



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

---

---

**FACULTAD DE PSICOLOGÍA**

**ESTILOS DE CRIANZA Y ESTRATEGIAS DE REGULACIÓN  
EMOCIONAL EN NIÑO/AS DE 5TO GRADO.**

**T E S I S**

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

PRESENTA:

**DIANA GABRIELA RAMOS CRUZ**

DIRECTORA: DRA. MARIANA GUTIÉRREZ LARA

REVISORA: MTRA. KARLA ALEJANDRA CERVANTES BAZÁN

SINODALES:

DRA. MARÍA FAYNE ESQUIVEL Y ANCONA

DRA. MARÍA SANTOS BECERRIL PÉREZ

MTRA. KARLA SUÁREZ RODRÍGUEZ

Ciudad Universitaria, Cd. Mx., 2020.





Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

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

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

*A Lupita, Gregorio, Tania y Jocelyn por todo su amor y apoyo infinito.*

### *Agradecimientos*

*A la Doctora Mariana, por recibirme y brindarme la oportunidad de hacer posible este trabajo y por hacerme parte de un gran equipo. Valoro mucho la oportunidad de aprender de usted, tanto en lo profesional como en lo personal. Gracias por inspirarme con su profesionalismo, compromiso y calidad humana. Es un honor para mí haber contado con su apoyo en cada una de las etapas de este proyecto.*

*A la maestra Karla, gracias por creer en mí, por ofrecerme su apoyo desde el primer momento, por acompañarme, guiarme y por brindarme sus consejos y experiencias que atesoro bastante. Gracias por formarme como profesional y como persona.*

*A la Doctora Becerril, Doctora Fayne y maestra Karla Suárez, valoro mucho su atención y el acompañamiento que le brindaron a este proyecto, gracias por sus observaciones y sus valiosas aportaciones. Gracias porque a pesar de la distancia siempre estuvieron presentes brindándome de sus conocimientos y apoyo.*

*A Yanni, gracias por coincidir en esta vida, por guiar y acompañarme en todas las etapas de este proyecto, por compartirme de ti, por escucharme, por enseñarme a actuar siempre con integridad, por tu esfuerzo y el compromiso que día con día me enseñas para hacer de nuestra profesión algo muy valioso. Gracias por brindarme tu amistad y por alentarme a cumplir nuevos retos.*

*A cada madre, padre, niña y niño, maestra y maestro que participó en este proyecto, gracias por dejarme ser parte de su comunidad, les agradezco su participación, sus enseñanzas y experiencias compartidas en este proyecto.*

## *Agradecimientos*

*A Lupita y Goyito por acompañarme, por escuchar mis emociones, por guiarme y brindarme su amor incondicional en cada paso de mi vida, gracias por su esfuerzo y lucha constante, por enseñarme con su ejemplo a conseguir mis sueños y por sembrar en mí la convicción de ser mejor cada día. Gracias por motivarme y creer en mí, me siento muy afortunada de tenerles en mi vida y pertenecer al mejor equipo, nuestra familia.*

*A mis hermanas Tania y Jocelyn por ser las mejores compañeras de aventuras, gracias por cuidarme, escucharme y motivarme constantemente. Les agradezco por enseñarme el valor de la perseverancia y la responsabilidad. Gracias por dejarme aprender de las mujeres tan valiosas y fuertes que son.*

*A mi abuelito Miguel y mis abuelitas Francisca y María. Les amo con todo mi corazón y sé que a donde quiera que voy siempre están conmigo, gracias por su ejemplo y su amor.*

*A mi Tita, Tito, Frida e Itzel gracias por sus consejos y compañía.*

*A mi amiga Karlita, gracias por la amistad, el crecimiento, la escucha, la compañía y por compartir nuestros logros y aprendizajes juntas.*

*A mi Universidad y a la comunidad de maestras, maestros, compañeros y compañeras, por ser parte de mi formación profesional, académica y personal.*

*Finalmente agradezco a la vida que me ha permitido seguir aprendiendo, creciendo y seguir cumpliendo mis sueños.*

## Índice

Resumen.....	7
<b>Capítulo 1. Regulación emocional .....</b>	<b>9</b>
1.1 Definiciones de regulación emocional .....	9
1.2 Modelo Modal de la Emoción.....	13
1.3 Regulación emocional como constructo diferenciable .....	15
1.4 Estrategias de regulación emocional.....	17
1.4.1 Selección de la situación .....	17
1.4.2. Modificación de la situación .....	18
1.4.3. Despliegue Atencional.....	18
1.4.4. Cambio cognitivo .....	19
1.4.5. Modulación de la respuesta .....	20
1.5 Estrategias de regulación emocional y la intervención de los padres .....	21
1.6 Implicaciones del modelo de estrategias propuesto por Gross (1998).....	24
1.7 Modelo de procesamiento emocional propuesto por Hervás y Moral (2011). 24	
1.8 Desregulación emocional y estrategias de regulación emocional inefectivas	25
<b>Capítulo 2. Desarrollo afectivo y regulación emocional .....</b>	<b>28</b>
2.1 Desarrollo afectivo.....	28
2.2 Autorregulación emocional y los factores exógenos relacionados .....	32
<b>Capítulo 3 . Estilos de crianza y relaciones familiares en la regulación emocional. ....</b>	<b>36</b>

3.1 Pautas de crianza y regulación emocional. ....	36
3.2 Estilos de crianza.....	37
3.3 Atmósfera familiar y manejo de emociones.....	43
3.4 La emocionalidad de los padres .....	48
3.5 Intervenciones para promover la socialización de las emociones infantiles ...	50
<b>Capítulo 4. Método.....</b>	<b>54</b>
<b>Capítulo 5. Resultados .....</b>	<b>69</b>
5.1 Estadísticos descriptivos .....	69
5.2 Estadísticos correlacionales .....	73
<b>Capítulo 6. Discusión .....</b>	<b>75</b>
<b>Capítulo 7. Conclusiones .....</b>	<b>80</b>
<b>Referencias.....</b>	<b>84</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>98</b>
Anexo 1. Escala de Regulación Emocional (ERQ) (Gross & John, 2003). ....	98
Anexo 2. Escala de Desregulación Emocional Versión Corta (EDS-short). ....	100
Anexo 3. “Instrumento de medición en la percepción de los Estilos de Crianza”. (Lopez,2000: basado en Ortega (1994)).....	101

## Resumen

El presente trabajo tuvo como objetivo identificar las relaciones existentes entre las estrategias de regulación emocional y la desregulación emocional en las niñas y niños escolares de 10 y 11 años, así como los estilos de crianza reportados por sus madres o padres. El desarrollo de la investigación fue mediante un diseño de tipo no experimental de campo, transversal, donde se trabajó con una muestra no probabilística por conveniencia en una escuela al sur de la Ciudad de México. Participaron 32 madres y cuatro padres de familia, 19 niñas y 17 niños. Se aplicó el instrumento de estilos de crianza de Ortega, (1994) adaptada por López, (2000), el Cuestionario de regulación emocional Gross y John, (2003) y la Escala de desregulación emocional, versión corta Powers et al., (2015). Se realizó un análisis descriptivo y una correlación de Spearman. Los resultados descriptivos arrojaron que las niñas y niños participantes usan en mayor medida la estrategia de reevaluación cognitiva y presentan índices bajos de desregulación emocional. Por su parte, sus padres y madres utilizan con mayor frecuencia las prácticas parentales relacionadas con el estilo democrático. Los estadísticos correlacionales señalaron que no existe una relación significativa entre los estilos de crianza, las estrategias de regulación emocional y la desregulación emocional. Sin embargo, la estrategia de *supresión emocional* se correlacionó positivamente con la dimensión de *control firme* a 0.385,  $p=0.021$  con un nivel de significancia de 0.05. A partir de dichos resultados se concluye que los padres y madres que se relacionan de forma cálida y se muestran sensibles en la crianza favorecen a la regulación emocional de sus hijas e hijos, mientras que las conductas relacionadas con una crianza basada en el control y la constante afirmación de poder involucra que las niñas y niños reduzcan de manera intencional la expresión y eviten la experiencia de la emoción.

*Palabras clave:* Estilos de crianza, estrategias de regulación emocional, reevaluación cognitiva, supresión emocional, desregulación emocional.

## Capítulo 1

### Regulación emocional

#### 1.1 Definiciones de regulación emocional

La regulación emocional (RE) es un fenómeno psicológico en el que cada vez los profesionistas de la salud mental han puesto mayor interés por entender y conceptualizar el término, debido a la importancia que ha demostrado tener en el funcionamiento óptimo de la persona.

La unidad básica de este concepto es la emoción, que se define mediante varias dimensiones, fisiológico, psicológico o conductual, por lo tanto, al hablar de emoción se hace referencia a una definición multidimensional.

Reeve (2010), menciona que la emoción es un fenómeno de corta duración, relacionada con sentimientos, estimulación, intención y expresión. Además, refiere que las emociones tienen una función adaptativa frente a los retos y oportunidades que enfrenta un individuo. Propone que las emociones tienen cuatro componentes: sentimental, estimulación corporal, social expresivo y sentido de intención.

- El *componente sentimental* proporciona la experiencia subjetiva. Esto quiere decir que tiene un significado, relevancia, intensidad y calidad personal, por tanto, la emoción se siente y experimenta a nivel propio. Por consiguiente, este proceso está enraizado en procesos cognitivos y mentales.
- El *componente de estimulación corporal* involucra la activación neural y fisiológica (biológica), que incluye la activación de los sistemas autónomos y hormonales, mientras el individuo se prepara para dar una respuesta frente a la situación. Cuando

se está en un estado emocional, el cuerpo se prepara para la acción manifestándose en la frecuencia cardíaca o en la musculatura (postura de alerta, puños cerrados).

- El *componente social-expresivo* es el aspecto comunicativo de la emoción, mediante posturas, gesticulaciones, vocalizaciones y expresiones faciales, de forma que las experiencias privadas se vuelven expresiones públicas. De este modo se comunica lo que se siente y la forma en la que se interpreta la situación.
- El *componente intencional* da a la emoción su carácter dirigido a metas a fin de afrontar las circunstancias del momento. Este componente implica por qué las personas hacen lo quieren hacer y cómo se benefician de sus emociones.

Desde esta postura se destaca la forma en que los diferentes componentes se complementan y se coordinan entre sí para tener una respuesta emocional. De tal forma que las reacciones fisiológicas se coordinan con la expresión, el sentimiento y la intención. Por tanto, las emociones son respuestas subjetivas al ambiente, que se expresan en reacciones biológicas, expresivas y cognitivas que tienen como fin adaptarse a cualquier situación que una persona enfrente.

Cole, Martin y Dennis (2004), coinciden en que las emociones son herramientas que permiten valorar las experiencias y tienen como finalidad preparar a los individuos para actuar ante una situación. Además, recalcan la importancia de que las emociones se definan a partir del contexto y los eventos en el que se ven inmersos los individuos. La emoción es entonces una valoración que se realiza ante las experiencias que se presentan, de acuerdo al significado que cada individuo le da y a las características intencionales, además que éstas se ven determinadas por el contexto.

Gross (2007) propone que para el estudio de las emociones deben tomarse en cuenta las características del objetivo de la emoción. Los objetivos o intenciones pueden ser duraderos o transitorios, centrales para el sentido de identidad o periféricos, conscientes y complicados o inconscientes y simples. Pueden ser ampliamente compartidos y entendidos o altamente idiosincrásicos. Tanto el objetivo como la fuente de significado situacional pueden ser distintos, sin embargo, el significado que se les dé a ambos será el que dé lugar a la emoción. Este significado cambia con el tiempo y por tanto la emoción también.

Las definiciones apuntan a que la emoción esta inherentemente regulada mediante un proceso de valoración y disposición de la emoción que altera el comportamiento del individuo, a lo que se le ha llamado regulación emocional. Sin embargo, Cole, et al. (2004) mencionan que es importante discriminar entre la emoción y la regulación emocional ya que esto permitiría reconocer la funcionalidad y finalidad de ambos procesos.

Thompson (1994) menciona que la regulación emocional (RE) consiste en procesos extrínsecos e intrínsecos responsables de monitorear, evaluar y modificar las respuestas emocionales, especialmente sus características de intensidad y temporalidad, para alcanzar las propias metas. De acuerdo con el autor los procesos extrínsecos se refieren a la parte social de la emoción que hace referencia a las características del contexto que contribuyen o no a la regulación emocional, por procesos intrínsecos se refiere a la parte orgánica del individuo, la dimensión fisiológica y la capacidad del individuo para manejar la emoción de forma que le permita el cumplimiento de metas.

La RE se dirige tanto a emociones positivas (placenteras) como negativas (displacenteras) ya que en ambos casos estas deben ser reguladas, estos esfuerzos

regulatorios de la emoción pueden dedicarse a maximizar o mantener las emociones, por tanto, los esfuerzos regulatorios de la emoción son flexibles y multifacéticos. La RE altera la intensidad o las características temporales de la emoción, por ejemplo, los individuos buscan enojarse menos o reducir el tiempo en el que sienten tristeza o buscan terminar más rápido un episodio de miedo (Sánchez, 2010). Lo más común es tratar de disminuir el impacto de emociones negativas o displacenteras (Gross et al., 2006).

Cole (2004) menciona que el término regulación emocional puede denotar dos tipos de fenómenos regulatorios: la emoción que regula y la emoción que ha sido regulada. En cada caso, los aspectos reglamentarios deben conceptualizarse independientemente de qué emoción se activa inicialmente.

- La emoción que regula se refiere a los cambios que parecen resultar de la emoción activada, donde sucede un cambio entre dominios que se pueden ver reflejados en las respuestas corporales o en las respuestas fisiológicas. También se refiere a los cambios en la respuesta conductual derivados del proceso de regulación.
- La emoción como reguladora, se refiere a los cambios que suceden cuando la emoción se activa. Estos incluyen cambios en valencia, intensidad o curso de tiempo de la emoción (Thompson, 1990, en Cole, 2004) y puede ocurrir dentro del individuo (ej. reducir el estrés mediante el auto-alivio) o entre individuos (ej. un niño que observa a sus padres tristes y les sonrío). Estos cambios entre dominios están estrechamente relacionados con la regulación de la emoción.

Por su parte, Mayer y Salovey (1997) ubican el concepto dentro de la Inteligencia Emocional, proponen que la regulación emocional es una competencia socioemocional, lo que implica la habilidad de identificar la emoción que se experimenta,

manejar las propias emociones y las ajenas, su objetivo es disminuir las emociones displacenteras e intensificar las placenteras sin reprimir o exagerar la información que expresan. El modelo que proponen se conforma por los siguientes componentes: percepción y expresión emocional, facilitación emocional, comprensión emocional y finalmente la regulación emocional. La RE es el fenómeno colocado en el último eslabón de la inteligencia emocional y el proceso de mayor complejidad ya que la ejecución de la regulación emocional debería incluir al resto de componentes que compone la jerarquía.

Las finalidades de la RE implican valorar la situación, identificar la emoción que se experimenta y regular la emoción de modo que se disminuya el malestar emocional negativo y se intensifique las emociones positivas. Lo que a su vez permite dar una respuesta adaptativa a las demandas situacionales, permitiendo el logro de objetivos y el cumplimiento de metas.

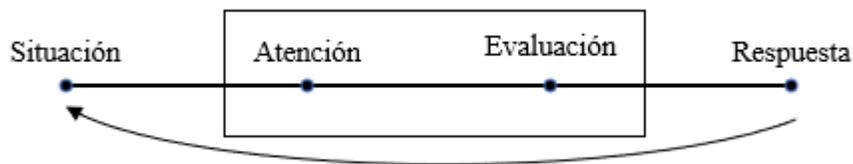
## **1.2 Modelo Modal de la Emoción**

El Modelo Modal de la Emoción propuesto por Gross (2007) se basa en tres premisas de la emoción; 1) cada emoción tiene un significado particular para cada individuo y de relevancia para cada sujeto, 2) las emociones son fenómenos multifacéticos lo que implica cambios a nivel fisiológico y de comportamiento y, 3) las emociones tienen cambios multisistémicos, esto quiere decir que las emociones pueden interrumpir lo que se hace en ese momento y forzar a realizar una acción distinta, en este sentido, las emociones se vuelven maleables dentro del ambiente social en donde se desarrollen, estos cambios multisistémicos son los que posibilitan la regulación.

El modelo propone una transacción de persona-situación, (ver Figura 1) esta secuencia comienza con la atención a una situación (interna o externa) psicológicamente

relevante, lo que da lugar a una evaluación individual con relación a la familiaridad, la valencia y la relevancia de la situación. La evaluación implica cambios en la experiencia, el comportamiento y en los sistemas de respuesta neurobiológica. Esto implica que dependiendo de la evaluación de la situación se darán los cambios en la experiencia emocional y en la respuesta conductual. Finalmente puede ser que la respuesta emocional cambie la situación que dio lugar a la respuesta en primer lugar. Además de que la evaluación posibilitará el componente intencional de la emoción. En la Figura 1 se observa como la respuesta retroalimenta a la situación, a lo que el autor llama recursividad de las emociones.

Figura 1. Recursión en la emoción mediante un ciclo de retroalimentación en el modelo modal.



Modelo de la Emoción. (2007) J. J. Gross y A. R. Thompson. Adaptado de "Emotion regulation. Conceptual foundations," *Handbook of emotion regulation*. The Guilford Press.

Gross (2007) propone que las emociones tienen un aspecto recursivo, esto significa que una emoción puede derivar a otras emociones acorde con la interacción entre la respuesta y la situación. Un ejemplo que da el autor es una discusión entre dos personas; una de ellas emite una respuesta que hace sentir mal a la otra y esta comienza a llorar, lo que transforma la situación interpersonal a una donde se hizo llorar a alguien, esta situación da lugar a una nueva respuesta (una disculpa) que transforma la emoción original a alguien que ahora siente vergüenza.

### **1.3 Regulación emocional como constructo diferenciable**

El Modelo Modal de la Emoción plantea que la emoción y la RE son conceptos que se encuentran en desarrollo, por tanto, proponen que es posible estudiar los procesos regulatorios como constructos empíricos diferenciables de la emoción. En este sentido, el modelo establece una conexión entre los antecedentes y las respuestas emocionales. Por tanto, la distinción entre emoción y RE surge del entorno que se crea una vez manifestada la emoción. La manifestación de una emoción crea el entorno para un intercambio de información entre persona y el ambiente. Esta interacción puede modificar la manifestación original de la emoción, la modificación estará en función de las características del ambiente en donde se vea inmersa la persona. La forma en la que se manifieste la emoción puede ser social, física o psicósomática (Campos et al., 2004; Gross y Thompson, 2007). Acorde con este modelo es posible hacer una distinción entre el surgimiento de la emoción y el proceso de regulación emocional que da como resultado una respuesta social, física o somática. Por tanto, la regulación emocional comienza una vez manifestada la emoción, tanto las interacciones entre la persona y el ambiente hacen cambios en la manifestación de la emoción original.

Al referirse a la regulación emocional no sólo hace referencia a su objetivo central, la emoción, sino que también pareciera que regula algo más como el pensamiento, el carácter fisiológico y el comportamiento. Algunos fenómenos asociados a la regulación emocional son el afrontamiento, la regulación del estado de ánimo y las defensas psicológicas. Estos han sido asociados con un comportamiento para maximizar el placer o minimizar el dolor y por tanto ser un regulador en el sentido amplio (Contreras, 2017).

