para desarrollar no sólo un aprendizaje escolar autorregulado sino también interacciones sociales exitosas debido a que puede facilitar el desarrollo de otros procesos psicológicos, como la atención, resolución de problemas y favorecer las relaciones interpersonales. Algunos hallazgos demuestran que la autorregulación emocional está asociada con la empatía y el bajo malestar personal (Eisenberg, 2000), con una menor frecuencia de problemas conductuales y predicción de un rendimiento académico exitoso en las matemáticas y la alfabetización temprana (Graziano et al., 2007). Por otra parte, una autorregulación emocional inadecuada puede afectar el rendimiento académico y representar un factor de riesgo ante el fracaso escolar (Gaxiola, R., Gonzáles y Gaxiola, V., 2013) asimismo puede propiciar enfermedades físicas o mentales.

La autorregulación emocional se ha definido como el uso de estrategias que el ser humano implementa para monitorear, inhibir, manejar y modificar sus respuestas emocionales, así como gestionar el curso, la intensidad y temporalidad de éstas para adaptarse a la situación o el contexto en el que se presenta la emoción (Cole, Martin y Dennis, 2004; Gross y Thompson, 2007). Es importante enfatizar que la autorregulación emocional no es buena ni mala, sino adaptativa. Sin embargo, hay estrategias que pueden ser más útiles que otras para lograr los propósitos individuales y sociales de manera efectiva y positiva, con base en las situaciones y contextos que le acontecen. Cabe mencionar que el proceso de autorregulación emocional presenta diversos matices, una emoción no se aplica en una

situación particular, las emociones pueden variar con base en factores individuales, culturales y sociales, por tanto, la forma de autorregularlas también (Mestre y Guil, 2012).

Uno de los hallazgos relevantes de esta investigación muestra que los niños logran identificar las emociones de alegría, enojo, tristeza y miedo, tanto en ellos como en otros personajes. Esto es importante, ya que de acuerdo con Cuervo e Izeddin (2007) y Shapiro (1997) es necesario que los niños identifiquen, comuniquen y regulen las emociones para observar si tienen control de éstas. Lo cual es la base para que conozcan cómo manejan las emociones negativas y si lo hacen de manera adecuada o no. La expresión, comprensión y comunicación de las emociones es fundamental en la interacción de los niños con sus pares y adultos. No obstante, es importante señalar que los niños que participaron en el estudio si bien fueron capaces de expresar su alegría, enojo y tristeza, no lo fueron para expresar el miedo. Esto puede relacionarse a lo señalado por Figueroa (2008) respecto a que miedo no siempre se manifiesta clara y abiertamente, ni es verbalizado; en algunos casos esto ocurre cuando el ambiente familiar es represivo y autoritario.

Por otra parte, los resultados permitieron identificar que las estrategias de autorregulación emocional que utilizan los niños y niñas de seis, siete y ocho años que participaron en este estudio son: la expresión emocional, el despliegue de atención, tranquilizarse, búsqueda de apoyo, evitación y conducta negativa. Resultados que coinciden con los reportados por otros investigadores que han centrado sus estudios en poblaciones de diferentes etapas del desarrollo: en la etapa temprana (Esquivel et al, 2014; Harris, 2004, Romero, 2015); en la etapa preescolar (Eisenberg, Hofer, Sulik y Spinrad, 2013; Romero, 2015; Zeman y Garber, 1996); y en la etapa escolar (Nájera, 2011; Zeman y Garber, 1996). No obstante, a diferencia de estos estudios, en éste se encontró que los niños y niñas que participaron señalaron que una de las estrategias de autorregulación emocional que utilizaban más era la expresión de sus emociones con sus amigos, lo cual puede estar relacionado con la etapa escolar en la que se encuentran, pues es en edad cuando los menores buscan ayuda y soporte emocional en otros niños (García, 2014).

El uso de algunas de estas estrategias fue más frecuente otras según el sexo, de manera específica se encontró que las niñas utilizan con mayor frecuencia el juego como distracción, expresan más sus emociones y buscan más el apoyo de sus madres. Mientras que los niños se autorregulan más por medio de conductas negativas -golpear a otros y aventar objetos- Esto puede ser resultado de los estereotipos establecidos y acepados culturalmente (García; 2014; Saarni, 1984 y Fox, 1994).

Con relación a la edad de los participantes se encontró que, en comparación con los niños de siete y ocho años, los niños de seis años expresan más sus emociones y utilizan más el juego como distracción para autorregular sus emociones. Si bien, la autorregulación emocional va evolucionando a medida que incrementa la edad de los niños, existen otros factores que influyen como las vivencias y el conocimiento que van adquiriendo sobre sus emociones. Opitz, Gross y Urry (2012) afirman que la forma en que se autorregulan las emociones va cambiando a lo largo de la vida, lo cual puede deberse al crecimiento, la disminución de situaciones difíciles y las capacidades que desarrolla el individuo para gestionar sus emociones.

