



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PSICOLOGÍA
DOCTORADO EN PSICOLOGÍA
PSICOLOGÍA Y SALUD**

**LAS PRÁCTICAS PARENTALES Y LA ATENCIÓN EJECUTIVA COMO VARIABLES
IMPLICADAS EN EL AFECTO, SU REGULACIÓN Y LA PSICOPATOLOGÍA
INFANTIL**

**TESIS
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
DOCTORA EN PSICOLOGÍA**

**PRESENTA:
SEIGY NALLELY PONCE OCHOA**

**TUTORA PRINCIPAL:
DRA. LAURA HERNÁNDEZ GUZMÁN
FACULTAD DE PSICOLOGÍA, UNAM**

**MIEMBROS DEL COMITÉ TUTOR:
DRA. LAURA DE LOS ÁNGELES ACUÑA MORALES
FACULTAD DE PSICOLOGÍA, UNAM
DRA. MARÍA DEL ROSARIO RUEDA CUERVA
UNIVERSIDAD DE GRANADA, ESPAÑA
DRA. CORINA LENORA BENJET MINER
INSTITUTO NACIONAL DE PSIQUIATRÍA
DR. SAMUEL JURADO CÁRDENAS
FACULTAD DE PSICOLOGÍA, UNAM**

CIUDAD DE MÉXICO

MARZO 2024



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Dedicatoria

A mis abuelas:

Raquel Escárcega Ibarra

Flora Ramírez Martínez

“Más allá del sol, yo tengo un hogar, hogar, bello hogar, más allá de sol”.

A mis padres:

Irma Dolores Ochoa Escárcega

Sergio Ponce Ramírez

Gracias por tanto amor.

Agradecimientos

Esta investigación fue posible gracias a la subvención otorgada por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) como estudiante de doctorado, y al financiamiento otorgado por la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA), de la UNAM, a la Dra. Laura Hernández Guzmán, responsable del proyecto del Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT) IN304016 “El papel de la emoción en la terapia cognitivo-conductual: Hacia el tratamiento transdiagnóstico de la ansiedad y depresión”.

A la Dra. Laura Hernández Guzmán: Muchísimas gracias por todas sus enseñanzas, por su apoyo, paciencia, por su orientación y motivación en cada paso. Gracias por tantas horas invertidas en leer cada versión y por sus atinadas recomendaciones. Quiero que sepa que aprendí y crecí mucho a nivel profesional, pero también me llevo mucho de usted a nivel personal. Me siento muy orgullosa de ser su alumna.

A la Dra. Laura Acuña Morales: Muchas gracias por todos sus comentarios y recomendaciones, por su tan linda forma de enseñar estadística, por animarme a concluir esta etapa.

A la Dra. Charo Rueda: Muchas gracias por recibirme en su laboratorio y darme la oportunidad de aprender de usted y su equipo. Gracias por todos los conocimientos compartidos.

A la Dra. Corina Benjet: Muchas gracias por creer en el proyecto y siempre darme ánimos durante el proceso. Le agradezco mucho por permitirme ser parte de su seminario y aprender de usted y su equipo de trabajo, que siempre se sintió como una familia de investigación.

Al Dr. Samuel Jurado: Muchas gracias por su apoyo y confianza en el proyecto.

Al equipo de investigación del Laboratorio de Investigación en Psicopatología Infanto-Juvenil de la Facultad de Psicología de la UNAM, Abraham Palacios, Alejandro Rodríguez, Ana Alva, Axel De la Gala, Brenda Basilio, Daniela López, Dayanara Becerra, Fanny Valencia, Héctor Estrada, Ivonne Hidalgo, Jaqueline Rojas, Jonathan Martínez, Jonathan Paredes, José Alfredo Contreras, Julia Flores, Julio Rivera, Jocelyn Álvarez, Jocelyne Solís, Lisset Meléndez, María José Zavala, Miguel-Ángel Freyre, Paola Urtaran, Ricardo Herrera, Ricardo San Nicolás, Suriel Zamora, Viridiana Montealegre y Williams Ortiz: Muchísimas gracias por todas las horas invertidas en el proyecto, por todo el trabajo realizado con excelente calidad, me siento muy afortunada por haber tenido un equipo tan genial como ustedes, me quedo con muy bonitos recuerdos.

Un agradecimiento muy especial a los niños que formaron parte de la muestra del estudio, a sus padres y a los directivos de las escuelas primarias que permitieron su participación en el proyecto.

A mis padres Irma Dolores Ochoa Escárcega y Sergio Ponce Ramírez, muchísimas gracias por su apoyo incondicional, por todo su amor, por su ejemplo de lucha, fuerza, perseverancia y superación. Los amo mucho y le doy gracias a Dios por su vida.

A mis abuelas Raquel Escárcega Ibarra y Flora Ramírez Martínez, muchas gracias por tantas muestras de amor, por recordarme lo orgullosas que se sentían de mí. Estarán siempre en mi corazón.

A mi hermano Sergio Abraham Ponce Ochoa y a mi cuñada Lizbeth Alicia Fuentes Moreno, gracias por acompañarme y animarme durante todo el proceso, y por regalarme el hermoso privilegio de ser tía. Los amo mucho y a mi chiquito bello Leonardo Ponce Fuentes.

A mi prima hermana Lidia Sarai Guitrón Ochoa, a mi primo Francisco Javier Lizárraga, y a mis sobrinos Javier, Ana Cristina y Gael, les agradezco por su apoyo y todas sus muestras de cariño. Los quiero mucho y deseo que Dios nos regale muchas aventuras juntos.

A mi tía Martha Ochoa Escárcega, muchas gracias por siempre estar al pendiente de mí y desearme lo mejor siempre. Te quiero mucho.

A mis tíos María Eugenia, Verónica, Víctor, Alfonso, Reyna, Javier, Andrés, a mis primos Aris, Juan, Mary, Adán, Jhoana, y a mis sobrinos Kevin, Santiago, Jimena, gracias por recibirme en su casa y hacerme sentir tan querida. Muchas gracias por todo su apoyo, los quiero mucho.

A mi amigo Jonathan Paredes, mi primer amigo en la UNAM: Muchas gracias por todo tu apoyo, por hacerme reír, por acompañarme en las buenas y en las malas. Aprendí mucho de ti y me siento muy agradecida y afortunada por haber compartido una linda etapa.

A mi amigo José Alfredo Contreras, mi ejemplo de doctorando, Doctor-Profesor: Muchas gracias por los ánimos y consejos, por poner el estándar muy alto y motivarme a hacer las cosas bien. Te agradezco por recordarme que ser valiente no significa no tener miedo.

A mi amigo Miguel Ángel Freyre: Muchas gracias por todo tu apoyo a lo largo del proyecto, por tu gran disposición para ayudar y tu forma tan linda de compartir conocimiento. Me siento muy afortunada por haberte conocido.

A mis amigas Viridiana Montealegre, Brenda Basilio, Dayanara Becerra, María José Zavala y Daniela López: Muchas gracias por contagiarme de su genialidad y su buena vibra, gracias por todo su apoyo dentro y fuera del Laboratorio. Las quiero mucho.

A mis amigos Celia Bribiesca, Alain Santiago y Williams Ortiz: Muchas gracias por su apoyo, por las aventuras compartidas y por permitirme ser parte de su vida. Los quiero mucho.

A mis amigos Michelle García-Torres, Rodrigo Rosales y David Charles: Muchas gracias por los ánimos y los buenos deseos siempre. Le doy gracias a Dios por coincidir con ustedes y deseo seguir teniendo espacios para disfrutar de su compañía.

A mi amiga Tania Olivia Vega Almeida: Muchísimas gracias a la mejor roomie que pude tener en esta etapa. Disfruté mucho el tiempo compartido, te agradezco mucho que me ayudaras en todo el proceso de adaptación a la nueva ciudad y que hicieras de nuestra casa un bonito hogar.

Índice

Dedicatoria.....	2
Agradecimientos.....	3
Resumen.....	13
Abstract.....	15
Introducción.....	17
Capítulo 1. Psicopatología interiorizada y exteriorizada en la infancia.....	22
1.1 La importancia de una perspectiva del desarrollo en el estudio de la psicopatología.....	22
1.2 El temperamento como una vulnerabilidad biológica.....	26
1.3 Expresiones patológicas de la personalidad.....	27
1.4 Psicopatología interiorizada.....	29
1.5 Psicopatología exteriorizada.....	33
1.6 Teoría de la triple vulnerabilidad.....	35
1.7 Prácticas parentales y psicopatología.....	36
1.8 Interacción entre aspectos biológicos, psicológicos y sociales para el desarrollo de síntomas clínicos.....	40
Capítulo 2. El papel de la atención en la regulación de emociones.....	45
2.1 Regulación emocional.....	45
2.2 Proceso de regulación emocional de Gross.....	47
2.3 Modelos atencionales.....	51

2.4 Modelo de atención de Posner	57
2.5 Atención ejecutiva y regulación emocional	60
2.6 Atención ejecutiva, regulación emocional y psicopatología.....	61
2.7 Influencia de las prácticas parentales en la atención ejecutiva y la regulación emocional	63
Capítulo 3. Medición de la regulación emocional y la atención ejecutiva	71
3.1 Medición de la regulación emocional	71
3.2 Medición de la atención ejecutiva.....	79
Capítulo 4. Versión multimedia de la Escala de Prácticas Parentales para Niños	86
Estudio 1	102
4.1 Método	102
4.2 Resultados	105
4.3 Discusión.....	110
Capítulo 5. Versión corta-digital de la Escala de Afecto Positivo y Negativo para niños .	115
Estudio 2	121
5.1 Método	121
5.2 Resultados	127
5.3 Discusión.....	130
Capítulo 6. Relación entre la regulación emocional y la atención ejecutiva	136
Estudio 3	147
6.1 Método	147
6.1.1 Participantes	147
6.1.2 Materiales e instrumentos	149

6.1.3 Procedimiento	153
6.1.4 Consideraciones éticas	158
6.1.5 Análisis de datos	159
6.2 Resultados	166
6.2.1 Correlaciones entre la atención ejecutiva y la regulación emocional	166
6.2.3 Comparación por grupo de evaluación cognitiva respecto a la atención ejecutiva	172
6.2.4 Comparación por tipo de evaluación cognitiva de la respuesta emocional ante el regalo no deseado y el afecto negativo	173
6.3 Discusión.....	176
Capítulo 7. Efectos indirectos de las prácticas parentales en la psicopatología por medio del afecto y la atención ejecutiva.....	184
Estudio 4	199
7.1 Método	199
7.1.1 Participantes	199
7.1.2 Materiales e instrumentos	203
7.1.3 Procedimiento	205
7.1.4 Consideraciones éticas	207
7.1.5 Análisis de datos	207
7.2 Resultados	219
7.2.1 Correlaciones entre las variables de estudio	222
7.2.2 Modelo de efectos indirectos: Propuesto inicialmente	226
7.2.3 Modelo de efectos indirectos: Afecto positivo y atención ejecutiva	226

7.2.4 Efecto del desarrollo en la eficiencia de la red de atención ejecutiva.....	229
7.3 Discusión	234
Modelo de efectos indirectos	234
Efecto del temperamento	242
Efecto del desarrollo en la eficiencia de la red de atención ejecutiva	243
Limitaciones.....	245
Contribuciones	246
Implicaciones prácticas.....	250
Conclusión	253
Referencias	256
ANEXO 1. Ejemplo de reactivos de la lista de Conductas de Achenbach 6-18 (Children Behavior Check List, CBCL/6-18).....	332
ANEXO 2. Ejemplos de reactivos de Cuestionario sobre Conducta Infantil- Forma Muy Corta (CBQ-VSF).....	334
ANEXO 3. Ejemplos de reactivos de la Escala de Prácticas Parentales para Niños Versión Multimedia.....	336
APÉNDICE A. Formato para seleccionar a la voz para la EPP y PANAS versión digital de acuerdo con la claridad y la neutralidad en el sexo	337
APÉNDICE B. Formato para seleccionar a la voz para la EPP y PANAS versión digital de acuerdo con la comprensión del contenido.....	339
APÉNDICE C. Procedimiento para la selección de juguetes del paradigma del regalo equivocado.....	340

APÉNDICE D. Formato para seleccionar los juguetes favoritos y no deseados a emplear en el Paradigma del regalo equivocado	346
APÉNDICE E. Consentimiento informado	347
APÉNDICE F. Procedimiento de la sesión (guía para aplicadores).....	348
APÉNDICE G. Formato de registro de la sesión	351

Resumen

Se realizaron cuatro estudios para examinar la relación entre la atención y la regulación emocional, y el papel mediador del afecto y la atención ejecutiva entre las prácticas de crianza y la psicopatología infantil. El propósito de los estudios 1 y 2 fue validar los instrumentos empleados en el estudio de mediación principal. En el estudio 1 participaron 233 niños y niñas de 5 a 8 años. El modelo de cinco factores, previamente encontrado en la versión en lápiz y papel de la Escala de Prácticas Parentales para Niños, fue replicado en la versión multimedia utilizada en este estudio. Los resultados demostraron la confiabilidad, así como la validez convergente de la escala con respecto al afecto positivo y negativo. El estudio 2 reprodujo la estructura ortogonal de dos factores (afecto positivo y negativo) de la prueba original (PANAS-C30) en la versión reducida de ocho ítems. Participaron 222 niños y niñas de entre 5 y 8 años. Se encontró que la consistencia interna y la validez convergente con respecto a la flexibilidad cognitiva fueron adecuadas. El estudio 3 aplicó el paradigma experimental del regalo equivocado para analizar la relación entre la atención ejecutiva y la regulación emocional, así como su papel en la expresión emocional y la experimentación del afecto positivo y negativo. Los participantes fueron 88 niños y niñas entre 5 y 7 años. Se encontró que la atención ejecutiva estaba directamente asociada con el afecto positivo e inversamente con el afecto negativo. Los niños no expresivos/indiferentes tuvieron una media de atención ejecutiva mayor que la de los niños inconformes/tristes. La expresión emocional de la sonrisa al recibir el regalo no deseado fue mayor entre los niños reevaluadores y el afecto negativo al recibir el regalo deseado fue mayor entre los niños inconformes/tristes. El estudio 4 examinó un efecto indirecto de las prácticas de crianza sobre la psicopatología interiorizada y exteriorizada a

través del afecto positivo y negativo y la atención ejecutiva. Participaron 224 niños y niñas entre 5 y 8 años. El modelo original no tuvo un buen ajuste. En cambio, los datos mostraron que la capacidad de respuesta materna, el afecto positivo y la atención ejecutiva predijeron menos síntomas exteriorizados. El temperamento se incluyó en el modelo como covariable, la afectividad negativa y la extraversión se asociaron de manera directa con la psicopatología exteriorizada. Los hallazgos tienen implicaciones importantes para los esfuerzos de prevención e intervención en salud mental. Estos datos deben considerarse al momento de desarrollar programas de intervención para promover las prácticas parentales positivas y detectar las dificultades tanto temperamentales como relacionadas con el control de la atención y de las emociones en periodos tempranos en el desarrollo, para prevenir posibles resultados desadaptados futuros.

Palabras clave: Crianza, afecto, autorregulación, salud mental, ecuaciones estructurales.

Abstract

Four studies were conducted to examine the relation between attention and emotion regulation, and the mediator role of affect and executive attention between parenting practices and child psychopathology. The purpose of studies 1 and 2 was to validate the instruments used in the main mediation study. Two hundred and thirty-three girls and boys aged between 5 and 8 participated in study 1. The five-factor model, previously found in the pencil and paper version of the Parental Practices Scale for Children, was replicated in the multimedia version used in this study. Results demonstrated the reliability, as well as the convergent validity of the scale with respect to positive and negative affect. Study 2 replicated the orthogonal two-factor factor (positive and negative affect) structure of the original test (PANAS-C30) in the eight-item reduced version. Two hundred and twenty-two boys and girls aged between 5 and 8 took part. Internal consistency and convergent validity with respect to cognitive flexibility were found to be adequate. Study 3 applied the experimental mistaken gift paradigm to analyze the relationship between executive attention and emotion regulation, as well as their role in emotional expression and experiencing positive and negative affect. Participants were 88 girls and boys aged between 5 and 7. Executive attention was found to be directly associated with positive affect and inversely with negative affect. Non-expressive/indifferent children had a higher mean of executive attention than dissatisfied/sad children. Emotional expression of smiling when receiving the unwanted gift was higher among appraising children and negative affect when receiving the desired gift was higher among the dissatisfied/sad children. Study 4 examined an indirect effect of parenting practices on internalizing and externalizing psychopathology through positive and negative affect and executive attention.

Two hundred and twenty-four girls and boys aged between 5 and 8 participated. The original model did not have a good fit. Instead, the data showed that maternal responsiveness, positive affect, and executive attention predicted fewer externalized symptoms. Temperament was included in the model as a covariate, negative affectivity and extraversion were directly associated with externalizing psychopathology. The findings have important implications for mental health prevention and intervention efforts. These should be taken into consideration when developing intervention programs for promoting positive parenting practices and detecting both temperamental difficulties and problems related to attentional and emotional control in early child development, to prevent any possible future maladjustment.

Keywords: Parenting, affect, self-regulation, mental health, SEM.

Las prácticas parentales y la atención ejecutiva como variables implicadas en el afecto, su regulación y la psicopatología infantil

La presente investigación tuvo como propósito, en primer lugar, analizar el papel de la atención en la regulación de emociones, en segundo lugar, someter a prueba un modelo de efectos indirectos entre las prácticas parentales y la psicopatología por medio del afecto y la atención ejecutiva. Para ello se desarrollaron siete capítulos, tres capítulos teóricos, dos capítulos sobre los estudios para adaptar y validar los instrumentos y dos que incluyeron los estudios principales.

El primer capítulo hace una descripción de la psicopatología interiorizada y exteriorizada desde la perspectiva del desarrollo, con énfasis en la interrelación entre lo normal y lo patológico a lo largo de la vida. Desde esta perspectiva resulta relevante el estudio de los factores de riesgo y de protección que explican las distintas vías en el desarrollo hacia resultados adaptados y desadaptados. Se describe al temperamento como una predisposición biológica y su relación con el desarrollo de la personalidad normal y anormal. Posteriormente se plantea la relación entre las características de la personalidad y la psicopatología. El papel del afecto en los síntomas interiorizados y las dificultades en la desinhibición conductual asociadas a los síntomas exteriorizados contribuye a la comprensión de factores de vulnerabilidad. Vulnerabilidades que se explican desde la teoría de la triple vulnerabilidad. Debido al reconocimiento sobre la importancia del ambiente en el que el niño se desarrolla, se señala que en la infancia las prácticas parentales representan uno de los principales factores de riesgo y protección para los distintos desenlaces.

Finalmente, se hace hincapié en la interacción entre factores biológicos, psicológicos y sociales que se convierten en cascadas de riesgo y protección para el desarrollo de psicopatología.

El segundo capítulo pretende integrar los constructos regulación emocional y atención ejecutiva, con el propósito de indagar sobre el papel que desempeña el control atencional en el proceso de regulación de la emoción. Primero se describen las diferentes conceptualizaciones de la regulación emocional, sus características y el modelo de proceso planteado por Gross (2015) como la mejor aproximación a su estudio, dada su congruencia teórica y el vasto fundamento empírico que lo sustenta. Este modelo contempla un grupo de estrategias centradas en los antecedentes y una estrategia centrada en la respuesta, Gross propuso que las primeras tienen mejores resultados de ajuste psicosocial a corto, mediano y largo plazo. La atención representa una estrategia inicial dentro del proceso de regulación emocional y, por ende, con mejores resultados en cuanto al manejo de las emociones. Dada su relevancia, se describen los principales modelos mediante los cuales se ha estudiado la atención. En los inicios de su estudio se atribuía especial importancia al aprendizaje y la motivación en la atención. Pero fue hasta 1980 que se consideró el papel de la atención en el control de la acción. Posteriormente Posner y Peterson (1990) describieron tres redes neuronales dentro de su modelo de atención, de las cuales resalta la red de atención ejecutiva, como un componente de la autorregulación. La relación teórica entre la regulación emocional y la atención ejecutiva se complementa con la información sobre la superposición de las áreas cerebrales implicadas en ambas funciones. Además, se expone la relación entre dichas variables y la psicopatología, y cómo las prácticas parentales se relacionan con el desarrollo del funcionamiento ejecutivo y la regulación de emociones en la infancia.

El tercer capítulo se centra en la medición de la regulación emocional y la atención ejecutiva. Primeramente, se exponen las formas de medición de la regulación emocional y sus limitaciones, posteriormente se describe cómo se ha medido en población infantil. Se resaltan las ventajas del paradigma del regalo equivocado y se propone una interpretación de este desde el modelo de regulación emocional de Gross. Consecutivamente se presenta la tarea de Stroop y la tarea de flancos como primeras aproximaciones al estudio de la atención ejecutiva. Finalmente, se presenta la Attention Network Test del grupo de investigación de Posner, basada en la tarea de flancos, como una medida adecuada de la red de atención ejecutiva y la adaptación que existe para niños que emplea peces que dan retroalimentación en lugar de flechas estáticas como en la versión original.

Si bien se contaba con medidas de atención ejecutiva y un paradigma experimental para medir la regulación emocional en niños, fue necesario adaptar para población infantil y validar la Escala de Prácticas Parentales (EPP) y la Escala de Afecto Positivo y Negativo (PANAS-C). Para esto se llevaron a cabo dos estudios. El capítulo cuatro corresponde al Estudio 1 sobre la adaptación y validación de la versión multimedia de la EPP. El propósito del Estudio 1 fue someter a prueba la estructura de cinco factores de la EPP versión multimedia y compararla con un modelo de dos factores de segundo orden a los que subyacen los cinco factores de la versión original, obtener su confiabilidad y analizar la relación entre las prácticas parentales positivas, las prácticas negativas, el afecto positivo y negativo. El capítulo cinco describe el Estudio 2, el cual tuvo como propósito validar una versión corta de la Escala de Afecto Positivo y Negativo para niños, se analizó la

consistencia interna, el ajuste de la estructura factorial y la validez convergente de la escala con una medida de flexibilidad cognitiva.

Una vez analizadas las propiedades psicométricas de los instrumentos se condujeron los estudios principales. El capítulo seis concierne al Estudio 3, cuyo propósito fue analizar los resultados obtenidos del paradigma experimental del regalo no deseado a la luz del modelo de proceso de regulación emocional de Gross (2015) para conocer la relación entre la atención ejecutiva, la evaluación cognitiva y la respuesta emocional observada en la expresión de sonrisa y el afecto positivo y negativo. Dada la intervención temprana de la atención y la reevaluación cognitiva en el proceso de regulación de emociones se planteaba que una mejor regulación emocional observada mediante los indicadores de atención y reevaluación repercutiría en una mejor respuesta emocional, es decir, mayor experimentación de afecto positivo y menor de afecto negativo. Adicionalmente, se incluyó una medida fisiológica de regulación emocional analizada a partir de la variabilidad de la frecuencia cardíaca como indicador del tono vagal. Se planteó que una mejor regulación biológica estaría asociada a una mejor respuesta emocional.

El capítulo siete informa sobre el Estudio 4, en donde se propuso un modelo hipotético de efectos indirectos con el propósito de conocer si las prácticas parentales influyen en la psicopatología interiorizada y exteriorizada, mediante su efecto en el afecto y la habilidad de atención ejecutiva. Además, se incluyó al temperamento como covariable dentro del modelo para controlar su participación en la relación entre las variables. Se partió de la hipótesis de que las prácticas parentales positivas influirían en una mayor experimentación de afecto positivo y este a su vez en

una mejor habilidad de atención ejecutiva, lo que repercutiría en menos síntomas interiorizados y exteriorizados. De manera opuesta, las prácticas parentales negativas tendrían un impacto en la generación de afecto negativo y este en las deficiencias de la habilidad de atención ejecutiva, lo que se vería reflejado en más psicopatología interiorizada y exteriorizada. Finalmente, se incluye un apartado de conclusiones que integra los hallazgos de los cuatro estudios que se llevaron a cabo.

Capítulo 1. Psicopatología interiorizada y exteriorizada en la infancia

1.1 La importancia de una perspectiva del desarrollo en el estudio de la psicopatología

La esencia de la psicopatología no radica en alguna forma de comportamiento, sino en la incapacidad de un individuo para ajustar sus pensamientos, emociones y acciones instrumentales a un determinado contexto (Bergner, 1997). Debido a que las manifestaciones psicopatológicas se hacen presentes con el paso del tiempo en un ser humano en constante cambio, es fundamental comprender la perspectiva del desarrollo para estudiar los procesos subyacentes a las distintas vías individuales hacia resultados adaptados y desadaptados (Sroufe, 2009).

La psicopatología del desarrollo es un enfoque que implica un conjunto de métodos de investigación que se apoyan en las variaciones psicológicas y del desarrollo para hacer preguntas sobre los mecanismos y procesos involucrados en los resultados normales y patológicos en los diferentes periodos de la vida (Rutter, 2013). Es un campo científico interdisciplinario en evolución que busca esclarecer la interacción entre los aspectos biológicos, psicológicos y socio-contextuales del desarrollo normal y anormal (Cicchetti y Toth, 2009). Achenbach (1974) fue el primero en escribir sobre la psicopatología del desarrollo, pionero en el área.

De acuerdo con la perspectiva del desarrollo, tanto el comportamiento normal como la psicopatología son el resultado de la interdependencia, codeterminación o coacción entre múltiples niveles de influencia (Gottlieb y Halpern, 2002). Gottlieb (1992) definió el desarrollo como un

aumento constante en la complejidad y organización, que requiere competencias estructurales y funcionales nuevas a lo largo del ciclo vital, pero principalmente durante los primeros años. Un aspecto relevante desde esta concepción es que las causas del desarrollo no son los componentes mismos, físicos, psicológicos, contextuales, sino la relación entre estos, es decir, un gen no es más responsable del desarrollo que el ambiente. Existe reciprocidad de influencias internas y externas entre los niveles del desarrollo de un individuo y los fenotipos son el resultado de esta interacción entre los genes y el medio ambiente (Gottlieb, Wahlsten y Lickliter, 1998).

Tal como postuló Moore (2003) al referirse a la falacia del dilema naturaleza-crianza, esta dicotomía representa una idea engañosa cuyo reemplazo por una perspectiva de sistemas del desarrollo resulta necesario. El desarrollo compromete una acción mutua entre los elementos naturales, con los cuales se nace, y los aspectos ambientales que comprenden las experiencias. Esta perspectiva no estipula que los factores ambientales sean más importantes que los factores genéticos en la producción de cualquier rasgo, sino que las influencias genéticas y ambientales son igualmente importantes en el desarrollo de todas las características del individuo.

Desde la perspectiva del desarrollo en el estudio de la psicopatología, el desarrollo se percibe como un proceso activo y dinámico, implica un procesamiento individual, tanto instrumental como cognitivo y afectivo, que agrega sentido a las experiencias. Los aspectos biológicos del individuo influyen la forma en la que responden a sus experiencias pero, a su vez, las experiencias moldean dichos aspectos biológicos (Rutter y Silberg, 2002; Rutter y Sroufe, 2000). La influencia de los factores de riesgo y protección es posible debido a la coacción entre los diferentes niveles del

desarrollo del individuo (Gottlieb, 1991; Rutter y Silberg, 2002), incluyendo la actividad genética, la actividad neuronal, los entornos físicos y sociales (Gottlieb, Wahlsten y Lickliter, 1998).

Respecto a la interacción entre el individuo y el ambiente para el desarrollo de síntomas clínicos, los estudios sobre factores de riesgo coinciden al demostrar la heterogeneidad de desenlaces patológicos (Sameroff, 2000). Bajo las mismas condiciones de riesgo, algunos niños desarrollan problemas psicopatológicos mientras que otros parecen no verse afectados (Rutter y Sroufe, 2000). Existen dos principios derivados de la Teoría General de Sistemas expuesta inicialmente por Bertalanffy (1968) que describen las variaciones en los desenlaces: la equifinalidad y la multifinalidad. La *equifinalidad* se refiere al hecho de que múltiples historias, procesos o causas pueden llevar a desenlaces similares. Así, el significado de cualquier atributo, proceso o condición psicopatológica necesita considerarse a la luz de la compleja organización de las características individuales, experiencias e influencias socio-contextuales involucradas. Por su parte, el principio de *multifinalidad* se refiere al hecho de que factores similares pueden conducir a desenlaces distintos. Es decir, que un suceso determinado no conduce necesariamente al mismo desenlace en distintas personas. Aunque dos personas compartan alguna experiencia inicial, la forma en la que cada una de ellas vive su interacción con el ambiente, interno o externo, variará y conducirá a diferentes desenlaces (Cicchetti y Rogosch, 1996). Esto ha llevado a la necesidad de considerar tanto los mecanismos de riesgo como aquellos protectores para comprender la interacción entre distintos niveles que dan lugar a la adaptación ante la adversidad (Rutter, 1999).

Entre los factores de riesgo y protección para el desarrollo de la psicopatología se encuentran las predisposiciones biológicas, como el temperamento (Abulizi et al., 2017; Laceulle et al., 2013;

Nigg, 2006; Wachs, 2006), el sexo (Bangasser et al., 2010; Sheynin et al., 2014), factores cognitivos, como el control atencional (Hadwin et al., 2016; Hsu et al., 2015; Kertz et al., 2016), afectivos, como la regulación emocional (Aldao, 2012; Aldao et al., 2010; Eisenberg et al., 2010; Heleniak et al., 2016; Morris et al., 2010), aspectos sociales como las prácticas de crianza (Barnett y Scaramella, 2015; Day et al., 2017; Kochanska y Kim, 2013) y el nivel socioeconómico (Beach et al., 2014; Johnson et al., 2017; Scaramella et al., 2008).

Dichos factores tienen un efecto limitado al analizarse de manera individual (van derWaerden et al., 2014), por lo que los esfuerzos actuales en el entendimiento de la psicopatología consideran la interacción de dos o más factores de riesgo o protección para explicar los distintos desenlaces. Entre ellos: psicopatología parental, eventos negativos y adversidades crónicas en la infancia (Allen et al., 2017); reactividad emocional, sexo y prácticas de crianza (Barnett y Scaramella, 2015); reactividad emocional a la novedad manifiesta en la conducta de evitación infantil y cuidado materno (Degnan et al., 2015); síntomas psicopatológicos y desregulación emocional de los padres (Han et al., 2016); temperamento de los padres, prácticas de crianza y asistencia a un centro de cuidado infantil (Lipscomb et al., 2014); ansiedad de los padres, prácticas de crianza y vulnerabilidad cognitiva en los niños (Pereira et al., 2014); temperamento infantil y prácticas de crianza (Rioux et al., 2016); inhibición conductual y sexo (Sheynin et al., 2014).

Las investigaciones mencionadas previamente apoyan el hecho de que los individuos no pueden dividirse en categorías como vulnerables y no vulnerables. La dicotomía que plantea factores de riesgo personales y factores de riesgo contextuales ha de sustituirse por una apreciación más dinámica que considere cómo ambos tipos de riesgo trabajan en conjunto (Rutter y Sroufe, 2000).

Por lo cual debe estudiarse de manera cuidadosa la forma en la que los diferentes factores de riesgo interaccionan, y cuáles de dichas interacciones representan una mayor vulnerabilidad para los individuos (Rutter, 1999).

1.2 El temperamento como una vulnerabilidad biológica

Desde la perspectiva de la psicopatología del desarrollo, el temperamento se considera una predisposición importante, ya que proporciona una visión de la influencia distal con un alcance evolutivo, al identificar las diferencias en la adaptación afectiva-motivacional y atencional a la vida humana que son tanto heredadas como moldeadas por la experiencia. El temperamento se define como las diferencias individuales constitucionales en la reactividad y la autorregulación que es posible observar en la emotividad, la actividad motora y la atención (Rothbart, 2007). La reactividad hace referencia a las características de la respuesta del individuo a los cambios en la estimulación. La autorregulación se refiere a los procesos que modulan dicha reactividad, incluyendo la aproximación conductual, la evitación, la inhibición y el control atencional (Rothbart y Posner, 2006).

Los primeros estudios sobre el temperamento de Kagan (1974; 1997; Kagan y Snidman, 2009) se basaron en la respuesta de los niños a situaciones no familiares, propusieron una dimensión del temperamento basada en la reactividad. De tal forma que se planteó la existencia de un tipo de temperamento altamente reactivo, caracterizado por conductas de vergüenza y timidez, llamado tipo *inhibido*. Y otro tipo con reactividad baja, caracterizado por su audacia y sociabilidad, llamado tipo *no inhibido*. De acuerdo con este planteamiento, diversas historias de vida interactúan con las

características de temperamento de los niños y dan lugar a diferentes características de personalidad. No obstante, la predisposición temperamental genera vulnerabilidades para los distintos desenlaces (Kagan y Snidman, 1999; Schwartz et al., 1999).

La dicotomía inhibición/desinhibición contrasta con otras explicaciones como la de Thomas y Chess (1977), quienes realizaron un estudio longitudinal cuyos resultados les permitieron identificar diferentes dimensiones del temperamento, tales como el nivel de actividad, umbral, estado de ánimo, ritmo, aproximación/retirada, intensidad, adaptabilidad, distracción y capacidad de atención/persistencia. Estos autores también desarrollaron la importante idea de *bondad de ajuste* para describir la armonía entre las características del temperamento del niño y las expectativas de los demás o las demandas de la situación. De acuerdo con su planteamiento, un buen ajuste se relacionaría con un resultado favorable de salud mental, por el contrario, un mal ajuste o la incompatibilidad podría predecir una función deteriorada y el riesgo de desarrollar problemas de conducta. Esta postura resalta que existe una interacción entre los genes y el ambiente, de tal forma que las características del niño se desarrollan y se expresan mediante la interacción con el ambiente del que forma parte (Chess y Thomas, 2013).

1.3 Expresiones patológicas de la personalidad

Al igual que lo planteado previamente por Kagan y Snidman (1999), autores como Rothbart, Posner y Kieras (2006) afirmaron que las diferencias individuales en el temperamento constituyen la expresión más temprana de la personalidad, y la base de su desarrollo posterior. De esta forma, el temperamento y la adaptación, así como las ventajas y vulnerabilidades que representan

determinadas características del temperamento en diferentes momentos de la vida, apoyarían la comprensión de los elementos que intervienen en el desarrollo de psicopatología. Al respecto, los trabajos en el área de la personalidad (Eysenck, 1944; 1959; Eysenck y Eysenck, 1986), al estudiar las diferentes dimensiones, han propuesto un continuo entre la introversión y la extroversión, que se relaciona con la sociabilidad y la impulsividad con una alta carga genética (Eaves y Eysenck, 1975), lo cual se asocia con la predisposición temperamental.

Considerar a la personalidad como la continuidad de los rasgos temperamentales en interacción con el ambiente en el que los niños se desenvuelven forma parte de las premisas de la psicopatología del desarrollo, ya que las características de la personalidad pueden ser la manifestación de rasgos adaptados o desadaptados. Así, las manifestaciones patológicas de la personalidad representan extremos que son variaciones de la personalidad normal (O'Connor y Dyce, 2001). De hecho, los datos de investigación sobre las dimensiones de la personalidad han encontrado que éstas son similares en muestras clínicas y en población general (O'Connor, 2002), y que las expresiones de la personalidad normal y anormal comparten factores etiológicos (Markon et al., 2002; Markon, Krueger y Watson, 2005).

Respecto a las expresiones patológicas de la personalidad, se ha hecho una distinción entre los problemas de comportamiento introvertidos, relacionados con mayor sensibilidad, distracción, aislamiento, depresión, con sentimientos de inferioridad y nerviosismo, y los problemas de conducta extrvertidos, como el robo, ausentarse del hogar y de la escuela, destrucción de bienes, mentiras, desobediencia, violencia, falta de respeto y egocentrismo (Eysenck y Eysenck, 1986). Esta agrupación de síntomas de introversión y extraversión se relaciona con la propuesta de

Achenbach (1978), quien con una perspectiva de la psicopatología del desarrollo y, basado en datos de investigación sobre la manifestación de síntomas clínicos, planteó dos conglomerados de síntomas. Un grupo designado como interiorizados consiste en problemas que se encuentran encubiertos al interior de la persona, tales como los síntomas de ansiedad, depresión, quejas somáticas sin causa médica y retraimiento social. Un segundo grupo designado como exteriorizados se refiere a problemas manifiestos e instrumentales que involucran conflictos con otras personas y la transgresión de las reglas de conducta social (Achenbach y Rescorla, 2001).

1.4 Psicopatología interiorizada

El estudio de los problemas interiorizados y exteriorizados, como conjuntos de síndromes que poseen mecanismos de adaptación-desadaptación comunes, es una opción basada en la perspectiva dimensional para resolver las limitaciones de las explicaciones usuales de la psicopatología. Desde la perspectiva dimensional las manifestaciones patológicas forman parte de un continuo que va desde la normalidad hasta la anormalidad (Widakowich, 2012). Visión que concuerda con una perspectiva de la psicopatología del desarrollo y con los hallazgos sobre la variación entre la personalidad normal y anormal.

La psicopatología interiorizada representa un espectro de síntomas de depresión, ansiedad, fobia, retraimiento social y somatización. Se ha encontrado que estos síntomas comparten un elemento, el *afecto* (Brown, Chorpita y Barlow, 1998; Krueger y Markon, 2006; Watson y Tellegen, 1985). Por ello se les conoce también como problemas emocionales (Achenbach y Ruffle, 2000; Achenbach, McConaughy y Howell, 1987; Rescorla et al., 2007). Como se planteó con anterioridad

al hablar del temperamento, la afectividad representa una predisposición biológica desde los primeros años de vida. Russell y Barrett (1999) llaman *afecto central* o *afecto medular*, a la experiencia emocional más elemental, conscientemente accesible, y a sus contrapartes neurofisiológicas, que no necesita dirigirse a un estímulo en particular. Hacen una distinción entre este tipo de afecto y los episodios emocionales prototípicos, conocidos tradicionalmente como miedo, enojo, tristeza, los cuales se dirigen a un estímulo específico, real o imaginario, pasado, presente o futuro. Existen diversos modelos para explicar el afecto, a continuación, se hace una revisión de estos.

Contrario a la teoría clásica sobre las emociones como elementos discretos (Tomkins, 1962; 1963; Izard, 1972; 1992) y basado en la propuesta de Schlosberg (1952) sobre la organización de las emociones en un modelo circular con dos dimensiones bipolares, Russell (1980) propuso una estructura cognitiva del afecto con dos dimensiones: placer-displacer y excitación-sueño, cuya combinación forma dos dimensiones más: angustia-relajación y excitación-depresión, de tal manera que, por ejemplo, la angustia se describe como un estado de alta excitación y alto displacer.

El modelo de Watson y Tellegen (1985) plantea también una estructura bidimensional básica del afecto: *afecto positivo* y *afecto negativo*. El afecto positivo, poco estudiado hasta la emergencia de la psicología positiva, hace referencia a un estado de alta energía, concentración, emociones agradables y placer. El afecto negativo se ha descrito como una dimensión general de malestar emocional, aflicción subjetiva, emociones negativas o desagradables, sin que se vea implicado otro proceso relacionado como su interpretación cognitiva o su regulación. Es posible describir ambas dimensiones de acuerdo con el grado de involucramiento o desconexión y al agrado o disgusto.