El afrontamiento se dirige únicamente a la disminución del afecto negativo, y por permanecer en periodos largos de tiempo. Por otra parte, la regulación de estado de ánimo, se refiere a un fenómeno mucho más duradero que la emoción que involucra respuestas a “objetos” específicos lo que altera la experiencia emocional más que al comportamiento emocional. Las defensas hacen referencia a tener un foco de regulación de los impulsos agresivos, sexuales y a la experiencia de emoción negativa asociada particularmente, la ansiedad (Gross, 2007).

La RE implica dos procesos: 1) la autorregulación emocional, que se refiere al conjunto de procesos involucrados en iniciar, controlar, mantener y modificar la respuesta emocional que hace referencia exclusivamente a los procesos regulatorios internos (Eisenberg et al., 2014; como se citó en Martínez y Pichardo, 2018). 2) La co-regulación, que es un tipo de regulación emocional social caracterizado por el proceso mediante el cual las parejas pertenecientes a un sistema emocional regulan entre sí sus emociones, ya sea con el propósito de enseñar al otro a hacerlo, como en el caso de las madres y padres y con sus hijos e hijas (Esquivel, 2014). Por lo tanto, una persona puede ser capaz de regularse a sí misma una vez que haya interiorizado los mecanismos de control y adquirido una mayor autonomía e independencia (Ato et al., 2004 como se citó en Martínez y Pichardo, 2018). En el caso de las niñas y niños, la co-regulación emocional de sus padres es esencial para el aprendizaje de su propio manejo de emociones.

Si bien, el estudio de la regulación emocional ha incrementado es importante recalcar la importancia de llegar a temas definitorios y conceptuales del término. Aunado a que se le reconozca el papel que tiene en la modulación de estados cognitivos y de comportamiento.

## 1.4 Estrategias de regulación emocional

Gross (1998), propone cinco grupos de estrategias de regulación emocional: situación-selección, modificación de la situación, despliegue atencional, cambio cognitivo y modulación de la respuesta. Estos grupos se distinguen por el momento en el que se realiza la evaluación de la emoción con relación a la respuesta emocional. Los primeros cuatro grupos de estrategias (situación-selección, modificación de la situación, despliegue atencional, cambio cognitivo) pueden considerarse centradas en el *antecedente*, ya que la evaluación emocional ocurre antes de que surja una *respuesta emocional*. El grupo centrado en la respuesta (modulación de la respuesta), realiza la evaluación emocional una vez generada la respuesta emocional.

### 1.4.1 Selección de la situación

Gross (2007) menciona que esta estrategia implica tomar acciones que sean más (o menos) probables para que se termine en una situación que se espera genere emociones deseables (o indeseables). La selección de la situación requiere la comprensión de los resultados probables de situaciones remotas y de las respuestas emocionales esperadas. Esta estrategia tiene una brecha entre experimentar y recordar. En particular, se hacen calificaciones en tiempo real de la experiencia emocional, ante una mirada retrospectiva sobre los sentimientos máximos y finales que produjo esa selección; las personas que utilizan esta estrategia sobreestiman más sus respuestas desadaptativas pensando en la temporalidad de los efectos displacenteros de esa selección, sin embargo, desestiman profundamente sus respuestas emocionales positivas a escenarios futuros. Por tanto, las miradas que se hacen al pasado y al futuro sesgan la representación adecuada de la selección de la situación. Otra barrera para la selección efectiva de la situación es sopesar

adecuadamente los beneficios a corto plazo de la regulación emocional frente a los costos a más largo plazo. Por ejemplo, una persona tímida puede sentirse mucho mejor a corto plazo si evita situaciones sociales, sin embargo, este alivio a corto plazo puede venir a costa del aislamiento social a largo plazo.

#### **1.4.2. Modificación de la situación**

Esta estrategia hace referencia a la modificación directa de la situación cuando está presente. Se modifica entornos físicos externos (expresiones) o entornos internos (cogniciones) (Gross, 2007). La persona puede intentar cambiar algunos elementos de la situación en una dirección u otra, lo que significa que la situación se puede configurar en parte por la acción u omisión de la persona (Hervás y Moral, 2017). Un punto que retoma Gross (2007) de esta estrategia es la expresión emocional, esta tiene importantes consecuencias sociales y puede alterar dramáticamente las interacciones en curso.

#### **1.4.3. Despliegue Atencional**

Gross (2007) define esta estrategia como la tendencia a dedicar recursos atencionales a la información emocional. El despliegue atencional es uno de los primeros procesos reguladores de emociones que aparecen en desarrollo y parece ser utilizado desde la infancia, hasta la edad adulta, particularmente cuando no es posible cambiar o modificar la situación. Se consideran dos estrategias atencionales principales: la distracción y la concentración.

- **Distracción:** Enfoca la atención en diferentes aspectos de la situación, o aleja la atención de la situación por completo. Implica un enfoque interno, como

recurrir a los pensamientos o recuerdos inconsistentes con el estado emocional indeseable.

- **Concentración:** Se enfoca en características emocionales de una situación. Wegner y Bargh (1998) lo denominan “comienzo controlado” de la emoción. Cuando la atención se dirige repetidamente a sentimientos y sus consecuencias, se conoce como rumia y esto puede conducir a reflexión de eventos tristes y prontamente a síntomas de depresión. Cuando la atención se centra en amenazas futuras, puede aumentar la ansiedad de bajo grado y disminuir las respuestas emocionales negativas.

El despliegue atencional, puede tomar formas físicas como la retirada (cubrirse los ojos) o redireccionar la atención interna (distracción-concentración) (Gross, 2007).

#### **1.4.4. Cambio cognitivo**

El cambio cognitivo se refiere a cambiar la forma en que se evalúa la situación en la que se encuentra para alterar así su significado emocional, se cambia la forma en la que se piensa sobre la situación o sobre la capacidad para manejar las demandas que se plantean. Gross (2007) menciona que las emociones están empapadas de significado y de la forma en la que las personas evalúan su capacidad para poder manejar las situaciones. Una aplicación común del cambio cognitivo en el dominio social es la comparación social descendente, que implica comparar la situación con la de una persona menos afortunada, lo que altera la interpretación y disminuyen las emociones negativas (Taylor y Lobel, 1989; Wills, 1981).

Una forma de cambio cognitivo que ha recibido atención particular es la *reevaluación* (Gross, 2002; John y Gross, 2004; Ochsner y Gross, 2004). Este tipo de

cambio cognitivo implica cambiar el significado de una situación de manera que altere su impacto emocional.

En el estudio de Andrés, Castañeiras y Richaud (2014), estudiaron a niños escolares entre los 9 y 12 años sobre la reevaluación cognitiva donde los resultados apuntaron a que existe un efecto mediador total en la relación entre la extraversión, la felicidad y a la dimensión de bienestar emocional. Por lo tanto, se consideró a esta estrategia como favorable para la regulación emocional puesto que se cumple el propósito de disminuir el impacto negativo emocional ante las situaciones de adversidad. John y Gross, (2004) asociaron su uso frecuente con mayor bienestar psicológico.

#### **1.4.5. Modulación de la respuesta**

Esta estrategia ocurre después de que se hayan iniciado las tendencias de respuesta. La modulación de la respuesta se refiere a influir directamente en la fisiología, la experiencia o el comportamiento. Las respuestas musculares como la tensión muscular pueden verse disminuidas con algún ansiolítico o ejercicios de relajación que también puedan disminuir los aspectos fisiológicos y experimentales de las emociones negativas, por tanto, el objetivo consiste en modificar la experiencia emocional (Gross, 2007).

Otra forma común de modulación de la respuesta implica regular el comportamiento expresivo de las emociones (Gross et al.,2006). En general, los estudios han demostrado que iniciar un comportamiento expresivo de emoción aumenta ligeramente el sentimiento de esa emoción (Izard, 1990; Matsumoto, 1987). Sin embargo, se demuestra que al no expresarse la emoción disminuye la experiencia emocional positiva, aumenta la experiencia emocional negativa y aumenta la activación (Gross, 1998a; Gross y Levenson,

1993, 1997). Dentro de este apartado se encuentran la *supresión de la expresión emocional* y la *supresión de la experiencia emocional* (Gross,2007).

La *supresión emocional* fue definida como la inhibición de la conducta expresiva de una emoción activada (Gross, 1998), que implica el control esforzado de expresiones faciales, verbales y gestuales, asociado a la respuesta emocional en curso (Goldin et al, 2008). Aldao, Nolen-Hoeksema y Schweizer (2010) sugieren que la supresión y la evitación, son estrategias desadaptativas por su asociación con patologías como trastornos depresivos, de ansiedad, alimenticios y de consumo de sustancias; mientras que la aceptación, la resolución de problemas y la reevaluación serían estrategias adaptativas.

### **1.5 Estrategias de regulación emocional y la intervención de los padres**

La regulación emocional en la infancia está altamente influenciada por la intervención de los padres, donde se busca manejar las emociones y regular las respuestas de sus hijos o hijas. Cuando los padres ejercen alguna estrategia de co-regulación se debe tomar en cuenta la etapa de desarrollo, las capacidades de autorregulación del receptor, las cualidades temperamentales y las características particulares de los infantes con el fin de que los niños y niñas se vean favorecidos al momento de responder a la emoción.

La primera infancia se ve fuertemente influenciada por el uso de la estrategia de selección de la situación, donde los padres tratan de regular los sentimientos de sus hijos, mediante la creación de una nueva situación, de forma que ellos se unan a eventos que pueden ser estresantes para sus hijos o hijas, o puedan unirse a actividades que sean emocionalmente satisfactorias, u ofrecer una conversación cálida y un oído comprensivo (Fox y Calkins, 2003).

La estrategia de reevaluación cognitiva en su mayor parte está relacionada por representaciones de la emoción en relación a las causas y consecuencias. Los padres influyen en cómo los niños evalúan las situaciones relevantes para las emociones mediante 1) la información que brindan sobre estas circunstancias (describir un viaje de campamento como divertido al aire libre, pero sin mencionar los mosquitos o los osos), 2) explicarles las causas de las emociones que el niño siente u observa en otros ("tu hermano le tiene miedo al perro porque otro perro le ladró ayer") y 3) alistar reglas de sentimientos o guiones de emociones ("los niños grandes no se quejan, lloran y hacen berrinche cuando están en una casa ajena" ) Los padres también entrenan estrategias reguladoras de emociones que involucran cambios cognitivos (como pensar pensamientos felices en la oscuridad a la hora de acostarse), y provocan directamente un cambio cognitivo al reinterpretar la situación para el niño ("No nos reímos de las personas que se caen, ¿cómo piensas que él se siente?") (Denham, 1998; Eisenberg et al., 1998; Thompson, 1994, como se citó en Gross, 2007). Estas son representaciones socializadas de las emociones que configuran las evaluaciones de los niños ante las situaciones.

La *expresión emocional* representa un punto fundamental dentro de las estrategias de regulación emocional. Un contexto en el que se observan los efectos reguladores en la expresión emocional, son las respuestas emocionales de los padres ante las emociones de sus hijos. Gross (2007) indica que cuando los padres responden de manera solidaria y comprensiva a las expresiones emocionales de sus hijos, los niños hacen frente de manera más adaptativa a sus emociones en la situación inmediata y adquieren capacidades reguladoras de emociones más positivas a largo plazo. Por el contrario, cuando los padres responden a las emociones de sus hijos en forma denigrante, punitivas o

despectivas, se observan resultados negativos (Denham, 1998; Eisenberg, et al., 1998; Thompson y Meyer; Gross, 2004).

En términos generales, los niños y los adultos parecen ser más capaces de regular las emociones si pueden encontrar formas de expresarlas de manera adaptativa (Thompson, 1994). El desarrollo de un repertorio emocional facilita significativamente las capacidades de los niños para comprender, transmitir, reflexionar y manejar sus emociones (Kopp, 1992, como se citó en Thompson 1994). La medida en que el desarrollo emocional pueda manejarse con éxito se basa, en parte, en la disponibilidad de alternativas de respuesta adaptativa para expresar emociones, como provocar la resolución de problemas o la comprensión interpersonal en lugar de simplemente desahogarse. Esta conclusión tiene varias implicaciones, todas consistentes con las teorías funcionalistas de emociones. Primero, las "alternativas de respuesta adaptativa" pueden variar significativamente en diferentes situaciones, cabe resaltar que no se considera una respuesta como adaptativa o desadaptativa ya que se tiene que tomar en cuenta el contexto en el que se desarrolla. Un segundo punto por considerar son las diferencias individuales en la regulación de las emociones, se debe tomar en cuenta tanto las capacidades como el ambiente en el que se desarrolla el individuo. A veces se pueden ver ejemplos de "desregulación emocional" por parte de niños o adultos como las únicas opciones de respuesta adaptativa frente al ambiente emocionalmente abusivo por parte de su familia. Un tercer punto a considerar dentro del marco son los valores culturales, estos determinan las "alternativas de respuesta adaptativa" para expresar la emoción (Gross, 2007). Los temas relacionados con los factores contextuales y el desarrollo socioafectivo se revisarán a detalle en el capítulo dos.

### **1.6 Implicaciones del modelo de estrategias propuesto por Gross (1998)**

El modelo hace una distinción entre estrategias de regulación centradas en un componente previo a la generación emocional (antecedentes), o en componentes posteriores a la generación (consecuentes), aunque pareciera que ambos suceden una vez activada la emoción. Es cierto que, aunque la emoción esté formalmente activada, las estrategias de regulación emocional pueden dirigirse a componentes que aparecen teóricamente ligados a mecanismos previos o posteriores al proceso de generación de la emoción. Específicamente Gross (1999) argumenta que la regulación basada en las etapas previas a la activación de la emoción siempre será más ventajosa que usar una estrategia que actúa sobre un punto posterior, una vez la emoción ya está activada (Hervás y Moral, 2017).

### **1.7 Modelo de procesamiento emocional propuesto por Hervás y Moral (2011)**

Un punto que profundizan Hervás y Moral (2017) es que el modelo de Gross (2004) no distingue ni aclara qué opciones de regulación podrían llegar a ser desadaptativas. Además, no explica la importancia de la aceptación como estrategia, o como actitud, ni tampoco profundiza en las estrategias centradas en los consecuentes, que quedan reducidas a la modulación de la respuesta. Por tanto, propone un modelo de regulación emocional basado en el procesamiento emocional.

En concreto, el modelo plantea seis tareas o procesos que permiten un procesamiento emocional óptimo de la experiencia y, en consecuencia, una regulación emocional eficaz (Hervás 2011):

1. *Apertura emocional*, es la capacidad del individuo para tener acceso consciente a sus emociones, el grado más desarrollado sería la lograda tras un entrenamiento

continuo en atención plena o mindfulness, este proceso involucra componentes psicológicos y somáticos.

2. *Atención emocional* se refiere a la tendencia a dedicar recursos atencionales a la información emocional, el polo deficitario es la desatención emocional
3. *Etiquetado emocional* se refiere a la capacidad del individuo para nombrar con claridad sus emociones, el polo deficitario sería la confusión emocional, es decir darle un nombre preciso a la emoción.
4. *Análisis emocional* se refiere a la capacidad de la persona para reflexionar y entender el significado y las implicaciones de sus emociones, por lo que, comprende el origen, mensaje validez y aprendizaje.
5. *Modulación emocional*, que se refiere a la capacidad de la persona para modular sus respuestas emocionales a través de la activación de diferentes estrategias ya sean éstas emocionales, cognitivas o conductuales, el polo opuesto sería la desregulación emocional.

El modelo Hervás y Moral (2017) recalca la importancia de atender a las emociones y aceptarlas, es decir, ser conscientes de las respuestas fisiológicas y cognitivas que derivan de las emociones.

### **1.8 Desregulación emocional y estrategias de regulación emocional inefectivas**

Marsha Linehan (1993, como se citó en Contreras (2017) dentro del área del trastorno límite de la personalidad propuso que la personalidad tipo límite tiene como factor subyacente a la DE, este factor se compone de la vulnerabilidad emocional y las fallas al modular la emoción. La vulnerabilidad emocional, se refiere a la alta sensibilidad a estímulos emocionales, respuestas muy intensas y la presencia de un retorno muy lento al

estado normal después de experimentar una emoción. Las fallas al modular la emoción se describen como la dificultad para inhibir la conducta inapropiada, calmar la sobreactivación fisiológica y mantener la atención bajo estados emocionales negativos. Neacsiu, Bohus y Linehan (2014, como se citó en Contreras (2017) lo define como una incapacidad de cambiar a un estado emocional deseado, a pesar de los esfuerzos que la persona realice. Por su parte, Leahy, Tirsch y Napolitano (2011) definen a este constructo como una excesiva intensidad de la experiencia, expresión emocional, impulsividad o una enorme inhibición de la experiencia.

El modelo de Gratz y Roemer (2004, como se citó en Contreras 2017) conceptúa a la desregulación emocional como la falta de conciencia emocional, acceso limitado a estrategias de regulación emocional y falta de claridad emocional. Werner y Gross (2010, como se citó en Ortega, 2013) indican que la evitación situacional, las conductas de seguridad y control, el monitoreo de estímulos negativos, la distracción y la evitación cognoscitiva, la rumiación, la preocupación y la acción impulsiva motivada por emoción, son estrategias de regulación emocional inefectivas de estatus causal y de mantenimiento en varios síndromes clínicos y subclínicos.

Los niños/as y los adolescentes que no regulan adecuadamente sus emociones son propensos a presentar secuelas psicológicas negativas graves. A corto plazo, la desregulación de las emociones tiene un impacto significativo en la ansiedad., de hecho, las niñas experimentan más ansiedad y mayores dificultades para regular sus emociones negativas a diferencia de los niños (Bender. et al., 2012).

Acorde con las aportaciones señaladas, se entiende el constructo de desregulación emocional como fallas o deficiencias en la intensidad y el manejo de la emoción, esto

implica un acceso limitado de estrategias de regulación emocional, por tanto, se presentan dificultades persistentes de modulación de la emoción, en la que se puede presentar una sobreactivación fisiológica y una disminución de la atención a los estados emocionales, a pesar de los intentos que la persona realice.

## Capítulo 2

### Desarrollo afectivo y regulación emocional

#### 2.1 Desarrollo afectivo

Izard, et al., (2008) mencionan que el desarrollo afectivo consta de dos tipos de emociones: primarias, secundarias o autoconscientes. Las emociones primarias constituyen un conjunto de componentes neurales, corporales/expresivos y de sentimientos/motivacionales generados de forma rápida, automática e inconsciente ante la sensación o percepción de un estímulo significativo, se ubican en los primeros 6 u 8 meses de vida, están programadas biológicamente e incluyen interés, asco, alegría, señal de socorro, cólera, tristeza, sorpresa y miedo. A partir de los 18-24 meses comienzan a surgir las emociones secundarias o autoconscientes, estas implican la interacción de procesos cognitivos y afectivos, es decir, en donde se presenta la capacidad de tener consciencia de sí mismo como alguien distinto a los demás, de ser percibidos como agentes causales y de ser capaces de evaluar, valorar y realizar comparaciones. Es decir, son capaces de reconocer que hay estándares que cumplir, evaluarse con respecto a los estándares, y atribuirse la responsabilidad del éxito o del fracaso en el cumplimiento del estándar. Entre las que se incluyen la vergüenza, la timidez, la empatía, la culpabilidad, los celos, la envidia, el orgullo, el desprecio o la gratitud (Duarte, y Cortés, 2014).