Además de los factores intrínsecos -diferencias individuales, el temperamento, aspectos cognitivos y fisiológicos- la autorregulación emocional también se ve influenciada por factores extrínsecos como el contexto familiar, escolar, social y cultural. En este estudio el factor que interesó fue el contexto familiar, en particular el rol que tienen las madres en la crianza de los hijos y su desarrollo emocional. De ahí, que la autorregulación emocional esté influenciada por las respuestas maternas, el modelamiento de las madres y el uso de estrategias específicas, denominadas estrategias de regulación materna (Eisenberg, Cumberland y Spinrad, 1994).

En relación con las conductas de regulación emocional materna, los resultados permitieron identificar que las madres apoyan a sus hijos y los guían por medio de diferentes comportamientos, como tranquilizar, explicar, seleccionar la situación, responder emocionalmente de manera negativa, inhibir la emoción y desplegar la atención. Algunas de estas conductas -redirección de la atención y consuelo verbal y físico- son similares a las

reportadas por Ato et al (2005). Cabe destacar que las madres no sólo mencionaron utilizar conductas consideradas socialmente positivas, sino también las negativas como; regañar, golpear, castigar e ignorar.

De hecho, al indagar la relación existente entre las estrategias de autorregulación emocional de los niños y las conductas de regulación emocional de las madres se encontraron aspectos relevantes. En particular se confirma lo establecido por García (2014), Saarni (1984) y Fox (1994) con relación a los estereotipos aceptados culturalmente en la educación de niñas y niños. De modo que, mientras que en el caso de los niños no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre las conductas de regulación emocional materna y las estrategias de autorregulación emocional empleadas por los varones, en el caso de las niñas se observó: 1) una tendencia positiva entre las conductas negativas -golpear a otros, aventar objetos- que utilizaban las niñas para autorregular su enojo o su tristeza y las conductas que llevaban a cabo las madres para evitar o alejar a sus hijas de situaciones que detonaban tales emociones; 2) las conductas que manifestaban las madres para distraer a las niñas empleando distractores como comida o juguetes, que les gustaban para cambiar la emoción desagradable por una agradable; 3) una tendencia negativa entre la estrategia de distracción que implementan las niñas cuando sienten enojo, tristeza y miedo y las conductas de regulación que utilizan las madres tales como platicar o explicar lo que están sintiendo como resultado de tales emociones para promover la autorregulación emocional de sus hijas.

Además de las conductas de regulación materna, algunos autores han señalado que los estilos de crianza también pueden influir en un desarrollo emocional que favorezca o no la autorregulación emocional en los niños y niñas. Por ello, en esta investigación interesó conocer cuáles eran los estilos de crianza que utilizaban las madres de los participantes, cabe señalar que los resultados coincidieron con los hallazgos de García-Méndez et al. (2014) en relación a que las madres reportaron que: presentaban estados de ánimo negativos relacionados con el comportamiento inadecuado de sus hijos; percibían la crianza como complicada y difícil, de ahí que habían tenido pensamientos negativos e incertidumbre acerca la efectividad o pertinencia de sus prácticas; utilizaban el castigo para ejercer la disciplina; premiaban a sus hijos cuando cumplían con lo establecido. Por el contrario, señalaron que

estaban en desacuerdo con el uso de conductas permisivas. Tal vez, esto explique de alguna manera el por qué en esta muestra no se encontraron correlaciones estadísticamente significativas en todas las dimensiones relacionadas con las conductas de regulación materna y la autorregulación emocional de los niños, al considerar que estas madres utilizan un mayor control sobre las emociones y conductas de sus hijos.

De manera específica se encontró que las madres ejercen mayor control conductual con los niños que con las niñas mientras que con éstas se centran más en el control de sus estrategias de autorregulación. Si bien, esto puede ser debido a la influencia cultural, representa un riesgo, pues como Ramírez (2002) señala, los castigos, el control autoritario y el afecto negativo aumentan la probabilidad de que los niños presenten problemas de conducta externalizados e internalizados. Cuervo (2010) y Ramírez (2002) señalan que el afecto negativo de los padres puede predecir en sus hijos una conducta agresiva, problemas de atención y de comportamiento y por tanto una falta de autorregulación emocional.

Los resultados obtenidos pueden estar vinculados a la etapa de desarrollo en la que se encuentran los niños al iniciar su escolarización, pues si bien, el desarrollo emocional inicia tempranamente en el seno familiar y se desarrolla a lo largo del proceso de socialización primaria, posteriormente, el contexto escolar se convierte en el medio para el aprendizaje emocional y socialización secundaria (Papalia, 2012; Serrano, 2013). Por ello, en el futuro también sería interesante considerar la importancia e influencia de los diferentes actores al interior de los contextos escolares en el desarrollo de la autorregulación emocional no sólo al inicio de la escolarización sino también en los últimos grados de la escuela primaria. Además de que sería importante incluir variables culturales, dadas las diferencias de actuación que las madres manifiestan en relación con sus hijos o hijas.