Por su parte, el modelo propuesto por Thayer (1989) está integrado por dos dimensiones: energía-cansancio y tensión-calma, si bien está de acuerdo con que dichas dimensiones reflejan distintos tonos afectivos y corresponden a las dimensiones de afecto positivo y afecto negativo planteadas en el modelo de Watson y Tellegen (1985), toma en cuenta los estudios previos sobre la dimensión de excitación en los modelos del afecto, y plantea que energía y tensión representan nombres más apropiados.

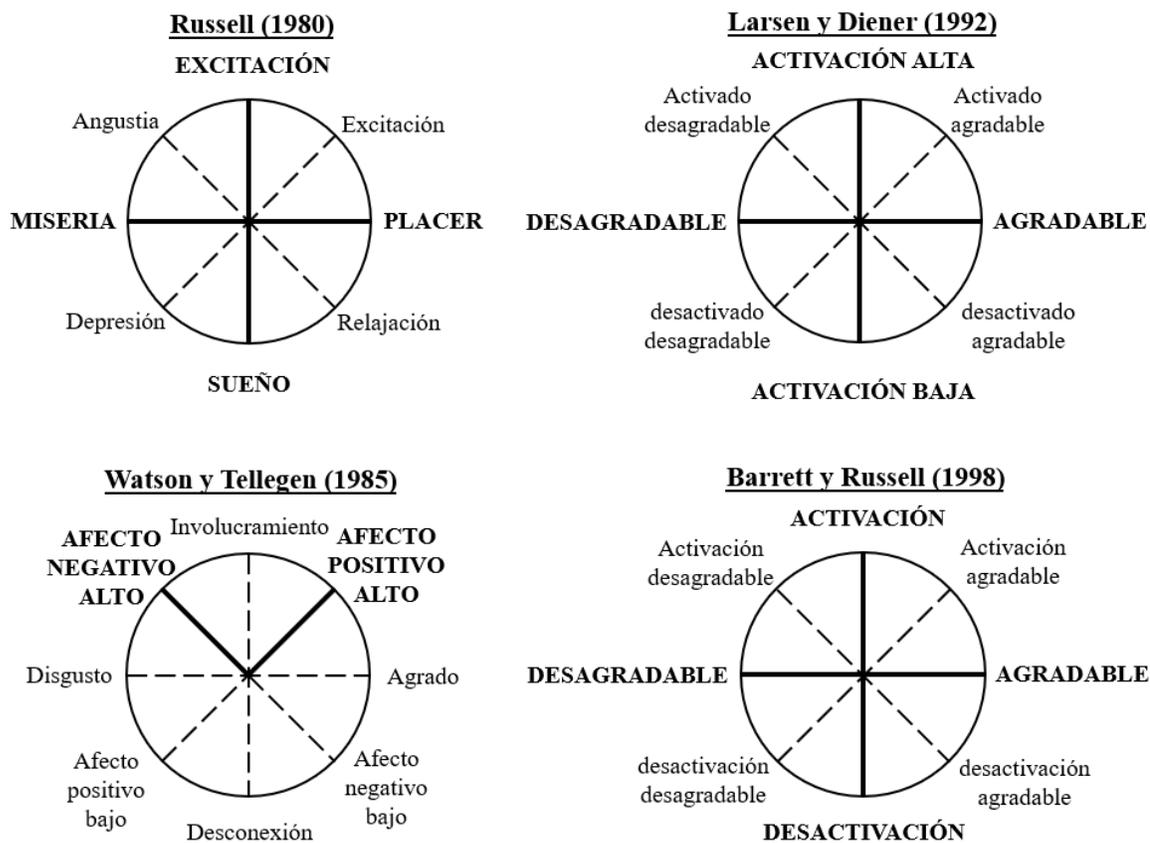
Larsen y Diener (1992) propusieron de igual forma una estructura bidimensional del afecto con una dimensión agradable-desagradable y otra de activación alta-activación baja. Años más tarde, Barrett y Russell (1998) integraron los modelos de Russell (1980), Watson y Tellegen (1985), Thayer (1986) y Larsen y Diener (1992) con la finalidad de plantear una solución a la controversia sobre la dimensión bipolar o dimensiones independientes del afecto positivo y negativo. Propusieron una estructura semántica del afecto con una dimensión de agradable-desagradable y activación-desactivación, cuyo cuadrante derecho corresponde al afecto positivo y el cuadrante izquierdo al afecto negativo, los cuales varían en niveles de activación. Así, en esta estructura del afecto la bipolaridad se observa tanto en valencia como en activación, por ejemplo: desactivación agradable = relajado – activación desagradable = tenso.

Posteriormente, Yik, Russell y Barrett (1999) demostraron que la estructura bidimensional de afecto positivo y afecto negativo de Watson y Tellegen (1985) y la estructura de energía y tensión de Thayer (1989) describen el mismo fenómeno. Por otra parte, las estructuras del afecto de Russell (1980) y Larsen y Diener (1992) enfatizan de igual forma la dimensión de valencia y activación.

Los diversos modelos del afecto plantean dimensiones similares de excitación o activación (alta o baja) y valencia (placer y displacer o positiva y negativa), que previo a una atribución cognitiva, representan afectividad positiva y afectividad negativa. En la Figura 1 se muestra de forma esquemática los modelos del afecto propuestos por Russell (1980), Watson y Tellegen (1985), Thaver (1989) y Larsen y Diener (1992).

Figura 1

Modelos bidimensionales del afecto



Watson y Tellegen (1985) postularon que los síntomas de ansiedad y depresión comparten el afecto negativo en niveles elevados y que la depresión se caracteriza por el afecto positivo bajo. Este grupo de síntomas parece estar asociado con una dificultad para controlar pensamientos y emociones negativas. En el caso de la depresión se ha propuesto que la incapacidad para controlar los pensamientos negativos o la rumia que alimenta al afecto negativo desempeña un papel importante en el desarrollo y mantenimiento de los síntomas psicopatológicos (Nolen-Hoeksema et al., 2008).

1.5 Psicopatología exteriorizada

El otro conjunto de síndromes que desde la conceptualización dimensional se desplazan a lo largo de un continuo normalidad-anormalidad son los problemas exteriorizados. Los problemas exteriorizados constituyen una gama de síntomas como el comportamiento antisocial, el abuso de sustancias, la conducta agresiva y de transgredir reglas o desafiar a la autoridad. También se los ha llamado problemas de conducta (Achenbach y Ruffle, 2000; Achenbach et al., 1987; Rescorla et al., 2007). Se caracterizan por la desinhibición y la afectividad negativa (Krueger y Markon, 2006), este grupo de síntomas parece estar asociado con la incapacidad para controlar el comportamiento y adaptarse a la sociedad en la que el individuo se desarrolla.

La desinhibición conductual propia de los problemas exteriorizados está relacionada con el control esforzado, una dimensión del temperamento asociada con las diferencias individuales en la autorregulación y el control de la reactividad (Rueda, 2012). El control esforzado se refiere a la habilidad para inhibir una respuesta dominante y sustituirla por una respuesta subdominante,

detectar errores en la ejecución de una actividad, enfocar la atención y cambiar el foco de atención cuando así se desea, y planear el comportamiento (Rothbart, 2007; Rothbart y Bates, 2006). De acuerdo con esta definición, la dificultad en el control de la inhibición de una respuesta considerada inadecuada, propio de los problemas exteriorizados, representaría una predisposición biológica, al relacionarse con el temperamento. Diversos estudios han encontrado que las deficiencias en el control esforzado se relacionan con resultados desadaptados (Diaz et al., 2017; Eisenberg et al., 2014; Eisenberg et al., 2004; Eisenberg et al., 2009; Liew et al., 2004). En un estudio longitudinal Kochanska y Knaack (2003) encontraron que los niños con bajo control esforzado a los 22, 33 y 45 meses, tenían más psicopatología exteriorizada a los 73 meses de edad en comparación con los niños con alto control.

Como se mencionó, además de la desinhibición conductual, el afecto también desempeña un papel importante en la psicopatología exteriorizada. Por una parte, la frecuente experimentación de afecto negativo, incluido el miedo, la ansiedad, la tristeza y la ira, se relaciona con problemas de conducta (Diaz et al., 2017; Shackman y Pollak, 2014). Por otra parte, la relación con el afecto positivo ha sido menos estudiada y la dirección de esta relación no es tan clara. Mientras en algunos estudios se refiere una relación directa entre el afecto positivo y la psicopatología exteriorizada (Putnam y Stifter, 2005), otros estudios reflejan una relación inversa (Fox et al., 2001). Aunado a estas inconsistencias, existen estudios que indican que no existe una relación entre el afecto y los problemas de conducta (Loginova y Slobodskaya, 2017).

Parece que la mejor explicación sobre la relación entre la psicopatología y el afecto surge cuando se integran elementos relacionados con el afecto y la autorregulación. Se ha encontrado que la

relación directa entre el afecto negativo y la psicopatología interiorizada se presenta cuando existe un bajo control inhibitorio (Liu, Calkins y Bell, 2018). En contraste, la interacción entre un bajo afecto positivo y un bajo control inhibitorio se relaciona con un mayor riesgo de desarrollar psicopatología exteriorizada (Buss, Kiel, Morales y Robinson, 2014).

1.6 Teoría de la triple vulnerabilidad

Tanto los síndromes interiorizados como los exteriorizados comparten un elemento de manera consistente, la incapacidad para controlar el afecto negativo. Barlow (2000) planteó una explicación que es congruente con la perspectiva del desarrollo, se trata de la Teoría de la Triple Vulnerabilidad. En un inicio dicha teoría se diseñó para explicar el origen y desarrollo de los síntomas de ansiedad y depresión, y posteriormente se extendió a otros problemas emocionales (Barlow, 2002; Barlow, Allen y Choate, 2004; Otis, Keane y Kerns, 2003). Es posible extenderla para una comprensión general de la psicopatología. Esta teoría propone una triple vulnerabilidad para explicar el desarrollo de síntomas clínicos: la vulnerabilidad genética o biológica generalizada, la vulnerabilidad psicológica generalizada y la vulnerabilidad psicológica específica. La *vulnerabilidad biológica generalizada* hace referencia a las contribuciones genéticas, entre ellas las relacionadas con el temperamento, que predisponen al desarrollo de síntomas clínicos. La evidencia sugiere que el ser muy nervioso, excitable, temperamental o emocional posee un componente genético, concebido como una reactividad biológica a los cambios ambientales y relacionado con una mayor predisposición al afecto negativo (Caspi, Hariri, Holmes, Uher y Moffitt, 2010; Gunthert, et al., 2007; Hariri y Holmes, 2006).

La *vulnerabilidad psicológica generalizada* se refiere a la sensación de falta de control y afecto negativo cuando la persona se enfrenta a ciertas tareas o desafíos que pudieren representar una amenaza. Los fallos o deficiencias percibidas son señales de una incapacidad crónica para hacer frente a eventos negativos impredecibles e incontrolables, y la percepción de falta de control se asocia con respuestas con una valencia emocional negativa. Por su parte, la *vulnerabilidad psicológica específica* se refiere a las circunstancias concretas que, de acuerdo con la historia de la persona, ésta interpreta para otorgar un significado cognitivo a la manifestación de determinada sintomatología. Por ejemplo, tenerles miedo a las arañas o a situaciones sociales. Este conjunto particular de vulnerabilidades, biológica, psicológica generalizada y específica, en función de las experiencias de aprendizaje temprano, se vuelve relevante para la comprensión del desarrollo normal y patológico (Barlow, 2002).

1.7 Prácticas parentales y psicopatología

El contexto en el que el niño se desenvuelve es un elemento fundamental para las distintas vías hacia la adaptación o la desadaptación. Existen diversas formas de estudiar la crianza de los niños, las prácticas parentales se refieren a comportamientos específicos de los padres a través de los cuales se garantiza el desarrollo, la supervivencia y la socialización de sus hijos (Darling y Steinberg, 1993; Hoghughi y Long, 2004; Solís-Cámara y Díaz, 2007). Los padres como primeras figuras de socialización, mediante el cuidado y el afecto, transmiten a los niños un mensaje de seguridad, libre de amenazas que puedan poner en riesgo su bienestar o su supervivencia, lo cual se asocia con emociones positivas o placenteras. Por el contrario, a través del rechazo y el castigo, el niño percibe que el ambiente en el que se desarrolla es hostil, carente de apoyo y con amenazas

que requieren poner en marcha mecanismos de defensa para sobrevivir, esto se relaciona con emociones negativas o desagradables, que lo mantienen alerta ante el peligro (Kochanska et al., 2015).

En cuanto a las prácticas parentales asociadas con la generación de afecto positivo, se ha encontrado que tienen un impacto en el desarrollo estructural de regiones cerebrales implicadas en el proceso de recompensa, en la reactividad y regulación emocional (Hölzel et al., 2010; Whittle et al., 2014). Una mayor frecuencia de conductas maternas positivas se ha asociado con un menor crecimiento de la amígdala (Whittle et al., 2014). Existe investigación longitudinal que apoya la hipótesis de que una reducción en el estrés percibido se asocia con una disminución en el volumen de la amígdala en adultos (Hölzel et al., 2010). En el caso de los adolescentes varones las conductas maternas de calidez se han relacionado con un adelgazamiento acelerado de la corteza orbitofrontal y la corteza cingulada anterior (Whittle et al., 2014). Trayectorias similares de desarrollo de esas estructuras se han asociado con un funcionamiento emocional y cognitivo superior. Al respecto, Shaw et al. (2006) encontraron que los adolescentes con habilidades intelectuales superiores al llegar a la adultez exhibían un adelgazamiento de diferentes áreas, incluyendo la corteza orbitofrontal.

En esta misma línea, las conductas maternas de apoyo en la infancia predicen fuertemente un volumen amplio del hipocampo en edad escolar (Luby et al., 2012) y en la adolescencia temprana (Luby et al., 2016). Estos datos adquieren especial relevancia ya que el hipocampo es una estructura cerebral que desempeña un papel central en funciones esenciales para el desarrollo psicosocial saludable, como la memoria, la modulación del estrés y la regulación emocional (De Quervain et

al., 2017; McEwen, Gray y Nasca, 2015). Aunado a esto, la expresión de emociones positivas por parte de los padres se ha relacionado con menos problemas exteriorizados (Eisenberg et al., 2001). Existe evidencia de que la crianza positiva puede actuar como un factor protector contra el desarrollo de problemas de conducta en los niños con problemas de atención (Chronis et al., 2007).

Respecto a las prácticas de crianza negativas, según la Teoría de Aceptación y Rechazo de los padres (Rohner et al., 2005), el rechazo y la falta de calidez generan emociones negativas que tienden a disminuir la capacidad de los niños para lidiar eficazmente con el estrés, lo cual se ha relacionado con la inseguridad infantil y las dificultades para regular las emociones. Debido a esto, los niños que se sienten rechazados por sus padres tienden a ser menos estables emocionalmente que aquellos niños que se sienten aceptados. El dolor que se experimenta al sentirse rechazado es real. Los estudios de imágenes cerebrales revelan que las partes del cerebro que se activan cuando una persona se siente rechazada, la corteza cingulada anterior y la corteza prefrontal ventral derecha principalmente, son las mismas que se activan cuando una persona experimenta dolor físico (Eisenberger, 2012; Eisenberger et al., 2003; Squire y Stein, 2003).

Las experiencias adversas en la infancia alteran la expresión de genes, es decir, generan vulnerabilidad biológica, reactividad emocional y la experimentación de afecto negativo, que puede convertirse en una cascada de riesgo que aumenta la probabilidad de desarrollar diversos problemas interiorizados y exteriorizados a lo largo de la vida. Se sabe que el maltrato temprano y la exposición continua a factores estresantes precipitan la aparición de desenlaces patológicos (Belsky y Pluess, 2009; Boyce y Ellis, 2005; Repetti et al., 2002). Sobre todo, cuando dichos factores estresantes amenazan la integridad física, implican un trauma y son incontrolables (Miller et al.,

2007), condicionantes que podrían cumplirse perfectamente en la infancia, una etapa en que los niños dependen en gran medida de sus cuidadores.

Las prácticas parentales que se caracterizan por negligencia emocional hacia los niños, rechazo, falta de disponibilidad de los padres para participar y supervisar las actividades de los niños, experiencia de alienación, desapego, falta de aceptación, calidez y apoyo, altos niveles de conflicto, agresiones y hostilidad resaltan dentro de la acumulación de factores desencadenantes de psicopatología (Repetti et al., 2002). Los hijos de padres negligentes que no constituyen un soporte emocional y a su vez tampoco ejercen prácticas de control o disciplina presentan más síntomas de ansiedad, más conductas agresivas y dependencia de sustancias en comparación con aquellos padres que exhiben conductas de calidez y disciplina positiva (Steinberg et al., 2006).

Un metaanálisis sobre el castigo físico y sus resultados negativos a largo plazo (Ferguson, 2013) indagó en estudios longitudinales el efecto de las nalgadas y el castigo corporal severo sobre los problemas interiorizados y exteriorizados y la habilidad cognitiva en niños. Halló relaciones de pequeñas a moderadas entre las nalgadas y el castigo físico más severo y síntomas interiorizados y exteriorizados, así como un menor rendimiento cognitivo. Asimismo, informó efectos similares respecto al castigo verbal severo y la disciplina arbitraria, pero no así para las estrategias disciplinarias positivas, que no se relacionaron con síntomas exteriorizados. Para los problemas interiorizados no se contó con estudios suficientes.

Los resultados derivados de las medidas de observación de la interacción entre madres e hijos (Pastorelli et al., 2016) sugieren una influencia bidireccional, en la que el modo en que la madre

responde está vinculado con la forma en la que se comporta su bebé y viceversa. Un estudio longitudinal (Pastorelli et al., 2016) encontró que la conducta prosocial de los niños a los nueve años predecía las conductas de calidez materna y una mejor calidad en la relación madre e hijo un año posterior. No obstante, el estudio de Laucht et al. (2001) controló estadísticamente el comportamiento de los bebés en la interacción con la madre, lo cual permitió demostrar que el impacto longitudinal de la sensibilidad materna en la psicopatología infantil parecía ser independiente del comportamiento infantil. Lo cual resalta el efecto de las prácticas parentales en el desarrollo de los niños.

1.8 Interacción entre aspectos biológicos, psicológicos y sociales para el desarrollo de síntomas clínicos

Si bien existen investigaciones que relacionan a las prácticas parentales con los problemas interiorizados y exteriorizados, Mesman et al. (2009), en un estudio longitudinal, no encontraron efectos de las prácticas maternas negativas de disciplina en el desarrollo de los problemas interiorizados. La falta de especificidad de algunas investigaciones, al no considerar las características individuales de los niños debilita sus conclusiones. En congruencia con la teoría de la triple vulnerabilidad de Barlow (2002), estudios como el de Kochanska y Kim (2013) que han tomado en cuenta la predisposición a la reactividad emocional como una característica del temperamento, lo que hace más propensos a los niños a experimentar afecto negativo, revelan que las prácticas parentales influyen en el desarrollo de síntomas psicopatológicos. La afectividad negativa en el primer año de vida, de manera independiente, no se considera un factor causal que pueda explicar los distintos desenlaces en los niños. Sin embargo, sirve como un factor de

plasticidad o sensibilidad al contexto, que en conjunto con las características en las que los niños se desenvuelvan y los estímulos a los que se expongan podría alterar el curso de su desarrollo (Kim y Kochanska, 2012). De acuerdo con la teoría de la triple vulnerabilidad existe una interacción entre las distintas vulnerabilidades, de tal forma que la afectividad negativa como una característica del temperamento en el primer año correspondería a la vulnerabilidad biológica generalizada. En un contexto en donde los padres, como primeros socializadores, promuevan la adquisición de habilidades de regulación emocional, los niños no presentarían una vulnerabilidad psicológica que formando una diátesis con la vulnerabilidad biológica daría lugar a síntomas psicopatológicos (Barlow, 2002).

Congruente con dicho planteamiento, un resultado muy interesante en cuanto a la interacción entre los genes y el ambiente surge de un estudio longitudinal de Kochanska, Kim, Barry y Philibert (2011), quienes hallaron que aquellos niños con características genéticas que representan una predisposición a experimentar afectividad negativa (un alelo corto, 5-HTTLPR), y que por tal motivo se consideran como niños de alto riesgo para el desarrollo de psicopatología, presentaron más conductas prosociales que sus pares con genotipos tradicionalmente considerados como de bajo riesgo. Este resultado se daba sólo si se cumplía una condición, la exposición a prácticas maternas de alta sensibilidad, es decir, madres que consistentemente responden de manera predecible y son receptivas ante las conductas de los niños. Es posible concluir que una mejora en las influencias ambientales, como la interacción madre-hijo, no solamente puede compensar el riesgo biológico, sino que es capaz de mejorar los resultados del desarrollo de los niños.

Como se ha planteado previamente, las vulnerabilidades representan mejores explicaciones si se comprende que coaccionan con otros factores. Laucht, Esser y Schmidt (2001) estudiaron el desarrollo de problemas interiorizados y exteriorizados en bebés nacidos con riesgo biológico (bajo peso al nacer) y riesgo psicosocial. Es decir, estudiaron familias psicosocialmente desfavorecidas, ya sea por un nivel educativo bajo de los padres, hacinamiento, trastorno psiquiátrico parental, padres con historial delictivo, problemas maritales, paternidad temprana, familia monoparental, embarazo no deseado, pobre integración social, falta de apoyo, graves dificultades crónicas, o habilidades de afrontamiento deficientes. En un estudio prospectivo encontraron que los niños que crecen con estrés psicosocial, como las dificultades familiares crónicas, se encuentran en mayor riesgo de desarrollar conductas desadaptadas que los niños con riesgo biológico, como el parto prematuro. Los factores de riesgo psicosocial se han asociado fuertemente con un número elevado de síntomas interiorizados y exteriorizados, desde la infancia hasta la edad escolar. Además, se ha observado que los niños con bajo peso al nacer que han crecido en entornos familiares desfavorecidos y aquellos hijos de madres no receptivas suelen presentar más psicopatología interiorizada. Aunado a esto, hallaron que los problemas de atención a los ocho años son más comunes en los niños con bajo peso al nacer.

Tal como se expone en la teoría de la triple vulnerabilidad, Masten y Cicchetti (2010) al estudiar los elementos que intervienen en el desarrollo de la psicopatología, confieren que se trata de la acumulación de factores desencadenantes que se combinan, de acuerdo con los principios de equifinalidad y multifinalidad. Aunque no hacen referencia a estos principios, los describen al hablar de efectos directos y unidireccionales, directos y bidireccionales, o indirectos a través de diversas vías, para formar *cascadas de riesgo*, que alteran el curso del desarrollo y constituyen

mecanismos clave en los desenlaces patológicos. Los problemas de conducta de inicio temprano, vistos desde esta perspectiva, conforman la interacción de factores personales y ambientales que generan vulnerabilidad, por ejemplo, frente a las influencias negativas de los pares, y con ello, al abandono escolar y el abuso de sustancias.

Lo hasta aquí expuesto pone de manifiesto que para comprender la psicopatología resulta necesario un abordaje del desarrollo. Los niños presentan conductas adaptadas o desadaptadas dentro del curso del desarrollo como resultado de la interacción entre factores personales y factores contextuales. Estos factores parecen corresponderse con dimensiones en las que, en algunos casos, los extremos representan manifestaciones patológicas. Por ejemplo, se ha propuesto que el temperamento se expresa mediante una dimensión de inhibición y desinhibición, lo cual representa la base para el desarrollo de la personalidad (Kagan y Snidman, 1999; 2009). La personalidad se ha estudiado mediante una dimensión de introversión y extroversión, relacionada con la sociabilidad y la impulsividad (Eysenck y Eysenck, 1986). Las variaciones entre la personalidad adaptada y desadaptada se ubicarían dentro de un continuo, en el cual los niveles más altos de introversión se asocian con conductas de aislamiento, sensibilidad, depresión, nerviosismo, característico de niños con alta inhibición conductual como rasgo temperamental, y los niveles más altos de extroversión se relacionan con la transgresión de las reglas sociales, como el robo, la violencia y las mentiras, observado en niños con alta desinhibición conductual como rasgo de temperamento (Biederman et al., 2001; Dougherty et al., 2011). Desde la perspectiva dimensional de la psicopatología estas conductas corresponden a los problemas interiorizados y exteriorizados, en donde el afecto y su regulación desempeñan un papel muy importante en el inicio y mantenimiento de los síntomas (Eisenberg et al., 2001; 2009).

Dicha trayectoria desde los rasgos del temperamento a las características de la personalidad y su evolución hasta convertirse en síntomas clínicos no es lineal, las habilidades que el niño adquiere para manejar la reactividad emocional como un elemento biológico pueden cambiar el curso del desarrollo. De acuerdo con lo revisado previamente, el contexto en el que el niño se desenvuelve es un elemento fundamental para las distintas vías hacia la adaptación y la desadaptación. En la infancia la calidad en la interacción con los padres es uno de los factores de riesgo y protección más importantes y con mayor impacto en el desarrollo de las habilidades que favorecen la adaptación al entorno.

Derivado de la revisión de la literatura en el área, resulta evidente que existen vínculos entre las prácticas parentales y la psicopatología interiorizada y exteriorizada (Belsky y Pluess, 2009; Boyce y Ellis, 2005; Ferguson, 2013; Repetti, Taylor y Seeman, 2002; Steinberg, Blatt-Eisengart y Cauffman, 2006). Sin embargo, no todos los niños expuestos a prácticas parentales deficientes desarrollan síntomas clínicos (Barnett y Scaramella, 2015; Kochanska y Kim, 2013; Lipscomb et al., 2014; Mesman et al., 2009; Rioux et al., 2016). Se ha sugerido que los efectos psicopatológicos de las experiencias de riesgo están fuertemente influidos por la manera en la que los individuos procesan cognitivamente y afectivamente sus experiencias (Rutter, 1999). Por lo que podría proponerse a la atención ejecutiva, un componente autorregulatorio de la atención que tiene como funciones monitorear y resolver conflictos en tareas cognitivas (Rothbart et al., 2007), como una variable mediadora entre las prácticas parentales y la psicopatología. Dado que se considera que la capacidad de autorregulación engloba tanto el control de la conducta como de los estados afectivos, surge así la inquietud de dilucidar qué papel desempeña la atención ejecutiva en la regulación emocional.

Capítulo 2. El papel de la atención en la regulación de emociones

2.1 Regulación emocional

Es importante destacar que, a la fecha, el término regulación emocional ha variado conceptualmente desde diversas perspectivas, lo que ha traído algunas dificultades para lograr una integración congruente con los datos empíricos que respalde su validez de constructo (Gross y Levenson, 1997). Una primera aproximación a su definición fue creada por Thompson (1994), quien afirmó que la regulación emocional consiste en un conjunto de procesos internos y externos responsables de monitorear, evaluar y modificar las reacciones emocionales, específicamente aquellas características relacionadas con su intensidad y duración, con el fin de alcanzar determinadas metas. Algunas características importantes que establece a partir de esta definición son que la regulación emocional (a) puede involucrar el mantenimiento y la magnitud de la activación emocional, así como su inhibición o supresión, (b) implica no solamente estrategias adquiridas de automanejo emocional, sino también una diversidad de influencias externas, (c) afecta comúnmente las dimensiones de temporalidad e intensidad de la emoción y (d) se la debe considerar funcionalmente, en términos de su éxito para cada situación en particular. Dicha definición resulta limitada para su estudio empírico, ya que dificulta su operacionalización.

Otra perspectiva teórica sobre la regulación emocional que ha recibido especial interés y cuenta con datos empíricos importantes que la respaldan es la planteada por Gross (1998a). Este autor considera a la regulación emocional como un proceso en el que se establecen las emociones que se

experimentan, el momento en el que se presentan y de qué manera se experimentan o se expresan (Gross, 2014).

Debido a que muchas actividades pueden considerarse como reguladoras de emociones, resulta necesario hacer una descripción de sus características básicas. La primera característica de la regulación emocional es la activación de un objetivo para modificar el proceso de generación de emociones (Gross, Sheppes y Urry, 2011). La persona misma puede activar dicha meta o puede hacerlo alguien más. Esta distinción hace referencia a la regulación intrínseca y extrínseca de la emoción, en el primer caso es el propio individuo quien regula sus emociones y, en el segundo, otra persona puede ayudarle a regular su emoción. Las investigaciones con adultos comúnmente se centran en la regulación intrínseca (Gross, 1998a), cuando se trabaja con bebés y niños generalmente se enfocan en la regulación extrínseca (Cole, Martin y Dennis, 2004).

La segunda característica de la regulación emocional es el compromiso de los procesos responsables de alterar la trayectoria de la emoción. Existen muchos procesos diferentes que es posible emplear para regular emociones y éstos varían considerablemente en el grado en que son explícitos o implícitos. Se habla de la utilidad de considerar un continuo de posibilidades de regulación emocional que van de una regulación explícita, consciente, con esfuerzo hasta una regulación implícita, inconsciente, sin esfuerzo y automática (Gyurak, Gross y Etkin, 2011). La tercera característica de la regulación emocional es su impacto en la dinámica de la emoción, es decir, dependiendo de las metas del individuo, la regulación emocional puede aumentar o disminuir

la latencia, el tiempo en que se desarrolla, la magnitud, duración y desplazamiento de las respuestas emocionales en los dominios de la experiencia, conductuales o fisiológicos (Gross, 1998a).

2.2 Proceso de regulación emocional de Gross

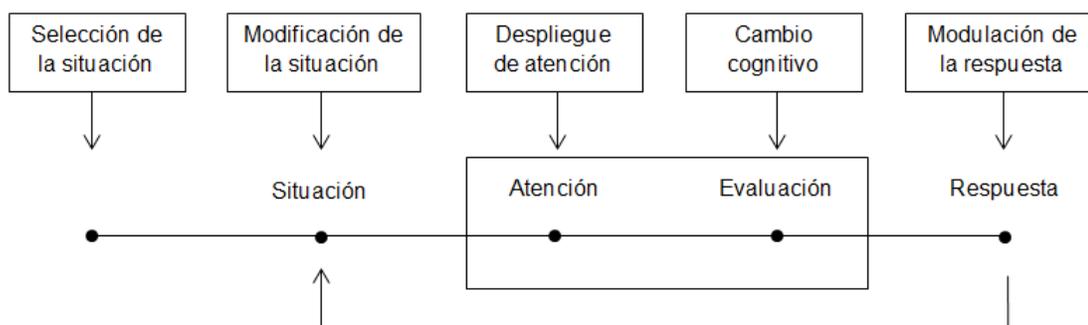
Basado en el modelo modal de la emoción, el cual sugiere que el proceso de generación de emociones ocurre en una secuencia particular a lo largo del tiempo, Gross (1998a) propuso el modelo de proceso de la regulación emocional, que especifica la secuencia de los procesos que intervienen en la generación de la emoción, en el cual un evento o estímulo relevante, generalmente externo, aunque puede ser interno, desencadena un mecanismo de emoción (o conjunto de mecanismos) que, a su vez, produce de manera automática una secuencia compleja de cambios en el cerebro y en el cuerpo que constituyen una respuesta emocional. Modelo que ha resultado ser un marco teórico útil para explicar las diferencias entre las diversas formas de regular la emoción, sus características, funcionalidad y las dificultades que conlleva.

El modelo de proceso de Gross (1998a) contempla cinco grupos de estrategias regulatorias de la emoción. La selección de la situación se refiere a la elección de entrar o no en una situación que potencialmente provoca una emoción. De manera específica, esta estrategia implica el acercamiento o evitación de ciertas personas, lugares o actividades. Una vez que se selecciona la situación, la estrategia de modificación de la situación tiene la finalidad de modificar el impacto emocional que ésta conlleva. El desplazamiento atencional consiste en elegir aspectos de la situación a los que una persona se va a enfocar específicamente. Una vez enfocada en un aspecto particular de la situación, el cambio cognitivo implica la transformación del significado que se le

da a la situación. Estas cuatro primeras estrategias de regulación emocional ocurren antes de que se presente una respuesta emocional, por lo cual se consideran *estrategias enfocadas en los antecedentes*. Por su parte, la modulación de la respuesta se refiere a los intentos del individuo por influir en las tendencias de respuesta emocional una vez que se han suscitado, la cual se concibe como una estrategia centrada en la respuesta (Gross, 1998a; Werner y Gross, 2010). En la Figura 2 se muestran las cinco estrategias del modelo de regulación emocional.

Figura 2

Modelo de proceso de la regulación emocional (Gross, 1998a; Gross y Thompson, 2007)



Existen dos estrategias que adquieren particularidad por el momento del proceso de regulación emocional en el que se presentan, la reevaluación cognitiva, centrada en los antecedentes, y la supresión expresiva, enfocada en la respuesta. La reevaluación cognitiva es una forma de cambio cognitivo que conlleva la elaboración de una situación potencialmente generadora de una emoción, de tal forma que modifica su impacto emocional. Por ejemplo, no pasar el examen de admisión a la universidad podría verse como una oportunidad para adquirir otras habilidades, como aprender otro idioma, en vez de considerarlo un fracaso. La supresión expresiva es una forma de modulación

de la respuesta que involucra la inhibición del comportamiento expresivo de la emoción. Por ejemplo, no mostrar una expresión de enojo cuando el jefe le está llamando la atención injustamente por un error que no cometió (Gross y John, 2003).

Debido a que la reevaluación ocurre temprano, la secuencia del desarrollo de la emoción es susceptible de modificación antes de que aparezcan definitivamente las tendencias de respuesta emocional. La supresión, por el contrario, se presenta relativamente tarde en el proceso de generación emocional y principalmente modifica el comportamiento de las tendencias de respuesta, sin reducir la experiencia de una emoción negativa, que puede continuar y acumularse sin resolver (John y Gross, 2004).

Dentro de las estrategias de regulación emocional centradas en los antecedentes, antes de que se presente una respuesta emocional, la atención se considera un elemento fundamental. Sin embargo, el *desplazamiento atencional* se ha aislado del estudio de la *reevaluación cognitiva* (Gross y John, 2003; John y Gross, 2004). A través del control atencional es posible dirigir la atención hacia aspectos de la situación que permitan experimentar una emoción deseada, o bien dirigir la atención a recuerdos específicos orientados a la meta regulatoria. Se ha encontrado que elegir centrar la atención en estímulos específicos, ya sea internos o externos, representa una forma efectiva de regulación emocional (Doll et al., 2016; Kovacs et al., 2015).

La distracción es una forma común de desplazamiento atencional que redirige la atención dentro de una situación determinada, de manera externa, o desvía la atención de la situación presente, de

manera interna, focalizando la atención en pensamientos que se relacionan con la emoción deseada (Gross, 2015). Después de la exposición a un video que induce tristeza, tanto la distracción en una tarea de reorientación de la atención mediante un caleidoscopio, como la focalización de la atención en recuerdos autobiográficos positivos, se relacionó con la regulación emocional del estado de ánimo triste (Kovacs et al., 2015).

En la práctica de mindfulness se emplea un tipo de desplazamiento atencional en el cual se dirige la atención hacia la respiración o alguna parte del cuerpo, se ha encontrado que esta práctica es eficaz en la regulación de emociones negativas y se ha asociado con una reducción de la activación de la amígdala y un aumento de la integración entre la amígdala y la corteza prefrontal (Doll et al., 2016). Acorde con estos resultados, otros estudios han encontrado que atender a una parte no estimulante de una imagen desagradable reduce el afecto negativo, modula la actividad de la amígdala e involucra redes fronto-parietales implicadas en el control inhibitorio y la atención visual (Ferri, Schmidt, Hajcak y Canli, 2013; McRae et al., 2010). A partir de los estudios con electroencefalograma se sabe que la distracción actúa muy temprano en el proceso de generación de emociones, se ha encontrado que esto ocurre alrededor de los 300 ms, incluso antes que la reevaluación cognitiva, congruente con el modelo de proceso de la regulación emocional (Thiruchselvam, Blechert, Sheppes, Rydstrom y Gross, 2011). Se sabe que entre más temprano se intervenga en el proceso de regulación de emociones el costo cognitivo será menor. Esto sitúa a la atención como un elemento crucial, por lo que resulta conveniente analizar los diversos modelos que se han empleado para su estudio.

2.3 Modelos atencionales

A partir de los años cincuenta, la atención ha sido uno de los principales objetos de estudio de la psicología experimental. Derivado de diversos experimentos conductuales empleados para su estudio surgieron múltiples postulados. Inicialmente, Broadbent (1958) argumentó que la atención era un filtro que permitía el procesamiento de cierta información a nivel cognitivo y el almacenamiento de otra a nivel sensorial. Sus experimentos se centraron en tareas de atención auditiva, por tanto, se refirió a filtros auditivos de selección de información. Bajo este modelo la atención controla la percepción.

Posteriormente el planteamiento sobre el filtro atencional fue modificado por Deutsch y Deutsch (1963), quienes propusieron que el filtro se da en un momento posterior a la recepción de los estímulos, permitiendo un análisis de percepción. De tal manera que al percibir uno o varios estímulos se asigna un significado a los mismos, la atención previene la iniciación de más de una respuesta a la vez y selecciona la que mejor se ajusta a los requerimientos de la situación. Plantearon que los mecanismos mediante los cuales se le asigna un valor de importancia a los mensajes o estímulos externos se basan en el aprendizaje y la motivación, que determinan la atención selectiva.

De manera similar, Treisman (1969) afirmaba que la atención hace referencia a la atenuación de estímulos y la selección de alguno en particular. La diferencia de su planteamiento respecto a sus predecesores radica en que dichos estímulos atenuados previamente, podrían ingresar nuevamente en el filtro para su posterior procesamiento, en caso de ser necesario.

Por su parte, Kahneman (1973) consideró que la atención es un recurso mediante el cual es posible almacenar diversos estímulos, con un límite determinado. Su planteamiento da un especial énfasis a la atención selectiva y su base en el control de la conducta, al elegir atender a un estímulo en particular. Este autor considera ya el esfuerzo, y su implicación en el control atencional. Concibe que la frecuente ocurrencia de supresión de estímulos hace referencia a un tipo de procesamiento en el que solamente es posible operar un estímulo a la vez. Años más tarde, Allport (1980; 1989) se posicionó en contra de la idea de una capacidad limitada de atención, o cuello de botella, que se concebía en todos los modelos anteriores, y sugirió que los aparentes límites de la atención no dependen de la recepción de los estímulos, sino que se enfocan en brindar un resultado coherente, de acuerdo con los objetivos de la persona en una situación particular.

La postura de Allport (1980) de que la atención obedece a un objetivo generó la necesidad de contar con modelos más completos, que incluyeran el papel de la atención en el control de la acción. Uno de ellos, presentado por Norman y Shallice (1980), sugería dos niveles de control, un mecanismo de programación de contención que hace una selección entre diversos esquemas y un mecanismo de atención supervisora que sesga el proceso de selección. El Sistema Atencional Supervisor (SAS) es necesario cuando las secuencias de acción son mal aprendidas o novedosas, donde la actuación es altamente crítica o peligrosa, o cuando es necesaria la planificación. En otros casos, la selección se da solamente por la programación de la contención. Derivado de esto, resultan tres modos de control de la conducta, el automático, la programación de la contención sin dirección voluntaria, y el control consciente e intencional. Lo cual implica la aplicación de los recursos atencionales para el control de la acción.