Entre los 2-4 años incrementan su vocabulario emocional, nombran emociones simples y hablan de emociones pasadas, presentes y futuras también de las causas y consecuencias de algunas de ellas. A los tres años conectan de forma primaria las emociones con determinadas situaciones o sucesos (ej., una fiesta de cumpleaños o un

regalo provocará alegría, la muerte de una mascota tristeza) (Begeer et al., 2008; Santrock, 2007). A partir de los 3-4 años identifican las emociones autoconscientes (culpa, vergüenza, orgullo) (Giménez-Dasi, 2008).

En la edad preescolar son más conscientes de la necesidad de manejar la emoción acorde con los estándares sociales (Santrock, 2007). Pueden hablar y enumerar diversas estrategias de regulación emocional (ej. abandonar la situación, dejar de mirar, buscar consuelo). La mejora de las estrategias se debe a una mayor comprensión de la emoción. Comprenden que la percepción de ciertos sucesos provoca sentimientos (que se pueden manejar dirigiendo la mirada hacia otro lado o apartándose) (Thompson et al., 2008).

La capacidad de hablar de las emociones mejora alrededor de los 4-5 años y también su comprensión emocional. Los niños a esta edad entienden que los otros tienen intenciones, creencias y deseos propios, que actúan de acuerdo con ellos y que estos aspectos mentales influyen en las emociones (ej., si alguien consigue algo que desea estará contento) (Giménez-Dasi, 2008). Comprenden también que un mismo acontecimiento puede provocar emociones distintas en diferentes individuos debido a sus características personales. Además, son conscientes de que los sentimientos perduran mucho tiempo después de los hechos que lo causaron (Santrock, 2007).

Con la edad aumenta la exactitud de las inferencias sobre lo que el otro siente. Para niños de 3-6 años las emociones más fáciles son las placenteras: caras sonrientes, sentir placer y conseguir lo que se quiere, fácilmente son asociadas a la felicidad. Las expresiones faciales correspondientes a emociones displacenteras como tristeza, miedo o cólera resultan más difíciles de codificar, aunque cuando se emparejan con un contexto

situacional detallado es más probable que los niños infieran la emoción negativa. Con la edad, combinan las señales faciales y las situacionales para comprender la experiencia emocional (Duarte y Cortés, 2014). Los de 3-6 años identifican con más facilidad las causas de las emociones negativas.

Duarte y Cortés (2014) señalan que entre los 6-11 años de edad se producen importantes avances, de manera que entienden la relación entre creencias y emociones (utilizan las creencias del otro sobre una situación para predecir su estado emocional), mejora su comprensión en las emociones autoconscientes y su capacidad para eliminar u ocultar sus reacciones emocionales negativas. Asimismo, son conscientes de que en una determinada situación puede experimentar más de una emoción y tienen en cuenta la información pasada, y no sólo la actual, para inferir la emoción de otro. Además, utilizan estrategias de afrontamiento interno para abordar las emociones negativas (ej., empleo de pensamientos de distracción, reinterpretación) (Santrock, 2007). Por tanto, las emociones autoconscientes se comprenden totalmente entre los 10-12 años.

La ambivalencia emocional (presencia simultánea de sentimientos opuestos) se comprende a los 10 años, primero en función de la situación y después de la persona. A esta edad comprenden que en una misma situación se encuentren presentes dos emociones de valor opuesto (ej., “estoy contento de poder vivir con mi papá, pero triste por no estar también con mi mamá “). Alrededor de los 12 años pueden integrar la presencia simultánea de dos emociones de valencia opuesta sobre la misma meta (por ejemplo, “quiero a mi padre, incluso aunque ahora estoy enfadado con él”) (Duarte y Cortés, 2014). En esta etapa se adquiere una concepción más psicológica de la regulación emocional donde se involucran sucesos mentales para manejar sentimientos, como la distracción interna,

redirección de pensamientos, reestructuración cognitiva de la situación, evocación de emociones contrarias (pensar en cosas agradables en situaciones de miedo) u otras estrategias similares (Thompson et al., 2008).

Como afirman Dennis et al. (2013), a medida que las capacidades de planificación, memoria de trabajo y autorreflexión se desarrollan, permiten la emergencia de las estrategias cognitivas de regulación emocional en niños y adolescentes. De modo que es probable, que los niños mayores con mejores capacidades de control cognitivo implementen de forma más eficiente la estrategia de reevaluación cognitiva.

Transcurrida la infancia, la adolescencia se ve caracterizada por la inestabilidad de los estados de ánimo, donde aumentan los altibajos emocionales (Ortiz, 2008). A veces la inestabilidad de sus emociones parece desproporcionada con respecto a los hechos; a la menor provocación pueden explotar con sus padres o hermanos, tal vez por desplazamiento de sus propios sentimientos. En la adolescencia temprana la irritabilidad es frecuente, aunque la mayoría de los adolescentes supera esta época, en algunos casos este tipo de emociones puede reflejar graves problemas. Por ejemplo, se ha comprobado que la tasa de depresión aumenta en la adolescencia temprana, lo cual puede estar relacionado con la variabilidad de las hormonas durante este periodo, aunque las influencias ambientales pueden contribuir más a las emociones de los adolescentes que los cambios hormonales (Santrock, 2007).

Los adolescentes deben afrontar cambios personales y de su contexto social e interpersonal (ej., imagen corporal, sexualidad, presión de iguales y colegio, autonomía, enamoramiento), lo que implica adaptarse a nuevas experiencias (Collins y Steinberg, 2007). Por tanto, tendrían que poner a prueba su capacidad afrontamiento. Por otra parte, el

que dispongan de mayores competencias cognitivas y emocionales no quiere decir que las utilicen ni que su uso sea adaptativo. Una tarea de la adolescencia es aprender a utilizar sus competencias emocionales (Ortiz, 2008).

A pesar de estos avances esperados para cada edad, los guiones culturales y contextuales pueden dar lugar a sesgos en la manera en la que se experimenta y regula una emoción. Es así como la regulación emocional está ampliamente relacionada con los factores exógenos que intervienen en el desarrollo.

## **2.2 Autorregulación emocional y los factores exógenos relacionados**

La autorregulación emocional es de las capacidades fundamentales dentro del desarrollo afectivo ya que permite al individuo modificar su conducta en virtud de las demandas situacionales específicas que se presentan. El desarrollo de la autorregulación se asocia dentro de una variedad de factores tanto endógenos como exógenos. Dentro de los factores endógenos se encuentran las redes atencionales que varían en virtud de los cambios madurativos, como son la red de alerta, red de orientación, y red ejecutiva. Los factores que determinan esta etapa son fundamentalmente de maduración, sin embargo, los factores endógenos dependen en gran medida de la sensibilidad del cuidador ante las necesidades del niño. Los padres forman parte de los factores exógenos donde aprenden estrategias regulatorias en función de la implicación de los padres, aunado a que ellos propician el ambiente emocional adecuado para su desarrollo, además de ser una fuente de influencia en el desarrollo de habilidades del niño (Lozano et al., 2004).

Dentro del desarrollo afectivo los niños relacionan sus emociones y sensaciones con situaciones, de igual forma adquieren estrategias para regular la emoción, en este

desarrollo, los padres juegan un papel primordial para adquirir estrategias constructivas para regular la emoción como regular los miedos y la expresión emocional (Duarte y Cortés, 2014).

Durante los primeros meses de vida, el bebé no regula sus emociones, de manera que sus reacciones están sujetas a estímulos internos y externos. En estos primeros momentos son los cuidadores los que regulan las emociones, cuando calman el llanto o tranquilizando al bebé cuando está nervioso. A lo largo de los tres primeros años los niños incrementan progresivamente sus habilidades de autorregulación emocional. Posteriormente, sus esfuerzos por regular la emoción se centrarán cada vez más en el mantenimiento de la autoimagen y de la autoestima en situaciones sociales complejas con los iguales, por tanto, desarrollan estilos de autorregulación que encajan con su emergente personalidad y autoconciencia (Thompson et al., 2008). Dentro de este desarrollo se recalca el papel de acompañamiento de los padres con una respuesta comprensiva y solidaria ante las expresiones emocionales de sus hijos.

En cuanto a la existencia de diferencias sexuales, Duarte y Cortés, (2014) mencionan que las niñas tienen niveles superiores de regulación, aunado a que las niñas y niños difieren en la expresión de sus emociones y en las estrategias que utilizan para controlar el afecto negativo. Por ejemplo, los niños, comparados con las niñas, es más probable que expresen mayor enojo que tristeza y que utilicen estrategias de afrontamiento negativas como el enojo ante la frustración (Begeer et al., 2008). Estas diferencias en la expresión emocional entre niñas y niños pueden verse influenciadas por el factor contextual.

Dentro del factor contextual se encuentra el componente cultural. En todas las sociedades existen reglas o comportamientos socialmente esperados para la expresión emocional, culturalmente definidas, que especifican las emociones que se pueden o no expresar en determinadas circunstancias. Son <<códigos de conducta emocional>> que los niños deben adquirir y emplear para relacionarse con otras personas y conseguir su aprobación. Un niño bien regulado es capaz de responder a las demandas con respuestas socialmente aceptables y lo suficientemente flexibles como para permitir la espontaneidad y la inhibición de la conducta en el momento apropiado. Por el contrario, el desregulado se caracteriza por una reactividad emocional excesiva y/o déficits emocionales, escasa empatía y expresiones contextualmente inapropiadas (Kim y Cicchetti, 2010).

En China se realizó un estudio sobre los factores de riesgo familiares asociados con síntomas depresivos y comportamientos agresivos, donde identificaron que los padres chinos usaban con mayor frecuencia una disciplina estricta con sus hijos debido ya que consideraban estas estrategias de crianza eficaces y buenas para los niños ya que adoptaban los valores de piedad filial y el familiarísimo. Dentro de este estudio, se ubicó que en el contexto cultural chino, es difícil para muchas familias diferenciar el castigo corporal que a menudo se justifica por los valores culturales tradicionales, como la piedad filial y se considera bueno para los niños a largo plazo (Liao et al., 2011) Sin embargo, este comportamiento estricto con los niños se asoció con dificultades en la regulación emocional y con un incremento en los síntomas depresivos y de comportamientos agresivos (Lin et al., 2019).

Por otra parte, en México se considera a la familia como un grupo importante, ya que se ha visto que el mexicano tiene una identidad familiar más que individual (Díaz-

Guerrero, 1984). Además, que la unión y el amor son particularmente importantes para el grupo familiar, lo que denota una fuerte interdependencia emocional y una subordinación de los intereses individuales a los de la familia (Díaz-Guerrero y Szalay, 1993, en Galaz et al., 2005).

## Capítulo 3

### Estilos de crianza y relaciones familiares en la regulación emocional.

#### 3.1 Pautas de crianza y regulación emocional.

Las pautas de crianza se expresan como acciones específicas destinadas a garantizar la integración, adaptación y supervivencia de la persona en su contexto social, así como la construcción y consolidación de su identidad como ser único e individual e integrante de la sociedad (Aguirre, 2000 como se cita en Quintero, 2017).

Un punto central dentro del concepto de regulación emocional de Thompson (1994), involucra la importancia de los factores extrínsecos en la regulación emocional. Durante la infancia, la regulación exitosa depende en gran medida del apoyo del cuidador y la respuesta flexible (Kopp, 1982; como se citó en Calkins y Fox, 2003). En la medida en que un cuidador pueda leer adecuadamente las señales infantiles y responder de manera que minimice la angustia o, como alternativa, motive la interacción positiva, el niño integrará tales experiencias en el repertorio conductual emergente. Es decir, con el tiempo, las interacciones con los padres en contextos cargados de emociones les enseñan a los niños que el uso de estrategias particulares puede reducir la excitación emocional (Sroufe, 1996 como se citó en Calkins y Foz, 2003). Entonces, por ejemplo, un padre que ha redirigido exitosamente y repetidamente la atención de un niño hacia un objeto deseado, pero no disponible (por ejemplo, el teléfono) enseña implícitamente al niño a participar en la redirección autoiniciada cuando se enfrenta a tales situaciones en el futuro.

Por tanto, esto conduce a que existen conductas que tienen los padres en la crianza que favorecen a la regulación emocional. Una hipótesis sobre la forma en que las prácticas de cuidado afectan el desarrollo de la regulación emocional es a través de la

relación de apego. Los procesos de apego a menudo se activan en contextos emocionalmente evocadores y cumplen funciones específicas de regulación de emociones. Por lo tanto, es probable que contribuyan a la adquisición del repertorio de habilidades emocionales autorreguladas que se desarrollan en el niño a lo largo de infancia (Gross, 2007).

Los padres o cuidadores, sus historias y su funcionamiento emocional y conductual contribuyen al entorno en el que se desarrollan los niños. Como tal, las interacciones diádicas tempranas entre padres e hijos sirven como contexto para la relación de apego. Los padres que son cálidos, sensibles y fácilmente disponibles forman vínculos seguros con sus bebés, mientras que los padres atemorizantes, no disponibles o sistemáticamente insensibles tienden a formar vínculos inseguros (Bowlby, 1969 ). Mediante estas interacciones, los niños aprenden a regular los dominios biológicos, conductuales y emocionales en el contexto de su entorno de cuidado temprano. Las relaciones de cuidado organizan el comportamiento y las emociones de manera formativa al proporcionar un marco importante para las expectativas futuras sobre las relaciones y las interacciones sociales (Sroufe y Waters, 1977, como se citó en Warmingham et al., 2020).

### **3.2 Estilos de crianza**

Baumrind (1978) propone cuatro estilos parentales que conceptualiza como los procesos donde los padres intentan socializar a los hijos, mediante prácticas conductuales y emocionales nombrándolos. Estos son:

- Democrático: Se trata de padres cuya relación es cálida y afectuosa y comunicativa, pero al mismo tiempo son firmes y exigentes con sus hijos. A la hora de ejercer el control, prefieren las técnicas inductivas basadas en el razonamiento.

- **Autoritario:** Son padres que no demuestran su afecto y no toman en cuenta las necesidades e intereses del niño, sólo la alta demanda de exigencias, afirmándose el poder, ya que suelen ir acompañadas de prácticas coercitivas (basadas en castigos o amenazas) para eliminar conductas no deseadas por parte de sus hijos.

- **Permisivo:** En este estilo pareciera que los deseos y necesidades del niño son quienes dirigen y ejercen control sobre los padres, éstos intervienen lo menos posible en las exigencias y peticiones de esfuerzos hacia sus hijos.

- **Indiferente:** Se determina por una escasa atención aún en necesidades básicas. Aunque en ocasiones ejercen un control excesivo, no justificado e incoherente.

Los padres emocionalmente inteligentes, cercanos y democráticos en sus prácticas pueden efectivamente transmitir sus habilidades emocionales a sus hijos (Alegre, 2012). El estilo de crianza es la atmósfera o ambiente parental en donde se hace presente un conjunto de actitudes hacia el niño que generan un clima emocional, definido por variaciones en la autonomía, la armonía y el conflicto, lo que constituye el marco de referencia para el comportamiento específico de los padres (Darling y Steinberg, 1993).

Los estudios indican que los estilos de crianza tienen efectos a largo plazo en los niños y niñas (Baumrind, 2005; Baumrind et al., 2011; Chan y Koo, 2010; Huver et al., 2010; Rothrauff et al., 2009; Steinberg et al., 1994 en Berger, 2015).

- Los hijos de padres *autoritarios* probablemente sean meticulosos, concienzudos, obedientes y tranquilos, pero no especialmente felices. Estos niños tienden a sentir culpa y depresión, interiorizan sus frustraciones y se culpan a sí

mismos cuando las cosas no salen bien. Como adolescentes, algunas veces se rebelan y se van de casa.

- Los hijos de padres *permissivos* carecen de autocontrol, especialmente en las cuestiones relacionadas con dar y recibir en las relaciones entre pares. Una regulación emocional insuficiente los convierte en inmaduros y les dificulta entablar amistades.

- Los hijos de padres *disciplinarios*, se muestran mayormente coherentes, inteligentes, felices consigo mismos y generosos con los demás. En general estos niños agradan a pares y maestros.

- Los hijos de padres *poco involucrados* (descuidados) podrían mostrarse mayormente solitarios. Todos los niños necesitan sentir que son importantes para sus padres, no importa si practican el castigo o tienen demasiadas expectativas.

Baumrind (1978), considera que los padres que utilizan el estilo autoritativo (democrático) son mayormente maduros y competentes. Se ha investigado los efectos del estilo de crianza en el desarrollo emocional y el comportamiento de los hijos, donde se ubicó que el estilo parental predice la competencia socioemocional de los hijos, y particularmente el estilo parental paterno se relaciona con las funciones psicosociales del hijo y con los sentimientos de soledad y depresión (McDowell et al., 2003 en Ramírez, Ferrando y Sainz 2015). Liem et al., (2010) asocia al estilo democrático con una menor depresión en adolescentes. El estilo autoritario se ha asociado a desordenes obsesivo-compulsivos (Timpano et al., 2010). El estilo maternal permisivo se ha asociado al comportamiento antisocial de forma directa e indirecta, por su efecto en el desarrollo de la empatía de los hijos (Schaffer et al., 2009).

En el estudio de Ramírez-Lucas, Ferrando y Sainz (2015) se realizó un estudio sobre los estilos parentales, la inteligencia emocional de los padres y el desarrollo emocional de los niños. Este estudio apuntó a una correlación positiva en el manejo del estrés y el estado de ánimo de los niños cuando los padres y madres obtienen puntajes altos en el estilo democrático, aunado con ello, se correlacionó este estilo con una percepción emocional incipiente del reconocimiento de emociones básicas de los niños. Rhoades et al., (2017 como se citó en Hajal y Paley, 2020) realizó una revisión en la literatura donde mostró que los niveles más altos de manejo emocional y cognitivo se asociaron con niveles más altos de crianza positiva (es decir, calidez, sensibilidad, participación, consistencia) y niveles más bajos de crianza dura, punitiva e inconsistente (Crandall, et al., 2015, revisado en Hajal y Paley, 2020)

Dentro de los trabajos realizados en México, Márquez-Caraveo et al. (2007) publica la validación de la escala EMBU-I, en la cual se mide la percepción que tienen los adolescentes respecto a la crianza de sus padres. Entre los hallazgos del estudio, se sugiere que en cuanto mayor es la conducta percibida de rechazo, menor es la cohesión entre el padre y el adolescente, lo que, a su vez, representa un menor interés en los estudios por parte del adolescente. También señala desde la perspectiva de desarrollo que, a menor edad, el compromiso, el interés y la implicación parental se identifican más como calidez que como intrusión, más tardíamente en la adolescencia se percibe como intrusión.

Hernández-Guzmán et al. (2013) concluye que el estudio de prácticas de crianza no sólo debe incluir acciones disciplinarias, sino también prácticas asociadas a conductas prosociales y la emocionalidad de los padres. Mencionan que las prácticas de crianza corren a lo largo de un continuo entre el afecto positivo y el negativo. Esto quiere decir que un

padre puede mostrar prácticas que transmiten afecto negativo o afecto positivo como parte de los intercambios entre padres e hijos. El castigo y el rechazo implican afecto negativo y el apoyo y la capacidad de respuesta expresan afecto positivo. Dentro de los hallazgos se apunta que el afecto positivo o negativo que transmiten los padres son relevantes para la expresión y el ajuste emocional.