Además, en estudios posteriores, para complementar los resultados obtenidos sería enriquecedor utilizar técnicas que permitan corroborar si las estrategias de autorregulación emocional reportadas por los niños y las conductas de regulación emocional que las madres mencionaron llevar a cabo se presentan de la misma manera en situaciones controladas y

observables, como lo plantearon Ato et al (2015), Esquivel et al (2013), Mirabile et al (2009) en sus investigaciones.

Alcances de la investigación

Respecto a los alcances de esta investigación, inicialmente se puede mencionar que uno de los aportes fue el diseño de la escala de estrategias de autorregulación emocional y la escala de conductas de regulación emocional materna, las cuales resultaron válidas y confiables. Ya que durante la revisión teórica se encontró que los instrumentos cuantitativos que se utilizan para valorar la autorregulación emocional están dirigidos principalmente a la población adolescente y adulta. Así mismo, con relación a las formas de evaluar las conductas de autorregulación emocional materna se encontró que se utilizaban principalmente técnicas de observación.

También se puede mencionar que esta investigación permitió caracterizar las estrategias que utilizan los niños de 6 a 8 años para autorregular sus emociones, ya que se encontró que las investigaciones que se han realizado están orientadas principalmente a la población en etapas de desarrollo tempranas, en preescolares, niños en edades entre los ocho y los diez años, adolescentes y adultos. Sin embargo, se encontraron pocos estudios realizados con niños de las edades que se tomaron en cuenta en esta investigación. De igual manera, se caracterizaron las conductas que llevan a cabo las madres para regular las emociones de sus hijos que tienen seis, siete y ocho años de edad, las cuales coincidieron en algunos casos con las conductas que otros investigadores observaron en los estudios que llevaron a cabo con madres de niños que se encuentran en una etapa de desarrollo distinta a la estudiada en esta investigación.

Limitaciones de la investigación

En este estudio también se encontraron algunas limitaciones, una de ellas fue que la población estudiada se obtuvo de un mismo contexto socioeconómico, lo cual pudo limitar la variabilidad de los datos, ya que las características sociodemográficas eran similares entre

los participantes. Otra limitación de esta investigación puede ser que al recabar los datos tanto a través de entrevistas y escalas cuantitativas, pudo implicar que tanto las respuestas de los niños como de las madres estuvieran influenciadas por una deseabilidad social.

Sugerencias para estudios futuros

Por tal razón en estudios posteriores sería conveniente que la muestra estuviera constituida por participantes de diferentes contextos, con el fin de obtener variabilidad en las respuestas de madres e hijos. De igual manera, sería interesante conocer cómo influyen otros actores de la familia nuclear y el contexto escolar en el desarrollo de la autorregulación emocional de los niños. Respecto a la forma de evaluar, se sugiere realizar un estudio que además de las escalas cuantitativas se corroboren los resultados con observaciones en escenarios naturales y cotidianos.

Referencias

- Ainsworth, M., S., Blehar, M., Waters, E., & Wall. (1978). Patterns of attachment: A psychological study of the Strange Situation. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Aguirre, E. (2000). Socialización y Prácticas de Crianza. En E. Aguirre, E. Durán, & M. Torrado, Socialización: prácticas de crianza y cuidado de la salud (págs. 27-36). Bogotá D.C: Universidad Nacional de Colombia
- Aldao, A., Nolen-Hoeksema, S. & Schweizer, S. (2010). Emotion-regulation strategies across psychopathology: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review*, 30, 217-237
- Aldrete, V., Carrillo, P., Mansilla-Olivares., Schnass, L. Esquivel F. (2014). De la regulación emocional y cognitiva a la autorregulación en el primer año de vida. *Anuario de Psicología*. 44 (2), 199-212.
- Amezquita, J. (2017) Regulación emocional y aprovechamiento escolar. Tesis de Maestría. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Arango, M. (2007). Emotion regulation and social competence in childhood. *Diversitas*, 3, 349-363.
- Aubel, J. (1993) "*Guidelines for studies using the group interview technique*", OIT: Ginebra.
- Ato, E, Galián, M. & Huéscar, E. (2007). Relaciones entre estilos educativos, temperamento y ajuste social en la infancia: una revisión. *Anales de Psicología*, 23 (1), 33-40.
- Ato, E, González, C. y Carranza, C. (2005). Reacción de malestar y autorregulación emocional en la infancia. *Psicothema*, 17(3), 375-381.
- Balaguer, P., Sánchez, M. y García, A. (2018). Relación entre la regulación emocional y la autoestima. *Ágora de Salud*, V, 373-380. DOI: <http://dx.doi.org/10.6035/agorasalut.2018.5.41>.
- Bariola, E., Gullone, E., & Hughes, E. K. (2011). Child and adolescent emotion regulation: The role of parental emotion regulation and expression. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 14(2), 198-212.
- Barragán Estrada, A., & Morales Martínez, C. (2014). Psicología de las emociones positivas: generalidades y beneficios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 19 (1), 103-118.
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37(4), 887-907. Recuperado de <http://persweb.wabash.edu/facstaff/hortonr/articles%20for%20class/baumrind.pdf>
- Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75(1), 43-88.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Child Development*, 37, 887-907.
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of early adolescence*, 11(1), 56-95. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/99124578/BaumrindThe-Influence-of-Parenting-Style-on-AdolescentCompetence-and-Substance-Use>
- Barkley, R. (1997). *ADHD and the nature of self control*. New York: Guilford.
- Baumeister, Roy F. y Vohs Kathleen D. (2004). *Handbook of self-Regulation. Research, theory, and applications*. New York: The Guilford Press.
- Barreiro, F., Boleto, A., Marques, C., & Serpa, S. (1886). Palavras chave:, 9, 93–109.