Dentro de este modelo, se supone que la especificación de los componentes de las acciones y el procesamiento de la información se realizan mediante numerosos esquemas de memoria, algunos organizados en estructuras jerárquicas o patrones secuenciales, independientes o paralelos, pero que cooperan entre sí. Un conjunto organizado de esquemas, con uno –el esquema fuente– que sirve como el control de orden más alto representa a cualquier secuencia de acción bien aprendida (Norman y Shallice, 1980; 1986).

Estos autores plantean tres estados distintos de un esquema: inactivo o latente, activado y seleccionado. El estado de latencia es el estado neutro, normal de un esquema, un esquema está inactivo cuando reside dentro de una estructura de memoria permanente, sin desempeñar un papel en el procesamiento activo del momento. Un esquema se activa cuando se configura, se lleva a un estado de disponibilidad y se le da un valor de activación. La combinación de varios factores determina este valor, incluyendo el valor que le fue asignado de acuerdo con su esquema fuente, los resultados de su activación atencional deliberada obtenidos previamente o de la motivación, la influencia de la interacción con otros esquemas activados y la bondad de las condiciones de activación especificadas, que determinan las condiciones bajo las cuales debe involucrarse. Se selecciona un esquema cuando su valor de activación es suficientemente alto como para superar su propio umbral. Un esquema seleccionado controla las acciones, tanto el procesamiento interno como los movimientos externos de los músculos y las glándulas (Norman y Shallice, 1980; 1986).

Norman y Shallice (1980; 1986) propusieron diferentes influencias para la activación de un esquema. Las influencias horizontales determinan la estructura en la que se organizan los esquemas y los mecanismos de procesamiento para una secuencia de acción particular. Las influencias verticales determinan los sesgos que actúan sobre el proceso de selección. Las condiciones de activación determinan la temporización apropiada para el inicio de los esquemas y el mecanismo de programación de contención combina estas diversas influencias y selecciona entre esquemas candidatos cuando sea apropiado. Existen dos factores verticales principales: las variables motivacionales y el control atencional. Los procedimientos de organización de la memoria, tanto para el almacenamiento como para la recuperación, son estructuras horizontales, por lo que son susceptibles a sesgos motivacionales.

El control de la atención intencional, o control esforzado por medio de la atención, es el más importante de las influencias del hilo vertical, que se lleva cabo a través del Sistema Atencional Supervisor (SAS). El SAS se considera un modulador de nivel superior para la solución de conflictos, se activa frente a tareas novedosas y tiene la función de planificar, tomar decisiones o inhibir una respuesta habitual que en ese momento no se considera apropiada. Finalmente, estos autores hacen una distinción en el control de la acción, de tal manera que corresponden a *acciones automáticas* aquellas acciones en las que los mecanismos horizontales pueden controlar el procesamiento, siempre y cuando sus secuencias estén suficientemente especificadas. En contraste, cuando las condiciones no permiten el control horizontal sin supervisión, o cuando la persona involucra deliberadamente procesos atencionales a la secuencia de acción, las operaciones corresponden al procesamiento bajo acción del control consciente, tratándose de *acciones*

intencionales o voluntarias (Norman y Shallice, 1980; 1986). Esta teoría se encuentra en desventaja ya que su estudio empírico no es viable al no contar con pruebas válidas y confiables que proporcionen datos sobre el funcionamiento del sistema atencional.

Stuss, Shallice, Alexander y Picton (1995) idearon un modelo más completo sobre el control ejecutivo centrado en la atención, en el cual proponen diferentes esquemas que compiten por el control del pensamiento y la conducta en un proceso de solución de conflictos que se encuentra mediado por procesos de inhibición. Se basan en el modelo planteado por Norman y Shallice (1980; 1986), no obstante, fraccionan el SAS en diferentes tareas. Mencionan siete tareas atencionales: mantenimiento, concentración, atención dividida, supresión, alternancia, preparación y programación.

El *mantenimiento de la atención* requiere diferentes procesos para energizar los esquemas de la tarea, inhibir esquemas conflictivos, monitorear el nivel de activación del esquema y controlar la aplicación lógica de la salida de estos esquemas. Esta función es necesaria cuando ocurren eventos relevantes a un ritmo relativamente lento, durante periodos de tiempo prolongados (vigilancia). La *concentración de la atención* es necesaria cuando la tarea requerida es demandante, y la respuesta requerida está ocurriendo muy rápido. La *atención dividida* se requiere cuando es forzoso realizar simultáneamente dos o más tareas no relacionadas. La *supresión de la atención* es necesaria cuando los procesos automáticos seleccionan esquemas inapropiados para los requerimientos de la tarea, lo cual hace necesaria la inhibición de una respuesta automática incorrecta. Por su parte, la *alternancia de la atención* requiere el cambio de un conjunto de esquemas a otros, de acuerdo con

ciertos estímulos, por lo que requiere de procesos de inhibición, para activar y desactivar los diferentes esquemas necesarios. La *preparación de la atención* surge cuando se requiere realizar una operación posteriormente, por lo que un esquema debe permanecer activo para que cuando un estímulo crítico llegue, sea posible generar una respuesta de manera óptima. Finalmente, la *programación de la atención* se refiere a la movilización consistente de los esquemas más apropiados para las diferentes tareas (Stuss et al., 1995).

A diferencia del modelo de Norman y Shallice (1980; 1986), Stuss et al. (1995) proponen pruebas neuropsicológicas específicas para medir las diferentes tareas atencionales. Para el *mantenimiento de la atención* sugieren emplear las tareas de vigilancia de números, para la *concentración* el tiempo de reacción en elección de series, en el caso de la *atención dividida* proponen utilizar el rendimiento en tareas dobles, para la *supresión* tareas de tipo Stroop. En cuanto a la *alternancia* sugieren el Test de Clasificación de Cartas de Wisconsin. Para la *preparación* indican que se puede utilizar el tiempo de reacción de advertencia o prevención, la clave en la medida de preparación se centra en la diferencia en el tiempo de reacción entre tareas con y sin señales de preparación, y para la *programación* el tiempo de reacción en tareas de información redundante. Solamente han encontrado evidencia que sustente tres procesos frontales diferenciados relacionados con la atención: energización, programación de tareas y monitoreo.

La principal desventaja de estos modelos radica en su evaluación, la cual resulta contradictoria. La operacionalización de las medidas utilizadas para estudiar los diferentes componentes de la atención es complicada, debido a las dificultades conceptuales que aún se presentan en torno al

constructo (Klenberg, Jämsä, Häyrynen, Lahti-Nuuttila y Korkman, 2010; Klenberg, Korkman y Lahti-Nuuttila, 2001). Un ejemplo de esto son las diferencias en la interpretación de los resultados de una misma prueba. En el Test de Clasificación de Cartas de Wisconsin, el número de errores de perseveración se ha utilizado como una medida del funcionamiento ejecutivo (Miyake, Friedman, Emerson, Witzki y Howerter, 2000; Welsh, Pennington y Groisser, 1991) y como una medida de desplazamiento de la atención (Rebok et al., 1997). El empleo de paradigmas de evaluación basados en tareas multidimensionales complejas agrega confusión, por lo que no es posible identificar qué componentes de la atención, funciones ejecutivas y otros aspectos cognitivos miden las distintas tareas (Fletcher, 1998; Manly et al., 2001; Smith et al., 1992).

2.4 Modelo de atención de Posner

Un modelo que ha recibido especial interés, debido al empeño de sus autores por establecer las bases neuroanatómicas que lo respaldan, es el propuesto por Posner y Peterson en 1990, compuesto inicialmente por tres redes neuronales que se encargan de diferentes funciones de la atención. Las redes forman un sistema específico que lleva a cabo funciones de alerta, orientación y control ejecutivo. En donde la *alerta* se refiere a alcanzar y mantener un estado receptivo, la *orientación* hace referencia a la selección de la información de la entrada sensorial y el *control ejecutivo* se define como la resolución de conflictos entre las posibles respuestas. Posteriormente, con los avances en el área de las neurociencias, los estudios han revelado dos redes neuroanatómicas diferenciadas de orientación y dos redes de control ejecutivo (Petersen y Posner, 2012).

La red de *alerta* se relaciona con el mantenimiento de la atención y la preparación descritas en el modelo de Stuss et al. (1995), hace referencia a la producción y el mantenimiento de la vigilancia al realizar una tarea. Una aproximación a su estudio implica usar una señal de advertencia antes de un estímulo objetivo para producir un cambio fásico en el estado de alerta. La señal de aviso conduce a la sustitución del estado de reposo, con un nuevo estado que implica la preparación para detectar y responder a una señal. Si se requiere una respuesta rápida al objetivo, el tiempo de reacción mejora después de la señal de advertencia. Esta mejora no se debe a la acumulación de información más precisa sobre el objetivo, ya que este no cambia por la señal de advertencia, pero la señal cambia la velocidad de orientación de la atención y, por lo tanto, la respuesta a la señal. Un estado de alerta muy alto produce respuestas más rápidas, pero este incremento también se relaciona con un incremento en el porcentaje de error. La alerta no interfiere en la acumulación de información en los sistemas sensoriales o de memoria, sino que afecta la velocidad en la que se responde a un estímulo. Los estudios han mostrado que las diferencias individuales entre la alerta y la orientación no están relacionadas (Fan et al., 2002) y que la orientación mejora al mismo grado con una señal de advertencia, independientemente del nivel de alerta. Estos resultados apuntan hacia la independencia de estas dos funciones (Fernandez-Duque y Posner, 1997). No obstante, debido a que la alerta hace posible el saber cuándo ocurrirá un objetivo y la orientación dónde ocurrirá, en las actividades cotidianas estas funciones suelen trabajar juntas (Fan et al., 2009).

Por su parte, la red de *orientación* se centra en la capacidad para priorizar la entrada sensorial, seleccionando una modalidad o ubicación, se refiere principalmente a la selección visual (Petersen y Posner, 2012). No obstante, se ha encontrado que las áreas cerebrales involucradas en la

orientación a estímulos visuales parecen ser idénticas (estudiadas con resonancia magnética funcional) a aquellas que participan en la orientación a estímulos en otras modalidades (Driver et al., 2004). Esta red se ha explorado en experimentos que emplean una metodología de señales. Cuando estas señales son falsas (no se corresponden con la presentación espacial real del estímulo), resulta necesario retirar el foco de atención de la ubicación indicada y cambiar la ubicación de destino (Posner, 2012). La comprensión sobre la fisiología de esta red ha cambiado con el tiempo, los avances tecnológicos de neuroimagen han permitido dilucidar, hasta el momento, dos redes de orientación a estímulos externos. Una red con predominancia dorsal incluye los campos oculares frontales y el surco intraparietal, activada después de la presentación de una señal de flecha. Posteriormente, al retirar el objetivo la persona se ve forzada a romper su foco de atención en la ubicación indicada y cambiar a la ubicación de destino. Bajo esta tarea se ha hallado que se activan la unión temporoparietal y la corteza frontal ventral.

En su artículo original, Posner y Petersen en 1990 nombraron la tercera red como detección de objetivos, ya que se sabía que el hecho de detectar señales implicaba una amplia interferencia para el desempeño de otras operaciones cognitivas. Posteriormente, la denominaron red de *atención ejecutiva*, la cual guarda una relación cercana con el Sistema Atencional Supervisor descrito por Norman y Shallice (1980) en cuanto al control esforzado por medio de la atención (Posner y Rothbart, 2000), ya que se encarga del problema que implica la posibilidad de seleccionar muchas respuestas ante situaciones de conflicto. Al igual que con la red de orientación, se han llevado a cabo múltiples experimentos para analizar la red de atención ejecutiva y recientemente se han aportado datos sobre la existencia de dos redes neuroanatómicas de control ejecutivo de la atención,

una red frontoparietal, la cual parece iniciar y ajustar el control, y una red cíngulo opercular, que proporciona el mantenimiento del control durante la tarea (Dosenbach, Fair, Cohen, Schlaggar y Petersen, 2008). Esta red se ha considerado como la más importante, ya que se relaciona con aspectos de autorregulación, el hecho de inhibir una respuesta dominante para realizar una respuesta subdominante se ha extendido para explicar la regulación tanto de la cognición como de la emoción (Bush, Luu y Posner, 2000; Petersen y Posner, 2012).

2.5 Atención ejecutiva y regulación emocional

Respecto a la superposición de las áreas implicadas tanto en la regulación emocional como en la atención ejecutiva, Ochsner y Gross (2005) realizaron una revisión de los estudios que analizaron las bases neurales de la regulación emocional. Encontraron dos formas de regulación que dependen de las interacciones entre la corteza prefrontal y la corteza cíngula y sistemas corticales y subcorticales de control emocional: 1) control atencional y 2) cambio cognitivo del significado de estímulos generadores de emociones. Describen un continuo hipotético sobre la relación entre el control atencional y el cambio cognitivo. De esta forma la atención ejecutiva y la reevaluación cognitiva, antes expuestas, pueden ser parte de un constructo más amplio de regulación emocional y cognitiva. En donde la atención ejecutiva sería un indicador de regulación cognitiva, cuando no se presentan estímulos emocionales, pero además podría ser un indicador de regulación emocional, que funcionaría de manera similar ante estímulos afectivos.

Una investigación para conocer la relación entre el control inhibitorio, un componente de la atención ejecutiva, y la regulación emocional en niños preescolares (Carlson y Wang, 2007),

encontró que en la tarea para medir el control inhibitorio denominada el juguete prohibido, aquellos niños capaces de inhibir la conducta de tocar el juguete, también fueron capaces de suprimir las expresiones negativas al recibir un regalo indeseable, en el paradigma del regalo equivocado como una medida de regulación de la expresión emocional. Por el contrario, los niños que tocaban el juguete, y mentían al respecto, mostraron respuestas emocionales negativas en la tarea del regalo no deseado. De tal manera que el control inhibitorio de la conducta se relaciona de manera directa con la supresión de la expresión emocional.

2.6 Atención ejecutiva, regulación emocional y psicopatología

Tanto la atención ejecutiva (Brooker et al., 2014; Morris, Keane, Calkins, Shanahan y O'Brien, 2014) como la regulación emocional (Campbell-Sills y Barlow, 2007; Ehrenreich, Goldstein, Wright y Barlow, 2009; Werner y Gross, 2010; Zeman, Cassano, Perry-Parrish y Stegall, 2006) se han asociado consistentemente con la psicopatología. La dificultad para seleccionar y mantener la concentración mental se considera común en muchos trastornos tipificados (Fossella et al., 2002). La tristeza y los estados psicopatológicos como la depresión se asocian a deficiencias en tareas de tiempo de reacción simples. La depresión se caracteriza por la falta de flexibilidad cognitiva y una disminución de la actividad de la parte frontal del hemisferio izquierdo (Liotti y Tucker, 1992; Rotenberg, 2004).

Se ha encontrado que el control atencional desempeña un papel importante en el desarrollo de síntomas interiorizados y exteriorizados en población infantil (Brooker et al., 2014; Morris et al., 2014). Un estudio longitudinal encontró que el control atencional a los nueve meses predice los

problemas interiorizados a los 18 y 27 meses (Brooker et al., 2014). Morris et al. (2014) encontraron que la dificultad para controlar la atención aunada a las deficiencias en la regulación del enojo predice la psicopatología exteriorizada en los niños. El control atencional se refiere a la habilidad para dirigir y cambiar el foco de atención. Como se planteó, dicha capacidad es central para la regulación de las emociones en la infancia temprana (Rothbart y Sheese, 2007) y se cree que desempeña un papel importante en el proceso de regulación emocional a lo largo de la vida.

Es importante detectar las deficiencias en la regulación emocional en la infancia ya que se asocian con un peor ajuste a lo largo de la vida. La salud mental requiere que se regulen fuertes reacciones emocionales, las deficiencias de esta habilidad están implicadas en una amplia variedad de síntomas psicopatológicos (Ehrenreich et al., 2009; Zeman et al., 2006). En la mayor parte de las categorías diagnósticas descritas en el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos mentales en su cuarta versión revisada (DSM-IV-TR), se hacía referencia a deficiencias en la regulación emocional (Campbell-Sills y Barlow, 2007; Werner y Gross, 2010). Desde la perspectiva dimensional de la psicopatología, algunos estudios han encontrado relación entre las deficiencias de la regulación emocional y los problemas exteriorizados en niños (Morris et al., 2010; Valiente et al., 2007) y con los problemas interiorizados en niños y adolescentes (Aldao et al., 2010; Neumann et al., 2010).

2.7 Influencia de las prácticas parentales en la atención ejecutiva y la regulación emocional

La investigación en el área coincide en que los padres desempeñan un papel muy importante en el desarrollo de las capacidades de los niños necesarias para su adecuado funcionamiento a corto, mediano y largo plazo. Entre éstas destaca la regulación de las emociones (Chang et al., 2003; Frankel et al., 2012; Richaud et al., 2013; Morris et al., 2007; Silver, Measelle et al., 2005).

La atención es una de las habilidades más importantes en la infancia para regular los estados emocionales. El control de la afectividad negativa es una tarea primordial para los niños y sus padres o cuidadores en los primeros meses de vida (Posner y Rothbart, 2000). Los niños tienden a autorreconfortarse y redirigir la atención, lo cual se considera una regulación adaptativa, porque se asocia con menos afecto negativo (Crockenberg y Leerkes, 2004).

En un inicio, los cuidadores son quienes apoyan a los bebés a orientar su atención, proporcionándoles objetos o actividades que reduzcan el afecto negativo. Esta interacción con sus padres permite a los niños desarrollar la habilidad del control atencional, considerada una función ejecutiva que se asocia a la posterior autorregulación del comportamiento (Posner y Rothbart, 2000; Sheese et al., 2009).

Se ha encontrado que las prácticas parentales tienen un impacto en el control atencional en los primeros años de vida. El control atencional o la atención ejecutiva corresponde al constructo de

control esforzado dentro de las dimensiones del temperamento y ambos conceptos se solapan con el constructo de funcionamiento ejecutivo. Se refieren a la habilidad para inhibir una respuesta dominante y realizar una respuesta subdominante, detectar errores en la ejecución de una actividad, enfocar la atención y cambiar el foco de atención cuando así se desea, y planear el comportamiento (Rothbart, 2007; Rothbart y Bates, 2006).

Son limitados los estudios que han indagado sobre los efectos de las prácticas parentales en el control atencional. Belsky et al. (2007) hallaron que la baja sensibilidad materna a los 54 meses y en primer grado escolar predijeron, respectivamente, un peor control de la atención en primer y tercer grado. Por su parte, Mathis y Bierman (2015) encontraron en niños preescolares de familias con ingresos bajos una asociación negativa entre las prácticas parentales directivas con críticas y el control atencional infantil.

En cuanto a la investigación que ha examinado la influencia de las prácticas parentales en el funcionamiento ejecutivo, que incluye la atención ejecutiva, Spruijt et al. (2017) plantearon que los hijos de padres más comprensivos, menos intrusivos y que hacen más preguntas abiertas (andamiaje verbal) muestran mejor funcionamiento ejecutivo. Observaron una relación curvilínea entre la cantidad de preguntas realizadas por los padres y el control atencional, lo que indica la presencia de una cantidad óptima de preguntas, no muy pocas y no demasiadas, que favorece el funcionamiento ejecutivo de los niños.

Al analizar los efectos de la crianza a los dos años de edad en el funcionamiento ejecutivo (FE) a los cuatro años, Hughes y Ensor (2009) observaron un efecto directo del andamiaje materno en el FE de los niños. De manera opuesta, el caos familiar y las prácticas de crianza inconsistentes predicen un menor FE. Concluyen que, si bien los factores genéticos son importantes para explicar las diferencias individuales estables, los factores ambientales permiten comprender el cambio.

Respecto a la investigación centrada en el análisis del papel de los padres en el desarrollo del control esforzado de los niños, que incluye la habilidad para controlar la atención, Graziano, Keane y Calkins (2010), en un estudio longitudinal que empleó una tarea tipo Stroop para medirlo, descubrieron que el comportamiento materno caracterizado por calidez y sensibilidad a la edad de dos años predice una mayor habilidad de control esforzado de la atención en niños de 5.5 años. De manera inversa, el comportamiento materno caracterizado por control e intrusividad predice una menor habilidad de control esforzado.

Consistente con estos hallazgos, Li et al. (2016) encontraron que las prácticas de crianza de mayor calidad, caracterizadas por una mayor calidez y sensibilidad y un menor control intrusivo, predicen positivamente el control esforzado en los niños. Estos autores utilizaron tres medidas de control esforzado, dos de demora de la gratificación y una de control de la actividad motora. El control esforzado se considera el núcleo ejecutivo de la habilidad de autorregulación y hace posible la regulación de la atención, de las emociones y de la conducta (Rothbart y Bates, 2006). Las tareas empleadas en el estudio de Li et al. (2016) si bien se relacionan con el control esforzado, se centran más en aspectos emocionales y motores.

Existe un solapamiento entre los constructos de control esforzado, funcionamiento ejecutivo, control atencional, regulación emocional y autorregulación (Eisenberg et al., 2014; Eisenberg et al., 2010; Rueda et al., 2005). Lo cual parece indicar que tal como lo planteó Barrett (2017), debido a que no existe un área específica en el cerebro para las emociones, las redes neuronales actúan como sistemas integrales que permiten el control de la atención, de la afectividad y de los aspectos motores, los cuales se influyen entre sí. De tal manera que, como se mencionó previamente, la habilidad para controlar la atención interviene en la habilidad para regular las emociones.

Existen muchos factores que pueden influir en el desarrollo de la regulación emocional (RE). Entre ellos el temperamento (Rothbart y Sheese, 2007), aspectos neurofisiológicos o genéticos (Caspi et al., 2010) y el desarrollo cognitivo (Goldsmith y Davidson, 2004). Las emociones, y la RE en específico, tienen un componente social, son producto de la interacción con el ambiente y cumplen con una función de adaptación. Las diversas definiciones de RE coinciden en describirla como un proceso de modulación de los estados emocionales con un fin adaptativo relacionado con el logro de objetivos personales (Eisenberg y Spinrad, 2004; Gross, 1998a; Thompson, 1994).

En el caso de los niños, la familia desempeña una función primordial de socialización. Se ha planteado que el impacto de los padres en el desarrollo psicosocial de los niños se explica mejor a través de su influencia en la regulación de las emociones (Eisenberg y Valiente, 2004). En un principio, las madres emplean estrategias para regular las emociones de los niños, de tal manera que los niños experimentan una regulación externa, conforme las habilidades del niño se

desarrollan las madres emplean menos estrategias para regular las emociones de los niños. Tal como lo han demostrado Spinrad et al. (2004), entre los 18 y los 30 meses se observa un decremento en los intentos para regular las emociones de los niños, lo cual se relaciona con el incremento en las habilidades cognitivas y de lenguaje, que hace posible que los niños sean capaces de autorregular sus emociones.

Si bien muchos aspectos de la socialización de la emoción desempeñan un papel importante en el desarrollo socioemocional de los niños, la manera en la que los padres responden ante sus emociones negativas es un aspecto particularmente significativo para la regulación emocional. Cuando los padres muestran reacciones no favorables a las emociones negativas de los niños, las castigan o prohíben su expresión, los niños suelen suprimir las experiencias emocionales negativas a futuro. Se ha encontrado que la supresión emocional, lejos de disminuir la respuesta emocional, genera excitación emocional y ansiedad, lo cual se convierte en un ciclo que provoca emociones cada vez más intensas (Eisenberg et al., 2010; Steinberg y Drabick, 2015). Aunado a esto, ante la carencia de respuestas de expresión emocional adaptadas, como verbalizar las emociones, aumenta la probabilidad de utilizar otras respuestas conductuales menos adaptadas, como en la expresión intensa o desregulada de las emociones, o bien el ocultarlas o suprimirlas (Fabes et al., 2001).

Morris et al. (2007) sugieren tres vías en las que el contexto familiar afecta el desarrollo de la RE: a través de la observación de las emociones de los padres, la respuesta de los padres ante la expresión emocional de los niños y el clima emocional en la familia. En primer lugar, los niños aprenden a regular sus emociones por medio de la observación de los padres. Desde la Teoría del

Aprendizaje Social de Bandura (1977), quien plantea la adquisición de una nueva conducta como resultado de observar a otras personas realizarla, se puede decir que los padres funcionan como modelos, que los niños tienden a imitar, de tal manera que una RE deficiente de los padres genera en los niños dificultades para regular las emociones.

En segundo lugar, se conoce la importancia de las prácticas parentales y los comportamientos relacionados con la socialización de la emoción, tales como la reacción de los padres ante las respuestas emocionales de los niños. Si los padres ayudan a los niños a experimentar y a entender sus emociones, éstos podrán regularlas (Eisenberg et al., 1998). Generalmente, se tiende a la supresión de las emociones, ya que las emociones negativas, como el miedo, el enojo y la tristeza, generan malestar, son desagradables y no son bien vistas en la interacción social (Chaplin y Aldao, 2013; Zahn-Waxler et al., 2007). La evitación de las emociones limita acentuadamente la posibilidad de aprender a regularlas, ya que se sabe que la experimentación de las emociones permite el autoconocimiento y favorece la detección de las señales que permiten su control en un momento oportuno (Gross y John, 2003). Además, las emociones tienen un fin adaptativo, su experimentación envía el mensaje que alerta sobre una amenaza a la estabilidad del individuo. Si se trata de un riesgo real y el individuo bloquea la emoción, disminuirá su capacidad para enfrentar la situación, ya que será más fácil que se paralice, o bien, que tenga una reacción desproporcionada, no acorde con el contexto. La cultura aprendida de los padres desempeña un papel muy importante en la expresión y la regulación de las emociones (Meyer et al., 2014; Raval et al., 2016).

En tercer lugar, la RE se ve afectada por el clima emocional de la familia, la expresión de amor entre sus integrantes y la calidad emocional de la relación marital. Frankel, Umemura, Jacobvitz y Hazen (2015) encontraron que el conflicto marital afecta la capacidad de los niños para regular sus emociones, favoreciendo conductas de evitación ante las situaciones potencialmente generadoras de emociones negativas. Se cree que los conflictos familiares alteran los estilos de respuesta emocional de los niños (Morris et al., 2007).

Los hallazgos de Moed et al. (2017) indican que las transacciones negativas entre padres e hijos predicen mayor afectividad negativa en los niños y esto a su vez se relaciona con una menor capacidad para enfocar la atención y un menor control inhibitorio. Al parecer el afecto que generan las prácticas parentales tiene una influencia en el control de la atención y la habilidad para regular emociones, lo cual a su vez se relaciona con mayor psicopatología interiorizada y exteriorizada.

De lo anteriormente revisado se puede concluir que, en línea con una perspectiva del desarrollo en el estudio de la psicopatología, existen marcadas diferencias individuales en la susceptibilidad a los riesgos ambientales. Los factores contextuales, como las prácticas parentales, interaccionan y tienen un impacto en la regulación y el funcionamiento emocional y cognitivo del niño a lo largo de los distintos periodos del desarrollo. Los padres enseñan, entrenan y modelan respuestas emocionales apropiadas que contribuyen al desarrollo de habilidades de regulación emocional y cognitiva, desde la infancia temprana, mediante la socialización de la emoción (Spinrad et al., 2004). Inicialmente se planteó que la esencia de la psicopatología no radica en alguna forma de comportamiento, sino que hace referencia a la incapacidad de un individuo para adaptar sus

pensamientos, emociones y conductas a un determinado contexto (Bergner, 1997). Si la psicopatología implica una dificultad en la adaptación del individuo, la regulación emocional, y la atención ejecutiva como un componente de autorregulación, resultan los mecanismos alterados para iniciar, motivar y organizar el comportamiento adaptado.

Capítulo 3. Medición de la regulación emocional y la atención ejecutiva

3.1 Medición de la regulación emocional

Una de las principales problemáticas en el estudio de la regulación emocional radica en su medición. Desde el modelo de Gross (2015), la medición de la reevaluación cognitiva y la supresión expresiva ha recurrido al autoinforme retrospectivo (Ellis et al., 2019; Haga et al., 2009; John y Gross, 2004; Moore et al., 2008), en donde los participantes dicen qué tanto suelen emplear cada estrategia, con lo cual se mide la percepción sobre su empleo, no una habilidad real para regular las emociones. También se han empleado autoinformes concurrentes y medidas de observación en tareas experimentales (Goldin et al., 2008; Kalokerinos et al., 2015; McRae et al., 2012; Wolgast et al., 2011), en las cuáles se pide al participante que revalúe una situación generadora de emociones o bien suprima toda respuesta expresiva ante ciertos estímulos emocionales e informe sobre el afecto que experimenta, lo cual ha aportado datos al estudio de dichas estrategias.

Entre los trabajos que miden la regulación emocional mediante autoinformes en una tarea experimental se encuentran los desarrollados por Gross y Levenson (1993; 1997), quienes examinaron los efectos de suprimir las emociones. En ambos estudios manipularon experimentalmente la supresión emocional, solicitando a un grupo de participantes inhibir el comportamiento expresivo al ver películas que provocan disgusto, tristeza, diversión o neutrales. La supresión redujo el comportamiento expresivo y aumentó la actividad del sistema nervioso simpático. En el caso de las emociones negativas como el disgusto o la tristeza, la inhibición de la respuesta expresiva no redujo la experiencia subjetiva de la emoción, no obstante, en el caso de la

emoción de diversión, la supresión redujo la experiencia emocional positiva. Gross (1998b), por otra parte, estudió la distinción entre las estrategias centradas en los antecedentes y las centradas en la respuesta, con la finalidad de generar respaldo empírico al modelo de proceso de la regulación emocional. Utilizó videos para generar emociones negativas. Entre los videos que empleó para generar disgusto estuvieron algunos que exhibían el tratamiento de víctimas de quemaduras graves y la amputación de un brazo y para generar tristeza presentó videos que incluyeron un funeral con una madre angustiada. Sus resultados sugieren que, para las emociones negativas como la tristeza, la supresión de la conducta de expresión emocional no provee alivio a la experiencia subjetiva. Este tipo de tarea experimental implica problemas éticos en población infantil, dado el contenido de los videos empleados que incluso en población adulta puede resultar traumático.

El empleo de imágenes digitales afectivas en sustitución de los videos ha sido otro método empleado en el estudio de las estrategias de regulación emocional. Jackson et al. (2000) exploraron la regulación voluntaria de respuestas emocionales de corto plazo a estímulos visuales desagradables. La capacidad para suprimir la emoción negativa correlacionó de manera inversa con la capacidad para mejorar la emoción negativa. Por lo cual, se plantea como importante para futuras investigaciones caracterizar esta diferencia individual en la capacidad para suprimir y mejorar una emoción negativa de forma voluntaria, y surge como interrogante: ¿Respecto a qué otras características difieren los individuos que muestran habilidad en la supresión de emociones negativas y menos aptitud para mejorarlas de aquellos con mayor habilidad para reparar emociones negativas y que presentan dificultades para suprimirlas? ¿Está asociado a un proceso de control cognitivo o conductual específico? Interrogantes que será difícil responder en población infantil,

debido a las dificultades tanto éticas, como las relacionadas con las características propias de esta etapa en cuanto a la complejidad de las tareas experimentales.

Los estudios a la fecha en cuanto a la regulación emocional, sus características, estrategias y relación con desenlaces psicopatológicos en su mayoría se han realizado en población adolescente y adulta (Ellis et al., 2019; Kalokerinos et al., 2015; McRae et al., 2012; Wolgast et al., 2011). Debido a las dificultades encontradas en los autoinformes y los métodos experimentales para estudiar la regulación emocional con niños, ésta se ha estudiado con tareas de ejecución afectivamente relevantes, tales como tarea de demora de la gratificación (Casey et al., 2011; Schlam et al., 2013), tarea de apuestas para niños (Checa et al., 2010) y el paradigma del regalo equivocado (Kieras et al., 2005; Simonds et al., 2007). Estos procedimientos se describen a continuación.

3.1.1 Medición de la regulación emocional en niños

La tarea de demora de la gratificación se basa en el experimento de Mischel (1958) en el cual se le ofrece al niño un bombón (u otro reforzador) al inicio de la sesión, el cual se coloca cerca de él y se le indica que si decide no comerlo en ese momento se le darán dos bombones al terminar la actividad, se obtiene una medida del tiempo en segundos en que el niño come el o los bombones. La demora de la gratificación es la capacidad que tiene un niño de esperar una recompensa mayor, en lugar de recibir una recompensa menor inmediata. Se cree que esta capacidad requiere autorregulación, por lo que esta tarea se utiliza como una medida de regulación emocional. No obstante, la capacidad de retrasar puede indicar una baja motivación de enfoque orientada a la recompensa, una alta inhibición, un alto control esforzado o una combinación de dichas variables (Wilson et al., 2009).

La tarea de apuestas para niños es una adaptación de la tarea de apuestas de Iowa (Bechara et al., 1997), se trata de una tarea de toma de decisiones en torno a factores afectivos de incertidumbre, recompensa y sanciones, a los participantes se les presentan cuatro barajas de cartas, se les entrega una determinada cantidad de dinero (cheques) al inicio del juego y se les pide jugar de manera que pierdan la menor cantidad de dinero y ganen lo más que puedan. Cada tarjeta lleva una recompensa inmediata (\$100 en las barajas A y B y \$50 en las barajas C y D), sin embargo, también lleva una sanción (grande en las barajas A y B y pequeña en las barajas C y D). Si el participante decide jugar con las barajas desventajosas (A y B) esto conduce a una pérdida global, por el contrario, con las barajas ventajosas (C y D) se obtiene una ganancia general. Los jugadores no tienen forma de predecir cuándo surgirá una sanción en una baraja determinada, no hay manera de calcular con precisión la ganancia o pérdida neta en cada selección y no hay conocimiento de cuántas cartas debe seleccionar para terminar el juego (el cual se detiene después de 100 selecciones de tarjetas). Después de enfrentarse a algunas pérdidas, los participantes sin daño neurológico comienzan a generar respuestas anticipatorias de conductancia de la piel antes de seleccionar una tarjeta en la baraja desventajosa y también comienzan a evitar las barajas con grandes pérdidas. Los participantes con daño bilateral en la corteza ventromedial no muestran dichas respuestas. Este tipo de tareas se emplean para medir el funcionamiento ejecutivo, o los procesos psicológicos involucrados en el control consciente de pensamientos, acciones y emociones, procesos que incluyen la flexibilidad cognitiva, el control inhibitorio y la memoria de trabajo (Zelazo y Carlson, 2012). Existen medidas de funcionamiento ejecutivo “calientes”, relacionadas con las emociones, y “frías”, puramente cognitivas, la tarea de apuestas de Iowa se encuentra dentro de las medidas relacionadas con las emociones, la cual se requiere la toma de decisiones que conllevan

consecuencias emocionalmente significativas, es decir, recompensas y/o pérdidas significativas (Kerr y Zelazo, 2004).

La versión infantil de la tarea de apuestas se trata de una tarea simplificada, con 50 ensayos (divididos en cinco bloques), en los cuales los niños eligen entre dos barajas presentadas boca-abajo, se les explica que cada carta tiene caras felices y caras tristes, que corresponden a las recompensas (caramelos) que se ganan y se pierden respectivamente. En una baraja se ofrecen más recompensas, pero es desventajosa debido a las grandes pérdidas ocasionales (contiene cartas en las que siempre se presenta una cara sonriente y una o ninguna cara triste), la otra baraja ofrece menos recompensas, pero es en general ventajosa porque no implica grandes pérdidas (contiene cartas en las que siempre se presentan dos caras sonrientes y ninguna, cuatro, cinco o seis caras tristes). El objetivo es ganar tantos caramelos (recompensas) como sea posible, al principio de la tarea se entregan 10 caramelos y se realizan cuatro ensayos de prueba. Para obtener una medida sobre el desempeño de cada niño se obtiene una puntuación restando al número de elecciones de la baraja ventajosa el número de elecciones de la baraja desventajosa en los últimos tres bloques de ensayos. Una mayor puntuación indica una inclinación por la baraja ventajosa (Kerr y Zelazo, 2004).

Por otra parte, el paradigma del regalo equivocado busca identificar las diferencias individuales en la regulación de la expresión emocional de los niños después de recibir regalos deseables e indeseables. En primer lugar, cada niño clasifica ocho juguetes, desde el mejor o favorito hasta el peor o menos favorito. Posteriormente, se le presenta un regalo envuelto que contiene el juguete menos favorito, según su propia clasificación. El experimentador permanece en silencio y con una

expresión neutral durante 20 segundos (en el segundo experimento este tiempo se reduce a 15 segundos) después de que el niño desenvolvió el juguete, las reacciones del niño se graban. Una vez transcurridos los 20 segundos de observación, el experimentador le dice al niño que hubo un error y le cambia el juguete por el segundo favorito en su clasificación. A continuación, se realiza una tarea alternativa (como distracción) y se le entrega una segunda caja envuelta que contiene su juguete favorito. El experimentador espera mientras el niño reacciona ante este juguete, tiempo en el que se graban las reacciones del niño. La grabación de la conducta del niño después de recibir los regalos deseables e indeseables se califica para el análisis de la expresión positiva (sonrisa), sorpresa y negativa (decepción, disgusto, enojo). La calificación sobre la presencia de la sonrisa se obtiene mediante una escala tipo Likert de 5 puntos que va desde 1 (sin evidencia de la emoción) a 5 (evidencia intensa o continua de la emoción). Cuatro evaluadores realizan la calificación y se obtiene la confiabilidad de la evaluación de acuerdo con el grado de correspondencia en las puntuaciones. Se otorga un puntaje único a los participantes formado por un promedio de las puntuaciones de los evaluadores (Kieras et al., 2005).

En un estudio posterior en donde se empleó esta tarea experimental solamente se consideró la evaluación de la sonrisa y dos evaluadores realizaron la calificación de la expresión emocional (Simonds et al., 2007). El estudio de Kieras et al. (2005) se apega al estudio original del paradigma del regalo equivocado de Saarni (1984) y permite analizar tanto las expresiones positivas como las negativas, lo cual representa una ventaja dentro del análisis de la regulación emocional y la psicopatología, dado al papel del afecto negativo en los síntomas interiorizados y exteriorizados. Aunado a esta ventaja, el paradigma del regalo equivocado representa una tarea de regulación emocional que brinda la posibilidad de analizar el componente expresivo, el componente cognitivo

y la activación fisiológica. El procedimiento conlleva una manipulación experimental que permite observar la reacción del niño al recibir ya sea un regalo indeseado o uno deseado.

En el caso de la tarea de demora de la gratificación, si bien se ha empleado para medir la regulación emocional, representa una medida de autocontrol, que da cuenta de la capacidad del niño para lidiar con la impulsividad (Wilson et al., 2009), pero resulta complicado analizar los procesos de regulación emocional dentro de la tarea. Por su parte, la tarea de apuestas para niños representa un paradigma de evaluación complejo que evalúa el control cognitivo tras la recompensa y el castigo (Kerr y Zelazo, 2004), por lo que sería necesario analizar los componentes de regulación emocional a lo largo del proceso de toma de decisiones, lo cual agrega dificultad a la evaluación e incrementa la posibilidad de errores de medición o variables extrañas.