Repetti, Taylor y Seeman (2002) proponen un modelo que se centra en las transiciones vitales y patrones de crianza de alto riesgo, que tienen efectos en el desarrollo saludable a nivel físico, emocional y social durante la infancia hasta la edad adulta. Desde este punto de vista, se considera a las familias de alto riesgo como rechazantes, poco involucradas, con poca disposición; poca supervisión cohesión y calidez, aunado a que muestran sentimientos de desapego y falta de aceptación. Estos patrones de crianza crean vulnerabilidades y/o interactúan con factores de base genética en la descendencia que producen interrupciones en el funcionamiento psicosocial (específicamente en el procesamiento de las emociones y la competencia social), interrupciones en los sistemas reguladores biológicos sensibles al estrés y en comportamientos que ponen en riesgo a la salud como el abuso de sustancias.

Los entornos familiares de riesgo, es decir, con altos niveles de conflicto en el hogar sensibilizan a los niños a la ira, por esta razón, reaccionan con mayor angustia, ira, ansiedad y miedo (Ballard et al., 1993 ; Cummings, Zahn-Waxler y Radke-Yarrow, 1981; Davies y Cummings, 1998 ; O'Brien, Margolin, John et al., 1991, revisado en Repetti, Taylor y Seeman, 2002). Los factores estresantes crónicos o repetidos en el entorno, como los altos niveles de violencia y los conflictos familiares, impiden que se presente el periodo de recuperación ante la demanda de excitación emocional, por tanto, los periodos sostenidos

de excitación emocional, podrían aumentar la reactividad de las emociones displacenteras como el enojo, ansiedad y miedo, teniendo como consecuencia altos niveles de estrés crónico.

Repetti, Taylor y Seeman, (2002) señalan que la comprensión de las emociones incluye; 1) la capacidad de reconocer estados emocionales (tanto en uno mismo como en los demás), 2) las habilidades para expresar emociones de una manera culturalmente aceptable y 3) el conocimiento de los antecedentes causales de diferentes emociones, estos factores son parte integral del procesamiento de emociones en situaciones estresantes o estimulantes. En las familias con niveles altos de afecto negativo la probabilidad de establecer conversaciones sobre los sentimientos de las niñas y niños es casi nula (Dunn y Brown, 1994, revisado en Repetti, Taylor y Seeman, 2002), lo que implica una menor comprensión de los estados emocionales, puesto que no son reconocidos ni expresados. (Dunn, Brown, Slomkowski, Tesla y Youngblade, 1991 revisado en Repetti, Taylor y Seeman, 2002). Aunado a ello, se considera que la paternidad que constriñe, invalida, manipula la expresión y la experiencia psicológica y emocional de los niños se relaciona con síntomas de internalización como de externalización (Barber, 1996, revisado en Repetti, Taylor y Seeman, 2002).

En relación a las estrategias para regular los estados emocionales ante situaciones estresantes familiares, las niñas y niños dirigen su afrontamiento al deseo de reducir la tensión y evitar la situación (Johnson y Pandina, 1991; Valentiner, Holahan y Moos, 1994 revisado en Repetti, Taylor y Seeman, 2002). Respecto a la competencia social se demostró que los niños cuyos padres eran menos receptivos, cálidos y sensibles tenían menos probabilidades de iniciar interacciones sociales, eran más agresivos y críticos (Brody y

Flor, 1998 ; CH Hart et al., 1998 ; Kerns, Klepac y Cole, 1996 ; Landry, Smith, Miller-Loncar et al. 1998 revisado en Repetti, Taylor y Seeman, 2002).

La revisión de Repetti, Taylor y Seeman (2002) concluye que existe relación entre las dificultades en la regulación emocional y las enfermedades físicas. Aunado a que las pautas de crianza con ciertas cualidades de riesgo tienen resultados perjudiciales para la salud física y mental. La investigación hace énfasis en la importancia de que las niñas y niños cuenten con un medio que les brinde seguridad emocional, bienestar físico y ofrezca ciertas experiencias sociales críticas que conduzcan a la adquisición de conductas que les permitan participar en una autorregulación efectiva.

### **3.3 Atmósfera familiar y manejo de emociones**

Los procesos de socialización generan influencia en cómo los niños aprenden a apreciar sus sentimientos, a adquirir habilidades específicas para manejar y regular sus emociones en diversos contextos sociales. La atmósfera familiar es parte fundamental en el desarrollo de formas de manejo de las emociones. Por esta razón dentro del estudio se consideran cinco vertientes relacionadas: 1) la calidad de las interacciones parentales en el manejo de las emociones de sus hijos; 2) la influencia que ejercen los padres al evaluar las emociones de sus hijos; 3) el efecto emocional de un clima familiar en los niños; 4) el cómo conversan padres e hijos y los efectos que esto tiene en el desarrollo de la regulación emocional, 5) la relación entre padres e hijos como fuente de apoyo y progreso (Gross, 2007).

### *1. Intervenciones directas en el manejo de la emoción*

Se refiere a la forma extrínseca más básica de regulación emocional, cuando alguien interviene directamente sobre la emoción. Los padres ayudan a contribuir en gran medida a la emergencia de capacidades de regulación emocional y en el manejo de los niveles emocionales. Algunas formas de intervención para el manejo de las emociones son la capacidad de distracción paterna, redirigiendo la atención de los niños en eventos desagradables o temerosos o el uso de palabras como “di cómo te sientes”, ambas facilitan el manejo del lenguaje al momento de transmitir y manejar las emociones. En contextos sociales fuera del entorno familiar, en los que el niño pueda sentirse inseguro o incómodo, el uso de expresiones faciales o el simple tono vocal favorece en comportamientos más sociables. Todas y cada una de estas intervenciones ejercen formas de afrontamiento a la hora de resolver problemas o situaciones estresantes. Las influencias sociales son importantes para la forma en que se interpretan y evalúan sus sentimientos, ya que estos les permiten lograr competencia y confianza en sí mismos para manejar sus sentimientos y adquirir expectativas culturales y de género para la regulación de las emociones (Gross, 2007).

Gross (2007) menciona que dentro de las intervenciones de los padres se maneja el lenguaje expresivo y corporal que los padres enseñan a los niños para expresar sus emociones y como estas posturas o gestos pueden propiciar a que se sientan seguros de desenvolverse en un ambiente no conocido o ambiguo. Por tanto, las intervenciones directas en la temprana infancia se mantienen como una importante fuente de influencia extrínseca en la regulación emocional que se verá complementada por otras influencias sociales.

## *2. Evaluaciones que realizan los padres de las emociones de los niños*

La regulación emocional puede verse favorecida o agravada de acuerdo a cómo los padres evalúan los sentimientos de sus hijos. La respuesta de los padres frente a las emociones de los niños puede producirles mayor malestar o hacerles sentir mejor. Así mismo, una conducta peyorativa hacia las emociones puede dificultar las oportunidades de aprender a manejar.

Las respuestas constructivas y comprensivas afirman que los sentimientos están validados y proporcionan un recurso de apoyo social que ayuda a sobrellevar la situación. En el caso contrario la invalidación de la emoción por los otros afecta la expresión de la emoción y la competencia de la persona para solucionar la problemática que se presenta. En el estudio de Fabes et al., (2001 como se citó en Gross, 2007) encontraron, que los padres que responden con dureza (es decir, punitivo, minimizando) a las expresiones de emoción negativa de sus preescolares, expresaron una emoción negativa más intensa que el resto de sus compañeros.

Por tanto, las evaluaciones críticas de los padres sobre el comportamiento emocional de un niño pueden contribuir al riesgo de desarrollar psicopatología, que implica la desregulación de la emoción. Este comportamiento invalidante por los padres también se adiciona el estrés y las pocas oportunidades de aprender formas más adaptativas de afrontamiento de las emociones por lo que todo lo anterior crea un clima emocional familiar más desafiante para los niños el desarrollo (Gross, 2007).

### *3. Clima emocional en el entorno familiar*

Tanto el clima emocional en la familia como el manejo de las emociones dificultará o posibilitará la regulación emocional. Este factor de influencia en la regulación emocional es fundamental, en los modelos de regulación emocional, la familia estructura los esquemas y patrones de funcionamiento emocional en el niño. En términos generales, las capacidades de autorregulación emocional están formadas por cómo los niños internalizan las conductas típicas de cómo las personas regulan las emociones, por tanto, manejan sus propias emociones acorde con las experiencias familiares a las que fueron expuestos (Gross, 2007).

Dentro del postulado del clima emocional Gottman et al., (1997) definen una meta filosofía de las emociones, hace referencia a un conjunto organizado de sentimientos y pensamientos sobre las propias emociones y las emociones de un niño, esto quiere decir que el adulto es consciente de sus propias emociones, por lo que no les da menor importancia a sus emociones ni las menosprecia. Esto le brinda la oportunidad de comprender y aceptar las emociones del niño y favorecer al manejo de las emociones del niño.

Por tanto, los padres están atentos a sus emociones y atienden a los sentimientos del niño también y no creen que los sentimientos deben ser reprimidos. El poder expresar las emociones se considera una ocasión para validar los sentimientos del niño, y como una oportunidad para la intimidad y la enseñanza sobre las emociones, la expresión y el afrontamiento. El entrenamiento fomenta el crecimiento de la regulación de las emociones brindando apoyo y orientación específica para manejar las emociones y sugiere cómo lidiar la angustia en los niños.

#### *4. Conversaciones entre padres-niños y el desarrollo de representaciones emocionales*

Gross (2007) menciona que las conversaciones entre padres e hijos proporcionan una base conceptual para el crecimiento de la regulación emocional al proporcionarles cierta estructura o base en el entendimiento progresivo de sus “propias” emociones. La conversación contribuye a la comprensión de los componentes emocionales, a redirigir la atención, alterar las dimensiones fisiológicas de la emoción (por ejemplo, respirar profundamente), abandonar la situación o buscar ayuda. Las conversaciones hacen comprender a los niños las expectativas normativas para el manejo de las emociones en diferentes situaciones sociales. A medida que los niños maduran, las conversaciones con sus amigos resultan la principal fuente de entendimiento en las habilidades para manejar y comprender sus emociones. Las creencias de los padres influyen en el desarrollo de las propias representaciones emocionales. En ambientes familiares donde los padres hablan de forma habitual sobre sus emociones, se favorecen conceptos más sofisticados de las emociones. Por tanto, cada familia tiene sus propias creencias y valores, que muchas veces se ven influenciados por la cultura y contexto social en el que viven.

#### *5. La calidad en la relación padres-niños*

En general, la influencia por socialización en la regulación emocional sucede en un contexto relacional que obedece a la intervención temprana y a la relación de los padres con los hijos. La forma en la que los niños reciban las iniciativas de cuidado de los padres dependerá en gran medida de la confianza que éstos tengan.

Cassidy (1994) sostiene que el vínculo que los padres forman con los niños es un predictor de estado de conciencia de sí mismos sobre sus emociones, su comprensión y de

su capacidad para manejarlas. Las madres que se mostraron ser sensibles al aceptar las emociones negativas y positivas de sus hijos y conversaron sobre los sentimientos, los niños mostraron mayor comprensión de la emoción y manejo de emociones, sin embargo, los niños pequeños en relaciones inseguras se observaron que tenían madres menos sensibles y con una respuesta inconsistente a sus sentimientos, además de ello, se sentían incomodas para hablar experiencias emocionales difíciles con sus hijos. Estos niños son probables tener una comprensión más limitada de la emoción y presentar desregulación emocional, especialmente en circunstancias estresantes, debido a la falta de apoyo en el relación padre-hijo.

### **3.4 La emocionalidad de los padres**

Las interacciones entre los padres e hijos y otras tareas relacionadas con la crianza provocan una amplia gama de emociones en los padres y madres. Estas pueden incluir emociones placenteras como alegría, amor, satisfacción, orgullo y alivio así como emociones negativas como ira, frustración, desilusión, preocupación, miedo y culpa (Bradley, Hurwitz, Harvey et al., 2013). Las emociones de los padres pueden estar orientadas hacia el niño, es decir, experimentadas en nombre del niño (ej. un papá enojado por no atender las necesidades del niño) o pueden estar orientadas hacia uno mismo/a los padres (ej. un papá se siente enojado porque el niño se está quejando (Dix et al., 2004 ; Leerkes, et al., 2016, revisado en Hajal y Paley, 2020).

De acuerdo con lo revisado se ha observado que la primera exposición de los niños a la diversidad de experiencias emocionales proviene de sus cuidadores. En 1998, Eisenberg et al., propusieron un modelo heurístico explicativo acerca de las vías por medio de las cuales los padres socializan emocionalmente con sus hijos. Estas son: 1) las

reacciones de los padres a las emociones de sus hijos, 2) la discusión de los padres sobre las emociones, 3) la expresión de las emociones de los padres y 4) cómo los padres seleccionan o modifican las situaciones que propician ciertas emociones. Este modelo ha propiciado diversas investigaciones, en la mayor parte de ellas se concluye que sí los padres expresan incluso una fracción de las emociones que experimentan durante la crianza, sus hijos tendrán abundantes oportunidades para observar una variedad de expresiones que pueden variar en valencia, intensidad y frecuencia. Esto es importante ya que aprenden sobre las emociones observando las emociones de sus padres (Eisenberg, Cumberland y Spinrad 1998 ; Morris et.al 2007).

En el estudio de Aktar y Bögels (2017) demostraron que los hijos de padres ansiosos muestran un mayor temor y evitación, mientras que los hijos de padres deprimidos muestran una mayor afectividad negativa y una disminución de la afectividad positiva. Bariola et al., (2012) señalan que los niños pueden emular los comportamientos de regulación y/o desregulación de las emociones de sus padres. La mayor parte de estos estudios se han realizado en familias biológicamente relacionadas, por lo que se ha presentado la posibilidad de que las asociaciones estén mediadas genéticamente (Natsuaki et. al, 2014). Las investigaciones apuntan a que la emocionalidad de los padres incide directamente en como las niñas y niños conocen y expresan sus emociones y que estas están relacionadas con cómo los padres expresan, comunican y gestionan la emoción.

Hajal y Paley, (2020) proponen que las investigaciones sobre la socialización de la emoción incluyan la gama de experiencias emocionales evocadas en la crianza de los hijos, así como la forma en que las emociones de los padres varían en función del tipo y la intensidad de las emociones y comportamientos continuos de los niños, variables

situacionales, factores contextuales amplios, objetivos y nivel de desarrollo, puesto que esto apuntaría a realizar intervenciones enfocadas en favorecer a la regulación emocional favoreciendo tanto a las niñas y niños y sus padres.

### **3.5 Intervenciones para promover la socialización de las emociones infantiles**

Existen diversas intervenciones infantiles y familiares con el objetivo de favorecer la socialización de la emoción y brindar estrategias de regulación emocional. En la mayor parte de estas intervenciones se enseña a los padres a apoyar a sus hijos en el desarrollo de su vocabulario emocional, así como responder a la angustia o a ciertos comportamientos que implican desregulación. Estas intervenciones producen resultados favorables, sin embargo, puede haber padres que no puedan aprovechar los beneficios potenciales que ofrecen. La eficacia de tales intervenciones podría atenuarse cuando los padres se vean significativamente comprometidos en su capacidad de regular sus propias emociones y finalmente co-regular las de sus hijos (Barros et al., 2015 ; Maliken y Katz, 2013). Los padres con capacidad limitada para manejar sus propias emociones pueden ser renuentes a inscribirse en el tratamiento en primer lugar, pueden tener más dificultades para desplegar habilidades de co-regulación recién aprendidas cuando sus hijos están muy angustiados, pueden ser menos propensos a practicar habilidades fuera del entorno clínico, y/o puede estar en mayor riesgo de retirarse de la intervención (Havighurst y Kehoe, 2017 ; Maliken y Katz, 2013, Hajal y Paley, (2020).

El programa de intervención Tuning in to Kids (TIK) fue realizado por Havighurst y Kehoe (2017) está basado en la teoría de la socialización emocional y se dirige a padres preescolares. Consta de 6 sesiones, se favorece la conciencia de las emociones de sus hijos, enseñándoles habilidades de comunicación y comprensión de los estados emocionales,

ayudándolos a tolerar y recuperarse de los periodos de angustia emocional. TIK hace hincapié en el entrenamiento emocional dirigido a los padres, por esta razón, se enfoca en cuatro puntos: hacerlos conscientes de sus propios estados emocionales, alentándolos a explorar cómo sus creencias y reacciones a las emociones se formaron en su familia de origen, habilidades de autocuidado y estrategias de regulación emocional durante los momentos en los que su hijo se siente desregulado.

El Programa de crianza reflexiva (RPP) de Grienberger et al., (2015) se basa en el apego entre padres e hijos, enfocándose en las respuestas de los padres a las señales emocionales de sus hijos. Sus objetivos son mejorar el funcionamiento reflexivo de los padres para que estén mejor sintonizados con el mundo interno de sus hijos. Los padres distinguen las emociones suyas y las de sus hijos, para así poder reflejar las experiencias afectivas del niño de una forma que no desregule al niño aún más.

Lester et al., (2016) guiados por una perspectiva sistémica, realizaron un programa al que llamaron FOCUS, este programa incluye a todo el sistema familiar y presenta diferentes herramientas para comunicar emociones y generar empatía en la familia mediante el uso de estrategias visuales para comunicarse de manera más efectiva y constructiva. De esta forma, los padres y los niños desarrollan un lenguaje común para hablar sobre sus propias emociones y las de los demás.

El Programa de Crianza Positiva Triple-P (Triple P) de Sanders et al., (2000) se basa en la Terapia Cognitivo Conductual centrada en el síntoma, el programa está diseñado para prevenir o reducir los problemas de conducta en niños desde el nacimiento hasta la adolescencia. Triple-P tiene múltiples niveles que varían en intensidad y población objetivo, e incluye un diseño para familias que enfrentan problemas de conducta infantil y

dificultades parentales, como depresión o conflicto interparental. Sus objetivos son mejorar las estrategias de afrontamiento de los padres para controlar su estado de ánimo, incluida la comprensión del funcionamiento de las emociones, así como las técnicas de relajación y otras habilidades para lidiar con el estrés, la depresión y la ansiedad. Las sesiones permiten que los padres conecten con cómo fueron respondidas sus propias emociones en la infancia y cómo responden a las necesidades emocionales actuales de sus hijos que les ayuda a manejar su propia angustia.

Katz et al., (2020) diseñaron una intervención basada en las familias que se ven expuestas a la violencia de pareja. Sus objetivos se centran en la validación, conversación y andamiaje emocional, así como favorecer a la conciencia de las propias emociones y de los demás para poder hablar del trauma. La intervención es importante puesto que la validación y expresión de las emociones favoreció a la reducción de las dificultades de salud mental en las madres expuestas y favoreció a los índices conductuales y fisiológicos que presentaban.

La evidencia empírica citada hasta ahora hace hincapié en generar espacios de intervención dirigidos a padres, ya que su papel es indispensable para el desarrollo de la regulación emocional de sus hijos e hijas. A medida que las niñas y niños crecen sus interacciones sociales y con el medio también aumentan, esta interacción también funge como un medio en el aprendizaje de su autorregulación. Valiente et al., (2020) apuntan a realizar intervenciones en contextos no familiares, como son los contextos escolares, en este escenario es importante dada la cantidad de horas que los estudiantes pasan en la escuela, la naturaleza emocional de las interacciones sociales que tienen con maestros y estudiantes, y las emociones que los estudiantes a menudo experimentan en el contexto del trabajo académico. Su estudio concluye en que los procesos de socialización en el aula

mejoran la socialización emocional y promueven la competencia emocional y académica de los estudiantes.