- Bandura A. (1979). Self-referent mechanisms in social learning theory, *American Psychologist*, May, 439-441.
- Berk, L. (2004). *Awakening Children's Minds: How Parents and Teachers Can Make a Difference*. Oxford: Oxford University Press.
- Bisquerra Alzina, R., y Pérez-Escoda, N. (2014). La educación emocional para la prevención de la violencia. En Bisquerra R. (Coord.), *Prevención del acoso escolar con educación emocional* (97-115). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Block, J. H., & Block, J. (1980). The role of ego-control and ego-resiliency in the organization of behavior. In W. A. Collins (Ed.), *Development of cognition, affect and social relations: The Minnesota symposia on child psychology* (Vol. 13, pp. 39-101). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bonano, G.A. (2001). Emotion self-regulation. En T. J. Mayne y G.A. Bonano (Eds.). *Emotions. Current issues and future directions*. New York: The Guilford Press.
- Bronson, M. (2000) *Self-regulation in early childhood*. New York: The Gilford Press.
- Butler, E. A., Lee, T. L., & Gross, J. J. (2007). Emotion Regulation and Culture: Are the Social Consequences of Emotion Suppression Culture-Specific? *Emotion*, 7(1) 30-48. DOI: 10.1037/1528-3542.7.1.30
- Bronson, M. (2000) *Self-regulation in early childhood*. New York: The Gilford Press.
- Capella, C., Mendoza, M. (2011). Regulación emocional en niños y adolescentes: artículo de revisión. *Nociones evolutivas y clínica psicopatológica. Revista Chilena de Psiquiatría y neurología de la infancia y adolescencia*, 22(2), 155-168.
- Caycedo, C., Gutiérrez, C., Ascencio, V. y Delgado, P. (2005). Regulación emocional y entrenamiento en solución de problemas sociales como herramienta de prevención para niños de 5 a 6 años. *Suma Psicológica*, 12(2), 157-173.
- Calkins, S. & Hill, A. (2007). Caregiver influences on emerging emotion regulation: Biological and environmental transactions in early development. En L.J. Gross (Ed.) *Handbook of emotion regulation* (pp 229-248). New York: Guildford.
- Cicchetti, D., Ganiban, J., & Barnett, D. (1991). Contributions from the study of high-risk populations to understanding the development of emotion regulation. In J. Garber y K. A Dodge (Eds), *The development of emotion regulation and dysregulation* (pp. 15-48). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Clemente, R & Adrian J. (1997). Evolución de la regulación emocional y competencia social. *Revista Electrónica de Motivación y emoción*. 7 (17).
- Cole, P.M. (1986). Children's spontaneous control of facial expression. *Child Development*, 57, 1309-1321.
- Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (2003). *Research methods in education* (5ª Ed.). London: Routledge Falmer.
- Craig, G. (1997). *Desarrollo psicológico*. México: Prentice-Hall.
- Cuervo, A. (2010). Pautas de crianza y desarrollo socio afectivo en la infancia. *Diversitas - Perspectivas en Psicología*, 6(1), 111-121.
- Cuervo A, Izzedin R. Tristeza, depresión y estrategias de autorregulación en niños. *Tesis Psicológica*. 2007;(2):35-47.
- Damasio, A. (1998). Emotion in the perspective of an integrated nervous system. *Brain Research Reviews*, 26, 83-86. DOI: 10.1016/S0165-0173(97)00064-7.