3.1.2 Interpretación del paradigma del regalo equivocado mediante el modelo de regulación emocional de Gross

Las características del paradigma del regalo equivocado dan pie a evaluar la regulación emocional partiendo del modelo de Gross (2015) presentado previamente, ya que es posible interpretar los resultados de acuerdo con tres elementos de la emoción: cognición, expresión y activación fisiológica. Es posible evaluar la reevaluación cognitiva mediante el cuestionamiento posterior a la entrega del regalo equivocado sobre lo que el niño haya pensado al recibirlo. La expresión emocional se puede medir por medio de la observación y calificación de los videos que captan la expresión del niño al ver el regalo. La activación fisiológica se puede medir mediante la variabilidad de la frecuencia cardiaca durante la entrega del regalo no deseado. La variabilidad de la frecuencia cardiaca (VFC) se considera un indicador de la actividad del sistema nervioso

autónomo (SNA). Las respuestas del SNA no son susceptibles al autoinforme, existen muchos contextos en los que las personas pueden no estar dispuestas a informar sobre sus emociones y en muchas ocasiones esto se debe a que la reacción del SNA puede preceder a una respuesta emocional que los participantes aún no pueden comunicar en un autoinforme (Mendes, 2009).

Para medir la frecuencia cardíaca con fines de investigación comúnmente se emplean equipos de electroencefalograma (ECG) que requieren colocar varios sensores en distintas partes del cuerpo. Con el objetivo de facilitar el análisis de la variabilidad de la frecuencia cardíaca mediante una señal de ECG se ha desarrollado una gran cantidad de equipos y softwares como el PowerLab (Radespiel-Troger et al., 2003) y el Reynolds Pathfinder program (Kingsley et al., 2005), los cuales son muy precisos; sin embargo, presentan desventajas, ya que son más invasivos, de difícil acceso y de muy alto costo.

Existen equipos que cumplen la misma función para medir la VFC con un costo mucho menor, a la vez que son menos invasivos, lo cual representa una gran ventaja en el caso de trabajo con niños de seis años. Tal es el caso de los transmisores Polar, con diversas presentaciones, el Polar S810i consiste en un conjunto de electrodos situados en un elástico que se coloca alrededor del tórax, un estudio de validación de este dispositivo hizo una comparación con un equipo de ECG y encontró que el transmisor Polar S810i proporciona series de frecuencia cardíaca consistentes, no encontrando diferencias entre la medición con la señal de ECG. Además, la medida de ECG y Polar S810i correlacionan alto empleando la media de la raíz cuadrada de la diferencia sucesiva entre los intervalos de frecuencia cardíaca (rMSSD, por sus siglas en inglés): $p < .001$; $r = 0.995$, así como el porcentaje de diferencias sucesivas en el intervalo de frecuencia cardíaca en el cual el valor

absoluto es superior a 50 milisegundos (pNN50, por sus siglas en inglés): $p < .001$; $r = 0.994$ (Vanderlei et al., 2008). Otro estudio comparó el transmisor Polar S810i, que cuenta con un receptor de pulsera tipo reloj, con el Cardio Perfect (CP) module del Medical Graphics Cardio2 stress system y encontró correlaciones de VFC entre 0.85 y 0.99 (Nunan et al., 2009).

El componente fisiológico, medido a través de la VFC, da cuenta de la excitación emocional y la capacidad de recuperación. El paradigma experimental del regalo equivocado representa una alternativa al autoinforme tradicional para la medición de la regulación emocional de los niños, haciendo posible la comprensión del fenómeno mediante múltiples indicadores.

Las diversas maneras de medir la regulación emocional se han centrado principalmente en la reevaluación cognitiva y la expresión/supresión emocional, descuidando la habilidad de atención ejecutiva que subyace a la estrategia de desplazamiento atencional. Existen múltiples medidas de atención ejecutiva, entre ellas la tarea de Stroop y la tarea de flancos.

3.2 Medición de la atención ejecutiva

3.2.1 Tareas tipo Stroop

Las bases de investigación de la tarea de Stroop (1935) se pueden observar desde el trabajo de James McKeen Cattell en 1886 quien, en su proyecto de doctorado supervisado por Wilhelm Wundt, observó que nombrar objetos y colores en voz alta tomaba más tiempo que leer las palabras que los denominan. Esto es, decir que un objeto es rojo toma más tiempo que leer la palabra rojo. Cattell explicaba que esto se debe a que, en el caso de las palabras, la asociación entre la

representación y el nombre es tan familiar que se ha convertido en un proceso automático, mientras que en el caso de nombrar los colores de los objetos se debe poner un esfuerzo voluntario para elegir el nombre. Siguiendo las observaciones de Cattell, Brown (1915) realizó experimentos para probar que la denominación del color de la tinta de las palabras se beneficiaría con la práctica, pero sus resultados mostraron que no hubo una mejoría, lo cual no apoyaba las conclusiones de Cattell. Posteriormente, Lund (1927) encontró que los niños pequeños que aún no adquirían totalmente la habilidad de lectura eran más rápidos al nombrar el color de las palabras que al leer las palabras (cuidando que conocieran las palabras estímulo).

La tarea de Stroop fue desarrollada por John Ridley Stroop en 1935, es una medida de la interferencia de conflicto, que da cuenta de la capacidad de control inhibitorio, ya que implica el inhibir una respuesta dominante, pero incorrecta, para seleccionar una respuesta no dominante, pero correcta. La tarea original requiere que se lean palabras que denotan colores y que se diga el color de tinta en el que la palabra está escrita, en lugar de leerla. Algunas de ellas son congruentes, es decir, la palabra azul escrita en color azul, y algunas de ellas son incongruentes, la palabra azul escrita en color rojo, esto representa un conflicto perceptual y semántico, que aumenta el tiempo de respuesta en comparación con las palabras congruentes. La respuesta retardada al conflicto, o estímulos "incongruentes", se conoce como efecto Stroop o interferencia Stroop.

Han surgido múltiples variantes a esta tarea, comúnmente llamadas tareas tipo Stroop (*Stroop like tasks*). En una de estas variantes, en lugar de nombrar o leer los estímulos en voz alta, se les pide a los participantes que asignen ciertos estímulos a categorías. Los primeros en emplear este procedimiento fueron Tecce y Happ (1964), quienes encontraron que la asignación de tarjetas a

una categoría de acuerdo con su color era más rápida que asignar tarjetas incongruentes entre color-palabra en categorías identificadas por piezas de color. Otros investigadores también encontraron la interferencia Stroop haciendo algunas variaciones al procedimiento de clasificación (Chmiel, 1984; Martin, 1981).

Otra variante que está más relacionada con el trabajo de Cattell (1886) es la de imágenes y palabras, encontrándose que las palabras incongruentes impresas dentro de las imágenes interfieren significativamente al nombrar la imagen, pero que las imágenes incongruentes tienen un efecto muy pequeño en la lectura de las palabras (Rosinski et al., 1975). Además, se encontró que las palabras de la misma categoría interfieren en mayor medida al nombrar la imagen que aquellas palabras que no están relacionadas con los estímulos (Rosinski, 1977). La principal ventaja de la tarea de imágenes y palabras es su mayor flexibilidad, al ser posible un mayor número de manipulaciones que en el caso de los colores, en la tarea original de Stroop. Esta variante de la tarea ha permitido el estudio de numerosas manipulaciones, en cuanto a relaciones semánticas entre las palabras y las imágenes, función sintáctica, si se trata de adjetivos o verbos, fonética, ortográfica, lo cual ha hecho que los investigadores estén de acuerdo en afirmar que existe más de un factor involucrado en la interferencia de imágenes y palabras (MacLeod, 1991), por lo cual, dicha ventaja se convierte en la principal desventaja de esta variante, al convertir al efecto de interferencia en un fenómeno semántico, con una carga cultural importante.

Además, existen tareas auditivas análogas a la tarea de Stroop, la primera de ellas fue desarrollada por Hamers y Lambert (1972), la condición congruente requería que los participantes dijeran “bajo” a la palabra *bajo* presentada en un tono bajo (110 Hz) y “alto” a la palabra *alto* presentada en un

tono alto (175 Hz). En la condición incongruente, la palabra a 110 Hz era *alto* y la palabra a 175 Hz era *bajo*. Encontrando un efecto de interferencia en la condición incongruente. No obstante, las críticas a este trabajo no se dejaron esperar debido a su omisión de una condición neutral de control, lo cual complica su interpretación ya que solamente se puede examinar la diferencia entre la condición congruente y la incongruente, es decir, la suma de la facilitación y la interferencia (Dyer, 1973). Pieters (1981) realizó otro procedimiento auditivo usando las palabras “izquierda” y “derecha”, presentadas a la izquierda o derecha del participante, encontrando un efecto de interferencia en la ubicación espacial de las palabras conflictivas.

La revisión del efecto Stroop de MacLeod (1991) plantea la tarea de flancos como una tarea análoga a la tarea de Stroop, en la que se presentan varios estímulos, uno de ellos es el objetivo y el resto son distractores. Ambas tareas tienen la finalidad de analizar el efecto de interferencia de conflicto, que corresponde a un indicador de la habilidad de atención ejecutiva.

3.2.2 Tarea de flancos

La tarea de flancos de Eriksen (Eriksen y Eriksen, 1974) se ha empleado comúnmente para investigar el control atencional. La tarea básica requiere una respuesta a un estímulo centralizado rodeado por varios estímulos distractores iguales u opuestos al estímulo objetivo, los que se debe ignorar. Un ensayo congruente es aquel en el que los estímulos distractores son iguales al estímulo objetivo (e.g., >>>>>) mientras que, en un ensayo incongruente, los estímulos distractores son contrarios al estímulo objetivo, por lo que promueven una respuesta competitiva (e.g., >><>>) que genera un efecto de interferencia. Por lo cual los tiempos de reacción son más rápidos para los ensayos congruentes que para los ensayos incongruentes.

En congruencia con los planteamientos de Norman y Shallice (1986) y Stuss et al. (1995) sobre las acciones que surgen de una activación automática, la explicación dominante para la tarea de Eriksen es que la presentación de los estímulos distractores (flancos) genera la activación automática del canal de respuesta asociado con los estímulos objetivo (Gratton, Coles, y Donchin, 1992). Esto provoca que en la condición congruente las repuestas sean correctas y rápidas (los estímulos distractores son idénticos al estímulo objetivo, lo cual facilita una respuesta correcta y rápida). En el caso de la condición incongruente, dicha activación automática conduce a respuestas incorrectas y rápidas, lo que hace necesaria la intervención de procesos de control atencional para anular la activación automática incorrecta. Cuando se logra esto, da como resultado respuestas correctas con un mayor tiempo de respuesta.

3.2.3 Prueba de redes de atención (Attention Networks Test)

Basados en la tarea de flancos (Eriksen y Eriksen, 1974) y en el tiempo de reacción (Posner et al., 1980), Fan et al. (2002) desarrollaron la Attention Network Test (ANT), con la finalidad de contar con una prueba que implicara claramente las tres redes atencionales del modelo de Posner y que pudiera usarse como una medida de la eficiencia de cada red. La ANT requiere que los participantes indiquen si una flecha apunta hacia la izquierda o la derecha, la cual aparece por encima o por debajo del punto de fijación y puede o no estar acompañada de estímulos distractores. La eficiencia de las tres redes atencionales se evalúa mediante los tiempos de respuesta, considerando las señales de alerta, señales espaciales y distractores (Fan et al., 2002).

Esta medida posee ventajas sobre otras medidas neuropsicológicas de atención, ya que su ejecución implica poco tiempo y ofrece un indicador de eficacia de cada una de las redes de atención asociada a un área anatómica y a neurotransmisores específicos. Además, debido a que se trata de una tarea simple, se utiliza con adultos, niños, sujetos animales (primates) y pacientes con diversas alteraciones de atención, solamente se requiere que sean capaces de presionar una tecla izquierda y una derecha (Fan et al., 2001). Existe una adaptación de la prueba para niños en la cual se utilizan peces que proporcionan retroalimentación, en lugar de flechas estáticas (Fan et al., 2002).

Entre las tres redes de atención que se evalúan en la ANT, la red de atención ejecutiva desempeña un papel muy importante, ya que implica el control y/o coordinación con esfuerzo, participa en el cambio de tarea, el control inhibitorio, la resolución de conflictos, detección de errores, asignación de los recursos atencionales y procesamiento de estímulos nuevos. Las áreas activadas en estudios con resonancia magnética funcional incluyen la corteza cingulada anterior y el área motora suplementaria, la corteza orbitofrontal, la corteza prefrontal dorsolateral y parte de los ganglios basales y el tálamo. La corteza cingulada anterior no solamente está involucrada en la regulación cognitiva, sino también en la regulación emocional, no obstante, se desconoce si se trata de un sistema cognitivo-emocional integrado o un conjunto de módulos independientes (Fernandez-Duque y Posner, 2001; Posner y Rothbart, 2007).

En el presente trabajo, para medir la regulación emocional y la atención ejecutiva se contaba ya con instrumentos adaptados a población infantil. No obstante, para medir las prácticas parentales y el afecto positivo y negativo fue necesaria la adaptación y validación de instrumentos adecuados para niños de primer grado de primaria. Por lo anterior, para realizar los estudios principales fue

necesario realizar tres estudios previos de validación de los instrumentos de medida. En el Capítulo 4 se presenta el Estudio 1 correspondiente a la versión multimedia de la Escala de Prácticas Parentales para niños y en el Capítulo 5 se describe el Estudio 2 que concierne a la versión cortadigital de la Escala de Afecto Positivo y Negativo para niños.

Capítulo 4. Versión multimedia de la Escala de Prácticas Parentales para Niños

Sin un modelo teórico claro que dilucidara la complejidad de un fenómeno como la crianza, los primeros enfoques al estudio de sus efectos en el desarrollo psicosocial de los niños abordaron la sobreprotección y el rechazo como factores con un impacto negativo (Symonds, 1939), el uso de la democracia en casa y sus posibles consecuencias (Baldwin, 1948) y la manera en la que el cuidado infantil determina la personalidad en la adultez (Orlansky, 1949). Posteriormente, se planteó que la crianza implica tres procesos (Aguirre, 2000; Izzedin y Pachajoa, 2009): 1) las pautas de crianza, que hacen referencia a la normatividad a la que se apegan los padres ante los comportamientos de sus hijos, con una carga cultural importante, ya que posee una significación social; 2) las creencias acerca de la crianza que se refieren a las suposiciones de los padres sobre la manera en la que se debe criar a un niño, constituyen el fundamento del proceso de crianza y 3) las prácticas de crianza, el conjunto de acciones llevadas a cabo por los padres para guiar la conducta de los hijos. Las pautas de crianza y las creencias acerca de la crianza forman parte de los estilos parentales, que se refieren al conjunto de actitudes hacia los hijos que crean un clima emocional determinado, en cuyo contexto se expresan las prácticas parentales (Darling y Steinberg, 1993).

Por una parte, en el estudio de los estilos parentales se ha utilizado principalmente la clasificación de Baumrind (1966; 1971), quien ha descrito tres categorías: 1) *autoritativo o democrático*, que se refiere a un conjunto de atributos parentales que incluyen soporte emocional, estándares altos, autonomía apropiada y clara, y comunicación bidireccional; 2) *autoritario* en donde se utilizan

medidas coercitivas o de fuerza, se valora la obediencia como una virtud, se mantiene a los niños en un papel subordinado y se restringe su autonomía; y 3) *permisivo* que evita utilizar la autoridad, las restricciones y el castigo, los padres aceptan los impulsos y las acciones del niño y no son exigentes en cuanto a los límites y la responsabilidad en las tareas.

Posteriormente, Maccoby y Martin en 1983 reformularon la clasificación de Baumrind (1966; 1971) y propusieron dos dimensiones denominadas *afecto o sensibilidad* y *control o exigencia*. La primera hace referencia a la implicación afectiva de los padres ante las necesidades de sus hijos. La segunda se refiere a la presión que los padres ejercen sobre sus hijos en la consecución de metas y objetivos. Las características parentales se consideran como parte de un continuo y el estilo parental hace referencia a la combinación de distintos grados en cada dimensión. La combinación de alto o bajo afecto y alto o bajo control, da lugar a cuatro estilos parentales: 1) *autoritario-recíproco*, 2) *autoritario-represivo*, 3) *permisivo-indulgente* y 4) *permisivo-negligente* (Ver Tabla 1), agregando a la clasificación de Baumrind (1971) el estilo negligente, carente de afecto y control.

Tabla 1

Estilos parentales derivados de las dimensiones de afecto y control de Maccoby y Martin (1983)

	Alto afecto/sensibilidad	Bajo afecto/sensibilidad
Alto control/exigencia	Autoritario-recíproco	Autoritario-represivo
Bajo control/exigencia	Permisivo-indulgente	Permisivo-negligente

La investigación sobre los estilos parentales ha encontrado que un estilo autoritario, con alto control y exigencia, pero cálido y afectuoso, como el estilo autoritativo o democrático, no tiene los efectos negativos que en un inicio se le atribuían al alto control o autoritarismo (Carlo, McGinley, Hayes, Batenhorst y Wilkinson, 2007; Dwairy, 2008). Sin embargo, resulta aquí necesario hacer una distinción entre el control conductual y el control psicológico. Por una parte, el control conductual, al que se hace referencia en la teoría de Baumrind (1971), representa la exigencia de los padres sobre el comportamiento de los niños, encaminada a la integración social, mediante la supervisión, desarrollo de la disciplina y la confrontación ante la desobediencia de los hijos. En contraste, el control psicológico, expuesto inicialmente por Schaefer (1965) y retomado posteriormente por Barber (1996), alude a los comportamientos que restringen, invalidan y manipulan la experiencia psicológica de los niños y limitan su expresión emocional. Los estudios que apoyan la dimensión de control parental en conjunto con la dimensión de afecto como algo positivo para el desarrollo de los niños hacen referencia al control conductual como una forma de restringir conductas que se consideran de riesgo para los niños.

Por otra parte, diversos autores han intentado definir el constructo de prácticas parentales. De acuerdo con Darling y Steinberg (1993) se trata de comportamientos específicos de los padres dirigidos a una meta, a través de los cuales desempeñan sus deberes maternos o paternos. Por su parte, Hoghughi y Long (2004) las definieron como las actividades de los padres que están destinadas a garantizar el desarrollo y la supervivencia de sus hijos. Solís-Cámara y Díaz (2007) las consideran como una serie de comportamientos específicos de los padres que sirven para guiar a los niños hacia el logro de metas de socialización. Estas definiciones coinciden al considerar a

las prácticas parentales como comportamientos concretos cuyo propósito es satisfacer las necesidades de los niños en los diferentes periodos del desarrollo.

No es de extrañar que los resultados de la investigación sugieran que las prácticas parentales predicen mejor que los estilos parentales los distintos desenlaces en los niños (Carlo et al., 2007). Beutler et al. (2003) han discutido sobre las ventajas del estudio de los comportamientos específicos sobre los estilos de respuesta, ya que un estilo hace referencia a las cualidades o los atributos de una persona, fuertemente relacionados con sus características de personalidad. Se trata de categorías que pretenden predecir el comportamiento de una persona de una manera determinada (e.g., estilo autoritario, permisivo, etc.), por el solo hecho de pertenecer a alguna de éstas. No obstante, un estilo existe como un continuo con dos polos que definen las categorías prototípicas (alto o bajo, mucho o poco). Por su parte, una práctica, se trata de un comportamiento específico y, por ende, susceptible de medirse, ubicarse dentro del continuo que lo engloba (e.g., afecto) y modificarse, lo que representa una ventaja en el estudio de tratamientos dirigidos a mejorar dichas conductas, en este caso las prácticas parentales.

Los estilos de crianza, como se mencionó, están relacionados con la personalidad y se describen mejor como el reflejo de clases generales de conductas en lugar de entenderlos como una conducta específica y precisa. Esto es, se trata de una disposición general para responder de una manera determinada, un factor estable basado en la persona, más que comportamientos discretos -que constan de partes o elementos separados- (Beutler et al., 2003). Entre las críticas realizadas a la teoría de Baumrind (1971), Lewis (1981) argumenta que cualquier tipología sobre la crianza parental captura una configuración de prácticas parentales, lo cual hace difícil conocer qué aspecto

de la crianza influye en los distintos desenlaces de los niños y, por ende, el conocimiento que se tiene sobre el proceso por el cual los estilos parentales influyen en el desarrollo infantil es especulativo en lugar de contar con fundamento empírico. Dadas sus ventajas frente a los estilos parentales, a continuación, se hace una revisión de algunas formas en las que se han medido las prácticas parentales.

En la Tabla 2 se presentan los instrumentos que se han desarrollado para la medición de las prácticas parentales, los cuales adolecen de algunas limitaciones. Hay instrumentos que solamente consideran la percepción de los padres, otros tienen la desventaja de ser muy extensos y no cuentan con estudios de validación en población mexicana. Los instrumentos en formato de entrevista aplicados a los niños, como el Cuestionario para Padres de Alabama (Frick, 1991 en Essau et al., 2006), presentan como desventajas el tiempo de aplicación, por su extensión. Además, debido a que a menudo es difícil para los investigadores entrevistar a los niños en un lugar privado sin que los adultos escuchen, la deseabilidad social o el temor de los niños a las represalias de sus padres podría influir en su respuesta y sesgar los resultados (Valentine, 1999). Asimismo, se ha argumentado que los niños podrían sentirse intimidados por los métodos de investigación comúnmente empleados con adultos, como las entrevistas (Bushin, 2007; Morrow y Richards, 1996).

Tabla 2*Instrumentos para medir prácticas parentales*

Nombre, autor y año de publicación	Subescalas	Número de ítems	Escala de respuesta	Confiabilidad	Informante	Limitaciones
Child's Report of Parental Behavior Inventory (CRPBI)	1. <i>Involucramiento de los padres</i>	52	2 puntos	Kuder y Richardson KR-20, para las 4 dimensiones molares independientes	Niños	- Carece de ítems que midan disciplina severa o castigo físico.
Schaefer (1965)	2. <i>Parentalidad positiva</i>			son: Amor= .84; Hostilidad= .78; Autonomía= .69; y Control= .66		
	3. <i>Consistencia en la disciplina</i>					

Alabama Parenting Questionnaire (APQ)	<i>1. Involucramiento de los padres 2. Monitoreo/ supervisión</i>	42	5 puntos (nunca - siempre)	Padres: $\alpha = .46 - .80$ Niños: $\alpha = .44 - .83$	Padres y niños	- Su formato de entrevista puede influir en la respuesta (deseabilidad social, temor a represalias).
Frick (1991)	<i>3. Uso de técnicas parentales positivas 4. Inconsistencia en la disciplina 5. Disciplina severa</i>		En los últimos 3 días			- No se considera un método apropiado para trabajar con niños.
Parenting Inventory: Young Children (PI)	<i>1. Expectativas 2. Disciplina 3. Crianza</i>	100	4 puntos (nunca - siempre)	$\alpha = .82 - .97$	Padres	- Se enfoca en la percepción de los padres. - Es muy extenso.
Fox (1992)						

						- Está diseñada para padres de niños entre 1 y 4 años.
						- Agrupa diversas prácticas parentales en las subescalas de disciplina y crianza, por lo cual es complicado diferenciar entre aquellas prácticas asociadas a la generación de afecto positivo y negativo en los niños.
Parenting Scale	<i>1. Negligencia</i>	30	7 puntos	$\alpha = .63 - .83$	Padres	- Solamente se limita a explorar las prácticas de disciplina, excluyendo los aspectos relacionados con la calidez y el afecto.
	<i>2. Reacción</i>					
Arnold, O'Leary,	<i>exagerada</i>					
Wolff y Acker	<i>3. Verbosidad</i>					
(1993)						

						- Se enfoca en niños de 1 a 4 años.
Nurturance Inventory	<i>Unidimensional</i>	11	5 puntos	$\alpha = .88$	Padres	- Se trata de un formato de entrevista, la calificación depende del juicio del examinador.
Clarke y Hornick (1984)			Varía en cada pregunta			- Se centra en la percepción de los padres sobre la conducta de los niños, más que en las propias prácticas de crianza. - Se hacen varias preguntas en un mismo indicador, pero solamente se da una calificación.

Escala de Prácticas Parentales Niños (EPP-N)	1. <i>Calidez</i>	27	3 puntos	$\alpha = .61 - .89$	Niños	- Es un autoinforme que requiere habilidades de lectura en los niños.
	2. <i>Sensibilidad</i>		(nunca, a			
	3. <i>Apoyo</i>		veces y			
	4. <i>Rechazo</i>		muchas			
Hernández-Guzmán, González Montesinos, Bermúdez-Ornelas, Freyre y Alcázar Olán (2013)	5. <i>Castigo</i>		veces)			

En cuanto a los instrumentos que responden los padres, como el Inventario de Crianza (Clarke y Hornick, 1984), se trata de una entrevista extensa cuyo prolongado tiempo de aplicación representa una desventaja. Además, se ha sugerido que muchas preguntas para padres sobre la crianza de sus hijos podrían resultar altamente sensibles (Morsbach y Prinz, 2006). Dicha sensibilidad se ha asociado principalmente con la deseabilidad social, la intrusión y el riesgo de divulgación de la información a terceros (Tourangeau et al., 2000). Entre los aspectos de deseabilidad social resalta la creencia sobre la importancia de elogiar a los niños para considerarse buenos padres. En cuanto a las preguntas consideradas intrusivas, un padre podría percibir que ciertos cuestionamientos sobre la forma de disciplinar a su hijo son intrusivos, incluso aunque considere que sus estrategias de disciplina son apropiadas. Respecto al riesgo de divulgación a terceros, algunos padres podrían temer a las represalias legales, si informan honestamente acerca de sus prácticas de disciplina (Morsbach y Prinz, 2006). Se ha encontrado que la forma de recolectar los datos, el formato de las preguntas y el contexto pueden tener un impacto en las respuestas. Siendo mayor la tendencia a informar sobre aspectos sensibles en los autoinformes que en las entrevistas (Tourangeau y Smith, 1996).

Entre los instrumentos que responden los niños se encuentran el Inventario de Comportamiento Parental del Niño (Schaefer, 1965) y la Escala de Prácticas Parentales para Niños (Hernández-Guzmán et al., 2013). El primero es más extenso que el segundo y no cuenta con reactivos que midan disciplina severa o castigo físico, los cuales son indicadores importantes de los factores de riesgo que entrañarían las prácticas parentales. Por su parte, la Escala de Prácticas Parentales para Niños cuenta con 27 reactivos, por lo cual es posible medir con 54 indicadores las prácticas parentales tanto de la madre como del padre, 27 reactivos sobre las prácticas parentales maternas y

27 reactivos sobre las prácticas parentales paternas, e incluye dos factores de prácticas parentales asociadas a la generación de afecto negativo, el rechazo y el castigo.

Coinciden diversos autores en que tanto los cuestionarios como las entrevistas no son métodos aptos para trabajar con niños, a menudo dependen en gran medida de las habilidades verbales y de alfabetización. Por lo cual, la medición en población infantil debe adecuarse a su capacidad de comunicación (Goodwin, 1982; Mauthner, 1997; Renslow y Maupin, 2017). Existe un instrumento dirigido a niños basado en ilustraciones (Jiménez-Ambriz, 2000), tiene como referente la teoría de Baumrind (1971) sobre los estilos parentales cuyos inconvenientes se discutieron previamente. Este instrumento plantea situaciones, el niño debe señalar la que corresponda a la actuación de su madre. Las situaciones muestran cuatro estilos de crianza: autoritario, democrático, indiferente y permisivo, lo cual no permite indagar qué tanto se presenta una conducta en particular. En segundo término, solamente mide la crianza materna. Tercero, la diferencia entre algunas de las opciones de respuesta no es muy clara, parecería necesario que el aplicador explicara al niño qué acción se está realizando en cada una de las cuatro opciones de respuesta, circunstancia que, además de prolongar el tiempo de aplicación, representaría un sesgo al variar la explicación entre aplicadores. Finalmente, el estilo de crianza indiferente no tuvo una confiabilidad satisfactoria.

El instrumento utilizado en el presente estudio se basa en la Escala de Prácticas Parentales para Niños (EPP-N; Hernández-Guzmán et al., 2013), mencionada previamente, es una versión multimedia de la escala en la cual se presentan audios que describen los reactivos e imágenes que representan las prácticas parentales descritas. La escala consta de un modelo de cinco factores: *Calidez*, referente a la presencia de conductas amorosas, receptivas y de involucramiento con los

niños (García y Gracia, 2009), *Sensibilidad*, representa las conductas de los padres que responden de forma previsible y contingente a las conductas de los niños, que siguen el foco de atención del niño (McDuffie y Yoder, 2010), *Apoyo*, se refiere a la participación de los padres en las actividades de los niños y a la promoción de conductas positivas (Pyper et al., 2016), *Rechazo*, alude a la ausencia de interés por los sentimientos del niño y a la presencia de una variedad de conductas psicológicamente hirientes (Rohner et al., 2005), y *Castigo*, hace referencia a la presentación de un estímulo aversivo, como el castigo físico o la eliminación de algo agradable para el niño, generalmente como consecuencia de un comportamiento considerado inadecuado (Dadds y Salmon, 2003).

La versión inicial de la EPP-N contaba con 120 ítems, que se desarrollaron a partir de revisiones extensas de la literatura sobre crianza. Derivado de una validación de contenido y un análisis factorial se seleccionaron 87 ítems (Ortega, 1994). En estudios posteriores (Hernández Guzmán et al., 2003; 2013) se eliminaron los indicadores con cargas factoriales menores a .40 y se obtuvieron 33 ítems que se sometieron a un análisis factorial exploratorio, el cual sugirió la estructura de cinco factores (rechazo, castigo, calidez, sensibilidad y apoyo; alfa de Cronbach = .90). En un análisis factorial adicional se encontró la misma estructura de cinco factores (χ^2 de Bentler [df = 528, p = .00] = 7118.11; KMO = .91) y se redujo a 27 el número de ítems (Hernández Guzmán et al., 2003). Posteriormente, dos análisis factoriales confirmatorios aportaron evidencia a favor del modelo de cinco factores correlacionados con 27 ítems (χ^2 /gl=1.68 y 1.14; RMSEA=.031 y .025; CFI=.99 y 1). Se han encontrado propiedades psicométricas adecuadas, con un alfa de Cronbach de .90 para la escala en conjunto. Además, se informó sobre una correlación de .70 entre la EPP-N y el

Cuestionario de Estilo Educativo Percibido por Niños (EMBU-C, por sus siglas en inglés) como indicador de la validez concurrente (Hernández-Guzmán et al., 2013).

La EPP-N indaga sobre las prácticas de crianza desde la perspectiva de los niños, ya que se ha encontrado que es la mejor forma de predecir su ajuste futuro (Barry et al., 2008). Sin embargo, por tratarse de un autoinforme, no es recomendable el uso del instrumento original con niños pequeños, ya que éstos podrían no comprender los reactivos por sus escasas habilidades de lectura. En una investigación previa (Hernández-Guzmán, 2014) se consideró incluir a niños desde primer grado de primaria, no obstante, la imposibilidad para responder fue notoria desde tercer grado de primaria. Además de las dificultades de lectura, los niños presentaban dificultades para enfocar su atención ante cuestionarios extensos y monótonos, por lo cual solamente se incluyeron niños desde cuarto grado.

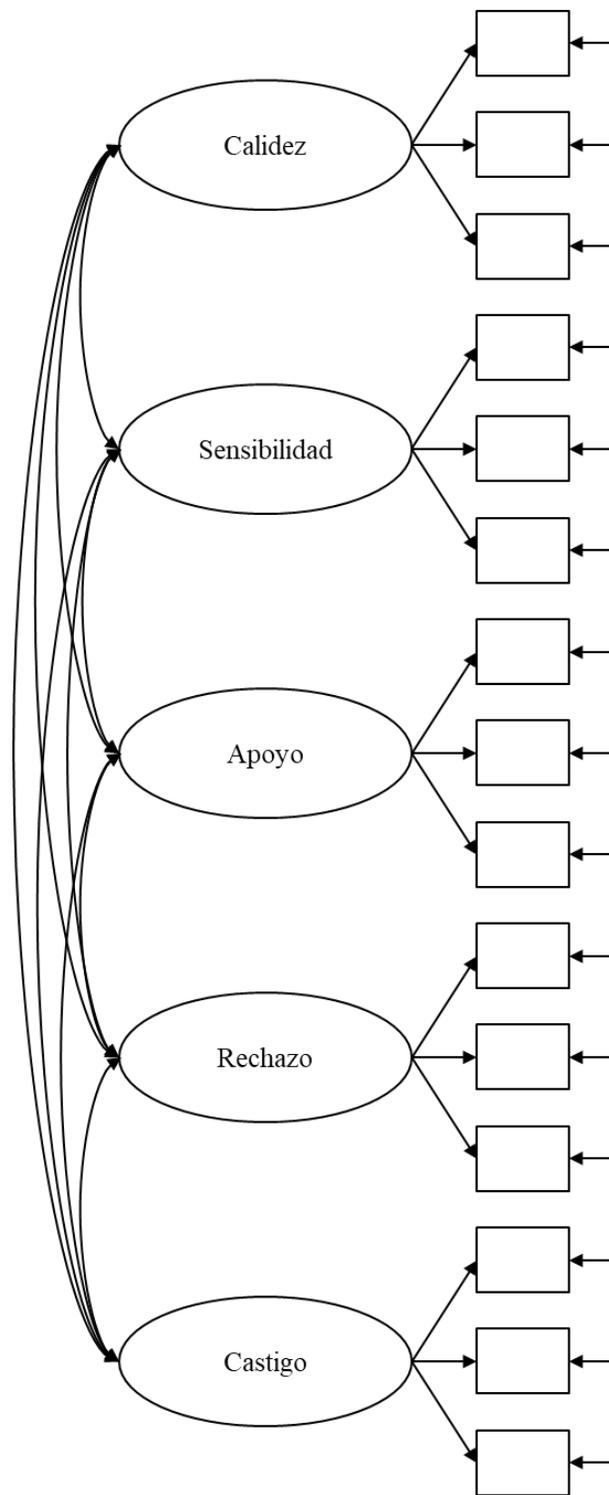
Debido a que en la infancia temprana recién inicia el desarrollo del lenguaje oral y escrito, resulta muy difícil el empleo de autoinformes que se basen en texto escrito. Los niños en este periodo cuentan con habilidades reducidas de lectura, se ha encontrado que sólo el 48% de los niños en primer grado de primaria comprenden las palabras dentro de un contexto (Denton y West, 2002), y en niños de estatus socioeconómico bajo, la comprensión lectora disminuye hasta 15% (Guevara et al., 2008). Así, el uso de imágenes representativas o interpretativas de las prácticas parentales constituye una manera más apropiada para medir dentro de este periodo del desarrollo (Carney y Levin, 2002).

Asimismo, el uso de la tecnología representa ventajas, considerando que actualmente los niños forman parte de la generación digital, ya que tienen contacto con dispositivos electrónicos como celulares, tabletas y computadoras desde temprana edad. Por lo tanto, los dispositivos electrónicos representan un ambiente habitual que no requiere un esfuerzo adicional de adaptación. De hecho, se ha encontrado que el empleo de dispositivos de pantalla táctil en niños entre 5 y 6 años favorece la adquisición de conocimientos y habilidades (Wang et al., 2016). Sobre todo, se ha hecho hincapié en una característica importante: la interactividad de este tipo de dispositivos, lo cual resulta realmente valioso al momento de realizar un instrumento de medida, ya que reduce el tiempo de aplicación. Los proyectos multimedia han cobrado especial interés debido a sus funciones de comunicación y a su facilidad de uso, lo que los hace accesibles a todo tipo de población, incluso niños muy pequeños o con dificultades de aprendizaje (Rao y Skouge, 2015). A saber, no existe otro instrumento multimedia con respaldo empírico para medir las prácticas parentales percibidas por niños pequeños.

Derivado de las ventajas tanto de la EPP-N como del uso de la tecnología, el propósito de presente estudio fue averiguar si se mantiene en la versión multimedia la estructura de cinco factores correlacionados de la Escala de Prácticas Parentales para Niños encontrada en la versión de lápiz y papel (ver Figura 3). Se ha encontrado que las prácticas de calidez, sensibilidad y apoyo se relacionan con el afecto positivo y las prácticas de rechazo y castigo con el afecto negativo. Por ello, para evaluar la validez concurrente del modelo de cinco factores se empleó la versión corta de la Escala de Afecto Positivo y Negativo para niños (PANAS-C8, por sus siglas en inglés), tanto para la madre como para el padre.

Figura 3

Modelo a evaluar de la Escala de Prácticas Parentales para Niños versión multimedia



Estudio 1

4.1 Método

4.1.1 Participantes

Se trabajó con 233 niños, 110 niñas y 123 varones, entre 5 y 8 años (media 6.68 años, DE = 0.39). Se les preguntó a los niños si vivían con su madre y/o su padre, 227 niños que vivían con su madre informaron sobre las prácticas parentales de la madre, 106 niñas y 121 varones, 183 niños que vivían con su padre informaron las prácticas parentales del padre, 81 niñas y 102 niños. Se realizó un muestreo intencional en población abierta considerando como unidad de muestreo el grupo escolar de adscripción. Participaron ocho escuelas primarias públicas y dos privadas que autorizaron el acceso, las cuales estaban ubicadas en diferentes áreas geográficas de nivel socioeconómico bajo a medio, de la Ciudad de México.

4.1.2 Instrumentos

Escala de Prácticas Parentales para Niños Versión Multimedia (EPP-N-MV; Ponce-Ochoa, Hernández-Guzmán y Freyre, 2021). Es un instrumento que responden los niños sobre las prácticas de la madre y del padre de manera independiente. Se empleó una versión computarizada, para su aplicación en un dispositivo con pantalla táctil. Consta de 108 ilustraciones que representan la interacción padres-hijos para cada uno de los 27 ítems de la EPP-N (27 ilustraciones para madre-hija, 27 ilustraciones para madre-hijo, 27 ilustraciones para padre-hija, y 27 ilustraciones para padre-hijo), agrupados en cinco factores: calidez (4 ítems), sensibilidad (6 ítems), apoyo (4 ítems), rechazo (7 ítems) y castigo (6 ítems), de acuerdo con cuatro posibles combinaciones (madre-niño, madre-niña, padre-niño o padre-niña). Además, las ilustraciones se acompañaron de un audio con

la voz de un niño que leyó el ítem (e.g., “me abraza”, “siento que me quiere”, “cuando no hago la tarea me golpea”). A través de una pantalla táctil, el niño seleccionó uno de los tres círculos de tamaño creciente que representan la escala tipo Likert de tres puntos: 0 = nunca, 1 = a veces y 2 = muchas veces. La escala original presentó propiedades psicométricas adecuadas, con un alfa de Cronbach de .90 para la escala en conjunto. La consistencia interna para los factores individuales fue de .89 para el factor de rechazo, .66 para apoyo, .84 para castigo, .71 para sensibilidad y .61 para calidez. La validez concurrente se analizó al comparar los puntajes de la escala con una medida establecida para el mismo constructo, el Cuestionario de Estilo Educativo Percibido por Niños (EMBU-C, por sus siglas en inglés), y se encontró evidencia de validez concurrente con una correlación de .70 entre ambas escalas (Hernández-Guzmán et al., 2013).