## Capítulo 4. Método

### Justificación

La Organización Mundial de la Salud (OMS) en su carta magna de 1946, define la salud como “el estado completo de bienestar físico, mental y social y no meramente la ausencia de enfermedad o dolencia”, esto implica la importancia de generar programas de salud que favorezcan el bienestar en todas las esferas de las personas.

La regulación emocional es un fenómeno al que se le ha dado cada vez mayor interés, debido en la importancia que tiene en la salud y en el bienestar psicológico. Es fundamental para iniciar, motivar y organizar la conducta adaptativa y prevenir niveles estresantes de emociones negativas y de conducta desadaptativa. Se ha asociado a conductas socialmente competentes como empatía y logro académico, y un menor riesgo de problemas internalizados y externalizados, además que las dificultades en esta área se han relacionado con trastornos psiquiátricos, como el autismo, la esquizofrenia, problemas de aprendizaje y médicos (Trentacosta y Fine, 2010). Es por ello, que la investigación en este tema es un punto clave para la creación de programas de prevención en temas relacionados con la salud emocional y socioemocional. Además, se ha comprobado que las dificultades en esta área se han relacionado con trastornos psicológicos.

Aprender a comprender y regular las emociones es una tarea evolutiva fundamental, debido a que las emociones permiten la adaptación al ambiente, comunicar y desarrollar. Frijda (1986) menciona que las emociones no sólo hacen sentir algo a las personas, sino que hacen sentir ganas de hacer algo, por tanto, funcionan con su carácter motivacional para el logro de objetivos.

Respecto al desarrollo en la regulación emocional, entre los 6 a 11 años se producen importantes avances en la manera en cómo se comprenden las emociones, en esta etapa se logra con mayor exactitud la capacidad de regular la temporalidad e intensidad de sus emociones. Además, que las estrategias de regulación emocional se vuelven más estables en esta etapa.

A los 10 años utilizan estrategias de afrontamiento interno para abordar las emociones negativas (Santrock, 2007). La ambivalencia emocional (presencia simultánea de sentimientos opuestos) se comprende a los 10 años, primero en función de la situación y después de la persona. Por lo que respecta a las emociones autoconscientes, las utilizan y comprenden totalmente entre los 10 y 12 años de edad.

En este periodo de edad, que se encuentra antes de la adolescencia, se caracteriza por la inestabilidad de los estados de ánimo, por tanto, resulta conveniente realizar programas dirigidos a esta población donde se les eduque en sus experiencias emocionales y en cómo significarlas para lograr sus objetivos, así como favorecer a sus estrategias de regulación para etapas futuras.

La adquisición de estas estrategias está influenciada por el contexto más próximo, los padres, que son los que dirigen las conductas pertinentes para su desarrollo emocional. Las actitudes y respuestas a las emociones de sus hijos determinan la manera en cómo les hablan y les enseñan sobre ellas, al igual que los modelos que suministran sobre su expresión adecuada. La mayoría de los programas de intervención en las prácticas de crianza se han centrado en el manejo de conductas difíciles, en el desarrollo de habilidades sociales y de solución de problemas, pero solo unos pocos han tenido como objetivo la respuesta de los padres a las emociones de sus hijos o a enseñarles la forma en la que sería

más prudente llevar a cabo un entrenamiento emocional de los hijos (Duarte y Cortés, 2014).

Ramírez et al., (2015) señalan que existen conductas en la crianza que favorecen el desarrollo afectivo de los niños y niñas y a su vez se desarrollan más habilidades emocionales e interpersonales. Gross (2007), refiere que la forma en la que los niños reciban las iniciativas de cuidado, contribuirá en gran medida a la emergencia de capacidades de regulación emocional y a la regulación de los niveles emocionales. De la misma forma, Alegre (2012) coincide en que los padres cercanos y democráticos en sus prácticas pueden efectivamente transmitir sus habilidades emocionales a sus hijos

Desde el punto de vista metodológico se aporta una investigación de tipo correlacional en referente a los estilos de crianza reportados y su relación con las estrategias de regulación emocional en niños y niñas mexicanos que cursan el quinto año de primaria.

Por tanto, resulta de interés entender cómo influyen las actitudes y patrones generales de comportamiento que tienen los padres y madres hacia sus hijos/as con relación a las estrategias de regulación emocional más o menos adaptativas que usan. Con la finalidad de realizar una propuesta de intervención en la que se demuestren que actitudes de los padres favorecen el desarrollo emocional de los niños/as.

## **Pregunta de Investigación**

¿Qué relación existe entre los estilos de crianza de madres/padres, las estrategias de regulación emocional y la desregulación emocional en niños y niñas de quinto grado de primaria?

## **Objetivo General**

Analizar la relación que existe entre los estilos de crianza de las madres/padres y las estrategias de regulación emocional en niños y niñas que cursan el quinto grado de primaria.

## **Objetivos Específicos**

- Analizar la estrategia de regulación emocional de mayor uso y la presencia de Desregulación Emocional en las niñas y niños.
- Ubicar las diferencias de medias y desviaciones estándares entre los puntajes de las niñas y niños.
- Identificar el estilo de crianza que utilizan en mayor medida las madres y padres, así como las conductas que frecuentan en la crianza.
- Examinar si existen diferencias entre los estilos de crianza ejercido para niñas y niños.
- Analizar la correlación entre los estilos de crianza, las estrategias de regulación emocional y la desregulación emocional.
- Identificar la relación entre las estrategias de regulación emocional, la desregulación emocional y las dimensiones del instrumento de estilos de crianza.

## **Definición de variables**

### *Variable 1: Estilos de crianza*

Definición conceptual: Acciones que ejercen los padres en la conducta en relación a la modificación y regulación de los hijos, así como la frecuencia en que éstos últimos participan en las decisiones de lo que deben y no deben de hacer, así como el entendimiento de los motivos, la libertad que se da a los hijos de hacer elecciones; por la forma y frecuencia en que se establecen castigos verbales, físicos, privaciones, o bien, el proporcionar recompensas mediante objetos, reconocimiento verbal, contacto físico y de cómo las madres dan órdenes (Jiménez, 2000).

Definición operacional: Respuestas obtenidas por el cuestionario “Estilos de crianza maternos” Ortega (1994).

### *Variable 2: Regulación emocional*

Definición conceptual: Es un proceso por medio del cual las personas ejercen una influencia sobre las emociones que experimentan, sobre cuándo suceden y sobre cómo se experimentan y se expresan (Gross,1999). Este modelo implica dos dimensiones a partir de dos categorías de estrategias de regulación emocional, las primeras están enfocadas en los antecedentes de la activación de la respuesta, así influyen en el proceso de generación de emociones, en contraste las segundas estrategias están enfocadas en la respuesta emocional, y regulan su impacto (revaluación cognitiva y la estrategia de supresión de la emoción). En la revaluación cognitiva la persona redefine el significado de una situación que potencialmente puede provocar una emoción, de tal forma que cambia el impacto

emocional, y por otra parte en la supresión de la emoción la persona inhibe la expresión de la emoción (Gross y John, 2003).

Definición operacional: Respuestas obtenidas por el cuestionario de regulación emocional (ERQ, por sus siglas en inglés; Gross y John, 2003).

### *Variable 3: Desregulación Emocional*

Definición conceptual: Deficiencia en la capacidad para regular o modular las emociones, por lo que éstas tienden a salirse de control, cambiar rápidamente, expresarse intensamente y sobrepasar la capacidad de razonamiento (Shedler y Westen, 2004).

Definición operacional: La suma del puntaje de los ítems 1-12 de la EDS-short. A mayor puntaje, mayor DE.

## **Diseño**

La presente investigación fue realizada mediante un diseño no experimental de tipo correlacional de campo, transversal. Se pretende asociar variables con la finalidad de conocer la relación que existe entre estas dentro de un contexto en particular.

## **Participantes**

La muestra estuvo compuesta por niños y niñas estudiantes de una escuela primaria ubicada al sur de la Ciudad de México que cursaban el quinto año de primaria, por lo tanto, se trata de una muestra no probabilística por conveniencia.

Participaron 32 madres y cuatro padres de familia, 19 niñas y 17 niños de quinto grado. La edad de las niñas y niños osciló entre los 10 y 11 años ( $M = 10.06$ ;  $DE = .232$ ; Tabla 1). La edad de los padres y madres osciló entre los 30 y 46 años.

**Tabla 1****Media y desviación estándar de las niñas y niños**

	N	Media	D.E
Niñas y niños	36	10.06	.232
N	36		

**Hipótesis**

H1: Existe una correlación directa y estadísticamente significativa entre los estilos de crianza, las estrategias de regulación emocional y la desregulación emocional en los niños y niñas.

Ho: No existe correlación entre los estilos de crianza, las estrategias de regulación emocional y la desregulación emocional en los niños y niñas.

**Instrumentos**

*Escala de estilos de crianza maternos referidos por las madres de Ortega (1994) adaptada por López (2000)*

El instrumento consta de 109 preguntas que agrupan 11 dimensiones (Control firme, Falta de Límites, Aceptación, Rechazo, Preferencia hacia el sujeto, Preferencia hacia el hermano, Sobreprotección, Fomenta Autonomía, Ejecución Orientada, Evaluación positiva y Castigo) que identifican los cuatro estilos parentales descritos por Baumrind. Las respuestas que brindan los padres y madres deben indicar la frecuencia con la que reaccionan de esta manera en actividades y actitudes que involucran la crianza cotidiana, en un rango que va desde nunca-casi nunca, a veces y siempre-casi siempre, divididos en tres formas de respuesta. Los puntajes con mayor frecuencia representan la dimensión utilizada en la crianza.

Ortega (1994) realizó una investigación que tuvo como objetivo relacionar los estilos parentales maternos y el autoconcepto del niño, aplicó un instrumento a 195 niños (de 5° y 6° de primaria con una media de 12 años de edad) en una escuela oficial de la CDMX y a 167 madres. En el estudio de López (2000) el instrumento obtuvo de la prueba alfa Cronbach una consistencia interna de .88. La validez se realizó mediante un análisis factorial, la varianza explicada fue de 47.55%. El MKO de .717, y la prueba de esfericidad de Barlett con un chi cuadrada de aproximadamente 3667.207 con un nivel de significancia de .000. El método de extracción en ambos instrumentos fue de análisis de componentes principales y rotación varimax con normalización Kaiser. Para la categorización de los reactivos en dimensiones, se procedió al método de jueceo. Se pidió la colaboración de 10 psicólogos, obteniéndose un nivel de confiabilidad de 80%, apoyados en un listado extraído de la literatura con dimensiones que caracterizan los estilos de crianza

Descripción de dimensiones del Instrumento de estilos de crianza maternos (Ortega, 1994).

- Control Firme (8 reactivos) Se refiere a las normas de disciplina y establecimiento de límites que permiten reglamentar la conducta de los niños.
- Falta de Límites (8 reactivos) Se presenta la ausencia o inconsistencia en la aplicación de normas de disciplina en el comportamiento del niño.
- Aceptación (10 reactivos) Es el apoyo emocional, verbal y de hecho, que se puede expresar por medio de cariños, juegos y paciencia por parte de los padres en las actividades que realiza el niño.
- Rechazo (12 reactivos) Se refiere a la ausencia de demostraciones afectivas y falta de atención, por parte de los padres, éstos encuentran también defectos en el niño.

- Preferencia hacia el sujeto (7 reactivos) Se presentan demostraciones afectivas y materiales en un grado mayor solo hacia uno de los hijos.
- Preferencia hacia el hermano (7 reactivos) Se refiere a la ausencia de un tratamiento igualitario entre los hermanos, se presenta preferencia hacia otro hermano o hermanos.
- Sobre-Protección (12 reactivos) Se refiere al cuidado excesivo hacia el niño y complacencia de todos los deseos y demandas del niño.
- Fomentar Autonomía (8 reactivos) El niño realiza conductas de autocuidado por sí mismo y se le dan también libertad de elección cuando sea posible.
- Ejecución Orientada (8 reactivos) Se le presentan al niño situaciones de aprendizaje y también se le orienta y ayuda en las tareas que el niño no puede realizar.
- Evaluación Positiva (8 reactivos) Es el reforzamiento de conductas adecuadas que presenta el niño.
- Castigo (20 reactivos) En algunos casos se elimina diversiones y los juguetes, o se proporcionan golpes, también se pueden presentar agresiones verbales.

Posteriormente, con evidencia teórica se formaron cuatro conjuntos de estilos de crianza, los cuales se describen a continuación:

- El *estilo democrático* lo conforma las siguientes dimensiones: control firme, aceptación, fomentar autonomía, ejecución orientada y evaluación positiva. El estilo democrático se refiere a todas aquellas conductas y normas de disciplina que fomentan la autonomía del niño a través de la comunicación y la continua participación de la madre o padres, además intervienen en

actividades de aprendizaje y asunción de responsabilidades a través de un apoyo emocional positivo.

- El *estilo permisivo* se conforma de la falta de límites, preferencia hacia el sujeto, y sobreprotección. Este estilo se describe como las conductas de atención excesivas que permiten el cuidado necesario para el niño, donde los deseos y necesidades del niño son quienes dirigen y ejercen control sobre la madre.
- El *estilo indiferente* consta de las siguientes dimensiones: falta de límites, rechazo, preferencia hacia el hermano. Se describe como una abierta indiferencia con respecto a normas de disciplina y atención, ocasionalmente puede mostrarse un control excesivo e injustificado.
- El *estilo autoritario* se describe por las dimensiones de castigo y rechazo. Existe la ausencia de demostraciones afectivas y falta de cuidados, en algunas ocasiones se ejercen acciones que suprimen actividades de diversión pudieran expresarse en prácticas coercitivas, (basadas en castigos o amenazas) para eliminar conductas no deseadas por parte de sus hijos.

*Cuestionario de regulación emocional (ERQ, por sus siglas en inglés; Gross y John, 2003)*

Es un instrumento de autoinforme que consta de dos escalas, Revaluación y Supresión emocional, con seis y cuatro ítems respectivamente. El formato de respuesta es de tipo Likert, con opciones de respuesta que oscilan entre 1 (Muy poco o nada) y 5 (Mucho), en el que los participantes indican con qué frecuencia usan cada estrategia para regular sus emociones. El ERQ ha mostrado una consistencia interna adecuada .79 para

revaluación y .73 para supresión, así como fiabilidad test-retest de .69 para ambas subescalas (Gross y John, 2003).

El ERQ fue validado en población mexicana por Zamudio (2017) en este estudio se midió su confiabilidad donde se obtuvo un alfa Cronbach para reevaluación de .74, mientras que para la supresión emocional fue de .62, a su vez se obtuvo una estabilidad temporal adecuada en dicho estudio. Para obtener la validez divergente se observó una correlación positiva entre la supresión emocional y las deficiencias para regular las emociones, por tanto, se considera al instrumento confiable para aplicarse a población escolar y adolescente.

De acuerdo con los resultados obtenidos, la supresión emocional se asoció positivamente con las deficiencias para regular emociones. Esto supone que la supresión emocional es una estrategia de regulación desadaptativa.

*Escala de desregulación emocional, versión corta (EDS-short; Powers et al., 2015).*

Se trata de un autoinforme que consta de 12 ítems para medir Desregulación Emocional (DE). Cada ítem representa una conducta que indica DE, el informante evalúa en qué medida el enunciado le describe y elige una respuesta de cinco posibles opciones (0, Muy poco o nada, a 4, Mucho); a mayor puntuación, mayor DE. El constructo DE es una dimensión que contempla indicadores de inestabilidad emocional, manejo de emociones negativas intensas, inestabilidad en el pensamiento bajo situaciones de estrés, entre otros (Westen et al., 2014). Esta dimensión de Desregulación Emocional, medida con la EDS-short, representa un extremo del continuo regulación-desregulación y se entiende como una deficiencia en la habilidad para regular las emociones, por lo que éstas tienden a salirse de

control (Shedler y Westen, 2004). La escala ha mostrado una confiabilidad alfa de Cronbach de .93-.95 en su versión original (Powers et al., 2015).

La EDS-short está adaptada y validada para adolescentes y niños mexicanos en un estudio de Contreras et.al (2017) que se dividió en diferentes fases para su validación. Se obtuvo una confiabilidad de .89, en muestras de preadolescentes y adolescentes, de entre 9 y 18 años de edad, a su vez se obtuvieron datos a favor sobre su unidimensionalidad mediante un análisis factorial confirmatorio, hallazgo que puede explicarse debido a que el constructo de Desregulación Emocional es una dimensión que contempla indicadores de inestabilidad emocional, manejo de emociones negativas intensas, inestabilidad en el pensamiento bajo situaciones de estrés, entre otros, por lo que esta escala representa una deficiencia en la habilidad para regular las emociones. De la misma forma se comprobó su validez divergente en términos de congruencia teórica, mediante la correlación de Pearson, donde no se halló asociación entre la Desregulación Emocional y el Afecto Positivo de la escala PANAS-C (Hernández-Guzman,2016) (para mayor información sobre la adaptación y validación de la escala PANAS-C ver Hernández-Guzmán et al. 2016). Se comprobó su validez convergente con los constructos Afecto Negativo de la prueba PANAS y Supresión emocional de la prueba ERQ (Gross y John, 2003). Por tanto, la EDS-short se ha perfilado como una medida válida y útil, al poseer propiedades psicométricas adecuadas y un modelo de medida sólido para medir la DE infantil y juvenil.

## **Procedimiento**

Fase 1: Se presentó una invitación abierta al principio del mes de noviembre del 2019 a los padres de familia para participar voluntariamente en el taller “Educación

emocional en familia” que consistía de dos sesiones semanales con un tiempo aproximado de 50 minutos.

El taller fue difundido en un espacio de comunicación de padres y madres, se pegaron carteles en la puerta de la escuela y se entregaron folletos a los alumnos y alumnas de quinto grado para su difusión. Posteriormente se requirió de asistir a las juntas de padres debido a la poca asistencia.

Fase 2: Se llevó a cabo la primera sesión del taller la cual tenía como finalidad la aplicación del cuestionario estilos de crianza a los padres y madres asistentes y la firma de consentimiento informado.

La aplicación de los instrumentos tomó un periodo de 20 minutos, en el tiempo restante se realizó una breve explicación sobre el proyecto. Posteriormente se trabajó con psicoeducación sobre las emociones, en la cual se trató la definición de emoción, las dimensiones que abarca, sus funciones y su manifestación a nivel corporal y de pensamiento de las cinco emociones básicas (felicidad, enojo, tristeza, miedo y calma), con el fin de sensibilizar y comprender la importancia del reconocimiento de las emociones y modificar las ideas erróneas que tenían sobre las emociones. Además de esto se les brindo un esquema con preguntas que les permitiera ubicar cualquier otra emoción que presentaran y se les brindo un tríptico informativo.

En la segunda sesión se tuvo como objetivo reconocer el papel que tienen los padres y madres como gestores en la regulación emocional de sus hijos, se abordaron temas de validación de la emoción y escucha activa. Mediante la escucha y la observación del lenguaje verbal y no verbal de los niños, los padres reconocen la emoción de su hija o hijo

y podrían brindar soluciones a la situación. Se llevaron a cabo actividades con ejemplos de situaciones que pueden suceder a sus hijo/as de acuerdo a su edad, primero tenían que responder a la situación de la forma en que lo hacen cotidianamente o su primera reacción, después se realizaban preguntas que guiaban a los padres a reconocer si validaban o no con esa respuesta la emoción de sus hijos. Finalmente, ellos mismos generaban una alternativa de respuesta que pudiera validar la emoción de su hijo/a y funcionara como solución a la situación.