- Deigh, J. (2010). Concepts of emotions in modern philosophy and psychology. En P. Goldie (Ed.), *The Oxford Handbook of Philosophy of Emotion* (pp. 18-40). Nueva York: Oxford University Press
- Delaney, K (2006). Following the affect: learning to observe emotional regulation. *Journal of child and adolescent psychiatry nursing*, 19 (4), 175-181.
- Díaz-Aguado, M. J., & Martínez Arias, R. (2013). Peer bullying and disruption-coertion escalations in student-teacher relationship. *Psicothema*, 25(2), 206- 213.
- Dong, Y. & Yu, G. (2009), Assessing Two Emotion Regulation Processes in Chinese Adolescents. In Haiying Wang; Kay Soon Low; Kexin Wei & Junqing Sun, ed., 'ICNC (5)', IEEE Computer Society, pp. 112-Denham116.
- Eisenberg, N. F. (1997). Contemporaneous and longitudinal prediction of children's social functioning from regulation and emotionality. *Child Development*, 68(3), 642-664.
- Eisenberg, N. y. (2004). Emotion-related regulation: sharpening the definition. *Child Development*, 334-339.
- Eisenberg, N., Fabes, R., Guthrie, I. & Reiser, M. (2000). Dispositional emotionality and regulation: Their role in predicting quality of social functioning. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 417-440.
- Eisenberg N, Fabes RA, Nyman M, Bernzweig J, Pinuelas A. The relations of emotionality and regulation to children's anger-related reactions. *Child Development* 1994;65(1):109-128.
- Eisenberg, N., Spinrad, T.L. & Smith, C.L. (2004). Emotion-Related regulation: Its conceptualization, relations to social functioning and Socialization and Socialization En: P.Philippot y R.S.Feldman (Eds.). *The regulation of emotion*. New Jersey. Lawrence Erlbaum Ass.
- Esbjørn, B. H., Bender, P. K., Reinholdt-Dunne, M. L., Munck, L. A., & Ollendick, T. H. (2012). The development of anxiety disorders: considering the contributions of attachment and emotion regulation. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 15(2), 129-143.
- Esquivel, M., García, B., Montero, M., López, L. y Valencia, A. (2013). Regulación materna y esfuerzo de control emocional en niños pequeños. *International Journal of Psychological Research*.6 (1), 30-40.
- Figuroa, D. (2009). Regulación emocional en niños y adolescentes. *Revista de Psiquiatría Universitaria*. 5 (1), 11-125.
- Flavell, J. H., Friedrichs, A. G., & Hoyt, J. D. (1970). Developmental changes in memorization processes. *Cognitive Psychology*, 1, 324-340.
- Fox, N (1994). Dynamic cerebral proceses underlying emotion regulation. In Fox, N (Ed) *The Development of Emotion Regulation: Biological and behavioural Aspects*. Monographs of Society of Research of Child Development, 59, 152-166.
- Fox, N. & Calkins, S. (2003). The development of self-control of emotion: Intrinsic and extrinsic influences. *Motivation and Emotion*, 27, 7-26.
- Forgas, J. P. (2000). Managing moods: Toward a dual-process theory of spontaneous mood regulation. *Psychological Inquire*, 11(3), 172-177.
- Fridja, N. (2008). *The psychologist's point of view*. En M. Lewis, J. Haviland-Jones, & L. Feldman (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 68-87). Nueva York: Guilford Press.
- Gallardo Vázquez, P. (2007). El desarrollo emocional en la Educación Primaria (6-12 años). *Cuestiones Pedagógicas*, 18, 143-159.

- Garnefski, N., Rieffe, C., Jellesma, F., Meerum Terwogt, M., & Kraaij, V. (2007). Cognitive emotion regulation strategies and emotional problems in 9-11-year-old children: The development of an instrument. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 16, 1-9
- García, E. (2014) La regulación infantil y su relación con el funcionamiento social y con la función ejecutiva. Un estudio con niños con diferentes características en su desarrollo. Tesis de Doctorado. Cantoblanco: Universidad Autónoma de Madrid.
- García, M., Siverio, M. (2005). La tristeza en niños, adolescentes y adultos: un análisis comparativo. *Infancia y Aprendizaje*, 28(4), 453-469.
- García-Méndez, M., Rivera, S. y Reyes-Lagunes, I. (2014). La percepción de los padres sobre la crianza de los hijos. *Acta Colombiana de Psicología*, 17 (2), pp. 133-141. DOI: 10.14718/ ACP.2014.17.2.14
- Gargurevich, R. y Matos, L. (2012). Validez y confiabilidad de escala de afecto positivo y negativo en estudiantes universitarios peruanos. *Revista psicología Trujillo*. 14(2), 208-217.
- Garrido-Rojas, L. (2006). Apego, emoción y regulación emocional. Implicaciones para la salud. *Revista Latinoamericana de psicología*, 38(3), 493-507.
- Gartzia, L., Arietzeta, A., Balluerka, N. y Barbera, E. (2012). Inteligencia emocional y género: más allá de las diferencias sexuales. *Revista Anales de Psicología*. 28(2), 567-565. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.28.2.124111>
- Ghiglione, M. y Richaud, M. (2009). Estudio psicométrico de una versión abreviada del cuestionario argentino de afrontamiento para niños de 8 a 12 años. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*. 55(4), 239-248.
- Gómez, C. (2016) La empatía en la primera infancia. *Piscodebate*. 16(2), 35-50. doi: <http://dx.doi.org/10.18682/pd.v16i2.593>
- Gómez, P. y Calleja, B. (2016). Regulación emocional, red nomológica y medición. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 8 (1), 96-117.
- Graziano, P., Reavis, R., Keane, S. y Calkins, S. (2007). The role of emotion regulation in children's early academic success, *Journal of School Psychology*, 45, 3-19.
- Greco, C. (2010). Las emociones positivas: Su importancia en el marco de la promoción en la salud en la infancia. *Liberabit* 16(1), 81-94.
- Gross, J. (2002). Emotion regulation : Affective , cognitive , and social consequences, 281–291.
- Grolnick, W.S., Kurowski, C.O., & McMenemy, J.M. (1998). Mothers' Strategies for Regulating Their Toddlers' Distress. *Infant Behavior and Development*, 21, 437-450.
- Gross, J. (2002). Emotion regulation : Affective , cognitive , and social consequences, 281–291.
- Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*. 85, 348- 362.