Escala de Afecto Positivo y Negativo para niños Versión corta (PANAS-C8; Ponce-Ochoa y Hernández-Guzmán, 2019). Consiste en dos subescalas (afecto positivo [AP] y afecto negativo [AN]), conformadas cada una por cuatro adjetivos asociados con sentimientos y emociones habituales: AP (“feliz”, “alegre”, “contento”, “animado”) y AN (“con miedo”, “furioso”, “molesto”, “triste”). Se empleó una versión computarizada, para su aplicación en un dispositivo con pantalla táctil; las palabras, en color negro con fondo blanco, aparecieron acompañadas de un audio con la voz de un niño que leyó el ítem. Se preguntó al niño qué tanto sentía la emoción en el momento de la medición. En la pantalla táctil el niño seleccionó uno de los cinco círculos de tamaño creciente que representan la escala tipo Likert de cinco puntos: 1= muy poco o nada, 2 = un poco, 3 = regular, 4 = bastante y 5 = mucho. La escala mostró propiedades psicométricas apropiadas, el coeficiente alfa ordinal estimado del factor AP fue de .81 y del AN de .84. El coeficiente omega de McDonald del factor AP fue de .84 y del AN de .85. Los coeficientes de correlación ítem-total para

el AP oscilaron entre .50 y .62, y en el caso del AN, entre .45 y .61 (Ponce-Ochoa y Hernández-Guzmán, 2019).

4.1.3 Procedimiento

Los padres firmaron una carta de consentimiento en la que se les informaba sobre las características de la sesión (véase Apéndice E) y se garantizó la confidencialidad de los resultados. De manera individual, estudiantes de psicología supervisados por una psicóloga graduada de maestría aplicaron a cada niño los instrumentos dentro del horario escolar en un aula asignada por las autoridades escolares. El aula fue adaptada con cortinas blancas para neutralizar los efectos de los posibles distractores ambientales. Se colocaron una mesa y dos sillas, una para el niño y otra para el examinador. Sobre la mesa se ubicó una computadora portátil de pantalla táctil de 13 pulgadas en donde el niño cumplimentaba el instrumento. El niño se sentó a 50 cm de la pantalla. Se utilizó el software E-Prime (Schneider, Eschman y Zuccolotto, 2002) para controlar automáticamente de manera individualizada la presentación de los reactivos y el registro de las respuestas. La programación de las escalas cuenta con un ensayo de práctica al inicio de la aplicación, con un algoritmo que permite realizar nuevamente la práctica si el niño refiere no haber comprendido las instrucciones. Con el fin de evitar sesgos en las respuestas que pudieran afectar la estructura factorial (Navarro-González, Lorenzo-Seva y Vigil-Colet, 2016), los ítems se presentaron de manera aleatoria. Cada niño recibió un pequeño regalo por participar en el estudio (véase Apéndice C).

4.1.4 Análisis de datos

Se realizó un análisis factorial confirmatorio (AFC) mediante el programa EQS versión 6.2 para examinar el ajuste del modelo de cinco factores de la EPP-N-VM, a través del modelamiento de ecuaciones estructurales. Para evaluar el ajuste del modelo se utilizaron el error cuadrático medio de aproximación (RMSEA), el residuo medio de raíz normalizado (SRMR), el índice de ajuste comparativo (CFI), el índice de ajuste incremental (IFI), el índice de ajuste normalizado (NFI) y el índice de ajuste no normalizado (NNFI). Según criterios convencionales, se indicaría un buen ajuste si $RMSEA < .06$, $SRMR \leq .08$, $CFI > .95$ (Hu y Bentler, 1999), $IFI > 0.90$ (Bollen, 1989), $NFI > 0.90$, $NNFI > 0.90$ (Kline, 2005). Se empleó el alfa de Cronbach para analizar la consistencia interna de las escalas. Finalmente, para indagar sobre la relación entre las prácticas parentales positivas y las prácticas parentales negativas con el afecto positivo y el afecto negativo, se optó por emplear el coeficiente de correlación de Spearman, ya que los datos no se ajustaron a una distribución normal, de acuerdo con la prueba de Kolmogorov-Smirnov.

4.2 Resultados

La Tabla 3 muestra los resultados de ajuste para el modelo analizado, se puede ver que los estadísticos de ajuste se encontraron en valores ideales tanto en la percepción de las prácticas parentales de la madre como del padre. El modelo original se presenta en la Figura 4, compuesto por cinco factores correlacionados: *calidez* (mamá: $\alpha = .71$, papá: $\alpha = .69$), *sensibilidad* (mamá: $\alpha = .73$, papá: $\alpha = .69$), *apoyo* (mamá: $\alpha = .65$, papá: $\alpha = .72$), *rechazo* (mamá: $\alpha = .77$, papá: $\alpha = .84$) y *castigo* (mamá: $\alpha = .79$, papá: $\alpha = .82$). La consistencia interna de la escala en conjunto fue de .66 para las prácticas parentales de mamá y de .68 para las de papá. Respecto a las prácticas

parentales positivas, la consistencia interna fue alta (mamá: $\alpha = .87$, papá: $\alpha = .87$). Lo mismo ocurrió en el caso de las prácticas parentales negativas (mamá: $\alpha = .88$, papá: $\alpha = .91$).

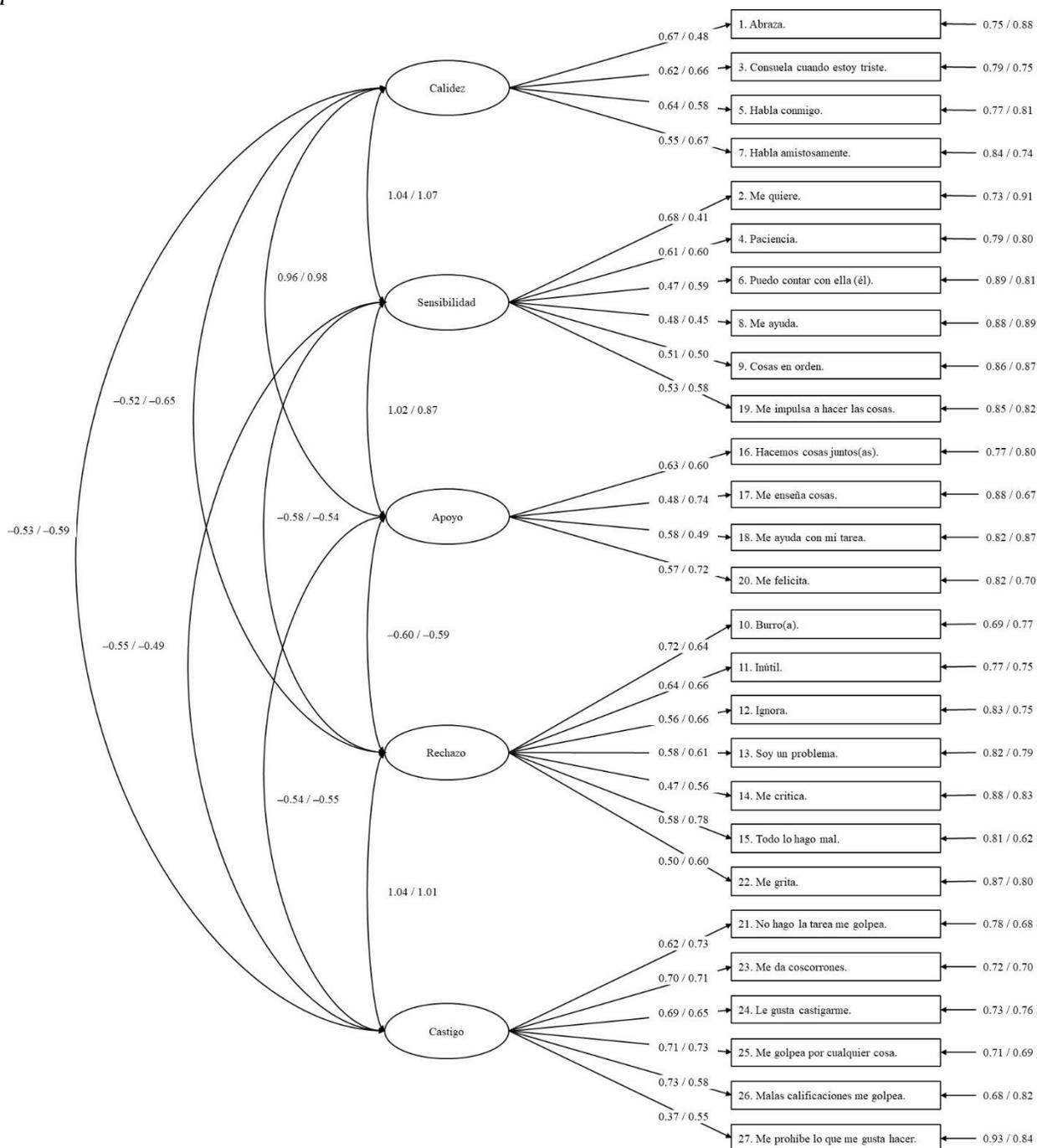
Tabla 3

Indicadores de ajuste del modelo de cinco factores correlacionados de la EPP-N-VM para madre y padre

Estadístico de ajuste	5 factores correlacionados	
	Mamá <i>N</i> = 227	Papá <i>N</i> = 183
<i>RMSEA [IC 90%]</i>	.02 [.00, .03]	.02 [.00, .04]
<i>SRMR</i>	.06	.07
<i>CFI</i>	.98	.98
<i>IFI</i>	0.98	0.98
<i>NNFI</i>	0.98	0.97

Figura 4

Modelo de cinco factores de primer orden correlacionados de la Escala de Prácticas Parentales para Niños versión multimedia



Nota. Los valores ubicados antes de la diagonal corresponden a las prácticas de la madre y los ubicados después de la diagonal a las prácticas del padre.

En la Tabla 4 se muestran los coeficientes de correlación obtenidos entre las prácticas parentales y el afecto positivo y negativo. En el caso de las prácticas de la madre, el afecto positivo se relacionó de manera directa con las prácticas parentales de calidez, sensibilidad y apoyo, de manera inversa con el rechazo y el castigo. El afecto negativo se asoció de manera directa con las prácticas parentales de rechazo y castigo, y de manera inversa con las prácticas de calidez, sensibilidad y apoyo. Al analizar de manera conjunta las prácticas positivas, se encontró una relación directa con el afecto positivo e inversa con el afecto negativo. Por su parte, las prácticas negativas en conjunto se asociaron de manera directa con el afecto negativo y de manera inversa con el afecto positivo. En el caso de las prácticas del padre todas las correlaciones tuvieron el mismo sentido que en el caso de la madre y una magnitud similar.

Tabla 4

Coefficientes rho de Spearman entre las prácticas parentales de la madre y el padre y el afecto positivo y negativo

Rho	Afecto Positivo		Afecto Negativo	
	Madre	Padre	Madre	Padre
Prácticas Parentales				
Calidez	.27**	.34**	-.27**	-.32**
Sensibilidad	.32**	.31**	-.34**	-.36**
Apoyo	.28**	.29**	-.27**	-.33**
Rechazo	-.19**	-.25**	.46**	.49**
Castigo	-.17*	-.24**	.44**	.41**
Prácticas positivas	.33**	.32**	-.33**	-.36**
Prácticas negativas	-.18**	-.25**	.47**	.48**

Nota. **La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral). *La correlación es significativa al nivel 0.05 (bilateral). N (Madre) = 205, N (Padre) = 160.

4.3 Discusión

El presente estudio examinó las propiedades psicométricas de la Escala de Prácticas Parentales para Niños versión multimedia (EPP-N-VM) en niños de primer grado de primaria, para averiguar si se replicaba la estructura de cinco factores relacionados entre sí (calidez, sensibilidad, apoyo, rechazo y castigo) encontrada previamente con la versión de lápiz y papel (Hernández-Guzmán et al., 2013). Adicionalmente se indagó sobre la validez convergente de la escala con la versión corta de la PANAS-C y se aportaron datos sobre su confiabilidad.

El modelo de cinco factores correlacionados de la EPP-N-VM presentó muy buenos indicadores de ajuste. Lo cual apoya lo que se ha encontrado previamente (Hernández-Guzmán et al., 2013). Se sabe que estos factores no son mutuamente excluyentes, de tal manera que los padres pueden tener comportamientos que transmiten afecto negativo, así como una interacción positiva con sus hijos (Carlo et al., 2007). Se puso a prueba el modelo de manera independiente para la percepción de las prácticas de madres y padres, encontrando un ajuste casi idéntico. La estructura de cinco factores se ha mostrado estable en distintos periodos del desarrollo, ya que ha sido validada en este estudio y en previos con niños (Hernández-Guzmán et al., 2013) y adolescentes (Contreras-Valdez et al., 2015).

La interacción positiva entre padres e hijos se observa en las prácticas parentales de apoyo, sensibilidad y calidez, lo cual se asocia con el afecto positivo. Por el contrario, la interacción negativa se hace evidente a través de las prácticas de rechazo y castigo, lo que se asocia con el afecto negativo. Esta relación con el afecto se puso a prueba en el segundo propósito del estudio, y

se encontró que las prácticas positivas, tanto de la madre como del padre, se asociaron con la experimentación de afecto positivo en los niños, como alegría, y con una menor presencia de afecto negativo, como miedo, tristeza y enojo, lo cual podría representar un factor protector en la infancia (Laucht et al., 2001; Li et al., 2016). Estos resultados se suman a la investigación previa que ha encontrado que la calidez y la expresión de emociones positivas por parte de los padres se relaciona con bajos niveles de problemas exteriorizados (Eisenberg et al., 2001; 2005). Las prácticas de crianza positivas, que se caracterizan por una interacción cálida y sensible entre padres e hijos, y que promueven la independencia, brindando las oportunidades para que el niño interactúe socialmente y se exprese de manera asertiva, se asocian con menos síntomas emocionales, menor acoso escolar, menores problemas de conducta y un mayor comportamiento prosocial (Healy et al., 2015). Además, la percepción de apoyo de los padres se considera un factor protector para la victimización escolar y las autolesiones en adolescentes. Se considera que el soporte parental brinda al adolescente la oportunidad de hacer frente a su estado de ánimo en lugar de optar por lesionarse para mitigar el dolor emocional (Claes et al., 2015).

Por su parte, las prácticas negativas se asociaron con la experimentación de afecto negativo, siendo ésta la relación más alta y un factor de riesgo para el desarrollo de psicopatología, como se ha planteado previamente (McKee et al., 2007; Pereira et al., 2014). Además, las prácticas de rechazo se relacionaron con una menor experimentación de afecto positivo. Al respecto, según la Teoría de Aceptación y Rechazo de los Padres (Rohner et al., 2005), las prácticas parentales caracterizadas por el rechazo y la falta de calidez generan emociones negativas que tienden a disminuir la capacidad de los niños para lidiar eficazmente con el estrés, lo cual se ha relacionado con la inseguridad infantil y dificultades en la regulación de emociones. Debido a esto, los niños que se

sienten rechazados por sus padres tienden a ser menos estables emocionalmente que aquellos niños que se sienten aceptados. La percepción de rechazo por parte de los padres y otras formas de trauma emocional generan una alteración química en el cerebro a largo plazo (Dye, 2018). Estos cambios neurobiológicos pueden comprometer el desarrollo psicosocial de los niños (Herzog y Schmahl, 2018). Aunado a esto, la ausencia de apoyo social materno se considera un factor de riesgo para la victimización escolar crónica, tanto en la niñez como en la adolescencia (Bowes et al., 2013).

Respecto a las prácticas de castigo y el afecto positivo, se encontraron discrepancias entre la percepción de la madre y del padre. Por una parte, el castigo materno no está asociado con la presencia o ausencia de afecto positivo, de tal manera que el hecho de no experimentar castigo no implica una mayor experimentación de alegría, pero su presencia, si bien no reduce el afecto positivo, exagera la experimentación de emociones negativas. No obstante, el castigo paterno mostró una relación inversa con el afecto positivo, es decir, el castigo por parte del padre, además de generar afecto negativo en los niños, se relacionan con una menor experiencia de alegría, experiencia que se incrementa en ausencia del mismo. Se considera importante indagar en futuros estudios sobre este resultado, sobre todo lo concerniente a las diferencias en las características del castigo entre madres y padres, y a la vivencia de los niños en relación con dichas prácticas.

En cuanto a la consistencia interna de la escala, se encontró que fue adecuada (Hinton, 2014) y similar para la madre y el padre, a excepción del factor de apoyo en el caso de las prácticas parentales de la madre. Esto podría deberse a que el factor cuenta con cuatro indicadores, por lo cual tal vez sea necesario considerar la validación de más ítems sobre las prácticas de apoyo. Aunado a esto, si bien los factores se encuentran relacionados, es necesario considerar su análisis

diferenciado, considerando que la correlación entre las prácticas parentales positivas y negativas es inversa, lo que indica que un mayor empleo de prácticas positivas implica un menor empleo de prácticas negativas y viceversa.

La principal contribución del presente estudio radica en el empleo de la tecnología, que permitió la implementación de una herramienta multimedia que hizo posible la evaluación de las prácticas parentales percibidas por niños pequeños, en cuya población generalmente se considera sólo lo que informan los padres. Esto debido a las dificultades de lectura presentes en niños que recién ingresan a la escuela primaria (Guevara et al., 2008) y a los cortos periodos de atención en edades tempranas (Droit-Volet, 2003), sobre todo cuando se trata de tareas monótonas o con poca estimulación visual y/o auditiva.

Otra contribución importante fue la evidencia sobre la relación entre las prácticas parentales y el afecto positivo y negativo. Se ha planteado que el impacto de los padres en el desarrollo psicosocial de los niños se explica mejor por medio de su influencia en la regulación de emociones (Eisenberg y Valiente, 2004). El hecho de que se identifiquen ciertas prácticas parentales asociadas con una mayor experimentación de afecto negativo y a una menor experimentación de afecto positivo se debe considerar en el diseño e implementación de programas dirigidos a la prevención e intervención de psicopatología infantil, ya que los padres desempeñan un papel muy importante en el desarrollo de las capacidades de los niños que son necesarias para su adecuado funcionamiento a corto, mediano y largo plazo (Frankel et al., 2012; Richaud et al., 2013; Morris et al., 2007).

Entre las limitaciones del estudio se encuentra el diseño transversal empleado, por lo que se sugiere, para futuros estudios, analizar la estabilidad temporal de la escala. Asimismo, dada la facilidad de aplicación de la versión multimedia, resulta una tarea pendiente someterla a prueba con poblaciones de niños de mayor edad y adolescentes. Otra limitación radica en el tamaño, nivel socioeconómico y la ubicación de la muestra, que limita la generalización a otras poblaciones, por lo cual se recomienda ampliarla y considerar su réplica en un contexto rural, debido a las posibles variaciones de lenguaje, y en diferente nivel socioeconómico.

Los hallazgos del presente estudio son importantes debido a que las prácticas parentales resaltan entre los principales desencadenantes de psicopatología en la infancia. Por lo cual, resulta necesario contar con un instrumento válido, confiable y apropiado para las características de este periodo del desarrollo. La EPP-N-VM presenta ventajas sobre las demás medidas y se recomienda tanto para el contexto de investigación, como para la evaluación e intervención en el área clínica y social. Se considera importante emplearla como una medida de detección de factores de riesgo y protección asociados con el ajuste socioemocional de los niños.

Capítulo 5. Versión corta-digital de la Escala de Afecto Positivo y Negativo para niños

La afectividad representa un elemento muy importante en el desarrollo desde los primeros años de vida. Se denomina *afecto central* o *afecto medular* a la experiencia emocional más elemental, conscientemente accesible, y a sus contrapartes neurofisiológicas, que no necesita dirigirse a un estímulo en particular (Russell y Barrett, 1999). Los diversos modelos del afecto (Larsen y Diener, 1992; Russell, 1980; Thayer, 1989; Watson y Tellegen, 1985) plantean dimensiones similares de excitación o activación -alta o baja- y valencia -placer y displacer o positiva y negativa-, que previo a una atribución cognitiva representan afectividad positiva y afectividad negativa. El afecto positivo (AP) hace referencia a un estado de alta energía, concentración, emociones agradables y placer. En contraste, el afecto negativo (AN) representa una dimensión general de malestar emocional, aflicción subjetiva y emociones negativas o desagradables (Watson y Clark, 1984; Watson y Tellegen, 1985). Es posible describir ambas dimensiones de acuerdo con el grado de involucramiento o desconexión y al agrado o disgusto.

Existe una controversia sobre la estructura del afecto. Por una parte, el AP y el AN se conciben como dos polos opuestos en un continuo, teoría de la bipolaridad (Russell y Carroll, 1999). Por otra parte, se plantea que se trata de dos dimensiones distintas, teoría de la independencia (Watson y Clark, 1997). Barrett y Russell (1998) integraron diversos modelos del afecto (Feldman, 1995; Larsen y Diener, 1992; Reisenzein, 1994; Russell, 1980; Thayer, 1986; Watson y Tellegen, 1985) con la finalidad de plantear una solución a este dilema. Propusieron una estructura semántica del

afecto con una dimensión de agradable-desagradable que cruza con otra de activación-desactivación cuyos cuadrantes derechos corresponde al AP y los cuadrantes izquierdos al AN, los cuales varían en niveles de activación. Así, en esta estructura del afecto la bipolaridad se observa tanto en valencia como en activación, por ejemplo: activación agradable (animado), desactivación desagradable (triste) (véase Figura 5).

Figura 5

Modelo del afecto de Barrett y Russell (1998)



Esta estructura permite una mejor comprensión del afecto, de tal manera que una baja experimentación de alegría no implica una alta experimentación de enojo, ya que ambos se ubican dentro de la alta activación. Pero si la activación de la alegría disminuye y su opuesto en la desactivación se torna con una valencia desagradable, esto implicaría una mayor experimentación de tristeza; si no se torna desagradable, podría ubicarse en un punto medio del continuo de valencia y tornarse en un estado neutro. Tal como postulan Barrett y Russell (1998), hablar de AP y AN

como opuestos implica una concepción que omite el grado de activación del afecto, un componente muy importante para su comprensión.

Más allá del debate entre la bipolaridad o la independencia del AP y el AN, existe un incremento en los últimos años en la investigación sobre la influencia de los procesos psicológicos positivos en la salud, como el AP. El AP se ha vinculado con una menor morbilidad y mortalidad en general (Chida y Steptoe, 2008; Cohen y Pressman, 2006). También se asocia con un mejor ajuste psicológico en sobrevivientes de cáncer, incluyendo menos síntomas de ansiedad, depresión, dolor y fatiga, así como una mejor calidad de vida (Baker, Denniston, Zabora, Polland y Dudley, 2002; Schroevers, Sanderman, Van Sonderen, Ranchor, 2000). Los estudios prospectivos han demostrado que el AP frecuente predice una mejor adaptación ante la adversidad (Fredrickson, Tugade, Waugh y Larkin, 2003), reduce los marcadores de inflamación (Stellar et al., 2015; Steptoe, Wardle y Marmot, 2005) y el dolor físico (Finan y Garland, 2015; Gil et al., 2004).

En el campo del afrontamiento se ha encontrado que la experimentación de AP frecuente se relaciona con un estilo de afrontamiento flexible, en el cual las personas son capaces de analizar sus problemas desde múltiples perspectivas (Folkman y Moskowitz, 2000; Fredrickson y Joiner, 2002). El AP mejora la memoria de trabajo, al parecer mejorando el procesamiento controlado de los estímulos (Yang, Yang y Isen, 2013). Diversos experimentos han mostrado que el AP inducido amplía el alcance de la atención, los repertorios de comportamiento y fomenta el control atencional y la flexibilidad cognitiva (Baumann y Kuhl, 2005; Fredrickson y Branigan, 2005; Rowe, Hirsh y Anderson, 2007). Contrariamente, se ha encontrado que el AN inhibe el desempeño en tareas de pensamiento divergente (Bledow; Rosing y Frese, 2013; Vosburg, 1998) y reduce el campo de

atención centrándose en elementos específicos de una situación (Baumann y Kuhl, 2002). Se ha sugerido que el pensamiento divergente o creativo está determinado por la flexibilidad cognitiva (Zabelina y Robinson, 2010). La flexibilidad cognitiva se define como la habilidad para cambiar las operaciones mentales en respuesta a la modificación de las demandas ambientales (Roberts et al., 2017), la cual se ha planteado como la base de las estrategias cognitivas de regulación emocional (Zelazo y Cunningham, 2007). Un planteamiento desde el cual podría explicarse su relación tanto con el AP como con el AN.

Por su parte, el AN se señala como un componente esencial de varios conglomerados de síntomas psicopatológicos (Stanton y Watson, 2014), se cree que es por medio de su impacto en la respuesta al estrés, debido a la secreción crónica de cortisol (Doane y Zeiders, 2014), lo cual a su vez se relaciona con una peor calidad de sueño (Hoag, Tennen, Stevens, Coman y Wu, 2016). Las variaciones en el AN se asocian con la variabilidad en los niveles diarios de glucosa en sangre en adolescentes con diabetes Tipo 1 (Lansing, Berg, Butner y Wiebe, 2016). En el caso de la depresión se ha propuesto que la incapacidad para controlar los pensamientos negativos o la rumia que alimenta al AN desempeña un papel importante en el desarrollo y mantenimiento de los síntomas (Nolen-Hoeksema, Wisco y Lyubomirsky, 2008).

Dada la relevancia del AP y AN en aspectos psicológicos, como el bienestar subjetivo, y biológicos, como la salud (Lyubomirsky, King y Diener, 2005; Vázquez, Hervás, Rajona y Gómez, 2009) y la psicopatología (Stanton y Watson, 2014), esta línea de investigación ha puesto al descubierto la necesidad de medir el afecto con precisión, especialmente en niños y adolescentes. La Escala de Afecto Positivo y Negativo (PANAS, por sus siglas en inglés, Watson, Clark y Tellegen, 1988) es

la que más atención ha recibido por su sencillez y facilidad de aplicación. Existen diversas versiones validadas en niños (Laurent et al., 1999), niños de población clínica (Hughes y Kendall, 2009), niños y adolescentes (Hernández-Guzmán, Alcázar-Olán, Freyre, Contreras-Valdez y Bribiesca, 2017; Lonigan, Hooe, David y Kistner, 1999; Sandín, 2003), estudiantes universitarios (Dufey y Fernández, 2012; Gargurevich, 2010; Gargurevich y Matos, 2012; Robles y Páez, 2003; Watson, Clark y Tellegen, 1988), adultos (Moriondo, De Palma, Medrano y Murillo, 2012; Thompson, 2007) y parejas casadas (Moral de la Rubia, 2011), que han replicado el modelo de dos factores (AP y AN) con buenas propiedades psicométricas. Por su parte, Allan, Lonigan y Phillips (2015) encontraron un modelo invariante entre niños, adolescentes y adultos jóvenes, integrado por AP, miedo y aflicción.

Las versiones para niños se han basado en el instrumento de Laurent et al. (1999), el cual cuenta con 30 ítems (PANAS-C30, 15 para AP y 15 para AN). La versión en español de la PANAS-C30 (Hernández-Guzmán et al., 2017) si bien cuenta con adecuadas propiedades psicométricas, es extensa e incluye indicadores que no son acordes al nivel de vocabulario de niños que recién inician la educación básica. Se ha planteado previamente la necesidad de contar con versiones reducidas de la escala para población infantil (Hernández-Guzmán et al., 2017), las que ofrecen ventajas para su aplicación, sobre todo cuando se realiza junto con otros instrumentos, o bien para su empleo en situaciones experimentales en las que se requiere su aplicación de manera repetida.

Existen dos estudios que han validado versiones cortas de la PANAS para niños (PANAS-C), uno de ellos en Brasil (Damásio, Pacico, Poletto y Koller, 2012) y el otro en Hawaii (Ebesutani et al., 2012). Damásio et al. (2012) se basaron en una versión brasileña de la PANAS para población

infantil que consta de 34 ítems, 17 para cada dimensión, y desarrollaron una versión de ocho ítems que probaron en una muestra de niños y adolescentes entre 7 y 16 años. Encontraron excelentes índices de ajuste para una estructura bifactorial (SRMR = .05; RMSEA = .04, IC 90% [.00, .07]; CFI = .98; TLI = 0.97), además compararon esta versión con una de 10 ítems y hallaron que la versión de ocho ítems presentaba un mejor ajuste de acuerdo con el criterio de información Akaike. En el caso de Ebesutani et al. (2012), partieron de la versión para niños de Laurent et al. y emplearon la teoría de respuesta al ítem para seleccionar los ítems con más altos parámetros de discriminación. Obtuvieron una versión de 10 ítems con una estructura bifactorial analizada con una muestra de niños y adolescentes entre 6 y 18 años. El resultado de Damásio et al. en cuanto a la ventaja de la versión de ocho ítems de la PANAS-C coincide con la investigación en adultos mexicanos. Moral de la Rubia (2011) comparó indicadores de ajuste entre versiones de 20, 19, 10 y ocho ítems y encontró que el modelo de ocho ítems resultó con un ajuste superior.

En vista de que no existe una versión corta en español validada con población latinoamericana, y debido a la necesidad de contar con una medida válida y confiable para población infantil que proporcione información sobre el AP y el AN con un número reducido de indicadores, el propósito del Estudio 2 fue conocer si se replicaba la estructura de dos factores ortogonales de la versión original en una versión de ocho ítems de la PANAS-C, evaluar su consistencia interna y analizar su validez convergente respecto a la flexibilidad cognitiva.

Estudio 2

El propósito del Estudio 2 fue someter a prueba si se cumple la estructura de dos factores ortogonales (AP y AN) en la forma corta, evaluar su consistencia interna y analizar su validez convergente respecto a la flexibilidad cognitiva. Se creó ad hoc para el presente estudio una versión digital (multimedia). Se esperaba que el AP correlacionara de manera directa con la flexibilidad cognitiva, mientras que el AN se asociara de manera inversa con la flexibilidad cognitiva.

5.1 Método

5.1.1 Participantes

La muestra estuvo integrada por 222 niños, 108 niñas y 114 varones, entre 5 y 8 años ($M = 6.15$; $DE = 0.49$), que cursaban primer grado de primaria. Se realizó un muestreo intencional en población abierta considerando como unidad de muestreo el grupo escolar de adscripción. La muestra se seleccionó en ocho escuelas primarias públicas y dos privadas que autorizaron el acceso, ubicadas en diferentes áreas geográficas de nivel socioeconómico bajo a medio-alto de la Ciudad de México. Los criterios de inclusión fueron cursar el primer grado de educación básica, contar con el consentimiento informado de los padres y el asentimiento de los niños. Los criterios de eliminación fueron tener una deficiencia intelectual, medida con el Test de Matrices Progresivas de Raven (percentil menor a 5), no asistir a la escuela y no completar los datos referentes a alguno de los instrumentos. De los 250 niños cuyos padres firmaron el consentimiento informado, se excluyó a una niña que no deseaba participar y se eliminaron 27 niños. Seis niños tuvieron un percentil menor a 5 en el test de Raven. Siete niños no contaban con datos de algún instrumento.

Diez niños no asistieron a la escuela los días de las aplicaciones. Cuatro niños fueron dados de baja de la escuela.

5.1.2 Instrumentos

PANAS-C8 (Ponce-Ochoa y Hernández-Guzmán, 2019). Consiste en dos subescalas (AP y AN), conformada cada una por cuatro adjetivos asociados con sentimientos y emociones habituales. Se trata de una versión digital de la escala adaptada para el presente estudio, las palabras (AP [“feliz”, “alegre”, “contento”, “animado”] y AN [“con miedo”, “furioso”, “molesto”, “triste”]) en color negro con fondo blanco aparecieron en la pantalla de la computadora acompañadas de un audio con la voz de un niño que lee el reactivo. Se preguntó al niño qué tanto sentía la emoción en el momento de la medición. A través de una pantalla táctil, el niño seleccionó uno de los cinco círculos de tamaño creciente que representan la escala tipo Likert de cinco puntos: 1 = *muy poco o nada*, 2 = *un poco*, 3 = *regular*, 4 = *bastante* y 5 = *mucho*. La puntuación oscila entre 4 y 20 puntos para cada subescala (AP y AN). A mayor puntuación mayor afecto positivo y negativo. La programación de la escala mediante el software E-Prime 2.0 para controlar la presentación de los estímulos y el registro de las respuestas cuenta con un ensayo de práctica al inicio de la aplicación, con un algoritmo que permite realizar nuevamente la práctica si el niño refiere no haber comprendido las instrucciones. Con el fin de evitar sesgos en las respuestas que pudieran afectar la estructura factorial (Navarro-González, Lorenzo-Seva y Vigil-Colet, 2016), los ítems se presentaron de manera aleatoria.

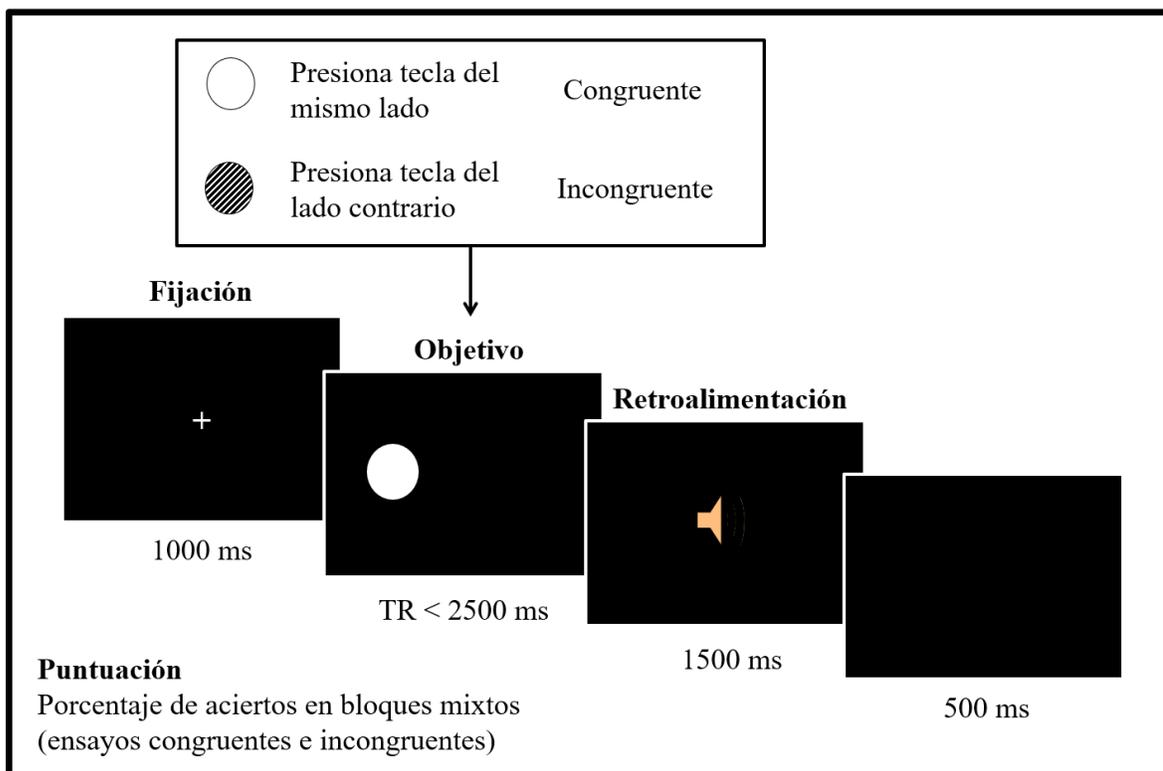
Tarea de Conflicto Espacial (Gerardi-Caulton, 2000). Es una tarea que evalúa la flexibilidad cognitiva, como una función de la red de atención ejecutiva, mediante la inducción de conflicto

espacial y la alternancia entre instrucciones. Se empleó una adaptación de la tarea basada en el diseño de Davidson et al. (2006). En la pantalla se presentó un círculo blanco o rayado (diámetro = 2.5 cm) al lado izquierdo o derecho de un punto de fijación (+) que aparece en el centro por 1000 milisegundos previo a la presentación del estímulo (objetivo). El círculo blanco corresponde a los ensayos congruentes, el niño debía presionar el botón del mismo lado en el que aparece el círculo. El círculo rayado corresponde a los ensayos incongruentes, el niño debía presionar el botón del lado contrario al que aparece el círculo. Esta incompatibilidad espacial induce conflicto y retrasa el tiempo de respuesta. Tras proporcionar la respuesta el niño obtiene retroalimentación (véase Figura 6). La prueba incluye un bloque de ensayos congruentes, uno de ensayos incongruentes y dos bloques mixtos con ensayos congruentes e incongruentes que requieren la alternancia de instrucciones. Cada bloque (congruentes, incongruentes y mixtos) inició con un ejercicio de práctica para verificar que el niño comprendió las instrucciones. El bloque de práctica dentro del bloque 1 contenía cuatro ensayos congruentes, dos con el círculo blanco en el lado izquierdo de la pantalla y dos con el círculo en el lado derecho de la pantalla. El bloque 1 contenía 24 ensayos congruentes, 12 izquierdos y 12 derechos. El bloque de práctica dentro del bloque 2 contenía cuatro ensayos incongruentes, dos con el círculo rayado en el lado izquierdo de la pantalla y dos con el círculo en el lado derecho de la pantalla. El bloque 2 contenía 24 ensayos incongruentes, 12 izquierdos y 12 derechos. El bloque 3 incluyó dos bloques mixtos con ensayos congruentes e incongruentes. El bloque de práctica dentro del bloque 3 contenía cuatro ensayos, dos congruentes (izquierdo y derecho) y dos incongruentes (izquierdo y derecho). Cada bloque mixto contenía 24 ensayos, 6 ensayos congruentes izquierdos, 6 ensayos congruentes derechos, 6 ensayos incongruentes izquierdos, y 6 ensayos incongruentes derechos. Durante los ensayos de práctica, el niño recibía retroalimentación de acuerdo con su desempeño. Si seleccionaba la tecla que correspondía con la

instrucción le aparecía un mensaje en la pantalla con letras de color verde que indicaba "¡Correcto!" y el sonido de una campana, si no seleccionaba la tecla que correspondía con la instrucción le aparecía un mensaje en la pantalla con letras de color rojo que indicaba "Incorrecto" y se presentaba un sonido de error, si el niño no respondía dentro de 2.5 segundos (2500 milisegundos) le aparecía un mensaje con letras de color rojo que indicaba "Responde más rápido" con el mismo sonido de error, si el niño no presionaba ninguna tecla le aparecía un mensaje con letras de color rojo que indicaba "No has respondido". Al finalizar los ensayos de práctica en cada bloque la retroalimentación solamente se presentaba con el sonido de error cuando el niño daba una respuesta incorrecta o cuando no daba ninguna respuesta en menos de 2.5 segundos. Los estímulos (círculos blancos y rayados) dentro de los ensayos se presentaron de manera aleatoria en cada aplicación. Como indicador de flexibilidad cognitiva se consideró la media del porcentaje de aciertos de los bloques mixtos.

Figura 6

Tarea de Conflicto Espacial



Test de Matrices Progresivas Raven Coloreada (Raven, Court y Raven, 1993). Es una prueba gráfica no verbal que permite medir la inteligencia fluida de los niños, es considerada una buena aproximación a la capacidad intelectual general o factor G. Explora la capacidad para razonar por medio de analogías. El test consta de 36 problemas, divididos en tres series (A, Ab y B) con 12 ítems cada una, ordenados de menor a mayor complejidad. Cada problema presenta una matriz de patrones de figuras geométricas, abstractas e incompletas, en la que es necesario identificar el elemento faltante dentro de un conjunto de seis respuestas posibles. Se aplicó una versión digital,

mediante una computadora con pantalla táctil para la elección de la respuesta. En México, el alfa de Cronbach para la escala general fue de .81 (Fernández y Mercado, 2014).