A la primera convocatoria para el taller asistieron seis madres de familia de los cuales, tres eran madres de estudiantes de quinto grado. Se les brindaron ambas sesiones, sin embargo, a la segunda sesión asistieron dos madres de familia más por tanto se modificó la segunda sesión de forma que se pudieran emparejar con las primeras asistentes.

Para reunir mayores participantes se requirió de la asistencia a las juntas de padres y madres del grupo de quinto grado. Las maestras de ambos grupos permitieron bridar tiempo de esta junta para que los padres contestaran los cuestionarios y poder explicarles el proyecto. La participación para contestar los cuestionarios fue voluntaria. Posterior a esto se les hizo nuevamente la invitación a asistir a los talleres que se brindarían en dos sesiones más y la psicoeducación se llevaría a cabo en una sola sesión, esto debido a que los padres y madres asistentes se les complicaba acudir por cuestiones laborales. A las siguientes sesiones asistieron 11 papás.

Fase 3: Luego del consentimiento de los padres, se realizó la aplicación de instrumentos para ambos grupos de quinto grado, posteriormente se realizó una sesión de psicoeducación con ambos grupos sobre el manejo y reconocimiento de emociones donde se les brindó una estrategia emocional y un esquema de preguntas para identificar

emociones esto con ayuda de una presentación con diapositivas y ejemplos cotidianos. Los niños aprendieron a identificar sus emociones básicas, a reconocerlas en diferentes partes de cuerpo a conocer su función y se les enseñó una técnica de detección de pensamientos para regular sus emociones.

Fase 4. Se realizó un análisis de datos a partir de los datos reportados por ambas partes (padres/madres-/niñas).

## Capítulo 5. Resultados

### 5.1 Estadísticos descriptivos

Para observar las características de la población que participó en este estudio se llevaron a cabo análisis descriptivos. La Tabla 2, muestra los datos obtenidos, donde se reportó una media de 3.48 y desviación estándar de .860 para la estrategia de reevaluación cognitiva, una media de 2.75 y desviación estándar de 1.028 para la supresión emocional. En cuanto a la escala de EDS-short se obtuvo una media de 1.89 y una desviación estándar de .912. Los datos reportados de las niñas y niños arrojaron un puntaje mayor en la estrategia de reevaluación cognitiva a diferencia de la estrategia de supresión emocional y puntajes mínimos en la escala de desregulación emocional.

Tabla 2.  
*Medias, desviaciones estándares y rangos obtenidos par cada uno de los factores de la ERQ y el puntaje del EDS-short.*

	N	Mínimo	Máximo	Media	D.E
Reevaluación cognitiva	36	1	5	3.48	.860
Supresión emocional	36	1	5	2.75	1.028
EDS-Short	36	0	4	1.89	.912
N válido (por lista)	36				

En la Tabla 3, se muestran las diferencias de medias y desviaciones estándares de los puntajes de las niñas y niños. Las niñas obtuvieron en la estrategia de reevaluación cognitiva una media de 3.30 y los niños de 3.68, la media de la supresión emocional para las niñas fue de 2.72 y 2.78 para los niños. Para la escala de desregulación, se obtuvo una media de 1.93 y un rango de 0-4 para las niñas, para los niños se obtuvo una media de 1.84 y un rango de 1-3.

Los datos descriptivos de la Tabla 3 reportan que la media de la estrategia de reevaluación cognitiva es mayor en los niños que en las niñas, además de ello señala que las niñas presentan un puntaje de desregulación por arriba de los niños, sin embargo, de acuerdo con el instrumento, el puntaje obtenido por las niñas en la escala de desregulación emocional no representa un indicador que señale un riesgo importante de desregulación emocional. Además, la media obtenida en la escala de desregulación emocional sigue estando por debajo de las conductas relacionadas con la estrategia de reevaluación cognitiva.

Tabla 3

*Medias, desviaciones estándares y rangos obtenidos par cada uno de los factores de la ERQ y el puntaje del EDS-short de niñas y niños.*

	Niñas			Niños		
	Media	D.E	Rango	Media	D.E	Rango
Reevaluación Cognitiva	3.30	.921	1-5	3.68	.765	2-5
Supresión emocional	2.72	.901	1-5	2.78	1.182	1-5
EDS-Short	1.93	.872	0-4	1.84	.979	1-3
N	19			17		

En la Tabla 4 se puede encontrar el rango, media y desviaciones estándares para el Instrumento de estilos de crianza, los datos arrojaron que el estilo parental democrático obtuvo la media más alta de 2.55 con una desviación estándar de .150. En cuanto a las dimensiones, los datos que arrojaron las medias más altas se obtuvieron en Aceptación (Mdn:2.77), Control Firme (Mdn:2.49), Ejecución Orientada (Mdn:2.44), Evaluación Positiva (Mdn:2.84) y Fomentar autonomía (Mdn: 2.15). Por otra parte, las medias más bajas (Mdn:1.25) se ubicaron en Preferencia hacia el hermano y Rechazo.

Tabla 4.

*Medias, desviaciones estándares y rangos obtenidos por cada uno de los estilos y dimensiones del Instrumento de estilos de crianza*

	N	Mínimo	Máximo	Media	D.E
Estilo Autoritario	36	1	2	1.55	.143
Estilo Democrático	36	2	3	2.55	.150
Estilo Indiferente	36	1	2	1.38	.166
Estilo Permisivo	36	1	2	1.79	.210
N válido (por lista)	36				
<i>Dimensiones</i>					
	N	Mínimo	Máximo	Media	D.E
Aceptación	36	2	3	2.77	.179
Castigo	36	1	2	1.72	.191
Control firme	36	2	3	2.49	.288
Ejecución orientada	36	2	3	2.44	.336
Evaluación positiva	36	2	3	2.84	.163
Falta de límites	36	1	2	1.69	.242
Fomentar autonomía	36	2	3	2.15	.272
Preferencia hacia el hermano	36	1	2	1.25	.289
Preferencia hacia el sujeto	36	1	2	1.56	.366
Rechazo	36	1	2	1.25	.173
Sobreprotección	36	2	2	1.99	.267
N válido (por lista)	36				

La Tabla 4 demuestra que las conductas que frecuentan los padres en su crianza fueron las relacionadas con el estilo de crianza democrático, y las conductas que menormente realizan son las relacionadas con el estilo indiferente y autoritario.

En la Tabla 5 muestra las medias y desviaciones estándares de los estilos de crianza respecto al sexo de las niñas y niños. Se observa que, los cuatro estilos de crianza muestran medias mayores en el grupo de niños a diferencia del grupo de las niñas. Las medias con

mayor diferencia se encuentran en los estilos democrático y permisivo. Por tanto, los padres y madres participantes muestran más conductas democráticas y permisivas en la crianza de los niños a diferencia de la crianza en las niñas.

Tabla 5

*Medias y desviaciones estándares del estilo de crianza utilizado por madres y padres teniendo en cuenta el sexo de las niñas y niños.*

	Niñas		Niños	
	Media	D.E	Media	D.E
Estilo Autoritario	1.52	.125	1.57	.161
Estilo Democrático	2.53	.131	2.56	.173
Estilo Indiferente	1.37	.156	1.39	.181
Estilo Permisivo	1.74	.200	1.85	.211
N	19		17	

## 5.2 Estadísticos correlacionales

Para dar respuesta a la pregunta de investigación se realizó una correlación de Spearman entre las variables y sus dimensiones. La Tabla 6 señala la correlación entre las estrategias de regulación emocional del ERQ, la escala EDS-Short y el Instrumento de estilos de crianza, donde no se encontraron diferencias significativas entre las variables, por tanto, se acepta la Hipótesis nula que indica que no existe una relación entre los estilos de crianza, las estrategias de regulación emocional y la desregulación emocional.

Tabla 6  
*Análisis de asociación obtenido entre las estrategias del ERQ, EDS-Short y el Instrumento de estilos de crianza.*

			Estilo Autoritario	Estilo Democrático	Estilo Indiferente	Estilo Permisivo
Rho de Spearman	Reevaluación Cognitiva	$\rho$ (rho)	.072	-.057	.102	.137
		Sig.	.678	.742	.553	.425
	Supresión emocional	$\rho$ (rho)	.154	.041	.001	.128
		Sig.	.371	.812	.994	.456
	EDS-Short	$\rho$ (rho)	-.076	-.099	-.049	-
		Sig.	.658	.566	.775	.158 .358

\* $p < 0.05$  \*\* $p < 0.01$

Nota:  $\rho$  (rho). Correlación de Spearman, Sig.: Nivel de significancia.

La Tabla 7 indica las correlaciones entre las estrategias de regulación emocional, el EDS-Short y las dimensiones de los estilos de crianza. La estrategia de Supresión Emocional se correlacionó positivamente con la dimensión de Control firme a 0.385,  $p < 0.021$  con un nivel de significancia de 0.05.

**Tabla 7**  
*Análisis de asociación obtenido entre las estrategias del EQR, EDS-Short y las dimensiones del Instrumento de estilos de crianza*

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Rho de Spearman	Reevaluación Cognitiva	.069	.121	.098	.012	-.154	.249	-.036	-.064	-.017	.035	.138
	Supresión emocional	-.122	.195	.385*	.045	-.153	.004	-.166	-.058	-.038	.037	.231
	EDS-Short	-.158	-.077	.109	.013	.076	-.148	-.250	-.022	-.325	.027	.063

\* $p < 0.05$  \*\* $p < 0.01$

Nota: 1. Aceptación, 2: Castigo, 3: Control Firme, 4: Ejecución Orientada, 5: Evaluación Positiva, 6: Falta de límites, 7: Fomentar autonomía, 8: Preferencia hacia el hermano, 9: Preferencia hacia el sujeto, 10 Rechazo, 11 Sobreprotección

## Capítulo 6. Discusión

En esta investigación se analizaron las relaciones existentes entre las estrategias de regulación emocional que utilizan las niñas y niños de 10 a 11 años y los estilos de crianza reportados por sus madres o padres.

Los resultados descriptivos arrojaron que las niñas y niños participantes usan en mayor medida la estrategia de reevaluación cognitiva a diferencia de la supresión emocional, aunado a que presentan índices bajos de desregulación emocional (ver Tabla 1). Por su parte, sus padres y madres utilizan con mayor frecuencia las conductas relacionadas con el estilo democrático (ver Tabla 3). Sin embargo, se ubicaron diferencias en las medias entre los estilos de crianza y el sexo de las niñas y niños, donde la crianza para los niños mostró mayores conductas relacionadas con el estilo democrático y permisivo. Por otra parte, los estadísticos correlacionales señalaron que no existe una correlación significativa entre los estilos de crianza y las estrategias de regulación emocional (ver Tabla 5). Con este resultado se decide rechazar la hipótesis de investigación y aceptar la hipótesis nula. Respecto al análisis por dimensiones se ubicó una correlación positiva entre el Control Firme y el uso de la estrategia de Supresión Emocional (ver Tabla 6).

La población estudiada de niñas y niños tienden a realizar con mayor frecuencia conductas relacionadas con la estrategia de reevaluación cognitiva, esta estrategia se refiere a que la persona encuentre una interpretación adaptada de la situación, que le permita reaccionar de una forma funcional y esto genere la disminución el impacto emocional negativo, John y Gross (2004) asociaron su uso frecuente con mayor bienestar psicológico.

Por su parte, las madres y padres tienden a realizar conductas de crianza relacionadas con el estilo democrático. Este tipo de crianza se describe como afectuoso,

comunicativo y con una educación cálida. Baumrind (1978) concluye que el estilo de crianza democrático favorece a la competencia socioemocional de las niñas y niños. Por tanto, las conductas que los padres y madres mencionaron realizar con mayor frecuencia generan un ambiente que favorece a las capacidades de regulación emocional. El uso de la estrategia de reevaluación cognitiva implica que las niñas y niños tienen mayor consciencia emocional y mejor capacidad para gestionar la emoción. Sin embargo, los resultados correlacionales no reportaron relaciones significativas entre los estilos de crianza y las estrategias de regulación emocional.

Atendiendo al objetivo de esta investigación se decide aceptar la hipótesis nula, esto representa que no existe una relación directa entre un tipo de estilo de crianza y el uso de una estrategia emocional en específico. No obstante, las actitudes y conductas que los padres ejercen en la crianza favorecen la respuesta emocional de sus hijas o hijos. Gross (2007) menciona que las prácticas de crianza democráticas favorecen a la atmósfera familiar, en donde se ven beneficiadas las interacciones familiares y se posibilita el manejo y regulación de las emociones en diversos contextos. Por tanto, las conductas que demostraron tener las niñas y niños indican bajos puntajes en relación a la desregulación emocional, aunado a un manejo de emociones que les permite reducir el malestar emocional y potencializar sus emociones placenteras.

Thompson (1994) retoma que el fenómeno de la regulación emocional consiste en factores extrínsecos e intrínsecos. En los factores extrínsecos se encuentran las actitudes y conductas en la crianza que contribuyen a la regulación emocional de las niñas y niños, siendo la crianza democrática la que ha demostrado tener una mayor contribución a este fenómeno. Por otra parte, dentro de los factores intrínsecos se encuentra la variable de

desarrollo, que podría estar influyendo en el uso de la estrategia de reevaluación cognitiva. El periodo en el que se encuentran las niñas y niños se adquiere una concepción más psicológica de la regulación emocional, donde se involucran sucesos mentales para manejar sentimientos, como la distracción interna, redirección de pensamientos, la reevaluación cognitiva de la situación o evocación de emociones contrarias (Thompson et al., 2008). Las capacidades de planificación, memoria de trabajo y autorreflexión, permiten la emergencia de las estrategias cognitivas de regulación emocional (Dennis et al., 2013). De modo que es probable, que los participantes cuenten con mayores capacidades de control cognitivo e implementen de forma más eficiente la estrategia de reevaluación cognitiva, que se complementan con las actitudes y conductas que ejercen los padres en la crianza de sus hijas e hijos.

Eisenberg (1998) menciona que los cuidadores son el modelo principal de regulación emocional para las niñas y niños, por tanto, la forma en la que ellos reconozcan, expresen y comuniquen su emoción será la forma en la que se aprenda la regulación emocional. Bariola, Hughes y Gullone (2012) señala que los niños y niñas aprenden de la forma en la que sus padres y madres expresan y gestionan la emoción, estos comportamientos pueden mostrar regulación o desregulación. Esto involucra que, dentro de las conductas de crianza evaluadas, también se incluya el estado afectivo de los padres y madres, así como el grado de expresión y gestión emocional que llevan a cabo, debido a que, los padres y madres son la primera fuente que les permite aprender sobre gestionar sus emociones.

Dentro del análisis correlacional entre las dimensiones de los estilos de crianza, las estrategias de regulación emocional y la desregulación emocional, se encontró una

correlación positiva significativa entre la dimensión Control Firme de los estilos de crianza y la estrategia de supresión emocional (Ver Tabla 6). El Control Firme implica una actitud de crianza que se limita a lo que el niño o niña tiene que hacer y debe hacer. La dimensión hace referencia a las expectativas que se espera que el hijo o hija realice, de manera que en la interacción comprende únicamente el control y el establecimiento de límites precisos. Berger (2015) describe que los padres que se centran en una alta demanda de exigencias y en afirmar el poder, crían hijos o hijas que interiorizan, sienten culpa y no se sienten bien consigo mismos cuando las cosas salen mal. Por tanto, cuando los padres y madres basan su crianza únicamente en conductas relacionadas con el establecimiento de límites y la demanda de exigencias, los niños y niñas presentan mayores conductas de inhibición de la emoción, disminución de la expresión emocional y de sobrecontrol emocional. El uso frecuente de esta estrategia representa un factor de riesgo, puesto que impide el reconocimiento y expresión de emociones, aunado a que se ha relacionado con patologías emocionales, problemas alimenticios y de consumo de sustancias (Aldao et. al, 2010).

Esto conduce a que una crianza basada únicamente en este tipo de conducta se relacione con que los niños y niñas no externen sus frustraciones, eviten sus pensamientos, sus sentimientos o experiencias sobre los problemas que les inquietan. Por esta razón, es importante que dentro de la crianza se tengan conductas de aceptación, escucha, se brinde apoyo, se oriente hacia el logro, y aunado con ello, se establezcan límites claros y que estos sean compartidos con los niños y niñas.

Dentro de los resultados descriptivos obtenidos se ubicaron diferencias moderadas en las medias entre los estilos de crianza y el sexo de las niñas y niños, donde la crianza ejercida para los niños mostró mayores conductas relacionadas con el estilo democrático y

permissivo respecto a la crianza que se ejerce en las niñas. García, Rivera y Reyes (2014) realizaron un estudio sobre la percepción de la crianza en México, en donde se ubicó que los padres y madres utilizan los estilos de crianza de acuerdo con la situación y el contexto, por tanto, utilizarán uno u otro con la finalidad de obtener el mejor beneficio para sus hijos o hijas. Ubicaron que los padres y madres que presentan mayores conductas del estilo permissivo, interfieren poco en las actividades de sus hijos o hijas, son más indulgentes y ejercen poco control. De acuerdo con lo anterior se puede indicar que los padres y madres de los niños de este estudio ejercen menor control en la crianza a diferencia de los padres y madres de las niñas. García, Salguero y Pérez (2010) en su estudio sobre expectativas y estereotipos de género, indican que en la crianza se incluye una dimensión normativa específica relacionada con los valores y creencias sobre lo que se “puede ser” en cuanto al comportamiento de hombres y mujeres, que influye en la formulación de juicios y apreciaciones que constituyen las delimitaciones entre lo que es correcto o lo permitido. Por tanto, las actitudes que reflejan los padres y madres en la crianza de sus hijas podrían estar relacionadas con el carácter normativo social frente al mayor grado de control.

## Capítulo 7. Conclusiones

Los resultados obtenidos en esta investigación indican que la atmósfera familiar que crean los padres y madres por medio de conductas de afecto, orientación, estructura, disponibilidad, apertura a la expresión y establecimiento de límites claros favorecen a la regulación emocional. La familia representa el primer núcleo social de convivencia para el ser humano, tanto las niñas y niños aprenden de sus madres y padres y viceversa. Este núcleo les permite desarrollarse a nivel físico, psicológico y social. Por tanto, se puede concluir que las características de crianza relacionadas con el estilo democrático generan un entorno que favorece la forma en la que las niñas y niños reducen el malestar emocional y ejecutan una respuesta que beneficie el cumplimiento de sus objetivos.

El periodo en el que se encuentran las niñas y niños participantes conlleva que tengan una concepción más psicológica de la regulación emocional, esto implica que el factor de desarrollo les permita realizar un tipo de estrategia emocional, sin embargo, esto no se beneficiaría sin el factor extrínseco de la emoción. Este incluye a los cuidadores, ya que, ellos son parte fundamental de su convivencia diaria y la respuesta que demuestren ante las emociones de sus hijas e hijos representará la forma en la que entiendan sus emociones. Esto quiere decir que el ambiente donde las niñas y niños participantes de este estudio se desarrollan, les permite la expresión y aceptación de sus emociones.