- Gross, J. J. & Thompson, R. A. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. En J. Gross (ed.). *Handbook of emotion regulation* (pp. 3-24). New York: The Guilford Press.
- Hagemann, D., Waldstein, S. y Thayer, J. (2003). Central and autonomic nervous system integration in emotion. *Brain and Cognition*, 52, 79-87.
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley
- Henao, G. y. García, M. (2009). Interacción familiar y desarrollo emocional en niños y niñas. *Revista latinoamericana de las ciencias sociales de la niñez y la juventud*, 7(2), 785-802.
- Hervás, G. y. Jódar, R. (2008). Adaptación al castellano de la Escala Dificultades en la Regulación Emocional. *Clinica y Salud*, 19(2), 139-156.
- Hervás, G. y Vázquez, C. (2006). La regulación afectiva: modelos, investigación e implicaciones para la salud mental y física. *Revista de psicología general y aplicada*, 59(1-2), 9-36.
- Isen, A. (1990). Adaptation: Sociobiology, evolutionary psychology, and the variety of lessons to be learned. *Motivation and Emotion*, 14(4), 295-302.
- Kinkead, A., Garrido, L y Uribe, N. (2011). Modalidades Evaluativas en la Regulación Emocional: Aproximaciones actuales, *Revista Argentina de clínica psicológica XX*, 29-39.
- Kochanska, G. (1995). Children's temperament, mothers' discipline, and security of attachment: Multiple pathways to emerging internalization. *Child Development*, 66, 597-615.
- Kolb, B (2005). *Neuropsicología humana*. Madrid: Panamericana.
- Kopp, C.B. (1989). Regulation of Distress and Negative Emotions: A developmental view, *Developmental Psychology*, 25, 343-354.
- Kotchick, B., & Forehand, R. (September de 2002). Putting Parenting in Perspective: A Discussion. *Journal of Child and Family Studies*, 11(3), 255-269. doi:10.1023/A:1016863921662
- Larsen, R. L. (2000). Toward a science of mood regulation. *Psychological Inquiry*. 11, 129-141.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. Nueva York: Oxford University Press
- Lezak, M. D. (1982). The problem of assessing executive functions. *International Journal of Psychology*, 17, 281-297.
- Lozano, J. y Vélez, V. (2008). La educación de emociones básicas en niños y niñas de dos años. Recuperado de <http://www.um.es/documents/299436/550133/VELEZ+ORTIZ,+ELENA+y+LOZANO+MARTINEZ,+JOSEFINA.pdf>
- Mace, F. C., Be lfiore, P. J. & Hutchinson, J. M. (2001). Reflections on theories of self-regulated learning and academic achievement. En B. J. Zimmerman y D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement* (pp. 39-66). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Macklem, G. (2008). The Importance of Emotional Regulation in Child. En G.
- Macklem, G. (2008) *Practitioner's Guide to Emotion Regulation* (págs. 1-9). Manchester: Springer
- McRae, K., Gross, J., Weber, J., Robertson, E., Sokol-Hessner, P., Ray, R. y Ochsner, K. (2012). The development of emotion regulation: An fMRI study of cognitive