5.1.3 Procedimiento

Los padres firmaron el consentimiento informado en donde se especificaron las características de la sesión y se garantizó la confidencialidad de los resultados. De manera individual, estudiantes de psicología supervisados por una psicóloga con estudios de posgrado aplicaron a cada niño la versión corta de la PANAS-C, la Tarea de Conflicto Espacial y el Test de Matrices Progresivas de Raven, que formaban parte de una batería de medición más amplia (descrita en los Estudios 3 y 4), dentro del horario escolar en un aula asignada por las autoridades escolares. El aula fue adaptada con cortinas blancas para neutralizar los efectos de los posibles distractores ambientales. Se colocaron una mesa y dos sillas, una para el niño y otra para el experimentador. Sobre la mesa se colocó una computadora portátil de pantalla táctil de 13 pulgadas. El niño se sentó a 50 cm de la pantalla. Se utilizó el software E-Prime 2.0 para controlar la presentación de los estímulos y el registro de las respuestas, los ítems fueron presentados de manera aleatoria, excepto los del test de Raven. Cada niño recibió un pequeño juguete por participar en el proyecto de investigación.

5.1.4 Análisis de datos

Se calcularon los estadísticos descriptivos para los ítems y los factores de la PANAS-C8. Para someter a prueba el modelo de dos factores ortogonales propuesto por Watson et al. (1988) con cuatro indicadores cada uno, mediante el modelado de ecuaciones estructurales, se realizó un análisis factorial confirmatorio sobre la matriz de covarianzas con el método robusto de máxima verosimilitud empleando el programa EQS 6.2. Los estadísticos de ajuste utilizados fueron el error

cuadrático medio de aproximación (RMSEA), así como los índices de ajuste comparativo (CFI), incremental (IFI), normalizado (NFI) y no normalizado (NNFI). De acuerdo con criterios convencionales, los valores para considerar un ajuste aceptable son $RMSEA \leq .06$, $CFI \geq .90$, $IFI \geq 0.90$, $NFI > .90$; $NNFI \geq 0.90$ (Hu y Bentler, 1999; Kline, 2005). Posteriormente, para la estimación de la confiabilidad de las puntuaciones de las subescalas, usando el paquete Psych para el programa R en su versión 3.6.0 (Revelle, 2018), se obtuvo el coeficiente alfa ordinal (Contreras Espinoza y Novoa-Muñoz, 2018) y el coeficiente omega de McDonald (2011). Como parámetro de la consistencia interna de las subescalas se calcularon las correlaciones ítem-total, y para analizar la relación del AP y el AN con la flexibilidad cognitiva se calculó el coeficiente de correlación de Spearman, ya que los datos no se ajustaron a una distribución normal, de acuerdo con la prueba de Kolmogorov-Smirnov, empleando el programa estadístico SPSS en su versión 21.0. Como indicador de flexibilidad cognitiva se consideró el porcentaje de aciertos de los bloques mixtos (ensayos congruentes e incongruentes) en la Tarea de Conflicto Espacial.

5.2 Resultados

En la Tabla 5 se presentan los estadísticos descriptivos de los ítems de la PANAS-C8. La media de AP para las niñas fue de 15.71 (DE = 4.62) y para los niños varones de 15.64 (DE = 4.06). La media de AN para las niñas fue de 6.28 (DE = 3.34), mientras que para los niños fue de 7.65 (DE = 3.96).

Tabla 5*Estadísticos de los ítems de la PANAS-C8-I*

Ítem	Media	DE	Asimetría	Curtosis
1. Feliz	4.08	1.38	-1.22	-.01
2. Alegre	4.06	1.40	-1.24	.03
3. Contento	4.04	1.41	-1.17	-.10
4. Animado	3.50	1.56	-.46	-1.37
5. Con miedo	1.90	1.31	1.32	.50
6. Furioso	1.66	1.17	1.69	1.67
7. Molesto	1.68	1.18	1.83	2.27
8. Triste	1.75	1.26	1.67	1.54

Nota. DE = Desviación Estándar.

5.2.1 Ajuste del modelo

Los índices de ajuste para el modelo de dos factores independientes, AP y AN, con cuatro indicadores cada uno fueron satisfactorios (RMSEA = .02, IC 90% [.00, .06]; CFI = .99; IFI = 0.99; NFI = .93; NNFI = 0.99). Las cargas factoriales y los términos de error se muestran en la Figura 7.

5.2.2 Consistencia interna

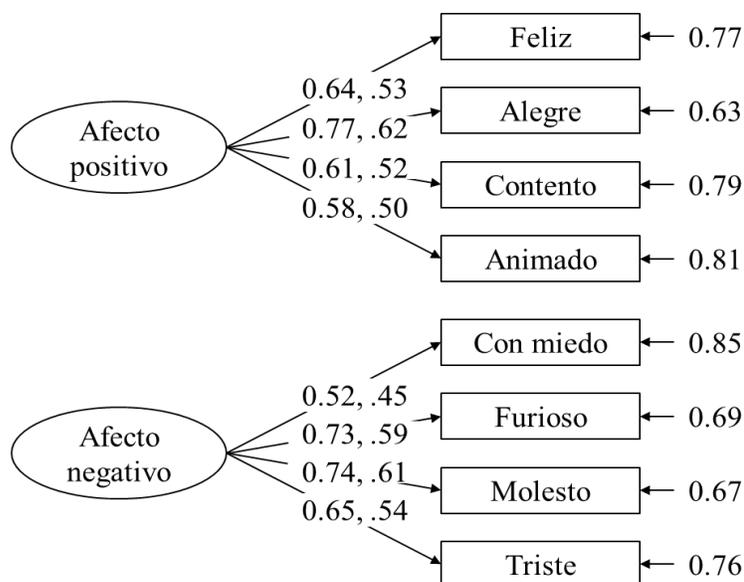
El coeficiente alfa ordinal estimado del factor AP fue de .81 y del AN de .84. El coeficiente omega de McDonald del factor AP fue de .84 y del AN de .85. Los coeficientes de correlación ítem-total para el AP oscilaron entre .50 y .62, y en el caso del AN, entre .45 y .61 (véase Figura 7).

5.2.3 Validez convergente

El AP correlacionó de manera directa con la flexibilidad cognitiva ($\rho = .27, p < .001$) mientras que el AN correlacionó de forma inversa ($\rho = -.20, p = .004$).

Figura 7

Modelo de dos factores de primer orden ortogonales de la Escala de Afecto Positivo y Negativo para Niños versión corta ($n = 222$)



Nota. De la solución estandarizada, se muestran las cargas factoriales y los términos de error. Junto a las cargas factoriales se encuentran las correlaciones ítem-total.

5.3 Discusión

El propósito del estudio fue validar la versión corta de la PANAS-C y analizar si se replicaba la estructura de dos factores de primer orden ortogonales. Adicionalmente se aportaron datos sobre su confiabilidad y se indagó sobre la validez convergente de la escala con un indicador de flexibilidad cognitiva. Los indicadores de ajuste del análisis factorial confirmatorio, así como los datos de consistencia interna y las correlaciones ítem total, permiten afirmar que la versión corta de la PANAS-C posee adecuadas propiedades psicométricas, lo cual la convierte en un instrumento válido y confiable para fines tanto clínicos como de investigación. Los resultados apoyan una estructura bidimensional de la PANAS-C, coherente con su base teórica (Watson, Clark y Tellegen, 1988).

Se ha sugerido previamente que las dimensiones de AP y AN pueden investigarse empleando escalas reducidas (Damásio et al., 2012; Hernández-Guzmán et al., 2017; Thompson, 2007). Debido a que regularmente se aplican de manera conjunta una gran cantidad de instrumentos de medición en una sola administración y dadas las limitaciones de tiempo, las versiones cortas de los instrumentos permiten integrar baterías de medición más adecuadas. El uso de instrumentos reducidos hace menos probable que la escala contenga elementos redundantes y permite que los investigadores puedan usar instrumentos adicionales sin sobrecargar a los participantes (Damásio et al., 2012; Thompson, 2007).

El modelo de medida de la PANAS-C8 presenta ventajas teóricas, ya que tanto en el factor de AP (*feliz, alegre, contento, animado*) como en el de AN (*con miedo, furioso, molesto, triste*) se integran

elementos que reflejan tanto la valencia como la activación del afecto (Barrett y Russell, 1998). Aunado a esto, el factor de AN contempla tres prototipos emocionales que en las diferentes taxonomías de las emociones se consideran como emociones básicas: enojo, tristeza y miedo (Ekman, 1993; Evans, 2001; Izard, 1991). Lo cual concuerda con la recomendación de Watson y Clark (1997) de incluir elementos relacionados con el estado de ánimo temeroso o ansioso, triste o deprimido y enojado u hostil. Cuando se desea evaluar emociones negativas en ocasiones se emplean instrumentos de medición del estado de ánimo individuales, como inventarios para medir la ira (Forbes et al., 2014; Irwin et al., 2012; Moeller, Novaco, Heinola-Nielsen y Hougaard, 2016) o el miedo (Muris y Ollendick, 2002; Ollendick, 1983). Dado que estas medidas poseen buenas propiedades psicométricas, esto ha alentado la práctica de estudiar los estados afectivos de manera individual. No obstante, se ha encontrado que estas variables representan constructos de orden inferior, que se agrupan en dimensiones de orden superior, como se propone en los modelos dimensionales del afecto (Feldman, 1995; Larsen y Diener, 1992; Reisenzein, 1994; Russell, 1980; Thayer, 1986; Watson y Tellegen, 1985). De tal manera que al medir un solo estado de ánimo no es posible determinar si los efectos observados reflejan la influencia específica del estado emocional o la contribución del factor general subyacente (Watson y Clark, 1997). Por ello las dimensiones de AP y AN de la PANAS representan una mejor aproximación a su estudio.

En cuanto a la validez convergente del instrumento, se confirmó una relación directa entre el AP y la flexibilidad cognitiva e inversa con el AN. En estudios experimentales se ha encontrado consistentemente que la inducción de AP mejora, y de AN reduce, la flexibilidad cognitiva (Baumann y Kuhl, 2005; Fredrickson y Branigan, 2005; Rowe, Hirsh y Anderson, 2007; Yang, Yang y Isen, 2013). Incluso los aumentos moderados en el AP inducidos por medio de imágenes

afectivas tienen efectos importantes en la habilidad para desconectarse de una instrucción relevante para tareas anteriores y cambiar a una nueva instrucción (Dreisbach y Goschke, 2004).

Algunos estudios han encontrado que el afecto tiene influencia en los procesos de control cognitivo (Ashby, Isen y Turken, 1999; Ashby, Valentin y Turken, 2002; Dreisbach, 2006; Dreisbach y Goschke, 2004; Isen, 2009; Liu y Wang, 2014), se han planteado diversas explicaciones, entre ellas, que el AP sirve como una señal de evaluación favorable del entorno, indicando la ausencia de peligro y obstáculos para el logro de los objetivos actuales, lo cual genera una reducción de la actitud defensiva y promueve modos de pensamiento menos centrados, fomentando la exploración y la creatividad (Fredrickson, 2013; Isen, 2009). De tal forma que el AP permite ver diversos aspectos de una situación y alternar la atención entre ellos (Dreisbach y Goschke, 2004; Isen, 2009). Por el contrario, el AN y las situaciones aversivas fomentan la prevención del daño y, por lo tanto, promueven un modo de procesamiento más centrado o analítico, que puede implicar un sesgo cognitivo (Beckwé et al., 2014). Otra explicación se basa en los posibles mecanismos neurobiológicos que subyacen a los efectos del afecto en el control cognitivo. Se ha propuesto que el AP se relaciona con incrementos en los niveles de dopamina en la corteza prefrontal y la corteza cingulada anterior, lo cual mejora la memoria de trabajo y facilita la flexibilidad cognitiva (Ashby, Isen y Turken, 1999; Ashby, Valentin y Turken, 2002; Braver y Cohen, 2000; Cohen, Braver y Brown, 2002). Por su parte el AN se relaciona con una mayor secreción de cortisol, lo cual tiene un impacto negativo en la memoria y en el control de la atención (O'Hara et al., 2007; Putman y Roelofs, 2011). Estos datos resultan especialmente relevantes ya que la flexibilidad cognitiva se relaciona con menos síntomas de depresión y ansiedad (Fresco, Williams y Nugent, 2006; Rotenberg, 2004) y se postula como la base de las estrategias cognitivas de regulación emocional

(Zelazo y Cunningham, 2007). No obstante, dado que la correlación entre el afecto y la flexibilidad cognitiva es baja, estos resultados deben tomarse con cautela y considerarse para futuras investigaciones.

Dados estos planteamientos podría sugerirse una relación bidireccional entre el afecto y las estrategias de regulación emocional. De tal forma que el AP y su efecto en la flexibilidad cognitiva fomente el empleo de estrategias cognitivas de regulación de emociones como la reevaluación cognitiva, y a su vez ésta se relacione con mayor experimentación de AP (Gross y John, 2003; Ochsner et al., 2004; Ochsner, Bunge, Gross y Gabrieli, 2002). Por otra parte, es posible que las deficiencias que genera el AN en la flexibilidad cognitiva no permitan el uso de la reevaluación cognitiva y se opte por estrategias menos favorables como la supresión expresiva, que a su vez se relacione con una mayor experimentación de AN. La supresión emocional está asociada con dificultades de memoria para el manejo de información socialmente relevante, lo que puede estar más relacionado con el AN que con la propia estrategia de regulación emocional (Cutuli, 2014; John y Gross, 2004). De tal forma que tanto en el AP (Fredrickson y Joiner, 2002) como en el AN (De Raedt y Koster, 2010) se forma un ciclo de retroalimentación que genera más afecto con la misma valencia.

El estudio del afecto y, por ende, su adecuada medición es relevante debido a su impacto en la salud física y mental. Diversos estudios longitudinales controlados documentan un vínculo claro entre el AP frecuente y la longevidad (Danner, Snowdon y Friesen, 2001; Levy, Slade, Kunkel y Kasl, 2002; Lyubomirsky, King y Diener, 2005; Ostir, Markides, Black y Goodwin, 2000). Aunado a esto, el AP genera una predisposición para creer que la vida tiene significado (King, Hicks, Krull

y Del Gaiso, 2006). Se ha encontrado que el AP media la relación entre una intervención para mejorar el bienestar en el trabajo y la satisfacción con la vida, el compromiso laboral y el agotamiento (Meyers y van Woerkom, 2017). De acuerdo con la teoría de la construcción de la emoción de Barrett (2017), la afectividad positiva permite una interpretación más favorable del entorno. Por el contrario, la tendencia a minimizar el AP se encuentra relacionada con niveles más altos de síntomas depresivos y las respuestas de rumia sobre el AP están relacionadas con menores síntomas anhedónicos (Nelis, Holmes y Raes, 2015).

Entre las limitaciones del presente estudio se encuentra la reducida variabilidad en la edad de la muestra, por lo cual se recomienda considerar un tramo etario más amplio para futuras validaciones de la versión corta de la PANAS. Sin embargo, la evaluación de niños que recién ingresan a la educación básica representa una fortaleza del estudio, ya que en esta edad generalmente se emplean heteroinformes que responden los padres. El bajo nivel de vocabulario en esta etapa (Guevara et al., 2007) hace necesaria la adaptación de instrumentos que garanticen la comprensión de los conceptos a medir. Precisamente a causa de estas deficiencias de vocabulario no fue posible realizar una comparación de la validez entre la PANAS-C30 y la PANAS-C8. Debido a que el aprendizaje en la infancia se da principalmente por la exploración multisensorial (Thelen, 2000; Scofield, Hernandez-Reif y Keith, 2009), la combinación de información visual, auditiva y táctil que se hace posible con el empleo de dispositivos electrónicos, favorece una mejor comprensión de las instrucciones en niños con habilidades de alfabetización que aún se encuentran en desarrollo. Esto a su vez redundará en una mayor validez y confiabilidad de la escala, aunado a una reducción en el tiempo de aplicación. Por lo cual, cuando se trabaje con niños pequeños se recomienda el empleo de la tecnología para la recolección de datos.

Otro aspecto por considerar es que la aplicación de la escala en población general no permite conocer su capacidad para discriminar entre población clínica y no clínica, por lo cual para futuros estudios se sugiere indagar en la validez discriminante de la escala. Esto permitirá a los profesionales de la salud mental contar con un indicador de cribado, orientado a la detección precoz de niños con síntomas de depresión y ansiedad (Ebesutani et al., 2012; Watson, Clark y Tellegen, 1988). Otra de las limitaciones radica en la ubicación de la muestra, lo cual limita la generalización de los hallazgos a otras poblaciones, por lo que se recomienda considerar su réplica en un contexto rural, dadas las variaciones de lenguaje y por consiguiente relacionadas con la construcción social del afecto. Finalmente, el diseño transversal empleado restringe la posibilidad de analizar la estabilidad temporal de la escala, un aspecto pendiente para futuros estudios.

Considerando las diversas limitaciones del estudio, los resultados sugieren que la versión reducida de la PANAS-C es adecuada y presenta ventajas frente a las escalas extensas, ya que éstas son más propensas a la complejidad factorial, la baja varianza explicada y por ende un nivel residual elevado, así como cargas cruzadas entre los factores, lo cual compromete el ajuste de la escala (Peterson, 2000). A saber, la versión validada en la presente investigación es la escala en español más breve para medir el AP y el AN en niños. Se recomienda su empleo a los investigadores y a los profesionales de la salud mental que trabajan con población infantil, particularmente cuando el tiempo de aplicación es reducido, como en situaciones experimentales o al integrar baterías de medición muy extensas.

Capítulo 6. Relación entre la regulación emocional y la atención ejecutiva

Debido al papel tan importante de la regulación emocional (RE) en la adaptación del individuo (Eisenberg, 2000; Etkin, Egner, Peraza, Kandel y Hirsch, 2006; Gross, Richards y John, 2006; Gross, Sheppes y Urry, 2011; Hartley y Phelps, 2010; Miller, Rodriguez, Kim y McClure, 2014; Miu y Crisan, 2011; Shaver y Mikulincer, 2014), su estudio ha tenido un crecimiento significativo en las décadas recientes (Gross, 2015). No obstante, una de las principales problemáticas en el estudio de la RE radica en su medición: 1) se han empleado métodos que no distinguen entre emoción y RE (Cole, Martin y Dennis, 2004), 2) distintos términos y conceptualizaciones para su abordaje (e.g., afrontamiento: Maughan y Cicchetti, 2002) y 3) en diversos estudios su evaluación se limita a indicadores fisiológicos como la variabilidad de la frecuencia cardíaca (El-Sheikh y Whitson, 2006; El-Sheikh, Harger, y Whitson, 2001).

La medición de la RE desde la reevaluación cognitiva y la supresión expresiva ha recurrido principalmente al autoinforme retrospectivo (Plate, Aldao, Quintero y Mennin, 2016; Jazaieri, McGonigal, Jinpa, Doty, Gross y Goldin, 2014), en el que los participantes dicen qué tanto emplean cada estrategia, con lo cual se mide la percepción sobre su empleo, no una habilidad real para regular las emociones. También se ha recurrido a autoinformes concurrentes en tareas experimentales (Gross, 1998b; Gross y Levenson, 1993, 1997; McRae, Misra, Prasad, Pereira y Gross, 2012), en las cuales se pide al participante que revalúe una situación generadora de emociones o bien suprima toda respuesta expresiva ante ciertos estímulos emocionales e informe sobre su experiencia subjetiva relacionada con el afecto negativo, lo cual ha aportado datos al

estudio de dichas estrategias. Los autoinformes concurrentes presentan ventajas frente a los retrospectivos, debido a que en éstos últimos el sesgo de memoria puede influir en los resultados. Sin embargo, estos experimentos se han realizado solamente con población adulta, principalmente estudiantes universitarios. Probablemente esto se ha debido a que las imágenes y los videos que se emplean para generar emociones negativas incluyen víctimas de quemaduras graves, amputaciones, funerales (Gross, 1998b; Gross y Levenson, 1997; Rottenberg, Ray y Gross, 2007) que pueden resultar traumáticos en población infantil.

Debido a las dificultades encontradas en los autoinformes retrospectivos y algunos métodos experimentales para estudiar la regulación emocional con niños, ésta se ha estudiado con tareas de ejecución afectivamente relevantes, tales como la tarea de demora de la gratificación (Casey, Somerville, Gotlib, Ayduk, Franklin, Askren et al., 2011; Schlam, Wilson, Shoda, Mischel y Ayduk, 2013), la tarea de apuestas para niños (Checa, Santonja y Rueda, 2010) y el paradigma del regalo equivocado (Kieras, Tobin, Graziano y Rothbart, 2005; Simonds, Kieras, Rueda y Rothbart, 2007). La tarea de demora de la gratificación y la tarea de apuestas para niños miden la capacidad para controlar el deseo de una recompensa inmediata y la toma de decisiones en torno a la recompensa, por lo cual no poseen características que permitan medir la respuesta emocional específica ante un suceso, a diferencia del paradigma del regalo equivocado.

Se encontraron cuatro estudios que han aplicado el paradigma del regalo equivocado (Cole, 1986; Kieras et al., 2005; Saarni, 1984; Simonds et al., 2007), mismos que se basaron en una teoría social de la emoción y en las reglas de expresión emocional más favorables para la adaptación social.

Partiendo de que una regla de manifestación cultural común es mirar complacido y sonreír cuando se recibe algo esperando que sea de nuestro agrado, aun si no lo es (Goffman, 1967).

El estudio original del paradigma del regalo equivocado lo realizó Saarni en 1984, el propósito fue investigar los intentos espontáneos de los niños para regular su comportamiento expresivo al recibir regalos no deseados. Participaron 45 niños entre 6 y 10 años, de primer, tercer y quinto grado de primaria. Se realizaron dos sesiones, en la primera se les presentaron varios libros de trabajo sobre aritmética, escritura y ortografía y se les pidió que eligieran una actividad de los libros y la respondieran para evaluar su dificultad respecto al trabajo en clases. Se les informó que por su participación recibirían un regalo. El experimentador fue cálido y receptivo con los niños a lo largo de ambas sesiones. Se les entregó una caja envuelta que contenía un jugo, un chocolate y 50 centavos (dólares), que correspondía al regalo deseado. En la segunda sesión los niños completaron otra actividad del libro y evaluaron su dificultad. Posteriormente se les entregó un regalo envuelto que contenía juguetes para bebé, como una llave de plástico con un anillo, que concernía al regalo no deseado. Se encontró que al recibir el juguete no deseado los niños de mayor edad mostraron una mayor frecuencia de expresión emocional positiva que los menores, con una sonrisa amplia, diciendo gracias entusiasmados o con las cejas arqueadas sorprendidos positivamente. Además, se encontraron diferencias por sexo, siendo las niñas quienes exhibieron más conductas de expresión positiva ante el regalo no deseado. La autora planteó que la regulación emocional ante el regalo no deseado a menudo produce una disociación entre el afecto atribuido interna y externamente, observado en su expresión emocional. No obstante, no consideró el componente cognitivo de la regulación emocional. A través de la atención ejecutiva y la reevaluación cognitiva los niños pueden modificar positivamente sus reacciones emocionales, con lo cual no existiría una disociación entre

el afecto atribuido interna y externamente. En primer lugar, el control atencional puede permitir a los niños centrar su atención en aspectos positivos de la situación (Gross, 2015). En segundo lugar, puede existir una reevaluación de la situación que permita a los niños experimentar más afecto positivo o menos afecto negativo (Werner y Gross, 2010). Esto explicaría el hecho de que los niños de mayor edad presentaran más comúnmente conductas de expresión emocional positiva que los niños más pequeños. Lo cual puede relacionarse con el desarrollo neurocognitivo de la atención ejecutiva como mecanismo de autorregulación (Rueda, Posner y Rothbart, 2005). Estos aspectos se investigarán en el presente estudio, mediante el análisis tanto de la habilidad de atención ejecutiva como de la reevaluación cognitiva dentro del paradigma del regalo equivocado.

El segundo estudio se publicó en 1986, Cole intentó subsanar algunas de las limitaciones del trabajo de Saarni (1984). Participaron 60 niños entre 4 y 9 años, de preescolar, primero y tercero de primaria, durante una sola sesión. Primeramente, modificó el procedimiento experimental para que el niño asignara un orden jerárquico a los regalos de acuerdo con su preferencia, en lugar de suponer que un mismo regalo es indeseable para todos los niños. Segundo, en el procedimiento de Saarni el experimentador sonreía al niño constantemente para favorecer la interacción. Cole optó por que el experimentador mantuviera una expresión neutral para minimizar su efecto en la reacción del niño. Los resultados en este estudio, si bien replicaron los encontrados en el trabajo previo de Saarni (1984) en cuanto a una mayor expresión emocional positiva ante el regalo no deseado en las niñas, no apoyaron la idea de un incremento de dicha expresión emocional positiva en los niños mayores. Cole (1986) sugirió que este resultado pudo deberse a que los niños de quinto grado que se incluyeron en el estudio de Saarni no hayan tenido reacciones negativas ante el regalo no deseado

al no considerarlo creíble. Por lo cual este procedimiento experimental parece más adecuado para niños más pequeños de los primeros grados escolares. Una limitación que compartieron ambos estudios fue el orden de entrega de los regalos, ya que el regalo no deseado se entregó siempre en un momento posterior al regalo deseado. Si bien fue parte del procedimiento con la finalidad de crear expectativas positivas al recibir su regalo favorito, no es posible descartar la posibilidad de que el afecto positivo del primer regalo haya influido en la sonrisa expresada al recibir el regalo no deseado.

Kieras et al. (2005) condujeron el tercer estudio, en el que relacionaron la regulación de la expresión emocional con el control esforzado, que se refiere a la expresión temperamental de la atención ejecutiva, es decir, la capacidad para inhibir una respuesta dominante en favor de una respuesta subdominante (Rothbart y Rueda, 2005). Aplicaron el paradigma del regalo equivocado siguiendo el procedimiento empleado por Cole (1986) y dos tareas para medir el control esforzado, una que implicaba la reducción voluntaria de la actividad motriz y otra que requería la supresión o iniciación de una respuesta motora. Encontraron que aquellos niños con un buen desempeño en las tareas de control esforzado mostraron afecto positivo similar tanto para los regalos deseados como para los no deseados, en contraste, los niños con bajo control esforzado mostraron mayor afecto positivo al recibir los regalos favoritos que los no deseados. Este estudio incluyó niños entre 3 y 5 años y no encontró diferencias entre niños y niñas en cuanto a la expresión emocional. Los autores explicaron que las diferencias entre sexos informadas en los trabajos previos pudieron deberse a que incluyeron niños de mayor edad. Al parecer, es después de los 5 años que las niñas tienden a expresar mayor afecto positivo que los niños en situaciones sociales potencialmente frustrantes. No obstante, en cuanto a las diferencias por edad, al observar la edad en días, ésta predijo una mejora

del control esforzado conforme los niños crecían, pero no en la regulación de la expresión emocional. El procedimiento fue similar al de Saarni (1984) y Cole (1986), se presentó el regalo deseado en un primer momento y posteriormente se entregó el regalo no deseado, lo cual representa una limitación que Cole había sugerido previamente que se considerara. Además, este estudio tampoco consideró la regulación cognitiva de la emoción, ni integró el concepto de control atencional para explicar los resultados, ya que las tareas empleadas para medir el control esforzado se centran en el control de la actividad motriz.

Finalmente, Simonds et al. (2007) realizaron el cuarto estudio, analizaron el constructo de autorregulación mediante una integración de los resultados del paradigma del regalo no deseado como indicador de regulación emocional, una medida temperamental del control esforzado y una tarea de conflicto para medir la eficiencia de la red de atención ejecutiva en niños entre 7 y 10 años. Se realizaron tres sesiones, en la primera sesión tanto los niños como los padres contestaron una escala de temperamento y los niños realizaron la Tarea de Redes de Atención (ANT por sus siglas en inglés). En la segunda sesión se aplicó la primera parte del paradigma del regalo equivocado, se entregó el regalo deseado. En la tercera sesión los niños respondieron la escala de temperamento y la ANT para analizar la confiabilidad test-retest y la segunda parte del paradigma del regalo equivocado, en la que se entregó el regalo no deseado. Encontraron que una mayor eficiencia de la red de atención ejecutiva se asociaba con una mayor duración de la sonrisa ante el regalo no deseado y con un mayor control esforzado informado por los padres. Entre las limitaciones de este estudio resalta el orden de entrega de los juguetes mencionado en los estudios anteriores, también omitieron la interpretación del niño al recibir el regalo no deseado, lo cual no permite analizar si el niño realizó una interpretación positiva o negativa del evento, lo que daría cuenta de su habilidad de

revaluación cognitiva positiva, como una forma de regulación emocional (DeCicco, O'Toole y Dennis, 2014), los autores sugirieron indagar en dicho aspecto en futuras investigaciones. Los estudios mencionados que emplearon el paradigma del regalo equivocado se realizaron con población estadounidense. Dadas las diferencias culturales, resulta interesante conocer si es similar en niños mexicanos la regla de manifestación de la cultura americana que requiere que el niño sonría y muestre apreciación después de recibir cualquier regalo, con la finalidad de evitar dañar los sentimientos de quien les ha dado el presente (Saarni, 1979; 1984).

Las características del paradigma del regalo equivocado dan pie a evaluar la regulación emocional partiendo del modelo de Gross (2015), ya que es posible interpretar los resultados de acuerdo con tres elementos de la emoción: cognición, expresión y activación fisiológica. Es posible evaluar la revaluación cognitiva mediante el cuestionamiento posterior a la entrega del regalo equivocado sobre lo que el niño haya pensado al recibirlo. La expresión emocional se puede medir por medio de la observación y calificación de los videos que captan la expresión del niño al recibir el regalo. Finalmente, es posible medir la activación fisiológica o regulación biológica mediante la variabilidad de la frecuencia cardiaca (VFC). La VFC da cuenta de la excitación emocional y la capacidad de recuperación. Una mejor regulación biológica estaría asociada a una mejor respuesta emocional.

Además de las estrategias de regulación emocional que se pueden estudiar mediante el paradigma del regalo equivocado, el modelo de proceso de la regulación emocional contempla una estrategia denominada *desplazamiento atencional* (Gross y Thompson, 2007; Werner y Gross, 2010) cuyo estudio generalmente se ha aislado de la revaluación cognitiva y de la supresión expresiva (Gross

y John, 2003; John y Gross, 2004). El desplazamiento atencional consiste en redirigir la atención con la finalidad de influir en la respuesta emocional. Esta estrategia difiere de las demás estrategias ya que se usa desde la infancia (Rothbart, Ziaie y O'Boyle, 1992), hasta la adultez (Isaacowitz, Toner y Neupert, 2009). El desplazamiento atencional puede implicar una reorientación de la mirada, seleccionando aspectos de la situación hacia los cuáles se dirigirá la atención, pero también puede implicar una reorientación del enfoque interno hacia sensaciones corporales o cogniciones, como seleccionar recuerdos que ayudan a crear un estado emocional deseado (Gross, 2015). Dada dicha definición, se considera que la habilidad de atención ejecutiva, como una forma de autorregulación, desempeña un papel muy importante en esta estrategia de regulación emocional. Si la atención ejecutiva se refiere a la habilidad para controlar el foco de atención, se trataría del mecanismo en el que se basa el desplazamiento atencional.

La integración del estudio de las estrategias de regulación emocional antes de que ocurra una respuesta afectiva, como el control atencional y la reevaluación cognitiva y aquellas centradas en la modulación de la respuesta una vez que la emoción se experimenta, como la supresión expresiva, fue posible con la llegada de la neurociencia afectiva. Las técnicas de imagen funcional han permitido a los investigadores estudiar la interacción entre los sistemas neurales implicados en la generación de emociones y aquellos implicados en el control conductual, cognitivo y emocional (Ochsner y Gross, 2008). Con ello se ha aportado datos sobre los procesos o habilidades relacionadas con las estrategias de regulación emocional, los cuales se describen a continuación.

Entre los trabajos en el área, Ochsner, Bunge, Gross y Gabrieli (2002) emplearon imágenes para examinar por resonancia magnética funcional los sistemas neuronales utilizados para reevaluar

escenas altamente negativas en términos no emocionales. Se logró identificar las regiones sensibles a la reevaluación por una mayor activación en respuesta a las fotos más negativas en los ensayos de reevaluación que en los de prueba. La reevaluación de escenas altamente negativas redujo la experiencia subjetiva del afecto negativo. Los correlatos neurales de la reevaluación mostraron 1) un aumento en la activación de la corteza prefrontal lateral y medial, esenciales para la memoria de trabajo, el control cognitivo y el automonitoreo, y 2) una disminución en la activación de la amígdala y la corteza orbito-frontal medial, regiones involucradas en el procesamiento emocional. Estos hallazgos apoyan la hipótesis de que la corteza prefrontal está involucrada en la construcción de las estrategias de reevaluación que pueden modular la actividad en múltiples sistemas de procesamiento emocional. Si bien este estudio indaga en la relación entre la reevaluación cognitiva y la reducción del afecto negativo, los correlatos neurales permiten inferir que la atención ejecutiva se relaciona con la regulación emocional, hipótesis que merece investigarse.

Siguiendo con el estudio de las áreas implicadas en las estrategias de regulación emocional y su relación con otros procesos cognitivos, Ochsner et al. (2004) realizaron una investigación con el propósito de conocer 1) si los mismos sistemas neuronales subyacen al mejoramiento emocional (o “up-regulation”) y a la reducción del afecto negativo (o “down-regulation”) y 2) si modificando la naturaleza de las estrategias regulatorias, se alteran los sistemas neurales que median la regulación. Los resultados indicaron que a) la regulación de emociones negativas tanto para reducir como para mejorar la respuesta emocional involucra regiones prefrontales y corteza cingulada anterior, implicadas en el control cognitivo, b) la activación de la amígdala para reducir o mejorar se modula de acuerdo con la meta regulatoria y c) la regulación emocional para mejorar únicamente involucra regiones del rostro medial de la corteza prefrontal izquierda implicada en la recuperación

de conocimiento emocional, mientras que la regulación emocional para reducir está involucrada solamente en regiones laterales y orbitales de la corteza prefrontal derecha implicadas en la inhibición conductual. Estos datos sugieren que ambos sistemas neurales soportan varias formas de reevaluación y que cada sistema prefrontal modula la amígdala de diferentes formas, dependiendo de la meta regulatoria y la estrategia empleada. Este estudio sugiere un papel importante del control inhibitorio, componente que al parecer comparten tanto la regulación emocional como la atención ejecutiva, en la modulación tanto del afecto negativo como del afecto positivo descuidado por la investigación.

Adicionalmente, Phan et al. (2005) estudiaron las regiones del cerebro implicadas en la regulación voluntaria de la emoción y los cambios dinámicos en la experiencia negativa. Los resultados mostraron que es posible una disminución del afecto negativo utilizando la reevaluación cognitiva. La reducción del afecto negativo se relacionó con la activación de la corteza cingulada anterior (CCA) dorsal, prefrontal dorso-medial (CPFDM) y la corteza prefrontal ventrolateral (CPFVL) y la disminución de la actividad cerebral en las regiones límbicas (como el núcleo accumbens/amígdala extendida). Los estudios han encontrado que la CCA también está involucrada en la red de atención ejecutiva, que participa en el control inhibitorio, la resolución de conflictos y la asignación de los recursos atencionales (Fernandez-Duque y Posner, 2001; Posner y Rothbart, 2007). La principal limitación del trabajo de Phan et al. (2005) radica en la ausencia de estímulos con valencia positiva o neutra. Se observó una relación negativa entre la activación de la CCA dorsal, la CPFVL y el afecto negativo y una relación positiva entre la activación de la amígdala y el afecto negativo. La inclusión solamente de estímulos negativos restringe la posibilidad de probar dicha interacción independientemente de la valencia afectiva.

En resumen, los hallazgos relacionados con las diferencias individuales relativas a la reevaluación y a la supresión en el ámbito afectivo sugieren que el uso de la reevaluación se relaciona con una mayor experimentación de afecto positivo y menor afecto negativo. En los dominios del funcionamiento interpersonal y el bienestar, la reevaluación se asocia con una mejor salud psicológica y, por el contrario, el uso de la supresión se relaciona con menor afecto positivo y una mayor experiencia de afecto negativo. Cognitivamente, la supresión se asocia con dificultades de memoria para el manejo de información socialmente relevante. En el área social, la supresión se relaciona con menor cercanía interpersonal (John y Gross, 2004). Como se revisó previamente, la corteza cingulada anterior desempeña un papel importante dentro de las áreas cerebrales implicadas en la regulación de emociones tanto para reducir una respuesta emocional negativa como para incrementar una respuesta emocional positiva (Ochsner et al., 2004; Phan et al., 2005). La corteza cingulada anterior se ha planteado como el área principal de acción de la red de atención ejecutiva (Posner y Fan, 2007). Además, la investigación que se ha planteado analizar si las áreas implicadas en la emoción y la cognición son las mismas ha encontrado que la corteza prefrontal lateral presenta una interacción en aspectos tanto cognitivos como emocionales (Gray, Braver y Raichle, 2002). Esta interacción parece indicar que las emociones contribuyen a la regulación de pensamientos y acciones, y a su vez, la cognición contribuye a la regulación de emociones.

Dado el solapamiento entre las áreas implicadas en las estrategias de regulación emocional y la atención ejecutiva, así como los aspectos teóricos que relacionan el control inhibitorio con aspectos relativos a la autorregulación tanto emocionales como no emocionales, conviene analizar el papel de la atención ejecutiva y la reevaluación cognitiva en la experimentación de afecto positivo y

negativo. Tomando como referente el modelo de proceso de la regulación emocional, el presente estudio tuvo el propósito de indagar si existe una relación entre la atención ejecutiva y la regulación emocional. Se esperaba que la habilidad de atención ejecutiva se relacionara con una mejor regulación biológica, observada a través de una mayor variabilidad de la frecuencia cardiaca, la reevaluación cognitiva, mostrada a través de una evaluación positiva o resignificación/reinterpretación del regalo no deseado, y la respuesta emocional, observada a través de la sonrisa, más afecto positivo y menos afecto negativo.

Estudio 3

6.1 Método

6.1.1 Participantes

Participaron 88 niños, 43 niñas y 45 varones, entre 5 y 7 años (media 6.05 años, $DE = 0.40$). Se realizó un muestreo intencional en población abierta. La unidad de muestreo fue el grupo escolar de adscripción, en ocho escuelas primarias públicas y dos privadas que autorizaron el acceso, ubicadas en diferentes áreas geográficas de nivel socioeconómico bajo a medio-alto, de la Ciudad de México. Las características de la muestra se presentan en la Tabla 6.

Tabla 6

Datos sociodemográficos (N = 88)

Variable		Media / Frecuencia	D.E. / Porcentaje	Mínimo – Máximo
Edad del niño		6.05	0.40	5 – 7
Sexo	Niñas	43	48.9	
	Varones	45	51.1	
Escuela	Primaria 1	12	13.6	
	Primaria 2	12	13.6	
	Primaria 3	5	5.7	
	Primaria 4	4	4.5	
	Primaria 5	8	9.1	
	Primaria 6	9	10.2	
	Primaria 7	15	17.0	
	Primaria 8	9	10.2	
	Primaria 9	8	9.1	
	Primaria 10	6	6.8	

6.1.2 Materiales e instrumentos

6.1.2.1 Instrumentos aplicados a los niños

Escala de Afecto Positivo y Negativo para niños Versión corta (PANAS-C8; Ponce-Ochoa y Hernández-Guzmán, 2019). Descrita en el Estudio 2.