Aunado a ello, se ubicó una relación significativa entre la estrategia de supresión emocional y el control firme de los padres. Por tanto, se concluye que una crianza basada únicamente en el establecimiento de límites y la constante afirmación de poder se relaciona con que las niñas y niños no reconozcan, no evalúen las emociones y no reflexionen sobre

las mismas, evitando la emoción y teniendo como consecuencia una falta de aceptación y expresión emocional.

Repetti, Taylor y Seeman (2002) concluyen que una crianza que constriñe, invalida, manipula la expresión y la experiencia psicológica y emocional representa un factor de riesgo para la comprensión de estados emocionales, teniendo como consecuencia que los niños o niñas presenten síntomas de internalización o de externalización. Lo que implica que dirijan su afrontamiento al deseo de reducir la tensión y evitar la situación o respondan con mayor ira y angustia. Por ello, una crianza con distancia emocional e invalidante podría comprometer la salud física y mental de los hijos o hijas, ya que existen menos probabilidades de interacciones que permitan la expresión y comprensión de los estados emocionales.

Por otra parte, se considera un factor protector el que las niñas y niños cuenten con un medio que les brinde seguridad emocional, bienestar físico y les ofrezca experiencias sociales críticas que favorezcan al desarrollo de conductas de autorregulación emocional.

El estudio de la RE en la infancia representa un trabajo importante en relación a la prevención e intervención. Abordar temas relacionados con la emoción podría prevenir problemas futuros, debido a que, las personas que no regulan adecuadamente sus emociones son propensas a presentar secuelas psicológicas negativas graves (Bender. et al., 2012). Aunado a ello, es importante continuar trabajando sobre cómo las emociones influyen en las experiencias internas y en la conducta humana, además que el aprender a reconocer, aceptar y gestionar las emociones, beneficia el afrontamiento ante situaciones adversas, estresantes u otras situaciones que ocurren en la vida diaria.

Como limitantes de esta investigación se encuentra que el tamaño de la población estudiada no representa una muestra significativa de la población y por tanto los resultados no se pueden generalizar para todos los casos. La siguiente limitante, está relacionada con realizar una evaluación con escalas que incluyan la emocionalidad y el grado de expresión de la emoción parental. Además de integrar escalas que midan el nivel de consciencia que los niños tengan sobre sus emociones, en relación a que tanto las identifican y diferencian de otras.

Este estudio permitió conocer las rutas de acción que permitirán generar una mejor aproximación al fenómeno y brindar una propuesta de intervención adecuada a las necesidades de esta población. Es importante que además de educar a los padres sobre el establecimiento de límites o hábitos saludables u otros temas importantes relacionados con la salud mental. Es fundamental psicoeducar a los padres y madres sobre las emociones, en donde, no solamente se involucre aprender estrategias de co-regulación emocional, sino que se les brinde habilidades para regular sus propias emociones y de esta forma enseñar a sus hijas o hijos a gestionar las suyas.

La intervención que se propone se basa en diferentes programas relacionados con la expresión y aceptación de la emoción. El programa se dividiría en dos partes: la primera, se orientaría al favorecimiento de la regulación emocional de los padres y madres y la segunda, se orienta a su papel como co-reguladores. Se enseñaría a los padres a aceptar y ser más conscientes de sus emociones, incrementando su vocabulario emocional, alentándolos a explorar sus creencias respecto a las emociones y brindarles habilidades de autocuidado. A medida que los padres se vuelvan más competentes en la autorregulación se esperaría que mejoraran sus habilidades de co-regulación. La segunda parte se enfocaría a

como se involucran en el proceso de co-regulación emocional, para ello se les enseñaría técnicas de escucha empática, andamiaje emocional y estrategias para gestionar las emociones de sus hijos. De forma simultánea, se llevaría una intervención con sus hijas o hijos en donde se aborden temas relacionados con la aceptación y consciencia emocional, vocabulario emocional, gestión y solución de problemas.

La unión de la respuesta emocional de las niñas y niños ante la crianza de los padres y sus madres representa un trabajo importante para impulsar la mejora de programas de prevención e intervención, en el que se incluya la emocionalidad parental y la expresión de la emoción.

A partir de la evidencia y la experiencia que se obtuvo en este proyecto, se hace visible la importancia de trabajar desde etapas tempranas temas relacionados con la salud mental. Aunado a la importancia de seguir generando espacios para tratar temas relacionados con crianza y entrenamiento emocional, con el fin de favorecer el bienestar de las personas. El lugar donde se tuvo la oportunidad de realizar la investigación fue en la escuela; éste es un espacio que permite la atención directa con los padres, madres, el cuerpo docente y los estudiantes. Esta interacción entre los participantes y el trabajo colaborativo entre ellos, permite favorecer el desempeño de las niñas y niños a nivel escolar, socioafectivo y personal.

## Referencias

- Aktar, E., y Bögels, S. M. (2017). Exposure to parents negative emotions as a developmental pathway to the family aggregation of depression and anxiety in the first year of life. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 20, 369–390. DOI: 10.1007/s10567-017-0240-7
- Aldao, A., Nolen-Hoeksema, S., y Schweizer, S. (2010). Emotion-regulation strategies across psychopathology: A meta-analytic review. *Clin Psychol Rev*, 30(2), 217-237. DOI: 10.1016/j.cpr.2009.11.004
- Aldwin, C. M., Skinner, E. A., Zimmer-Gembeck, M. J., y Taylor, A. (2011). Coping and selfregulation across the life span. In K. Fingerma, C. Berg, J. Smith, y T. Antonucci, *Handbook of life-span development* (pp. 563-589): Springer publishing Company.
- Alegre, A. (2012). The relation between the time mothers and children spent together and the children's trait emotional intelligence. In *Child & Youth Care Forum* 41 (5) pp. 493-508). Springer US.
- Andrés, M. L., Castañeiras, C. E., y Richaud, M. C. (2014). Relaciones entre la personalidad y el bienestar emocional en niños. El rol de la regulación emocional. *Cuadernos de Neuropsicología/Panamerican Journal of Neuropsychology*, 8(2).
- Bariola, E., Hughes, E. K., y Gullone, E. (2012). Relationships between parent and child emotion regulation strategy use: A brief report. *Journal of Child and Family Studies*, 21 (3), 443-448.

- Barros, L., Goes, A. R., y Pereira, A. I. (2015). Parental self-regulation, emotional regulation and temperament: Implications for intervention. *Estudos de Psicologia*, 32, 295–306.
- Baumrind, D. (1978). *Parental disciplinary patterns and social competence in children*, *Youth and Society*, 9 (3), 239-276.
- Begeer, S., Koot, H. M., Rieffe, C., Terwogt, M. M., y Stegge, H. (2008). Emotional competence in children with autism: Diagnostic criteria and empirical evidence. *Developmental Review*, 28(3), 342-369.
- Bender, P. K., Reinholdt-Dunne, M. L., Esbjørn, B., H. y Pons, F. (2012). Emotion Dysregulation and Anxiety in Children and Adolescents: Gender Differences. *Personality and Individual Differences*, 53(3) 284-288. DOI: 10.1016/j.paid.2012.03.02
- Berger, K. (2015). *Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Attachment*. New York: Basic Books.
- Bradley, E. G., Hurwitz, S. D., Harvey, E. A., Hodgson, S., y Perugini, E. M. (2013). Factor analytic structure and validity of the parental feelings inventory: A brief report. *Journal of Child and Family Studies*, 22 (6) 801–806.  
<http://dx.doi.org/10.1007/s10826-012-9634-9>
- Caspi, A., Roberts, B. W., y Shiner, R. L. (2005). Personality development: Stability and change. *Annual Review of Psychology*, 56, 453-484.

- Cassidy, J. (1994). Emotion regulation: Influences of attachment relationships. In N. A. Fox (Ed.), *Emotion regulation: Behavioral and biological considerations. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59 (2-3) 228–249.
- Cole, P. M., Martin, S., & Dennis, T. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development research. *Child Development*, 75 (2) 317–333.
- Cole, P. M., y Kaslow, N. J. (1988). *Interactional and cognitive strategies for affect regulation: Developmental perspective on childhood depression*. In L. B. Alloy (Ed.), *Cognitive processes in depression* (p. 310–343). The Guilford Press.
- Collins, W. A., & Steinberg, L. (2007). Adolescent development in interpersonal context. *Handbook of child psychology*, 3. Social and Emotional Personality development, pp. (1003-1067).
- Contreras, J., (2017). *¿La desregulación emocional media entre el afecto negativo y la conducta alimentaria disfuncional en preadolescentes y adolescentes?* [Tesis para obtener grado de Doctorado, Universidad Nacional Autónoma de México] Repositorio TESIUNAM.
- Contreras-Valdez, J. A., Hernández-Guzmán, L., y Freyre, M-Á. (2017). Validez de constructo de la escala de desregulación emocional, versión corta (EDS-short), para niños y adolescentes. *Pensamiento Psicológico*.
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological bulletin*, 113(3), 487.

- Dennis, A. Agostino, H.G. Taylor, E.D. Bigler, K. Rubin, K. Vannatta, (2013), Emotional expression and socially modulated emotive communication in children with traumatic brain injury *Journal of the International Neuropsychological Society* DOI:10.1017/S1355617712000884
- Díaz-Guerrero, R. (1984). La psicología de los mexicanos. Un paradigma, *Revista Mexicana de Psicología*, 1 (2), 95-108.
- Dix, T., Gershoff, E. T., Meunier, L. N., y Miller, P. C. (2004). The affective structure of supportive parenting: Depressive symptoms, immediate emotions, and child-oriented motivation. *Developmental Psychology*, 40 (6), 1212–1227.  
<http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.40.6.1212>
- Duarte, J. C., y Cortés, D. C. (2014). *Desarrollo socioafectivo y de la personalidad*. Alianza Editorial.
- Eisenberg N., Cumberland A., Spinrad T. L. (1998). *Parental socialization of emotion*. *Psychological Inquiry*, 9 (4), 241-273.
- Esquivel, F. (2014). Regulación emocional, correulación materna y temperamento en la primera infancia. [Tesis para obtener grado de Doctorado, Universidad Nacional Autónoma de México].
- Fabes, R. A., Leonard, S. A., Kupanoff, K., y Martin, C. L. (2001). Parental coping with children's negative emotions: Relations with children's emotional and social responding. *Child Development*, 72 (3), 907–920

- Fox, H. C., Axelrod, S. R., Paliwal, P., Sleeper, J., y Sinha, R. (2007). Difficulties in emotion regulation and impulse control during cocaine abstinence. *Drug and Alcohol Dependence*, 89(2), 298-301.
- Fox, N. A., & Calkins, S. D. (2003). The development of self-control of emotion: Intrinsic and extrinsic influences. *Motivation and emotion*, 27(1), 7-26.
- Frijda, N. H. (1986). *The emotions*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Galaz, M. M. F., Coronado, E. A. G., y Ayala, M. D. L. C. (2005). Estilos de crianza en familias de Yucatán: su impacto en el proceso de educación y socialización de los hijos. *Revista de la Universidad Autónoma de Yucatán*, 235, 5.
- García-Méndez, M., Rivera Aragón, S., y Reyes-Lagunes, I. (2014). La percepción de los padres sobre la crianza de los hijos. *Acta Colombiana de Psicología*, Vol. 17, no. 2 (jul.-dic. 2014); p. 133-141.
- García, E., Salguero, A., y Pérez, G. (2010). Expectativas y estereotipos de género en la relación entre padres e hijas. *Enseñanza e Investigación en psicología*, 15(2), 325-341.
- Gimenez-Dasi M. (2008) *El mundo social*. Psicología del Desarroll. (1). Madrid: McGraw-Hill.
- Gottman, J. M., Katz, L. F., y Hooven, C. (1997). *Meta-emotion: How families communicate emotionally*. Mahwah, NJ: Erlbaum
- Grienenberger, J., Denham, W., y Reynolds, D. (2015). Reflective and mindful parenting: A new relational model of assessment, prevention, and early intervention. In P.

- Luyten, L. C. Mayes, P. Fonagy, M. Target, y S. J. Blatt (Eds.), *Handbook of psychodynamic approaches to psychopathology* (pp. 445–468). Guilford Press.
- Gross, J. (2001) Emotion Regulation in adulthood: Timing is everything. *Current Directions in Psychological Science*, 10, 214-219.
- Gross, J. J. (1998). Antecedent- and Response-Focused Emotion Regulation: Divergent Consequences for Experience, Expression, and Physiology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(1), 224-237. DOI: 10.1037/0022-3514.74.1.224
- Gross, J. J. (1999) Emotion Regulation. Past, Present and Future. *Cognition and Emotion*, 13(5), 551-573.
- Gross, J. J. (2002) *Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. Psychophysiology*, 39 (3), 281-291.
- Gross, J. J. y John, O. P. (2003). Individual differences in two emotional regulation processes: Implications for affect, relation-ships, and well- being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85 (2), 348-362.
- Gross, J. y Thompson, R. (2007) Emotion regulation: Conceptual foundations. En J. Gross (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation*. New York: Guilford Press, :3-22. (2006)
- Hajal, Nastassia y Paley, Blair. (2020). Parental Emotion and Emotion Regulation: A Critical Target of Study for Research and Intervention to Promote Child Emotion Socialization. *Developmental Psychology*, 56 (3), 403-417.<https://doi.org/10.1037/dev0000864>

- Havighurst, S., y Kehoe, C. (2017). The role of parental emotion regulation in parent emotion socialization: Implications for intervention. In K. Deater-Deckard y R. Panneton (Eds.), *Parental stress and early child development: Adaptive and maladaptive outcomes* (pp. 285–307). Cham, Switzerland: Springer.  
[http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-55376-4\\_12](http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-55376-4_12)
- Hernández-Guzmán, L., Alcázar-Olán, R., Freyre, M-Á., Contreras-Valdez, J. A. y Bribiesca, C. (2016). *La escala de afecto positivo y negativo para niños y adolescentes*. Manuscrito presentado para su publicación.
- Hernández-Guzmán, L., González Montesinos, M., Bermúdez-Ornelas, G., Freyre, M. Á., & Alcázar Olán, R. (2013). Parental practices scale for children. *Revista Colombiana de Psicología*, 22(1), 151-161.
- Hervás y Moral (2017) Regulación Emocional Aplicada al Campo Clínico. *FOCAD para División en Psicoterapia*. Universidad Complutense de Madrid.
- Hervás y Cebolla y Soler (2016). Intervenciones psicológicas basadas en mindfulness y sus beneficios: estado actual de la cuestión. *Clínica y Salud*, 27(3), 115-124.
- Izard, C.E Tentracosa, Ch y Schultz, D, (2008) Beyond emotion regulation: Emotion utilization and adaptive functioning *Child Development Perspectives*, 2 (3), 156-163.
- Jiménez M. (2000) Estilos de Crianza Materno informado por madres e hijos y su relación con el estatus sociocognitivo del niño preescolar. [Tesis para obtener grado de Maestría, Universidad Nacional Autónoma de México].

- John, O. P. y Gross, J. J. (2004). Healthy and unhealthy emotion regulation: Personality processes, individual differences, and life-span development. *Journal of Personality*, 72 (6), 1301-1333.
- Katz, L. F., Gurtovenko, K., Maliken, A., Stettler, N., Kawamura, J., y Fladeboe, K. (2020). An emotion coaching parenting intervention for families exposed to intimate partner violence. *Developmental Psychology*, 56 (3), 638–651.  
<http://dx.doi.org/10.1037/dev0000800>
- Kim Cicchetti D. (2010) Longitudinal pathways linking child maltreatment, emotion regulation, peer relations, and psychopathology *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51 (6), 706-716.
- Leahy, R. L. Tirch D. & Napolitano, L. A. (2011). Emotion regulation in psychotherapy: a practitioner's guide. New York: The Guilford Press.
- Lester, P., Klosinski, L., Saltzman, W., Milburn, N., Mogil, C., & Beardslee, W. (2016). Families overcoming under stress (FOCUS): A family-centered preventive intervention for families facing trauma, stress, and adversity: Implementation with military families.
- Liao, M., Lee, A. S., Roberts-Lewis, A. C., Hong, J. S., and Jiao, K. (2011). Child maltreatment in China: an ecological review of the literature. *Child. Youth Serv. Rev.* 33 (9), 1709–1719. doi: 10.1016/j.childyouth.2011.04.03
- Liem, J. H., Cavell, E. C. y Lustig, K. (2010). The influence of authoritative parenting during adolescence on depressive symptoms in young adulthood: Examining the

- mediating roles of self-development and peer support. *The Journal of Genetic Psychology*, 171 (1), 73-92.
- Lin, X., Li, Y., Xu, S., Ding, W., Zhou, Q., Du, H., & Chi, P. (2019). Family risk factors associated with oppositional defiant disorder symptoms, depressive symptoms, and aggressive behaviors among Chinese children with oppositional defiant disorder. *Frontiers in psychology*, 10, 2062.
- Linehan, M. (1993). *Cognitive-Behavioral Treatment for Borderline Personality Disorder*. Washington, USA: The Guilford Press.
- López, R., (2000). *Medición de la percepción en los estilos de crianza madre-hijo*. (Tesis de maestría). Universidad Nacional Autónoma de México, México, Ciudad de México.
- Lozano, E. A., Salinas, C. G., y Carnicero, J. A. C. (2004). Aspectos evolutivos de la autorregulación emocional en la infancia. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 20(1), 69-80.
- Luby y Beldon A.C. (2006) Mood disorders: Phenomenology and a development emotional reactivity model. In J. L Luby (Ed), *Handbook of psychosocial mental health* pp 2019-230.
- Márquez-Caraveo, M. E., Hernández-Guzmán, L., Aguilar Villalobos, J., Pérez-Barrón, V., & Reyes-Sandoval, M. (2007). Datos psicométricos del EMBU-I “Mis memorias de crianza” como indicador de la percepción de crianza en una muestra de adolescentes de la Ciudad de México. *Salud mental*, 30(2), 58-66.