- reappraisal in children, adolescents and young adults. *Social cognitive and Affective Neuroscience*, 7, 11-22.
- Martínez, M. (2016). Estrategias de regulación emocional en niños escolarizados: diferencias según género y edad. Tesis de grado en Psicología. Universidad Nacional del Mar de Plata: Buenos Aires.
- Martínez, M. R. (2009). Identificación de las estrategias de regulación emocional del miedo en adultos de la ciudad de México. *Psicología Iberoamericana*, 17(2).
- Meléndez, L. (2005). Parental beliefs and practices around early self-regulation. *Infants & young children*, 18(2), 136-146.
- Mendoza, M. (2010). Validación de las escalas de manejo emocional de tristeza, enojo y preocupación en niños de 9 a 11 años. Tesis de Licenciatura. Chile: Facultad de ciencias sociales.
- Mestre, J. y Guil, R.(2012) La regulación de las emociones.Una vía a la adaptación personal y social. Madrid:Editorial Pirámide.
- Mirabile, S. P., Scaramella, L. V., Sohr-Preston, S. L., & Robison, S. D. (2009). Mothers' Socialization of Emotion Regulation: The Moderating Role of Children's Negative Emotional Reactivity. *Child & Youth Care Forum*. 38(1), 19–37. doi: 10.1007/s10566-008-9063-5.
- Morris, A.S., Silk, J.S., Steinberg, L., Myers, S.S., & Robinson, L.R. (2007). The role of the family context in the developmental of emotion regulation. *Social Development*, 16(2), 361-388. Recuperado de: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/19756175>
- Myers, R. (1994). Prácticas de crianza. Bogotá: CELAM-UNICEF.
- Nájera, C. 2011. Estrategias de autorregulación emocional en niños de 9 a 12 años para las emociones de enojo, tristeza, miedo y alegría. Tesis de licenciatura. México:UNAM.
- Palmero, F. (1996).Aproximación biológica al estudio de la emoción. *Anales de psicología*. 12(1), 61-86
- Pascuzzo, K., Moss, E., & Chantal, C., (2015). Attachment and emotion regulation strategies in predicting adult psychopathology. *Attachment and Human Development*, 15(83-103)
- Pérez, Y.y Guerra, M., (2014). *Revista Cubana de Pediatría*. 86(3). 368-375
- Peñañiel, E. y Serrano, C. 2010. *Habilidades Sociales*.México:Editorial Editex.
- Perreira, M. y Pino, M. (2002) Un programa de intervención pedagógica sobre educación familiar en el ámbito comunitario. Aspectos generales (I), *Revista de Ciencias de la Educación*, 189, 21-37.
- Perris, C. (2000). Personality-related disorders of interpersonal behaviour: developmental-constructivist cognitive psychotherapy approach to treatment based on attachment theory. *Clinical Psychology and Psychotherapy*.7,9-117.
- Piaget, J. (1952). The origins of intelligence in children. New York: International University Press
- Porro, L., Andrés, L., y Rodríguez, S. (2012). Regulación emocional y cáncer : utilización diferencial de la expresión y supresión emocional en pacientes oncológicos, 30, 341–355.
- Post, Y., Boyert, W. y Brett, L. (2006). A historical examination of self-regulation: helping children now and in the future. *Early Childhood Education Journal*. 34 (1), 5-14.
- Prizant, B., Wetherby, A., Rubin E, Laurent A (2003). The SCERTS Model: a familycentered, transactional approach to enhancing communication and

- socioemotional abilities of young children with ASD. *Infants and Young Children*, 6(4):296-316.
- Ramira, N. (2014) La regulación emocional, la relación estudiante-profesor y el aprendizaje. *Publicaciones para el aula*, Junio, 27-28.
- Reeve, J. (2005). *Understanding motivation and emotion*. Hoboken, New Jersey: Wiley.
- Reyes, M. y Mora, C. (2017) Regulación emocional de la ira y diferencias de género en la edad preescolar. *Psicodebate* 8. *Psicología, cultura y sociedad*. Noviembre. 87-110
- Reyna, Cecilia, & Brussino, Silvina. (2015). Diferencias de edad y género en omportamiento social, temperamento y regulación emocional en niños argentinos. *Acta Colombiana de Psicología*, 18(2), 51-64. Retrieved January 20.
- Richard de Minzi, M. (2005). Estilos parentales y estrategias de afrontamiento en niños. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 37 (1), 47-58.
- Robinson, D. (2014). The role of cultural meanings and situated interaction in shaping emotion. *Emotion Review*, 6, 189-195. DOI: 10.1177/1754073914522866.
- Rodrigo, M. y Palacios, J. (coords.) (1998) *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza Editorial.
- Romero, N. (2015). *Prácticas de crianza, ansiedad y regulación emocional en el contexto escolar*. Tesis de Maestría en Psicología. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Rothbart, M.K., & Derryberry, D. (1981). Development of individual differences in temperament. In M.E. Lamb & A.L. Brown (Eds.). *Advances in developmental psychology* (Vol. 1, pp. 37-86). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Saarni, C. (1984). An observational study of children's attempts to monitor their expressive behaviour. *Child Development*, 55, 1504-1513.
- Salvador, J. (2005). *La autorregulación y la comprensión lectora de textos expositivos en niños otomies*. México, D.F.: UNAM.
- Sánchez, J. (2010). " Implicancias de la Inteligencia Emocional y Los Estilos de Aprendizaje en la Educación 2 . 0 ," 1–12.
- Sang, B., Deng, X. & Luan, Z. (2014), Which emotional regulatory strategy makes Chinese adolescents happier? A longitudinal study. *International Journal of Psych*, 49: 513–518. doi: 10.1002/ijop.12067
- Santillán, L. (2014). *Antropología de la Crianza: la producción social de "un padre responsable" en barrios populares del Gran Buenos Aires*. *Etnográfica: Revista Do Centro De Estudios De Antropologia Social*, 13(2), 265-289
- Servera, M. (2005). Modelo de autorregulación de Barkley aplicado al trastorno por déficit de atención con hiperactividad: Una revisión. *Revista de Neurologia*, 40(6), 358–368.
- Serrano, E. (2013). *Estrategias para la autorregulación de las emociones clave para una buena disciplina en etapa preescolar*. México: UPN
- Shaffer, D., & Kipp, K. (2007). *Developmental psychology: Childhood and adolescence*. Australia: Wadsworth/Thomson.
- Sroufe, A. (2000). *Desarrollo emocional*. México: Oxford University.
- Steinberg, L., Lamborn, S. D., Darling, N., Mounts, N. S., & Dornbusch, S. M. (1994). Over-time changes in adjustment and competence among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child development*, 65(3), 754-770.