Test de Matrices Progresivas Raven Coloreada (MPC; Raven, Court y Raven, 1993). Descrita en el Estudio 2.

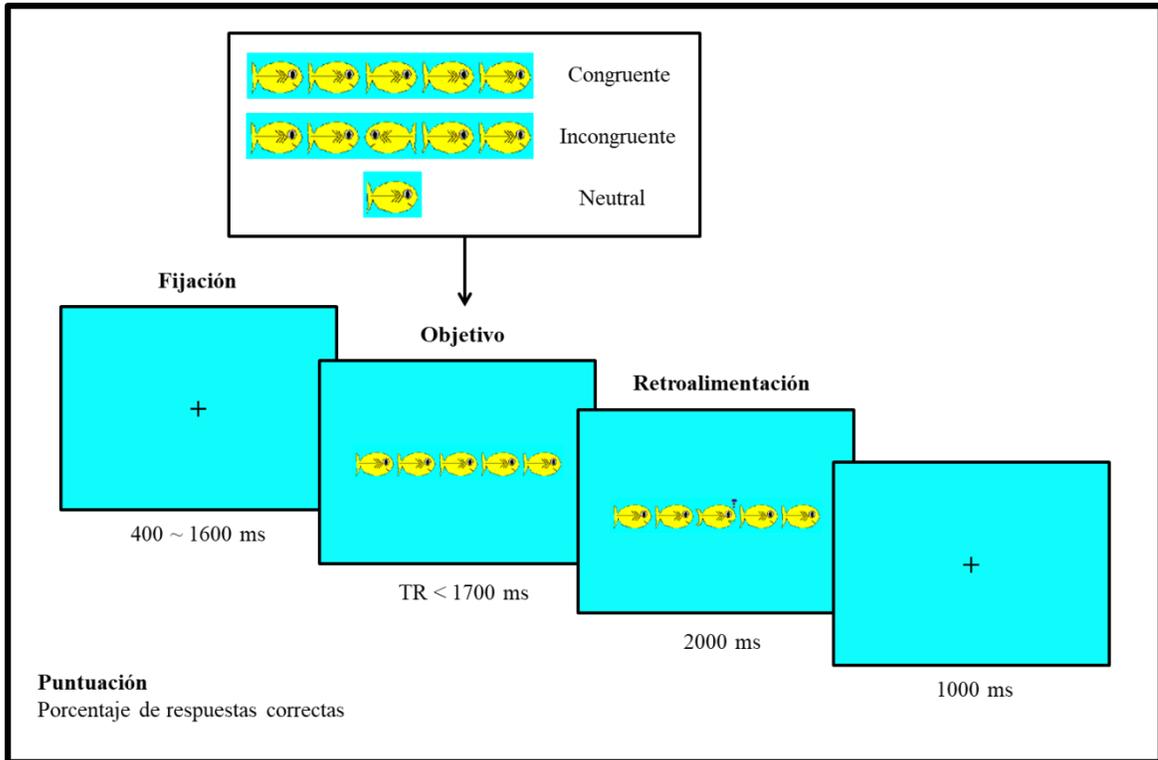
6.1.2.2 Tareas experimentales aplicadas a los niños

Attention Network Test (ANT; Fan, McCandliss, Sommer, Raz y Posner, 2002). Es una prueba que evalúa tres redes atencionales: alerta, orientación y atención ejecutiva. Se empleó una adaptación de la prueba para niños basada en el diseño de Rueda et al. (2004). Cada ensayo comenzó con una señal de fijación (+) al centro de la pantalla que informaba al niño que se presentaría un objetivo. El objetivo era un pez amarillo, rodeado por cuatro peces distractores, dos al lado izquierdo y dos al lado derecho. Los peces distractores apuntaban en la misma dirección que el pez objetivo o en la dirección opuesta. El niño debía responder si el pez central apuntaba hacia la izquierda o hacia la derecha, presionando el botón izquierdo o derecho correspondiente. En los ensayos neutros, el pez central aparecía solo, en los ensayos congruentes los peces que rodeaban al pez central apuntaban en la misma dirección y en los ensayos incongruentes los peces que rodeaban al pez central apuntaban en la dirección opuesta. El niño observó la pantalla desde una distancia de

aproximadamente 50 cm. La prueba incluyó un bloque de práctica y tres bloques experimentales. El bloque de práctica estaba compuesto por seis ensayos, dos ensayos neutros, dos ensayos congruentes y dos ensayos incongruentes. Los tres bloques experimentales incluyeron 12 ensayos cada uno, cuatro ensayos congruentes, cuatro ensayos incongruentes y cuatro ensayos neutros. Siendo un total de 36 ensayos. Tras proporcionar la respuesta el niño obtiene retroalimentación auditiva y visual. Para las respuestas correctas, una secuencia de animación simple mostraba al pez objetivo haciendo burbujas y se presentaba una grabación exclamando “¡Woohoo!”. Las respuestas incorrectas fueron seguidas por un solo tono y sin animación del pez (véase Figura 8). Los estímulos (peces) dentro de los ensayos se presentaron de manera aleatoria en cada aplicación. Como indicadores de atención ejecutiva se consideraron la mediana del tiempo de reacción de los ensayos incongruentes, el porcentaje de aciertos de los ensayos incongruentes, el porcentaje de aciertos totales de la prueba, y una puntuación de conflicto que se calculó al restar la mediana del tiempo de reacción de los ensayos congruentes de los incongruentes.

Figura 8

Attention Network Test



Tarea de Conflicto Espacial (TCE; Gerardi-Caulton, 2000). Descrita en el Estudio 2. Es una tarea que evalúa la flexibilidad cognitiva, como una función de la red de atención ejecutiva, mediante la inducción de conflicto espacial y la alternancia entre instrucciones. Se empleó una adaptación de la tarea basada en el diseño de Davidson et al. (2006). Como indicador de atención ejecutiva se consideró la mediana del tiempo de reacción de los ensayos incongruentes y los mixtos, el porcentaje de aciertos de los ensayos incongruentes y los mixtos, el porcentaje de aciertos totales de la prueba, y dos puntuaciones de conflicto, una se calculó al restar la mediana del tiempo de

reacción de los ensayos congruentes de los incongruentes, la segunda puntuación de conflicto de calculó al restar la mediana del tiempo de reacción de los ensayos congruentes de los mixtos.

Paradigma del regalo equivocado (Simonds, Kieras, Rueda y Rothbart, 2007). Evalúa las diferencias individuales en la regulación de la expresión emocional de los niños después de recibir regalos deseables e indeseables (véase Apéndice C respecto al procedimiento para la selección de juguetes). Al inicio de la sesión se le pidió a cada niño que ayudara al experimentador a entender la preferencia de los niños por determinados juguetes (véase Apéndice F sobre el procedimiento de la sesión). Se les dio la siguiente instrucción: “Aquí hay ocho juguetes, dime por favor un orden desde el que más te gusta, o es tu favorito, hasta el que menos te gusta, o es el menos favorito”. El aplicador registró el favorito, el segundo favorito, etc. (véase Apéndice G que incluye el formato de registro). Posteriormente, se le presentó un regalo envuelto que contenía el juguete menos favorito, según su propia clasificación. El experimentador permaneció en silencio mientras simulaba tomar notas en un cuaderno, se grabaron las reacciones del niño durante 15 segundos posteriores a que desarrollara el regalo. Después de este periodo el experimentador le dijo al niño que debió haber ocurrido un error y que revisarían qué sucedió. A continuación, se aplicó la PANAS versión corta y se le entregó otra caja envuelta que contenía su juguete favorito. El experimentador mantuvo de nuevo una expresión neutral y permaneció en silencio durante 15 segundos mientras el niño reaccionaba al juguete, tiempo en el que se grabó al niño. Finalmente le hizo la siguiente pregunta: “¿Qué pensaste al recibir este juguete?” (mostrándole el juguete menos favorito según su clasificación), y registró la respuesta, lo cual se consideró como la evaluación cognitiva, ya que dentro del modelo de proceso de la emoción se refiere a la evaluación del evento.

Dos evaluadores calificaron los segundos grabados después de que el niño recibió los regalos deseables e indeseables para el análisis de la expresión positiva (sonrisa). Cada evaluador calificó si el niño exhibió una sonrisa, definida como el ensanchamiento de la boca y las comisuras de los labios hacia arriba, y registró su duración, entre 1 y 15 segundos. Utilizando el coeficiente de correlación intraclase con un modelo de efectos mixtos de tipo acuerdo absoluto se encontró que la concordancia entre los evaluadores fue buena ($CCI = .82, p < .001$, Koo y Li, 2016). Se combinaron las calificaciones de los dos evaluadores para obtener un puntaje promedio para la duración de la sonrisa. Siguiendo el mismo procedimiento de los estudios que emplearon el paradigma del regalo equivocado (Kieras, Tobin, Graziano y Rothbart, 2005; Simonds, Kieras, Rueda y Rothbart, 2007).

6.1.3 Procedimiento

1. Preparación de los equipos a utilizar.

Con apoyo del área de sistemas de la Facultad de Psicología de la UNAM se llevó a cabo una prueba de rendimiento del programa E-Prime 2.0 en distintos equipos de cómputo, para especificar las características de las computadoras portátiles que serían adquiridas. El programa E-Prime se instaló en los equipos de cómputo, se ejecutaron las pruebas y se realizaron ensayos de las aplicaciones para verificar su correcto funcionamiento.

2. Selección de los juguetes a emplear en el paradigma del regalo equivocado.

Para la selección de los juguetes a utilizar dentro del paradigma del regalo equivocado participaron 16 niños (ocho niños y ocho niñas), de entre cuatro y ocho años (véase Apéndice C). Se acudió a

cuatro establecimientos y se les solicitó a los niños que seleccionaran dos juguetes favoritos y dos juguetes no deseados. Se empleó el formato para seleccionar los juguetes favoritos y no deseados a emplear en el Paradigma del regalo equivocado (véase Apéndice D) para el registro de las respuestas de los niños. Se seleccionaron 14 juguetes para niña y 16 juguetes para niño. Se solicitó a 35 niñas y 31 niños que eligieran dos juguetes favoritos y dos juguetes no deseados dentro de los juguetes seleccionados. En el caso de los juguetes favoritos, se seleccionaron los cuatro juguetes con las mayores frecuencias tanto para niñas como para niños. En el caso de los juguetes no deseados, se seleccionaron los cuatro juguetes de género neutro con las puntuaciones más altas tanto para niñas como para niños.

3. Entrenamiento de los aplicadores.

Un semestre previo al inicio de las aplicaciones se capacitó con microenseñanza a 17 pasantes de la Licenciatura en Psicología de la UNAM, quienes fungieron como experimentadores y asistentes de aplicación. Se desarrolló un procedimiento de la sesión que incluía los pasos a seguir durante la aplicación de las pruebas (véase Apéndice F) y un formato de registro de la sesión para facilitar su seguimiento (véase Apéndice G). Una vez que los experimentadores dominaban el procedimiento de la sesión, se videograbaron sesiones de prueba con cada aplicador y se revisaron los videos para proporcionar retroalimentación respecto al apego al procedimiento.

4. Procedimiento de la sesión.

El aula fue adaptada colocando cortinas blancas para neutralizar los efectos de los posibles distractores ambientales, y se ubicó una mesa y una silla para el niño y otra silla para el evaluador. Sobre la mesa se colocó una computadora portátil de pantalla táctil de 13 pulgadas. Se utilizó el

software E-Prime 2.0 para controlar la presentación de los estímulos y el registro de las respuestas. Todas las pruebas se aplicaron dentro de una sola sesión, la cual tuvo una duración de entre 40 y 60 minutos.

Un experimentador y un asistente trabajaron en conjunto en la aplicación de las pruebas y el paradigma del regalo equivocado para cada niño. El asistente del experimentador asistió al salón de clase e invitó al lugar de aplicación al niño que contaba con el consentimiento informado de sus padres (véase Apéndice E). En el lugar de la aplicación, el experimentador solicitó el asentimiento del niño para participar en el estudio. Si el niño no deseaba participar en el estudio, se le acompañó de regreso a su salón de clases. Si el niño indicó que deseaba participar, se le preguntó si deseaba ir al baño antes de iniciar la sesión, y se le acompañó en caso de solicitarlo.

Posteriormente, se le colocó el transmisor de la frecuencia cardiaca en la mano contraria a la lateralidad predominante, se le preguntó al niño con qué mano escribía y se le colocó en la mano contraria un transmisor Polar H7 que consta de una pulsera que incorpora los electrodos con fibra óptica que registran los datos de frecuencia cardiaca. Se le solicitó que no tocara la pantalla del transmisor para no alterar la configuración. El experimentador encendió el transmisor y seleccionó la configuración determinada. A continuación, se realizó el juego de “Simón dice” para observar si el niño era capaz de identificar la orientación espacial izquierda y derecha, ya que las instrucciones de los instrumentos de medición de la atención ejecutiva hacen referencia al lado izquierdo y derecho de la pantalla. Si el niño era capaz de identificar la orientación correcta, se procedía con la aplicación de manera regular, si no era capaz de identificarla, al momento de aplicar las pruebas de atención ejecutiva (ANT y TCE) se le explicaba con qué mano debía responder en cada caso.

A continuación, se solicitó al niño que tomara asiento y se le tomó una fotografía para identificar el ángulo adecuado de grabación de la cámara para que fuera posible la observación de la expresión facial en el paradigma del regalo equivocado. El niño se sentó a 50 cm de la pantalla dando un ángulo visual del aproximadamente 5° al centro de la pantalla. Se colocó una marca en la mesa para colocar la computadora portátil en la misma posición al momento de grabar la expresión facial al entregar al niño los regalos. El experimentador encendió la cámara e inició la grabación. Se le indicó al niño la posición en la que deberían estar sus manos al momento de trabajar en la computadora. Se le colocaron los audífonos para escuchar las instrucciones de las pruebas.

Se inició con la aplicación del PANAS-C8 como línea base. Se le retiraron los audífonos y se alejó la computadora portátil hasta el extremo posterior de la mesa de aplicación. Se colocaron ocho juguetes delante del niño, sobre la mesa de aplicación. A continuación, se le solicitó al niño que ordenara los juguetes en la mesa en una línea desde el que más le gustaba al lado izquierdo de la mesa, hasta el que menos le gustaba en el lado derecho de la mesa. El niño ordenó los ocho juguetes de izquierda a derecha, en el caso de que el niño no colocara los juguetes en orden, el experimentador proporcionó ayuda para colocar los juguetes en la mesa de acuerdo con las preferencias que el niño indicó. Se le preguntó al niño si los juguetes estaban colocados en orden, del que más le gustaba hasta el que menos le gustaba. El asistente del experimentador registró el orden de selección de los juguetes en el formato de aplicación, identificando el regalo en la posición número 1 y el regalo en la posición número 8. El asistente del experimentador envolvió los regalos favorito y menos favorito, de acuerdo con la clasificación del niño.

De manera aleatoria se asignaron dos órdenes (A y B) para la aplicación de las pruebas, A: 1. ANT, 2. EPP, 3. TCE, 4. RAVEN, y B: 1. TCE, 2. EPP, 3. ANT, 4. RAVEN. En ambos ordenes de aplicación se realizaron dos descansos, el primero al finalizar la segunda prueba, con un ejercicio de estiramiento, el segundo al finalizar la tercera prueba, con el juego “mar y tierra”, cuya instrucción fue saltar un paso a la derecha cuando el instructor dijera la palabra “mar” y un paso a la izquierda cuando el instructor dijera “tierra”. Cuando se presentó algún problema técnico con la computadora, el experimentador proporcionó un dibujo y crayolas al niño, mientras lo solucionó y continuó con la aplicación.

Al finalizar las cuatro pruebas, el experimentador movió la computadora hasta la marca indicada en la mesa para grabar la expresión del niño. Se colocó al niño en la misma posición que cuando se le tomó la fotografía inicial. Se registró la hora del transmisor de la frecuencia cardiaca. Posteriormente el experimentador entregó al niño un regalo envuelto que contenía el juguete menos favorito, que el niño ubicó en la posición número 8. Se le indicó al niño que era un regalo y que podía desenvolverlo, jalando el listón del empaque. El experimentador inició el cronómetro y mantuvo una expresión neutral mientras permaneció en silencio y simuló tomar notas en un cuaderno. Las reacciones del niño se grabaron durante 15 segundos posteriores a la apertura del regalo. A continuación, el experimentador se disculpó con el niño y le indicó que debió ocurrir un error y que el asistente del experimentador revisaría lo que sucedió. Se retiró el juguete no deseado.

Consecutivamente se aplicó la PANAS-C8 como medida post. Al finalizar la prueba, el experimentador colocó al niño y a la computadora en la posición de grabación. Se registró la hora del transmisor de la frecuencia cardiaca. Posteriormente el experimentador entregó al niño un

regalo envuelto que contenía el juguete favorito, que el niño ubicó en la posición número 1. Se le indicó al niño que era un regalo y que podía desenvolverlo, jalando el listón del empaque. El experimentador inició el cronómetro y mantuvo una expresión neutral mientras permaneció en silencio y simuló tomar notas en un cuaderno. Las reacciones del niño se grabaron durante 15 segundos posteriores a la apertura del regalo. Se le indicó al niño que el asistente del experimentador guardaría el juguete mientras finalizaba las actividades.

Seguidamente se le preguntó al niño qué pensó al recibir el regalo no deseado, mientras se le mostró el juguete que se le había entregado inicialmente. Se anotó la respuesta textual del niño. Finalmente, se solicitó al niño responder el PANAS versión retest. Se registró la hora, se retiró el transmisor de la frecuencia cardiaca y se finalizó la grabación. Se informó al niño que la sesión había finalizado, que el regalo se dejaría en la dirección y se le entregaría al terminar el horario escolar. El experimentador agradeció la participación del niño en el estudio y el asistente del experimentador acompañó al niño a su salón de clases.

6.1.4 Consideraciones éticas

Se obtuvo el consentimiento informado de los padres y el asentimiento de los niños para participar en el estudio. Se informó al niño que el regalo no deseado se le entregó por error y se le entregó el regalo que había seleccionado como favorito, dentro del paradigma del regalo equivocado.

6.1.5 Análisis de datos

Como indicador de la evaluación cognitiva se consideró la respuesta de los niños a la pregunta “¿Qué pensaste al recibir este juguete? (mostrando el juguete no deseado)”. Para ello se llevó un análisis cualitativo de las respuestas utilizando el programa Atlas.ti en su versión 7.5.4. El análisis general de las respuestas de los niños permitió elaborar códigos libres que se asignaron a cada caso. Las respuestas predominantes fueron “no sé/nada”, “triste/tristeza”, “ese no lo quería”, “estaba feo”, “no me gustó”, “que era para bebés”, “que también estaba bonito”, “feliz/alegría”, “se lo podía regalar a mi hermanito/primito”. El análisis conceptual de las respuestas derivó en la creación de tres categorías/grupos: no expresivos/indiferentes (N=23), inconformes/tristes (N=40) y reevaluadores (N=25). En la Tabla 7 se muestran algunas de las respuestas textuales de los niños en cada grupo.

Tabla 7

Ejemplos de respuestas de los niños a la pregunta sobre qué pensaron al recibir el regalo no deseado

No expresivos/ Indiferentes (N = 23)	Inconformes/Tristes (N = 40)	Revaluadores (N = 25)
Nada	No me gustó	Sentí emoción, alegría
No pensé nada	Un poco triste	Que también estaba bonito
No sé	Pensé que era el otro juguete	Me sentí feliz
	Que no quería ese	Que se lo podía regalar a mi primo Mateo porque apenas es chiquito
	Que este estaba muy feo y el otro bonito	Feliz, pensaba usarlo en mi casa de princesas
	Que esto es para bebés	Pensé que era para mi hermanita
	Estaba enojado	Que hay una equivocación y como no me gusta se lo daré a mi prima

Como indicadores de la atención ejecutiva se emplearon cuatro variables de la Prueba de Redes de Atención (Attention Network Test, ANT) y siete variables de la Tarea de Conflicto Espacial (TCE). Considerando el tiempo de reacción, a mayor puntuación, menor habilidad de atención ejecutiva. Considerando el porcentaje de aciertos, a mayor puntuación, mejor habilidad de atención ejecutiva. Considerando la puntuación de conflicto, a mayor diferencia (mayor efecto de conflicto), menor habilidad de atención ejecutiva. En la Tabla 8 se describe cada variable.

Tabla 8

Indicadores de la atención ejecutiva

Variable	Descripción	Puntuación mínima–máxima
ANT TR incongruentes	Mediana del tiempo de reacción en milisegundos (ms) en los ensayos incongruentes en la Prueba de Redes de Atención	595 – 1577 ms
ANT % aciertos incongruentes	Porcentaje (%) de aciertos en los ensayos incongruentes en la Prueba de Redes de Atención	0 – 100 %
ANT % aciertos totales	Porcentaje de aciertos totales (ensayos congruentes e incongruentes) en la Prueba de Redes de Atención	2.78 – 97.22 %
ANT TR conflicto	Diferencia de la mediana del tiempo de reacción de los ensayos incongruentes menos el tiempo de reacción de los ensayos congruentes en la Prueba de Redes de Atención	-426 – 709.50 ms
TCE TR incongruentes	Mediana del tiempo de reacción en milisegundos en el bloque de ensayos incongruentes en la Tarea de Conflicto Espacial	548 – 1337.50 ms
TCE TR mixtos	Mediana del tiempo de reacción en milisegundos en los bloques mixtos (ensayos congruentes e incongruentes) en la Tarea de Conflicto Espacial	700 – 1874.50 ms

TCE % aciertos incongruentes	Porcentaje de aciertos en el bloque de ensayos incongruentes en la Tarea de Conflicto Espacial	50 – 94.12 %
TCE % aciertos mixtos	Porcentaje de aciertos en los bloques mixtos (ensayos congruentes e incongruentes) en la Tarea de Conflicto Espacial	29.17 – 100 %
TCE % aciertos totales	Porcentaje de aciertos totales (bloques con ensayos congruentes, incongruentes y mixtos) en la Tarea de Conflicto Espacial	49.92 – 89.50 %
TCE TR conflicto incongruentes	Diferencia de la mediana del tiempo de reacción en el bloque de ensayos incongruentes menos el tiempo de reacción en el bloque de los ensayos congruentes en la Tarea de Conflicto Espacial	-334 – 588.50 ms
TCE TR conflicto mixtos	Diferencia de la mediana del tiempo de reacción en los bloques mixtos (ensayos congruentes e incongruentes) menos el tiempo de reacción del bloque de ensayos congruentes en la Tarea de Conflicto Espacial	-220 – 1175.50 ms

Como indicadores de la regulación emocional se emplearon la variabilidad de la frecuencia cardiaca en la línea base (al iniciar la sesión) y al recibir el regalo no deseado, medida con el transmisor Polar H7, la expresión emocional, medida a través de la sonrisa al recibir el regalo no deseado, el afecto positivo y negativo, en la línea base (al iniciar la sesión), al recibir el regalo no deseado y al recibir el regalo deseado, medido con la PANAS-C8. En la Tabla 9 se describe cada variable.

Tabla 9

Indicadores de la regulación emocional

Variable	Descripción	Puntuación mínima–máxima
Variabilidad de la frecuencia cardiaca LB	Diferencia entre la puntuación máxima de la frecuencia cardiaca medida con el transmisor Polar H7 y la puntuación mínima durante los 120 segundos posteriores al inicio de la sesión	6 – 63
Variabilidad de la frecuencia cardiaca RND	Diferencia entre la puntuación máxima de la frecuencia cardiaca medida con el transmisor Polar H7 y la puntuación mínima durante los 120 segundos posteriores al recibir el regalo no deseado	4 – 32
Expresión emocional RND	Puntuación promedio de dos evaluadores sobre la duración de la sonrisa al recibir el regalo no deseado	0 – 13

Afecto positivo LB	Puntuación en el factor de afecto positivo de la PANAS-C8 al iniciar la sesión (línea base)	4 – 20
Afecto positivo RND	Puntuación en el factor de afecto positivo de la PANAS-C8 después de recibir el regalo no deseado	4 – 20
Afecto positivo RD	Puntuación en el factor de afecto positivo de la PANAS-C8 después de recibir el regalo deseado	4 – 20
Afecto negativo LB	Puntuación en el factor de afecto negativo de la PANAS-C8 al iniciar la sesión (línea base)	4 – 20
Afecto negativo RND	Puntuación en el factor de afecto negativo de la PANAS-C8 después de recibir el regalo no deseado	4 – 20
Afecto negativo RD	Puntuación en el factor de afecto negativo de la PANAS-C8 después de recibir el regalo deseado	4 – 19

Para analizar la relación entre la atención ejecutiva y la regulación emocional se calcularon las correlaciones entre las variables empleando el coeficiente de correlación de Spearman, ya que los datos no se ajustaron a una distribución normal, de acuerdo con la prueba de Kolmogorov-Smirnov. En las Tabla 8 y 10 se describen las variables de atención ejecutiva y regulación emocional

incluidas en los análisis realizados. En primer lugar, con la muestra total (N=88), posteriormente, se segmentó la muestra de acuerdo con la evaluación cognitiva al recibir el regalo no deseado: no expresivos/indiferentes (N=23), inconformes/tristes (N=40) y reevaluadores (N=25). Siguiendo un enfoque convencional para la interpretación de un coeficiente de correlación, se consideró que la correlación fue muy fuerte si la r_s se encontraba entre .90 y 1, fuerte de .70 a .89, moderada de .40 a .69, baja de .10 a .39, y muy baja si fue menor a .10 (Schober et al., 2018).

Para analizar el efecto de la evaluación cognitiva -grupos: no expresivos/indiferentes, inconformes/tristes y reevaluadores- (Variable Independiente [VI]) sobre la habilidad de atención ejecutiva -porcentaje de aciertos totales (bloques con ensayos congruentes, incongruentes y mixtos) en la Tarea de Conflicto Espacial- (Variable Dependiente [VD]) se llevaron a cabo ANOVA's de un factor y análisis post-hoc de comparaciones múltiples empleando el estadístico de Tukey. Finalmente, para analizar el efecto de la evaluación cognitiva (VI) sobre la expresión emocional -puntuación promedio de dos evaluadores sobre la duración de la sonrisa al recibir el regalo no deseado- (VD) y en la experimentación de afecto negativo (VD) se llevó a cabo un análisis multivariante de varianza (MANOVA), utilizando el estadístico Traza de Pillai y para los análisis post-hoc de comparaciones múltiples se utilizó el estadístico de Tukey. Se eligió el estadístico Traza de Pillai ya que mediante simulaciones Montecarlo se ha identificado como el estadístico más robusto (Todorov, Searle-White y Gerber, 2020), por lo que es el más recomendado entre los test multivariantes. Los análisis cuantitativos se llevaron a cabo mediante el programa estadístico SPSS en su versión 21.

6.2 Resultados

6.2.1 Correlaciones entre la atención ejecutiva y la regulación emocional

En la Tabla 10 se presentan las correlaciones entre las variables de atención ejecutiva (véase Tabla 8) medidas con la Prueba de Redes de Atención (ANT, por sus siglas en inglés) y la Tarea de Conflicto Espacial (TCE) y las variables de regulación emocional (véase Tabla 9), variabilidad de la frecuencia cardiaca, expresión emocional ante el regalo no deseado, afecto positivo y negativo. Se encontró que a mayor porcentaje de aciertos en los ensayos incongruentes (ANT), mayor afecto positivo en la línea base. A menor tiempo de reacción en los ensayos mixtos (TCE), mayor afecto positivo en el regalo deseado. A menor tiempo de reacción en los ensayos incongruentes (ANT), menor afecto negativo en la línea base. Un mayor porcentaje de aciertos totales (ANT, ensayos congruentes, incongruentes y neutros), se asoció con menos afecto negativo en la línea base y en el regalo deseado. A menor tiempo de reacción en los ensayos mixtos (TCE), menor afecto negativo en la línea base y el regalo deseado. A mayor porcentaje de aciertos en el bloque de ensayos incongruentes (TCE), menor afecto negativo en el regalo deseado. Un menor tiempo de reacción como efecto de conflicto TCE (ensayos incongruentes menos congruentes), menor afecto negativo en la línea base y el regalo no deseado.

Para conocer si la relación entre las variables difería de acuerdo con el tipo de evaluación cognitiva, se realizaron las correlaciones de manera independiente para cada grupo: no expresivos/indiferentes, inconformes/tristes y reevaluadores. En la Tabla 11 se muestran las correlaciones para el grupo de no expresivos/indiferentes, se encontró que un menor tiempo de reacción en los bloques mixtos (TCE), estuvo asociado con mayor variabilidad de la frecuencia

cardíaca en la línea base. A mayor porcentaje de aciertos totales (ANT, ensayos congruentes, incongruentes y neutros), menor afecto negativo en la línea base. A menor tiempo de reacción como efecto de conflicto (TCE, ensayos incongruentes menos congruentes), menor afecto negativo en la línea base.

En la Tabla 12 se presentan los resultados de las correlaciones del grupo de inconformes/tristes, encontrándose que a mayor porcentaje de aciertos en los ensayos incongruentes (ANT), mayor afecto positivo en la línea base. A menor tiempo de reacción en los ensayos mixtos (TCE), mayor afecto positivo en el regalo deseado. A mayor porcentaje de aciertos en el bloque de ensayos incongruentes (TCE), mayor variabilidad de la frecuencia cardíaca en la línea base. Finalmente, en la Tabla 13 se muestran las correlaciones del grupo de reevaluadores, se encontró que un mayor porcentaje de aciertos totales (ANT, ensayos congruentes, incongruentes y neutros), estuvo asociado a mayor afecto positivo en el regalo no deseado. A menor tiempo de reacción como efecto de conflicto (ANT, ensayos incongruentes menos congruentes), mayor afecto positivo en el regalo no deseado. A menor tiempo de reacción en los ensayos incongruentes (TCE), menor afecto negativo en el regalo no deseado y en el regalo deseado. A menor tiempo de reacción en los ensayos mixtos (TCE), menor afecto negativo en el regalo deseado. A mayor porcentaje de aciertos en el bloque de ensayos incongruentes (TCE), menor afecto negativo en el regalo no deseado y en el regalo deseado. A menor tiempo de reacción como efecto de conflicto (TCE), ensayos incongruentes menos congruentes, menor afecto negativo en el regalo no deseado y en el regalo deseado.

Tabla 10*Correlaciones entre la atención ejecutiva y la regulación emocional (N=88)*

Variable	Variabilidad de la frecuencia cardiaca		Expresión emocional	Afecto positivo			Afecto negativo		
	LB	RND	RND	LB	RND	RD	LB	RND	RD
ANT TR incongruentes	-.04	.01	-.22	-.04	-.11	-.17	.28**	.16	.19
ANT % aciertos incongruentes	-.01	-.12	.08	.27**	.13	.02	-.15	-.05	-.12
ANT % aciertos totales	.02	-.13	.03	.16	.10	.02	-.27*	-.13	-.24*
ANT TR conflicto	.14	.11	-.02	.14	.04	.02	-.01	-.06	.07
TCE TR incongruentes	-.20	.13	.02	-.01	-.03	-.07	.20	.14	.18
TCE TR mixtos	-.19	-.03	-.02	-.02	-.07	-.24*	.25*	.09	.32**
TCE % aciertos incongruentes	.05	.09	-.05	.07	-.02	.01	-.13	-.22	-.26*
TCE % aciertos mixtos	.15	-.19	-.12	.03	.07	-.02	-.19	-.19	-.15
TCE % aciertos totales	.15	-.09	-.06	.05	.05	-.03	-.16	-.16	-.15
TCE TR conflicto incongruentes	-.10	.10	.14	.01	-.04	-.02	.24*	.30**	.21
TCE TR conflicto mixtos	.08	-.11	.09	.01	-.06	-.15	.16	.10	.22

Nota. ANT= Attention Network Test. TCE= Tarea de Conflicto Espacial. LB= Línea Base. RND= Regalo No Deseado. RD= Regalo Deseado. ** $p \leq .01$, * $p \leq .05$

Tabla 11*Correlaciones entre la atención ejecutiva y la regulación emocional entre los niños no expresivos/indiferentes (N=23)*

Variable	Variabilidad de la frecuencia cardiaca		Expresión emocional	Afecto positivo			Afecto negativo		
	LB	RND	RND	LB	RND	RD	LB	RND	RD
ANT TR incongruentes	.03	-.33	-.23	-.14	-.01	-.07	.38	.35	.35
ANT % aciertos incongruentes	-.23	-.34	.15	.29	.22	-.05	-.25	-.20	-.03
ANT % aciertos totales	-.05	-.30	.17	.28	.18	-.03	-.44*	-.33	-.03
ANT TR conflicto	-.03	-.16	-.25	.19	.31	.18	-.21	-.19	.12
TCE TR incongruentes	-.25	.05	-.17	.01	-.04	-.03	.21	.18	-.08
TCE TR mixtos	-.42*	-.02	-.28	-.05	-.11	-.22	.25	.12	.24
TCE % aciertos incongruentes	-.14	.24	-.04	.02	.03	.01	-.28	.01	-.03
TCE % aciertos mixtos	.24	.01	-.25	-.07	.04	-.18	-.18	-.09	.24
TCE % aciertos totales	.15	.02	-.11	-.02	.02	-.18	-.22	-.08	.19
TCE TR conflicto incongruentes	.20	-.16	-.01	-.13	-.10	-.08	.47*	.36	.31
TCE TR conflicto mixtos	.21	-.14	.05	-.10	-.07	-.14	.24	.07	.30

Nota. ANT= Attention Network Test. TCE= Tarea de Conflicto Espacial. LB= Línea Base. RND= Regalo No Deseado. RD= Regalo Deseado. ** $p \leq .01$, * $p \leq .05$

Tabla 12*Correlaciones entre la atención ejecutiva y la regulación emocional entre los niños inconformes/tristes (N=40)*

Variable	Variabilidad de la frecuencia cardiaca		Expresión emocional	Afecto positivo			Afecto negativo		
	LB	RND	RND	LB	RND	RD	LB	RND	RD
ANT TR incongruentes	-.01	.16	-.08	.10	-.05	-.05	.15	.02	.08
ANT % aciertos incongruentes	.15	-.13	.15	.37*	.07	.12	-.10	.17	-.08
ANT % aciertos totales	.19	-.06	.17	.20	-.05	.08	-.16	.12	-.22
ANT TR conflicto	.17	.21	-.08	.19	.01	.03	.02	-.08	.06
TCE TR incongruentes	-.16	.04	.07	.01	.04	.01	.20	-.01	.19
TCE TR mixtos	-.15	-.15	.30	.06	-.14	-.34*	.27	-.05	.27
TCE % aciertos incongruentes	.36*	.10	-.06	.31	.03	.08	.08	-.03	-.09
TCE % aciertos mixtos	.23	-.28	.18	.14	.03	.05	-.13	-.14	-.21
TCE % aciertos totales	.29	-.15	.17	.18	.04	.05	.03	-.02	-.10
TCE TR conflicto incongruentes	-.13	.08	.07	.13	-.06	.05	.11	.15	.02
TCE TR conflicto mixtos	.03	-.22	.35	.11	-.14	-.31	.14	-.08	-.01

Nota. ANT= Attention Network Test. TCE= Tarea de Conflicto Espacial. LB= Línea Base. RND= Regalo No Deseado. RD= Regalo Deseado. ** $p \leq .01$, * $p \leq .05$

Tabla 13*Correlaciones entre la atención ejecutiva y la regulación emocional entre los niños reevaluados (N=25)*

Variable	Variabilidad de la frecuencia cardíaca		Expresión emocional	Afecto positivo			Afecto negativo		
	LB	RND	RND	LB	RND	RD	LB	RND	RD
ANT TR incongruentes	.03	.05	-.42	-.18	-.25	-.39	.36	.07	.18
ANT % aciertos incongruentes	-.13	-.01	.14	.20	.30	.12	-.01	-.06	-.07
ANT % aciertos totales	-.11	-.12	-.14	.08	.42*	.24	-.21	-.16	-.21
ANT TR conflicto	.31	.20	.03	-.06	-.40*	-.35	.13	.02	.20
TCE TR incongruentes	-.09	.42	-.12	-.21	-.23	-.28	.29	.40*	.41*
TCE TR mixtos	-.07	.29	-.04	-.29	-.23	-.29	.19	.22	.41*
TCE % aciertos incongruentes	-.14	.09	-.02	-.12	.10	.17	-.26	-.41*	-.44*
TCE % aciertos mixtos	.09	-.19	-.37	.01	.23	.07	-.08	-.12	.07
TCE % aciertos totales	.10	.04	-.22	.10	.20	.12	-.18	-.18	-.13
TCE TR conflicto incongruentes	-.18	.36	-.23	-.13	-.07	-.12	.22	.42*	.45*
TCE TR conflicto mixtos	-.04	-.09	-.07	-.17	-.05	-.09	-.02	.11	.21

Nota. ANT= Attention Network Test. TCE= Tarea de Conflicto Espacial. LB= Línea Base. RND= Regalo No Deseado. RD= Regalo Deseado. ** $p \leq .01$, * $p \leq .05$

6.2.3 Comparación por grupo de evaluación cognitiva respecto a la atención ejecutiva

Para indagar la relación entre la atención ejecutiva y la regulación emocional, se analizó el efecto de la evaluación cognitiva al recibir el regalo no deseado (VI) en el control atencional (VD) medido a través de la Tarea de Conflicto Espacial. Se realizó un ANOVA de un factor para comparar la habilidad de atención ejecutiva entre los niños no expresivos/indiferentes, los niños inconformes/tristes y los niños reevaluadores. En la Tabla 14 se presentan los resultados. Se encontraron diferencias entre los grupos $F(2, 79) = 3.18, p = .04$. Los análisis post-hoc de Tukey, indicaron que la única diferencia fue que los niños no expresivos/indiferentes ($M = 80.23, DE = 6.90$) tuvieron una media de control atencional mayor que la de los niños inconformes/tristes ($M = 75.01, DE = 8.68$).

Tabla 14

Comparación por grupo de regulación emocional respecto a la atención ejecutiva

Grupo	N	Media	DE	Mín.	Máx.	Comparaciones múltiples		
						Grupos	Diferencia de medias	
No expresivos/ Indiferentes (NE)	22	80.23	6.90	64.17	89.50	NE	IN	5.23*
Inconformes/ Tristes (IN)	37	75.01	8.68	56.62	86.56	NE	RE	5.13
Reevaluadores (RE)	23	75.09	8.74	57.31	86.56	IN	RE	-0.09
Total	82	76.43	8.48	56.62	89.50			

* $p \leq .05$

6.2.4 Comparación por tipo de evaluación cognitiva de la respuesta emocional ante el regalo no deseado y el afecto negativo

Para probar la hipótesis de que la evaluación cognitiva (VI) como una estrategia de regulación emocional influye en la expresión emocional (VD) ante el regalo no deseado y el afecto negativo (VD) se llevó a cabo un análisis multivariante de la varianza (MANOVA). Se obtuvo un efecto significativo, Traza de Pillai = .26, $F(4, 130) = 4.77$, $p < .01$. El tamaño del efecto multivariante fue de .13, lo cual significa que la evaluación cognitiva explica el 13% de la varianza de la respuesta emocional y el afecto negativo.