- Martínez G. y Pichardo N. (2018) *Programa de intervención para promover estrategias de co-regulación emocional en madres y/o cuidadores principales de niñas y niños prescolares* [Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México] Repositorio de TESIUNAM.
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: implications for educators. What is emotional intelligence* (pp. 3- 31). New York: Basic Books.
- McRae, K., Jacobs, S. E., Ray, R. D., John, O. P., y Gross, J. J. (2012). Individual differences in reappraisal ability: Links to reappraisal frequency, well-being, and cognitive control. *Journal of Research in Personality*, 46(1), 2-7. DOI: 10.1016/j.jrp.2011.10.003
- Miller, P. J., y Sperry, L. (1987). The socialization of anger and aggression. *Merrill-Palmer Quarterly*, 33, 1–31.
- Morris A. S., Silk J. S., Steinberg L., Myers S. S., Robinson L. R. (2007). The role of the family context in the development of emotion regulation. *Social Development*, 16 (2), 361-388.
- Natsuaki, M. N., Shaw, D. S., Neiderhiser, J. M., Ganiban, J. M., Harold, G. T., Reiss, D., y Leve, L. D. (2014). Raised by depressed parents: Is it an environmental risk? *Clinical Child and Family Psychology Review*, 17 (4), 357–367.  
<http://dx.doi.org/10.1007/s10567-014-0169-z>

- Neacsiu, A. D., Bohus, M., & Linehan, M. M. (2014). Dialectical behavior therapy skills: an intervention for emotion dysregulation. En J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 491-508). New York, USA: The Guilford Press.
- Ortega, M. (1994). *Influencia de los estilos de crianza maternos en el autoconcepto del niño*. (Tesis de maestría). Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México, México.
- Ortega, M. (2013). Características de un modelo clínico transdiagnóstico de regulación emocional. *Psicología Iberoamericana*, 21(2), 7-18.
- Ortiz, M.J., Apodaca, P Exebarria .I Fuentes M.J. López, (2007) Predictores de la educación moral en las familias actuales, *Infancia y aprendizaje*. 30 (2), 227-247
- Porro, M. L., Andrés, M. L., y Rodríguez-Espínola, S. (2012). Regulación emocional y cáncer: utilización diferencial de la expresión y supresión emocional en pacientes oncológicos. *Avances en Psicología latinoamericana*, 30(2), 341-355.
- Powers, A., Stevens, J., Fani, N., & Bradley, B. (2015). Construct validity of a short, self report instrument assessing emotional dysregulation. *Psychiatry Research*, 225 (1-5), 85-92. doi:10.1016/j.psychres.2014.10.020
- Quintero J. (2017) *Características de las pautas de crianza y su relación con el rendimiento académico: Una revisión documental*. [Tesis para obtener grado de Licenciatura] Facultad de Ciencias Humanas y Sociales.
- Ramírez-Lucas, A., Ferrando, M., y Sainz, A. (2015). ¿Influyen los estilos parentales y la inteligencia emocional de los padres en el desarrollo emocional de sus hijos escolarizados en 2º ciclo de educación infantil? *Acción psicológica*, 12(1), 65-78.

- Reeve, J. (2010). *Motivación y emoción*. Madrid: McGraw-Hill.
- Repetti, R. L. Taylor, S. E. & Seeman, T. E. (2002). Risky families: Family social environments and the mental and physical health of offspring. *Psychological Bulletin*, 128(2), 330-366.
- Saarni, C., Campos J. Camras L. y Witherington D. (2006) Emotional Development: Action. Communication and understanding en W. Damon y R Lerner (series ed) *Hanbook of child psychology*. 3. Social emotional, and personality development (pp. 1170-1186)
- Sánchez Aragón, R. (2010). Regulación emocional: Una travesía de la cultura al desarrollo de las relaciones personales.: *Universidad Nacional Autónoma de México*.
- Sanders, M. R., Markie-Dadds, C., Tully, L. A., y Bor, W. (2000). The triple P-positive parenting program: A comparison of enhanced, standard, and self-directed behavioral family intervention for parents of children with early onset conduct problems. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 68 (4), 624–640.  
<http://dx.doi.org/10.1037/0022-006X.68.4.624>
- Santrock, J.W. (2007) *Desarrollo infantil*. Mc-Graw-Hill Interamericana.
- Schaffer, M., Clark, S. y Jeglic, E. L. (2009). The role of empathy and parenting style in the development of antisocial behaviors. *Crime y Delinquency*, 55 (4), 586-599. DOI: 10.1177/0011128708321359
- Schore, A. N. (1996). The experience-dependent maturation of a regulatory system in the orbital prefrontal cortex and the origin of developmental psychopathology. *Developmentand Psychopathology*, 8(1), 59-87.

- Shedler, J., y Westen, D. (2004). Dimensions of personality pathology: An alternative to the fivefactor model. *American Journal of Psychiatry*, 161 (10), 1743-1754.
- Skinner, E. A., y Zimmer-Gembeck, M. J. (2016). The development of coping: Stress, neurophysiology, social relationships, and resilience during childhood and adolescence. Springer.
- Thompson, R. A. (1994) Emotion regulation: A theme in search of definition. In N. Fox (ed) The development of emotion regulation and dysregulation and dysregulation:Biological and Behavioral aspects. Monographs of the Society. *Child Development* 25-32.
- Thompson, R. A. (2008). *Early attachment and later development: Familiar questions, new answers*. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (p. 348–365). The Guilford Press.
- Timpano, K. R., Keough, M. E., Mahaffey, B., Schmidt, N. B. y Abramowitz, J. (2010). Parenting and obsessive compulsive symptoms: Implications of authoritarian parenting. *Journal of Cognitive Psychotherapy: An International Quarterly*, 24(3), 151-164. DOI: 10.1891/0889-8391.24.3.151
- Trentacosta, C. J., & Fine, S. E. (2010). Emotion knowledge, social competence, and behavior problems in childhood and adolescence: A meta-analytic review. *Social Development*, 19(1), 1-29.

- Troy, A. S., Wilhelm, F. H., Shallcross, A. J., y Mauss, I. B. (2010). Seeing the silver lining: cognitive reappraisal ability moderates the relationship between stress and depressive symptoms. *Emotion*, 10(6), 783-795. DOI: 10.1037/a0020262
- Valiente, C., Swanson, J., DeLay, D., Fraser, A. M., y Parker, J. H. (2020). Emotion-related socialization in the classroom: Considering the roles of teachers, peers, and the classroom context. *Developmental Psychology*, 56 (3), 578–594.  
<http://dx.doi.org/10.1037/dev0000863>
- Warmingham, J. M., Rogosch, F. A., y Cicchetti, D. (2020). Intergenerational maltreatment and child emotion dysregulation. *Child Abuse and Neglect*, 102, 104377.
- Werner, K. & Gross, J. J. (2010). Emotion regulation and psychopathology: a conceptual framework. En Kring, A. M. & Sloan, D. M. (Comps.), *Emotion regulation and psychopathology. A transdiagnostic approach to etiology and treatment* (pp. 13-37). New York: The Guilford Press
- Zamudio S., (2017) *Validación del cuestionario de regulación emocional en niños mexicanos*. (Tesis de licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de México. Ciudad de México, México.

## Anexos

### Anexo 1. Escala de Regulación Emocional (ERQ) (Gross & John, 2003).

#### ¿CÓMO ME HE SENTIDO? Y ¿CÓMO LO HE EXPRESADO?

#### ERQ (Gross & John, 2003)

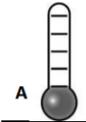
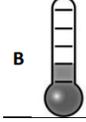
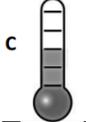
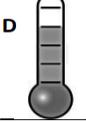
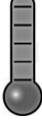
Fecha: \_\_\_\_\_

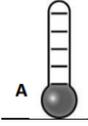
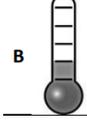
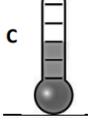
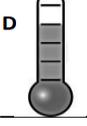
Nombre: \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_

Sexo: \_\_\_\_\_

Nos gustaría que respondieras a algunas preguntas relacionadas con tu vida emocional, en particular cómo controlas o cómo manejas y regulas tus emociones. En este sentido, estamos interesados en dos aspectos principales: por un lado, tu experiencia emocional, es decir cómo sientes las emociones; y por otro la expresión emocional es decir como muestras tus emociones en tu forma de hablar o de comportarte. Aunque algunas de las siguientes preguntas pudieran parecer similares, difieren en aspectos bastante importantes.

Para cada uno de los ítems utiliza la siguiente escala marcando con una **X** tu respuesta.

Sentimiento o emoción	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Regular	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
	 A	 B	 C	 D	 E
1. Pienso en algo bueno para sentir una emoción positiva (por ejemplo, alegre o divertida).	A	B	C	D	E
2. No le digo a nadie mis emociones.	A	B	C	D	E
3. Pienso en otra cosa cuando quiero dejar de sentir una emoción negativa (por ejemplo, tristeza o enojo).	A	B	C	D	E

Sentimiento o emoción	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Regular	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
					
4. Cuando estoy sintiendo emociones positivas (por ejemplo, alegre o divertida), cuido que nadie se dé cuenta.	A	B	C	D	E
5. Cuando estoy frente a una situación difícil, pienso en ella de una manera que me ayude a estar en calma.	A	B	C	D	E
6. Controlo mis emociones al tratar que nadie se dé cuenta.	A	B	C	D	E
7. Cuando quiero seguir sintiendo una emoción positiva, cambio la manera de pensar sobre esa situación.	A	B	C	D	E
8. Controlo mis emociones cambiando la manera de pensar sobre la situación en la que me encuentro.	A	B	C	D	E
9. Cuando estoy sintiendo emociones negativas, me aseguro que nadie se dé cuenta.	A	B	C	D	E
10. Cuando quiero dejar de sentir una emoción negativa, cambio la manera de pensar sobre esa situación.	A	B	C	D	E

**¡MUCHAS GRACIAS POR TU PARTICIPACIÓN!**

## Anexo 2. Escala de Desregulación Emocional Versión Corta (EDS-short).

Powers et al., (2015). Adaptada a niños y adolescentes mexicanos por Contreras-Valdez, Hernández-Guzmán y Freyre.

*Instrucciones: Califica por favor el grado en el que los siguientes enunciados te describen, donde 0= muy poco o nada, 1 = un poco, 2 = regular, 3 = y 4 = mucho.*

Reactivo	Muy poco o nada	Un poco	Regular	Bastante	Mucho
					
1. A menudo es difícil para mí calmarme cuando estoy molesta(o).	0	1	2	3	4
2. Cuando estoy molesta(o) me es difícil saber exactamente lo que estoy sintiendo; simplemente me siento mal.	0	1	2	3	4
3. Cuando me siento mal me es difícil recordar algo positivo, simplemente todo me parece mal.	0	1	2	3	4
4. Mis emociones me preocupan o agobian.	0	1	2	3	4
5. Cuando estoy molesta(o) me siento sola(o) en el mundo	0	1	2	3	4
6. Cuando estoy molesta(o) me es difícil resolver problemas.	0	1	2	3	4
7. Cuando estoy molesta(o) me es difícil recordar que soy importante para otras personas.	0	1	2	3	4
8. Cuando estoy molesta(o), siento todo como un desastre o crisis.	0	1	2	3	4
9. Cuando estoy molesta(o), me es difícil ver o recordar cualquier cosa buena de mí mismo.	0	1	2	3	4
10. Me es difícil calmarme cuando estoy molesta(o).	0	1	2	3	4
11. Cuando mis emociones están alteradas, tengo dificultad para pensar con claridad	0	1	2	3	4
12. Cuando mis emociones son fuertes, a menudo tomo malas decisiones.	0	1	2	3	4

### Anexo 3. “Instrumento de medición en la percepción de los Estilos de Crianza”.

(Lopez,2000: basado en Ortega (1994).

Fecha: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Nombre: \_\_\_\_\_

**Instrucciones:** A continuación, aparece una serie de enunciados unimembres, que se le pide que califique de acuerdo a su forma de pensar, todos los enunciados se refieren a la relación que lleva con su hijo (a).

Ejemplo:

	SIEMPRE CASI SIEMPRE	A VECES	NUNCA CASI NUNCA
JUEGO CON ÉL (ELLA)	( )	( )	( )

- Si coloca la cruz (x) en el primer paréntesis indica: Siempre casi siempre
- Si coloca la cruz (x) en el segundo paréntesis indica: A veces
- Si coloca la cruz (x) en el tercer paréntesis indica: Nunca casi nunca

Por ejemplo: si juega con su hijo(a) a veces, coloca la cruz (x) en el espacio de en medio.

	SIEMPRE CASI SIEMPRE	A VECES	NUNCA CASI NUNCA
JUEGO CON ÉL (ELLA)	( )	( X )	( )

Coloque con cuidado la cruz para que quede dentro del paréntesis.

Responda a cada enunciado por separado y no vuelva atrás una vez que haya marcado algo.

Conteste tan rápido como le sea posible, ya que lo que cuenta es lo primero que le venga a la mente, pero hágalo con mucho cuidado.

Recuerde que todos los enunciados se refieren a la relación que lleva con su hijo (a).

	<b>Siempre Casi siempre</b>	<b>A veces</b>	<b>Nunca Casi nunca</b>
1. Lo abrazo	( )	( )	( )
2. Me gusta que saque buenas calificaciones	( )	( )	( )
3. Lo cuido demasiado	( )	( )	( )
4. Me preocupo por su salud	( )	( )	( )
5. Lo dejo hacer lo que quiera	( )	( )	( )
6. Lo dejo escoger a sus amigos	( )	( )	( )
7. Leemos juntos libros que no son de la escuela	( )	( )	( )
8. Lo castigo tratándolo de que se sienta culpable o avergonzado	( )	( )	( )
9. Lo baño	( )	( )	( )
10.Lo consiento más que a sus hermanos	( )	( )	( )
11.Me gusta contarle noticias	( )	( )	( )
12.Lo dejo salir a jugar	( )	( )	( )
13.Le digo que antes de jugar tiene que hacer la tarea	( )	( )	( )
14.Lo trato como si fuera un bebé	( )	( )	( )
15.Lo castigo no dejándolo hacer las cosas que más le gustan	( )	( )	( )
16.Digo que es un burro	( )	( )	( )
17.Lo regaño más que a sus hermanos	( )	( )	( )
18.Lo regaño en presencia de otros	( )	( )	( )
19.Espero tenga sus cosas en orden	( )	( )	( )
20.Le compro libros que no son de la escuela	( )	( )	( )
21.Cuando saca malas calificaciones lo regaño	( )	( )	( )
22.Siento que lo quiero	( )	( )	( )
23.Cuando no hace la tarea le pego	( )	( )	( )
24.Le enseño cosas que quiere aprender	( )	( )	( )
25.Hacemos actividades juntos	( )	( )	( )

	<b>Siempre Casi siempre</b>	<b>A veces</b>	<b>Nunca Casi nunca</b>
26.Le dejo escoger la ropa que quiere ponerse	( )	( )	( )
27.Lo ignoro	( )	( )	( )
28.Siento que no puede cuidarse solo	( )	( )	( )
29.Cuando lo castigo, le explico por qué	( )	( )	( )
30.Lo consuelo cuando está triste	( )	( )	( )
31.Lo felicito cuando hace algo bien	( )	( )	( )
32.Lo mimo más que a sus hermanos	( )	( )	( )
33.Lo dejo jugar hasta la hora que el quiero	( )	( )	( )
34.Lo dejo ver la televisión	( )	( )	( )
35.Estoy orgullosa de él	( )	( )	( )
36.Lo visto	( )	( )	( )
37.Me gusta platicar de las cosas buenas que él hace	( )	( )	( )
38.Cuando lo regaño es por una razón justa	( )	( )	( )
39.A todos lados voy con él	( )	( )	( )
40.Le exijo más que a sus hermanos	( )	( )	( )
41.Le digo que es un inútil	( )	( )	( )
42.Le tengo paciencia	( )	( )	( )
43.Le grito de todo	( )	( )	( )
44.Cuando le pego le explico porque lo hice	( )	( )	( )
45.Lo dejo hacer sus propios planes acerca de cosas que él quiere hacer, aunque pueda tener errores	( )	( )	( )
46.Le pego	( )	( )	( )
47.Juego con él	( )	( )	( )
48.Lo castigo no dejándolo ver televisión	( )	( )	( )

	<b>Siempre Casi siempre</b>	<b>A veces</b>	<b>Nunca Casi nunca</b>
49.Lo dejo ir a la casa de sus amigos	( )	( )	( )
50.Le regalo juguetes	( )	( )	( )
51.Lo perdono fácilmente cuando hace algo malo	( )	( )	( )
52.Le doy coscorrones o jalones de orejas	( )	( )	( )
53.Ignoro sus sentimientos	( )	( )	( )
54.Le digo que es un problema	( )	( )	( )
55.Es mi consentido	( )	( )	( )
56.Me preocupo por su arreglo personal	( )	( )	( )
57.Determino horas para cada cosa (comer, dormir, etc.)	( )	( )	( )
58.Lo critico	( )	( )	( )
59.Le digo que es inteligente	( )	( )	( )
60.Me molesto si esta mucho tiempo fuera de casa	( )	( )	( )
61.Lo llevo a lugares interesantes (museos, conciertos, bosques, etc.)	( )	( )	( )
62.Lo castigo no dejándolo usar sus cosas favoritas por algún tiempo	( )	( )	( )
63.Me gusta castigarlo	( )	( )	( )
64.Lo premio cuando hace algo bien	( )	( )	( )
65.Prefiero más a sus hermanos que a él	( )	( )	( )
66.Consiento más a sus hermanos que a él	( )	( )	( )
67.Se baña solo	( )	( )	( )
68.Me desespero con él	( )	( )	( )
69.Le pongo límites precisos para lo que puede hacer	( )	( )	( )
70.No lo dejo salir por temor a que le pase algo.	( )	( )	( )
71.Le digo qué ropa ponerse	( )	( )	( )
72.Le pego por cualquier cosa	( )	( )	( )

	<b>Siempre Casi siempre</b>	<b>A veces</b>	<b>Nunca Casi nunca</b>
73.Lo castigo no dejándolo salir con sus amigos	( )	( )	( )
74.Lo prefiero más que a sus hermanos	( )	( )	( )
75.Quisiera que fuera diferente	( )	( )	( )
76.Le regalo más juguetes a sus hermanos que a él	( )	( )	( )
77.Lo castigo de alguna forma cuando se porta mal	( )	( )	( )
78.Me gusta hablar con él	( )	( )	( )
79.Todo lo que hace me parece mal	( )	( )	( )
80.Le digo exactamente lo que tiene que hacer	( )	( )	( )
81.Le digo cuáles son sus responsabilidades	( )	( )	( )
82.Puede contar conmigo cuando lo necesita	( )	( )	( )
83.Le ayudo a su tarea cuando no entiende algo	( )	( )	( )
84.Le pego en presencia de otros	( )	( )	( )
85.Le compro todo lo que me pide	( )	( )	( )
86.Le he enseñado tareas que tiene que hacer en casa	( )	( )	( )
87.Lo dejo solo en casa	( )	( )	( )
88.Lo regaño frente a sus amigos	( )	( )	( )
89.Le limpio sus zapatos	( )	( )	( )
90.Si hace algo malo no le digo nada	( )	( )	( )
91.Lo aliento para que se apure	( )	( )	( )
92.Le asigno trabajos en casa	( )	( )	( )
93.Le hablo amistosamente	( )	( )	( )
94.Se peina solo (a)	( )	( )	( )
95.Lo dejo ir a donde él quiera sin preguntarle nada	( )	( )	( )
96.Lo trato mejor que a sus hermanos	( )	( )	( )

	<b>Siempre Casi siempre</b>	<b>A veces</b>	<b>Nunca Casi nunca</b>
97.Lo impulso a hacer cosas lo mejor posible	( )	( )	( )
98.Cuando saca malas calificaciones le pego	( )	( )	( )
99.Lo dejo ver los programas de televisión que él quiera	( )	( )	( )
100.Lo dejo salir, aunque no haga el trabajo que yo le encargo	( )	( )	( )
101.Le digo que es un flojo	( )	( )	( )
102.Me enojo cuando hace ruido en la casa	( )	( )	( )
103.Cuando hace algo malo lo regaño	( )	( )	( )
104.Siento que lo quiero más que a sus hermanos	( )	( )	( )
105.Trato de que siempre esté conmigo	( )	( )	( )
106.Lo ayudo cuando tiene un problema	( )	( )	( )
107.Siento que quiero más a sus hermanos que a él	( )	( )	( )
108.Me preocupa más por los problemas de sus hermanos que por los de él	( )	( )	( )
109.Cuando va bien en la escuela lo felicito	( )	( )	( )

A continuación, se presenta un espacio para sugerencias y/o comentarios:

---



---



---



---



---