- Thompson, R. (1994). Emotion regulation: a theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59 (2–3), 25–52.
- Thompson, R. A., & Goodvin, R. (2007). Taming the tempest in the teapot: Emotion regulation in toddlers. In C. A. Brownell, & C. B. Kopp (Eds.), *Transitions in early socioemotional development: The toddler years*. New York: Guilford.
- Thorne, F. C. (1946). Directive psychotherapy: IX. Personality integration and self-regulation. *Journal of Clinical Psychology*, 2, 371-383.
- Trentacosta, C & Shaw, D (2011). Emotion regulation strategies, peer rejection, and antisocial behavior: Developmental associations from early childhood to early adolescence. *Journal of Applied Developmental Psychology*. 30, 356–365
- Treyvaud K., Inder T.E., Lee K.J., Northam E.A., Doyle L.W., & Anderson P.J. (2012). Can home environment promote resilience for children born very preterm in the context of social and medical risk? *Journal of Experimental Child Psychology*, 112(3), 326–337. doi: 10.1016/j.jecp.2012.02.009
- UNICEF (2014) Desarrollo emocional. Clave para la primera infancia. Argentina: Ed. Fundación Kaleidos.
- Vila, I. (1998) Familia, escuela y comunidad. Barcelona: ICE Universidad de Barcelona-Horsori.
- Villalobos, J., Serrano, I., Delgado, J., Ruiz, F., Sánchez, M., y Sacristán, A. (2007). Trastorno por déficit de atención/hiperactividad: Perfil intelectual y factor de independencia a la distracción. *Revista de Neurología*, 44(10), 589–595.
- Von Salisch, M., & Saarni, C. (2001). Introduction to the Special section: Emotional development in interpersonal relationships. *International Journal of Behavioral Development*, 25, 289.
- Vuorela, M. y Nummenma, L. (2004). Experienced emotions, emotion regulation and student activity in a web-based learning environment. *European Journal of Psychology of Education*. XIX (4), 423-436.
- Waters, E., Crowell, J., Elliott, M., Corcoran, D. & Treboux, D. (2002). Bowlby's secure base theory and the social/personality psychology of attachment styles: Work (s) in progress. *Attachment & Human*
- Yoon, L. K., Maltby, J., & Joormann, J. (2013). A Pathway from Neuroticism to Depression: Examining the Role of Emotion Regulation. *Anxiety, Stress, and Coping*, 26, 558-572.
- Yurtsever, G. (2004) Emotion regulation strategies and negotiation. *Psychological reports*.95, 780-786.
- Zeman, J. (2006). Emotion Regulation in children and adolescents. *Development and behavioral pediatrics*, 27(2), 155-168.
- Zeman, J., & Shipman, K. (1996). Children's expression of negative affect: Reasons and methods. *Developmental Psychology*, 32(5), 842.
- Zimmerman, B. J. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. En B. J. Zimmerman y D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement* (Second ed., pp. 1-37). New York: Lawrence Erlbaum Associates

Zimmermann, P., Iwanski, A. (2014). Emotion regulation from early adolescence to emerging adulthood and middle adulthood: Age differences, gender differences, and emotion-specific developmental variations. *International Journal of Behavioral Development*, 38, 2, 182-194.