Previo a los ANOVAs univariantes de seguimiento, se analizó la homogeneidad de varianza para las variables incluidas en el modelo multivariante. Basado en la prueba F del contraste de Levene la expresión emocional y el afecto negativo tuvieron un nivel de significancia menor a .05, por lo cual se procedió a examinar las desviaciones estándar (véase Tabla 15) y se observó que ninguna de las mayores desviaciones estándar fue cuatro veces mayor que las menores para cada variable, sugiriendo que el ANOVA sería robusto (Howell, 2013). Los dos ANOVAs simples fueron estadísticamente significativos, como puede observarse en la Tabla 15.

Tabla 15

ANOVAs simples para comparar el efecto del tipo de evaluación cognitiva

Variable	Levene	ANOVA		NE (N=18)		IN (N=30)		RE (N=20)	
	<i>F</i> (2, 65)	<i>F</i> (2, 65)	η^2	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>
RE	4.24*	3.64*	.10	0.64	1.21	0.87	1.99	2.25	2.69
AN RD	4.92*	6.29**	.16	5.17	2.87	8.53	4.49	5.75	2.34

RE = Respuesta emocional. AN RD = Afecto Negativo Regalo Deseado.

NE = No expresivos/Indiferentes. IN = Inconformes/Tristes. RE = Revaluadores.

** $p \leq .01$, * $p \leq .05$

Los análisis post-hoc de Tukey, indicaron que los niños revaluadores ($M = 2.25$, $DE = 2.69$) tuvieron una media de expresión emocional mayor que la de los niños no expresivos/indiferentes ($M = 0.64$, $DE = 1.21$). A su vez, los niños inconformes/tristes ($M = 8.53$, $DE = 4.49$) tuvieron una media de afecto negativo mayor que los niños no expresivos/indiferentes ($M = 5.17$, $DE = 2.87$) y que los niños revaluadores ($M = 5.75$, $DE = 2.34$). En la Tabla 15 se muestran las medias y las desviaciones estándar en cada grupo. En la Tabla 16 se presentan la diferencia de medias entre los grupos no expresivos/indiferentes, inconformes/tristes y revaluadores. En la Figura 9 se muestra la expresión emocional de la sonrisa al recibir el regalo no deseado y el afecto negativo al recibir el regalo deseado, de acuerdo con la evaluación cognitiva, encontrándose la media más alta de expresión emocional entre los niños revaluadores y la media más alta de afecto negativo entre los niños inconformes/tristes.

Tabla 16

Análisis post-hoc de comparaciones múltiples de acuerdo con el tipo de evaluación cognitiva

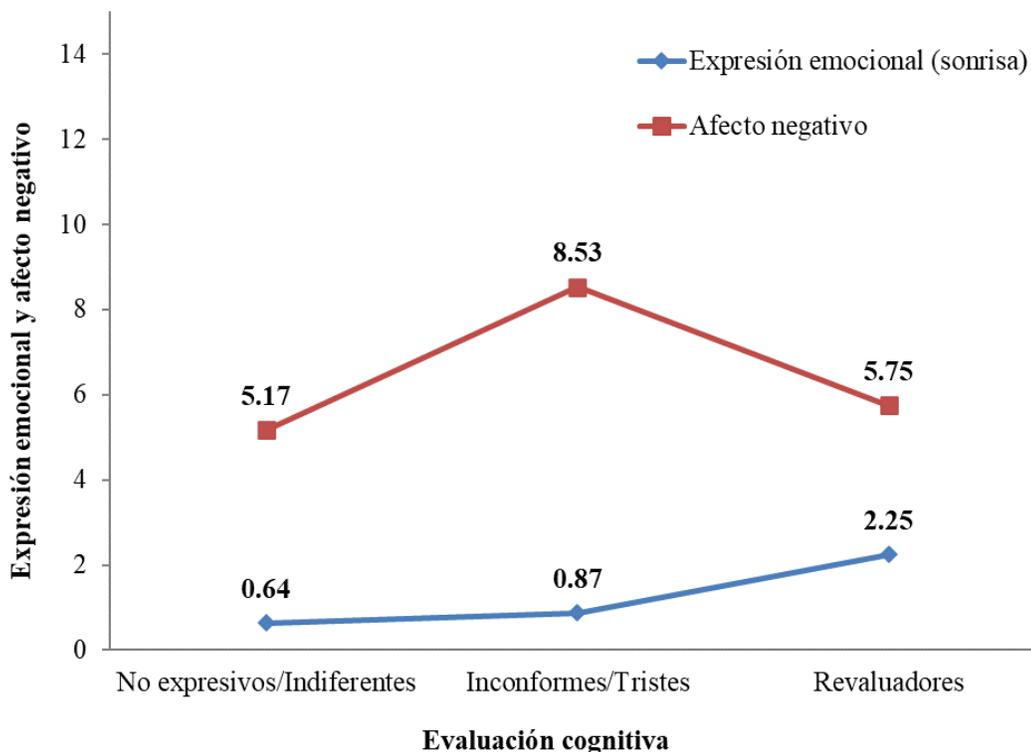
Grupos		Comparaciones múltiples	
		Diferencia de medias	
		Expresión Emocional	Afecto Negativo RD
NE	IN	-0.23	-3.37**
NE	RE	-1.61*	-0.58
IN	RE	-1.38	2.78*

NE= No expresivos/Indiferentes. IN= Inconformes/Tristes. RE= Revaluadores. RD=Regalo Deseado.

** $p \leq .01$, * $p \leq .05$

Figura 9

Expresión emocional y afecto negativo de acuerdo con la evaluación cognitiva



6.3 Discusión

Este estudio tuvo como propósito analizar desde el modelo de proceso (Gross, 2015) la relación entre la atención ejecutiva y la regulación emocional biológica, cognitiva y expresiva. La regulación biológica observada mediante la variabilidad de la frecuencia cardíaca (VFC). La regulación cognitiva analizada a partir de la evaluación cognitiva ante el regalo no deseado en el paradigma del regalo equivocado y la experimentación de afecto positivo y negativo, medido como estado. Finalmente, la regulación expresiva examinada mediante el indicador de expresión

emocional positiva (sonrisa) en el paradigma del regalo equivocado. Se esperaba que la habilidad de atención ejecutiva se relacionara con una mejor regulación biológica, observada a través de una mayor variabilidad de la frecuencia cardiaca, la reevaluación cognitiva, mostrada a través de una evaluación positiva o resignificación/reinterpretación del regalo no deseado, y la respuesta emocional, observada a través de la sonrisa, más afecto positivo y menos afecto negativo.

Respecto a la relación entre la atención ejecutiva y el indicador biológico de regulación emocional, se encontró que a mayor VFC en la línea base, como un indicador de una mejor regulación, menor tiempo de reacción en la TCE en los ensayos mixtos (niños no expresivos/indiferentes) y mayor número de aciertos en los ensayos incongruentes (niños inconformes/tristes). La VFC representa una medida para estimar el tono vagal, considerado como un marcador biológico de la vulnerabilidad al estrés, el control inhibitorio y la regulación emocional (Williams et al., 2015). La experimentación de emociones implica una respuesta fisiológica asociada al sistema nervioso parasimpático que acelera la frecuencia cardiaca y prepara al organismo para dar respuesta ante una situación estresante, como es la decepción de recibir un regalo no deseado, el tono vagal se relaciona con el control de dicha respuesta fisiológica y la recuperación del estado de calma. Se ha planteado que cuando este sistema es disfuncional existe una hiperreactividad a las señales negativas del ambiente y una capacidad limitada para autocalmarse (Porges, 2011).

En cuanto a los indicadores de regulación cognitiva, una mayor habilidad de atención ejecutiva observada en un menor tiempo de reacción y un mayor porcentaje de aciertos se asoció con mayor afecto positivo y menor afecto negativo en la línea base, posterior a la recepción del regalo deseado y no deseado. Debido a que la atención ejecutiva se ha planteado como un mecanismo de

autorregulación, se ha encontrado que una mejor habilidad de autorregulación se relaciona con mayor experimentación de afecto positivo y menor afectividad negativa (Rothbart, Sheese, Rueda y Posner, 2011). El control de la atención permite modular la reactividad emocional seleccionando la información o los estímulos a los que se atiende, es decir, focalizando los recursos cognitivos de acuerdo con el estado emocional deseado (Rothbart y Sheese, 2007). Se ha encontrado que atender a una parte no estimulante de una imagen desagradable reduce el afecto negativo y modula la actividad de la amígdala e involucra redes fronto-parietales implicadas en el control inhibitorio (Ferri, Schmidt, Hajcak y Canli, 2013).

Otro indicador relacionado con la regulación cognitiva se observó en el tipo de evaluación cognitiva, encontrándose tres grupos: un grupo no expresivo/indiferente, un grupo inconforme/triste y un grupo revaluador/positivo. Cuando se analizó la muestra en conjunto ninguno de los indicadores de atención ejecutiva se relacionó con la expresión emocional en el caso del regalo deseado ni en el del no deseado. Sin embargo, al considerar la variable tipo de evaluación cognitiva y segmentar la muestra para el análisis diferenciado, los niños del grupo no expresivo/indiferente con mayor porcentaje de aciertos en la ANT exhibieron una mayor expresión emocional positiva ante el regalo deseado, menor afecto negativo en la línea base y menor afecto negativo tras recibir el regalo no deseado. Podría inferirse que por lo menos una parte de este grupo de niños que dijo no pensar nada al recibir el regalo equivocado en realidad no experimentó afecto negativo, esto se complementa con la comparación de la eficiencia de la red de atención ejecutiva entre los tres grupos, siendo los niños no expresivos/indiferentes los que obtuvieron un mayor puntaje de aciertos. Esto concuerda con lo encontrado previamente en el estudio de Simonds et al.

(2007), quienes informaron que una mejor habilidad de atención ejecutiva predijo mayor expresión emocional positiva ante el regalo deseado.

Curiosamente el grupo de reevaluadores no mostró relación entre los indicadores de atención ejecutiva y la VFC. No obstante, al analizar las medias por grupo se encontró que los reevaluadores presentaron la media más baja de VFC al recibir el regalo no deseado, aunado al hecho de que fueron quienes experimentaron menos afecto negativo. Probablemente la baja VFC se deba a que no se generó una respuesta fisiológica debido a que el estímulo no tuvo un impacto emocional, lo cual podría atribuirse a la reevaluación cognitiva positiva de la situación. Aunado a esto, el grupo de reevaluadores también exhibió una relación directa entre la eficiencia de la red de atención ejecutiva y la expresión emocional positiva ante el regalo deseado, más afecto positivo y menos afecto negativo en la línea base y en el regalo deseado. Dada la relación informada en estudios anteriores entre la regulación emocional y el funcionamiento ejecutivo (Blankson et al., 2013) y el papel de la expresión emocional en la autorregulación (Ferrier, Bassett y Denham, 2014), parece que la reevaluación cognitiva, en conjunto con la atención ejecutiva, se relaciona con una mejor respuesta emocional.

En el grupo de inconformes/tristes muchas de las correlaciones dejaron de ser significativas y las que se mantuvieron fueron de menor magnitud que en el caso de los otros dos grupos, aunado al hecho de que presentaron una menor eficiencia de la red de atención ejecutiva que el grupo de no expresivos/indiferentes. Los niños no expresivos/indiferentes no solamente exhibieron un mayor control atencional, también obtuvieron la media más alta en el factor general de inteligencia y experimentaron menos afecto positivo y menos afecto negativo después de recibir tanto el regalo

no deseado como el deseado. Esto podría indicar que se trata de niños con una menor reactividad emocional y un mayor control esforzado, como característica del temperamento. Este mayor control atencional en el grupo de niños que externaron no pensar nada al recibir el regalo no deseado representa un indicador de autorregulación que, al integrarse con menos afecto negativo, más expresividad positiva y mejor inteligencia fluida se convertiría en un factor protector frente el desarrollo de psicopatología (Bridgett, Oddi, Laake, Murdock y Bachmann, 2013). Al grupo de niños no expresivos/indiferentes sería recomendable brindarles estrategias para generar afecto positivo. Se ha planteado que el desarrollo del funcionamiento ejecutivo representa la base de los aspectos cognitivos de la regulación emocional, que permite al niño filtrar la información y organizar el pensamiento para el logro de objetivos personales (Ursache, Blair y Raver, 2012).

Es importante resaltar que tanto en el grupo de no expresivos/indiferentes como en el de reevaluadores un menor control atencional se relacionó con menos expresión emocional positiva, lo cual puede relacionarse con un mayor empleo de la estrategia de supresión emocional a largo plazo. Debido a las consecuencias adversas que puede acarrear el uso de esta estrategia (Eisenberg, Spinrad y Eggum, 2010; Gross y John, 2003; John y Gross, 2004; Steinberg y Drabick, 2015) conviene detectar estos indicadores en edades tempranas para poder intervenir en un momento oportuno.

Respecto a la influencia de la regulación cognitiva en la regulación expresiva, se encontró que la evaluación cognitiva explicó parcialmente (13% de la varianza) la respuesta emocional positiva ante el regalo no deseado y el afecto negativo. Los niños reevaluadores tuvieron la media más alta de sonrisa y de afecto positivo ante el regalo no deseado y el regalo deseado. Los niños no

expresivos/indiferentes tuvieron la media de afecto negativo más baja, similar a la de los niños reevaluadores. Retomando el modelo de proceso de la regulación emocional, en el que se plantean cuatro elementos que intervienen en la generación de emociones: la situación, la atención, la evaluación y la respuesta (Gross y Thompson, 2007). Cada uno de estos elementos representa un momento en el cual es posible intervenir para alterar el curso de la experimentación o expresión emocional. En un primer momento debe existir una situación que sea afectivamente relevante, dentro del curso de la regulación emocional es posible seleccionar o evitar una determinada situación o bien modificarla, con la finalidad de que no se convierta en un detonador emocional. En un segundo momento interviene la atención, a través del control atencional es posible llevar a cabo un desplazamiento atencional para dirigir la atención hacia aspectos de la situación que permitan experimentar una emoción deseada, o bien dirigir la atención a recuerdos específicos orientados a la meta regulatoria. El tercer elemento en el proceso de generación de emociones implica la evaluación, es decir la interpretación cognitiva de los eventos que se perciben, en este punto es posible realizar un cambio cognitivo que haga posible una interpretación acorde a los objetivos que se persiguen en una situación determinada. Finalmente, dentro del proceso se produce una respuesta emocional, en este momento la regulación emocional tiene la tarea de modular la respuesta expresiva, ya sea evitando mostrar la naturaleza de la emoción experimentada, mediante la supresión expresiva, como expresando una emoción en una intensidad y duración determinada.

Integrando los resultados podría inferirse que los niños no expresivos/indiferentes, con un mayor control atencional y menos afecto negativo, intervinieron de manera temprana en el proceso de regulación emocional, el desplazamiento atencional, por lo cual la situación no fue emocionalmente relevante. Por su parte, los niños reevaluadores, con un menor control atencional, menos afecto

negativo y más afecto positivo, intercedieron en un momento aún oportuno en el proceso de regulación emocional, la reevaluación cognitiva, por lo cual la situación pudo ser afectivamente relevante, pero se optó por cambiar los pensamientos acerca de la situación y centrarse en la generación de afecto positivo. Por último, parece ser que los niños inconformes/tristes, con menor control atencional, menos afecto positivo y más afecto negativo no emplearon una estrategia para regular sus emociones, lo cual los sitúa en desventaja y los convierte en un grupo vulnerable para el desarrollo de psicopatología (Buss, Kiel, Morales y Robinson, 2014; Liu, Calkins y Bell, 2018). Russell (2015) sugirió que el afecto guía el procesamiento cognitivo de acuerdo con la congruencia anímica. De tal manera que, como se ha encontrado en el estudio de la depresión (De Raedt y Koster, 2010; Duque y Vázquez, 2015), un alto afecto negativo representa sesgos hacia estímulos negativos, que disminuyen la experimentación de afecto positivo y maximizan la interpretación negativa de las situaciones que se viven.

Entre las limitaciones del estudio se encuentra la ausencia de medidas neurofisiológicas para analizar la relación entre la eficiencia de la red de atención ejecutiva y el tipo de evaluación cognitiva de acuerdo con las estructuras compartidas de actividad cerebral. Aunado a esto, tanto los indicadores de sonrisa como de evaluación cognitiva representan datos sujetos a interpretación, por lo cual el empleo de medidas neurofisiológicas representaría una forma de dilucidar si la interpretación otorgada tanto a la ausencia de sonrisa como a la ausencia de expresión verbal en el paradigma del regalo equivocado representa un indicador de supresión emocional o bien de que la situación no fue emocionalmente relevante para los niños. El tamaño de la muestra representa otra de las limitaciones, que no permitió el empleo del modelamiento de ecuaciones estructurales para analizar las variables del paradigma del regalo equivocado dentro del modelo de efectos indirectos

presentado en el siguiente capítulo. No obstante, los estudios que han empleado previamente este paradigma experimental trabajaron con muestras de 49 (Simonds et al., 2007) y 62 niños (Kieras et al., 2005), por lo cual el presente estudio incluye la muestra más amplia estudiada hasta la fecha.

Este estudio es el primero en analizar el componente de evaluación cognitiva y el papel de la atención a la luz del modelo de proceso de regulación emocional aplicando el paradigma del regalo equivocado. De acuerdo con los resultados, parece claro que la integración de las estrategias centradas en los antecedentes, como son el control atencional y la reevaluación cognitiva, aunado a una mejor habilidad de expresión emocional, como estrategia adaptada centrada en la respuesta, representa la mejor manera de experimentar afecto positivo frecuentemente y manejar adecuadamente el afecto negativo ante situaciones de riesgo o estrés. En el campo del bienestar se ha encontrado que la diversidad en el uso de estrategias de regulación emocional es benéfica para la felicidad en general (Quoidbach, Berry, Hansenne y Mikolajczak, 2010).

Capítulo 7. Efectos indirectos de las prácticas parentales en la psicopatología por medio del afecto y la atención ejecutiva

Estudios sobre psicopatología infantil alrededor del mundo informan tasas de prevalencia entre 6.4 y 10.5% en psicopatología interiorizada (Blanken et al., 2017; Fuchs, Klein, Otto y vonKlitzing, 2013; Gritti et al., 2014) y entre 6.9 y 25.2% en psicopatología exteriorizada (Fuchs, Klein, Otto y vonKlitzing, 2013; Samarakkody, Fernando, McClure, Perera y De Silva, 2012; Santos, Queirós, Barreto y Santos, 2016) en niños desde los tres a los nueve años. Se ha planteado que existe una brecha evidente entre la cantidad de estudios sobre la salud mental en la primera infancia en países como Estados Unidos, Australia y los europeos, en comparación con el resto del mundo (Tomlinson, Bornstein, Marlow y Swartz, 2014). En México son escasos los estudios sobre prevalencia de psicopatología en población infantil (Benjet et al., 2009). Los datos más recientes provienen de una encuesta de hace más de una década, los cuales sugieren que la mitad de los niños y adolescentes entre cuatro y 16 años presentan síntomas psicopatológicos y el 16% exhibe algún síndrome de interiorización, exteriorización o una combinación de síntomas de ambos grupos (Caraveo Anduaga, 2007; Caraveo Anduaga, Colmenares-Bermúdez y Martínez-Vélez, 2002).

Dado que es común la manifestación de sintomatología interiorizada y exteriorizada de manera conjunta (Blanken et al., 2017; Rosales y Bedregal, 2019), se ha planteado un perfil de desregulación, caracterizado por la presencia simultánea de síntomas de ansiedad, depresión, conducta agresiva y problemas de atención (Geeraerts et al., 2015; Holtmann, Becker, Banaschewski, Rothenberger y Roessner, 2011; Kim et al., 2012). Se ha encontrado que en los

niños que presentan síntomas interiorizados y exteriorizados de manera conjunta entre los 7 y los 10 años, sus síntomas exteriorizados tienden a persistir hasta la adolescencia (Nivard et al., 2017), aun cuando los síntomas interiorizados se atenúen entre los 10 y los 15 años.

Desde una aproximación categorial de la psicopatología se ha intentado identificar los factores de riesgo ambientales para el desarrollo de trastornos específicos, pero no existen datos concluyentes (Brander, Pérez-Vigil, Larsson y Mataix-Cols, 2016). Entre las limitaciones de estos estudios se encuentra la variación de los criterios de clasificación diagnóstica entre las distintas versiones del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM, por sus siglas en inglés; Asociación Psiquiátrica Americana [APA], 2013) y la alta comorbilidad. Siendo la comorbilidad en el diagnóstico una regla más que una excepción (Abramovitch, Dar, Mittelman y Wilhelm, 2015; Amerio et al., 2015; Peris et al., 2017; Rudy et al., 2014; Shashidhara, Sushma, Viswanath, Math y Janardhan, 2015; Torres et al., 2016), se concluye que ésta no implica la presencia de múltiples trastornos, sino más bien refleja la incapacidad actual para abordar la psicopatología (First, 2005, 2009). De hecho, Krueger y Bezdjian (2009) señalan que el prefijo *co* se emplea generalmente para hacer referencia a dos elementos, pero la realidad apunta hacia la múltiple ocurrencia, por lo cual el término *multimorbilidad* sería más preciso.

Aunado a la variación de los criterios diagnósticos entre las distintas versiones del DSM y a la problemática de la multimorbilidad, otra de las problemáticas reside en la omisión de la sintomatología subclínica (Fergusson, Horwood, Ridder y Beautrais, 2005). Debido a que existe un punto de corte arbitrario para delimitar la frontera entre lo normal y lo patológico (Hernández-Guzmán et al., 2011), si para determinado diagnóstico se establece un umbral de cinco síntomas,

la presencia de entre uno y cuatro indicadores representa la ausencia de un trastorno. Se considera que la sintomatología por debajo del umbral carece de importancia clínica o de salud pública (Krueger y Bezdjian, 2009).

No obstante, los datos de investigación muestran que se pierde información valiosa al descartar los síntomas que se encuentran cercanos al umbral clínico, es decir, cuando se vuelve dicotómica una variable continua (Altman y Royston, 2006) como la psicopatología, limitando a la presencia o la ausencia de un trastorno. Un estudio prospectivo que pretendía conocer si los trastornos psicológicos en la infancia afectan negativamente el funcionamiento psicosocial en la adultez (Copeland, Wolke, Shanahan y Costello, 2015) encontró que el riesgo de desenlaces desfavorables no estaba limitado a aquellos que recibieron un diagnóstico, los participantes con síntomas psicopatológicos subclínicos tenían tres veces más probabilidades de presentar un resultado adverso en la adultez y cinco veces más probabilidades de exhibir dos o más resultados adversos, tales como fracaso escolar, criminalidad, adicción, suicidio, paternidad adolescente, problemas de salud física y mental, muerte prematura y problemas sociales de aislamiento, en comparación con aquellos sin antecedentes de psicopatología. Resultados que se mantuvieron incluso después de controlar estadísticamente las dificultades psicosociales en la infancia y los trastornos psicológicos en la adultez. Lo cual resulta de especial interés ya que los casos por debajo del umbral clínico constituían el 31% de la muestra, datos que generalmente se ignoran.

Dadas las limitaciones expuestas sobre el enfoque categorial, en los últimos años ha surgido un mayor interés por el estudio de los procesos subyacentes comunes a los síntomas clínicos (Cuthbert e Insel, 2013; Insel et al., 2010; Kozak y Cuthbert, 2016; Kotov, Krueger y Watson, 2018). Existe

una creciente aceptación en el ámbito científico de la necesidad de estudiar la psicopatología desde otro enfoque para poder comprender, a partir de dimensiones que se obtienen de datos de investigación, los mecanismos que subyacen a ésta y orientar los tratamientos en la misma línea.

El Instituto Nacional de Salud Mental (NIMH, por sus siglas en inglés) de Estados Unidos, inició el desarrollo del proyecto Criterios de Dominio de Investigación (RDoC, por sus siglas en inglés) a principios del año 2009. Este proyecto representa un cambio de paradigma, al considerar a la psicopatología desde una visión traslacional. Cuyo enfoque pretende, en primer lugar, hacer un inventario de las funciones de comportamiento fundamentales y especificar los sistemas neuronales que son los principales responsables de implementar estas funciones. En segundo lugar, implica una consideración de la psicopatología en términos de disfunción de varios tipos y grados en sistemas particulares, desde un punto de vista integrador y multisistema. El proyecto RDoC contempla cinco dominios principales, obtenidos a partir de datos de investigación en distintas áreas, estos dominios son: 1) sistemas de valencia negativa, 2) sistemas de valencia positiva, 3) sistemas cognitivos, 4) sistemas para procesos sociales y 5) sistemas de excitación/regulación (Cuthbert e Insel, 2013).

La base teórica del proyecto RDoC no es nueva, diversos autores, entre ellos Achenbach, desde 1974 planteaba ya la necesidad de estudiar la psicopatología desde una perspectiva dimensional y del desarrollo. Mientras la perspectiva categórica busca una explicación biológica para los trastornos, la perspectiva dimensional de la psicopatología toma en cuenta las características del desarrollo y la interacción entre factores biológicos, ambientales y psicológicos para las distintas vías entre la adaptación y la desadaptación. A partir de esta aproximación es posible analizar la

psicopatología en función de aquellos mecanismos que mantienen los síntomas, dentro de dimensiones que explicarían las distintas combinaciones más allá de un trastorno en particular. Achenbach (1978) planteó la agrupación de dos conglomerados, la psicopatología interiorizada y la psicopatología exteriorizada.

Desde la perspectiva dimensional y del desarrollo se ha encontrado que aspectos biológicos como el temperamento moderan la relación entre factores de riesgo ambientales, como la separación parental, el estatus socioeconómico, la depresión materna y la psicopatología interiorizada y exteriorizada (Abulizi et al., 2017), la ausencia de sensibilidad materna y los problemas de conducta (Davies, Cicchetti y Hentges, 2015), las prácticas parentales negativas y los problemas de conducta agresiva y de transgredir reglas (Tung y Lee, 2018), los ambientes familiares adversos y el uso de sustancias (Rioux, Castellanos-Ryan, Parent y Séguin, 2016). Las distintas vías hacia el comportamiento adaptado y desadaptado representan el resultado de una interacción entre aspectos biológicos, psicológicos y el ambiente en el que el niño se desenvuelve (Abulizi et al., 2017; Aldao, 2012; Aldao, Nolen-Hoeksema y Schweizer, 2010; Chess y Thomas, 1986; Eisenberg, Spinrad y Eggum, 2010; Hadwin et al., 2016; Heleniak et al., 2016; Hsu et al., 2015; Kertz et al., 2016; Laceulle et al., 2013; Moore, 2003; Morris et al., 2010; Nigg, 2006; Rutter y Silberg, 2002; Rutter y Sroufe, 2000; Thomas, Chess, y Birch, 1968; Wachs, 2006).

Dentro del contexto en el que el niño se desenvuelve, las prácticas parentales desempeñan un papel muy importante, ya que como se señaló en capítulos previos la calidad en la interacción con los padres es uno de los factores de riesgo y protección más importantes y con mayor impacto en el desarrollo de las habilidades que favorecen la adaptación al entorno (Barnett y Scaramella, 2015;

Day et al., 2017; Degnan et al., 2015; Kochanska y Kim, 2013; Lipscomb et al., 2014; Pereira, Barros, Mendonça y Muris, 2014; Rioux et al., 2016). Las prácticas de crianza caracterizadas por la disciplina severa tienen un impacto en el desarrollo tanto de la psicopatología interiorizada (Dallaire et al., 2006) como la exteriorizada (Ryan y Ollendick, 2018), más allá del empleo de prácticas parentales positivas (Dallaire et al., 2006; McKee et al., 2007). Se ha encontrado que los síntomas exteriorizados más severos se relacionan con prácticas de crianza agresivas (Wiggins, Mitchell, Hyde y Monk, 2015). Por el contrario, las prácticas parentales positivas de calidez, apoyo y sensibilidad se asocian con menos psicopatología interiorizada (Dallaire et al., 2006; Rose, Roman, Mwaba y Ismail, 2018) y específicamente las prácticas maternas de monitoreo (Holtrop, McNeil-Smith y Scott, 2015) y sensibilidad (De Winter, Waters, Braet y Bosmans, 2018) predicen menos psicopatología exteriorizada en los niños.

Un aspecto importante por considerar es que, si bien las prácticas parentales y las experiencias adversas en la infancia tienen un impacto en los distintos desenlaces (Edwards y Hans, 2015; Rose et al., 2017), éstas no son determinantes. Hay niños expuestos a prácticas negligentes que no desarrollan psicopatología (Mesman et al., 2009). Por lo cual parece que existen otros factores que explican las distintas vías entre la adaptación y la desadaptación. Han surgido diversos modelos para explicar las diferencias individuales que se han encontrado, la teoría de la susceptibilidad diferencial (Belsky y Pluess, 2009; Belsky, Bakermans-Kranenburg y Van IJzendoorn, 2007) y la teoría de la sensibilidad biológica al contexto (Boyce y Ellis, 2005; Ellis, Essex y Boyce, 2005) convergen en la hipótesis de que algunos individuos son más susceptibles que otros a ciertas condiciones ambientales positivas que mejoran el desarrollo y a condiciones negativas que promueven el riesgo. Se ha planteado que se trata de una susceptibilidad neurobiológica asociada

a la reactividad emocional y la afectividad negativa (Ellis, Boyce, Belsky, Bakermans-Kranenburg y Van IJzendoorn, 2011). Por ello, al tratar de explicar los diferentes desenlaces, tanto normales como patológicos, resulta necesario plantear un modelo que integre factores biológicos, psicológicos y sociales. De las múltiples variables que podrían participar en la relación entre las prácticas parentales y la psicopatología, la presente investigación se centra en el papel del afecto y la atención ejecutiva, asimismo, se contempla el papel del temperamento, que permite analizar la reactividad emocional y la afectividad negativa como rasgos biológicos.

Respecto a la relación entre el afecto y la psicopatología, se ha encontrado que tanto el afecto positivo (Brieant et al., 2018; Buss, Kiel, Morales y Robinson, 2014; Davis y Suveg, 2014; Nelis, Holmes y Raes, 2015) como el negativo (Al-Yagon, 2015; Donahue, Goranson, McClure y Van Male, 2014; Shackman y Pollak, 2014) desempeñan un papel importante en el desarrollo de la psicopatología interiorizada y exteriorizada. Asimismo, se ha hallado que el afecto positivo y negativo a los 7 meses se relaciona con el control atencional a los 7 años (Posner, Rothbart, Sheese y Voelker, 2014). También se ha estudiado la relación entre las prácticas parentales, el afecto y la atención ejecutiva. La infancia representa un periodo sensible en el que el ambiente, la experiencia, así como la interacción entre factores ambientales y genéticos desempeñan un papel determinante en la maduración de la corteza prefrontal y el desarrollo de las capacidades ejecutivas (Mackey, Raizada y Bunge, 2012). Las primeras experiencias determinan de manera crítica la estructura cerebral y por ende su funcionamiento. Se ha encontrado que la calidad de las interacciones entre padres e hijos durante la primera infancia favorece el desarrollo de las funciones ejecutivas. Las prácticas parentales de calidez, sensibilidad y disciplina suave se asocian con un mejor funcionamiento ejecutivo (Bernier, Carlson y Whipple, 2010). El cuidado parental permite la

formación de circuitos estables de regulación de las emociones (Callaghan y Tottenham, 2016). Por el contrario, las experiencias adversas en la infancia comprometen los sistemas neurales asociados a la respuesta emocional (McLaughlin et al., 2015). La ausencia de cuidado materno puede tener consecuencias neurobiológicas que alteran la reactividad al estrés y la recuperación emocional de los niños (Albers, Riksen-Walraven, Sweep y Weerth, 2008; Curley y Champagne, 2016). De tal manera que las prácticas parentales influyen tanto en el afecto como en el funcionamiento ejecutivo.

Cuando los niños son pequeños, emplean la atención para regular sus estados afectivos, en un primer momento, a través de la orientación hacia estímulos positivos o neutros que permiten menguar la experimentación de afecto negativo (Bell y Calkins, 2012; Calkins y Howse, 2004; Grolnick, McMenemy y Kurowski, 2006; Harman, Rothbart y Posner, 1997; Rothbart, Sheese, Rueda y Posner, 2011). Existe un desarrollo progresivo del control de la atención en los primeros años de vida. Específicamente en el primer año de edad se produce una maduración significativa de los procesos neuronales que se considera son la base de la atención y un incremento en las conductas de atención más complejas (Posner y Fan, 2008). El incremento en las conductas de atención más complejas se debe a que al finalizar el primer año de vida ocurren cambios fundamentales en el desarrollo de la atención ejecutiva, que genera un mayor control voluntario de la atención (Ruff y Rothbart, 2001). En este mismo periodo cambian las estrategias de regulación emocional. Alrededor de los diez meses los bebés son capaces de emplear de una manera decidida y flexible secuencias de comportamiento más organizadas y sofisticadas cuando responden a los estímulos ambientales (Bell y Calkins, 2012; Calkins y Howse, 2004).

Los diversos modelos teóricos sobre la atención apoyan la idea de que sus funciones centrales son la selección de la información y el control de los pensamientos y las acciones (Broadbent, 1958; Deutsch y Deutsch, 1963; Treisman, 1969; Kahneman, 1973; Allport, 1980; Norman y Shallice, 1980; Stuss, Shallice, Alexander y Picton, 1995; Posner y Peterson, 1990). Para llevar a cabo acciones deseadas es necesario orientar la atención hacia una escena o estímulo particular y seleccionar el objeto o la ubicación a atender. De manera similar, la atención se puede dirigir internamente hacia recuerdos, pensamientos y emociones (Rueda, Posner y Rothbart, 2005). Es decir, el desplazamiento atencional puede implicar cambios en la mirada, seleccionando aspectos de la situación hacia los cuáles se dirigirá la atención, pero también puede implicar cambios en el enfoque interno, como seleccionar recuerdos que ayudan a crear un estado emocional deseado (Gross, 2015).

Al considerar que la atención permite seleccionar cierta información del entorno e influir en los pensamientos y las acciones, mediante la elección de aquello acorde al estado emocional actual, parece claro que el afecto central o medular tiene un impacto en dicho proceso de atención (Russell, 2015; Russell y Barrett, 1999). De tal forma que el afecto altera el funcionamiento cerebral, al incidir en el sistema de predicción mediante el cual un individuo lleva a cabo su proceso de adaptación al entorno (Barrett, 2017). Por una parte, el afecto positivo amplía el alcance de la atención (Rowe, Hirsh y Anderson, 2007) y se relaciona con una mayor flexibilidad cognitiva, al parecer como resultado de una mejora en el procesamiento cognitivo de los estímulos, y facilita la resolución creativa de problemas (Baumann y Kuhl, 2005; Fredrickson y Branigan, 2005; Yang, Yang y Isen, 2013). Por el contrario, el afecto negativo parece perjudicar el pensamiento divergente (Vosburg, 1998) y el funcionamiento ejecutivo relacionado con la planeación de tareas (Phillips,

Smith y Gilhooly, 2002). No obstante, existen estudios que han informado un efecto perjudicial del afecto positivo en tareas Stroop (Phillips, Bull, Adams y Fraser, 2002) y otros estudios que indican que el afecto negativo no tiene un impacto en el funcionamiento ejecutivo (Mitchell y Phillips, 2007). Aunado a estas contradicciones en la literatura, todos los estudios revisados trabajaron con población adolescente y adulta, por lo cual existe la necesidad de estudiar esta relación en población infantil.

El presente estudio pretende contribuir a esta línea de investigación sobre el efecto de las prácticas parentales, el afecto y la atención ejecutiva en la psicopatología infantil, con un modelo explicativo de la relación entre las variables. En las investigaciones mencionadas previamente se han descrito las relaciones bivariadas entre las variables de manera independiente, encontrándose relación entre las prácticas parentales y la psicopatología (Belsky y Pluess, 2009; Chronis et al., 2007; Day et al., 2018; Ferguson, 2013), las prácticas parentales y el afecto (Chang et al., 2003; Dallaire et al., 2006), las prácticas parentales y la atención ejecutiva (Bernier et al., 2010; Li et al., 2016; Mathis y Bierman, 2015), el afecto y la atención ejecutiva (Ashby et al., 2002; Isen, 2009; Liu y Wang, 2014), el afecto y la psicopatología (Davis y Suveg, 2014; Leaberry et al., 2019; Stanton y Watson, 2014) y la atención ejecutiva y la psicopatología (Endres et al., 2011; Racer y Dishion, 2012).

Existen modelos que han analizado el control atencional como una variable mediadora entre las prácticas parentales y la psicopatología exteriorizada. Se encontraron cuatro estudios, los cuales adolecen de algunas limitaciones, principalmente relacionadas con la medición e interpretación de las variables. Por una parte, al partir de un enfoque teórico distinto, analizan el control esforzado, una característica del temperamento, y emplean heteroinformes que responden los padres para

estudiar la atención ejecutiva (Eisenberg et al., 2005), así como medidas de ejecución que se centran en aspectos generales de autorregulación (Orta et al., 2013) o funcionamiento ejecutivo (Sulik et al., 2015). Por otra parte, analizan de manera inadecuada las prácticas parentales, al emplear una sumatoria de las distintas dimensiones, lo que agrega confusión al momento de interpretar los resultados (Belsky et al., 2007) o bien se centran únicamente en la expresión emocional positiva (Eisenberg et al., 2005). Si bien existen estudios que relacionan las prácticas parentales con los síntomas interiorizados (Steinberg, Blatt-Eisengart y Cauffman, 2006), las prácticas parentales con la atención ejecutiva (Graziano, Keane y Calkins, 2010; Hughes y Ensor, 2009; Li et al., 2016; Spruijt et al., 2017) y la atención ejecutiva con los síntomas interiorizados (Brooker et al., 2014), no se encontraron estudios de mediación que relacionaran las prácticas parentales y la atención ejecutiva con la psicopatología interiorizada. A continuación, se describen los estudios de mediación citados previamente y se hace hincapié en las limitaciones encontradas.

En primer lugar, Eisenberg et al. (2005) encontraron que el control esforzado, que incluye el control inhibitorio, el cambio y el enfoque atencional, media la relación entre la calidez y la expresión emocional positiva, principalmente materna, y los problemas exteriorizados de los niños. De acuerdo con los resultados de este estudio, las prácticas de calidez y la expresividad positiva en los primeros años de la educación básica predicen el control esforzado dos años más tarde, lo que a su vez predice menos problemas exteriorizados en la adolescencia. La principal limitación de este estudio radica en la medición del control esforzado. Por una parte, empleó el Cuestionario de Conducta Infantil, un heteroinforme que responden los padres y los profesores y, dado que se trata de una habilidad, las medidas de ejecución representan una mejor aproximación al fenómeno. Por otra parte, en un afán poco exitoso para solventar la limitación de los heteroinformes, los niños

realizaron una tarea de rompecabezas en caja y una tarea de origami, las cuales miden la persistencia conductual más que la eficacia de la red de atención ejecutiva.

Otra limitación radica en la medición de las prácticas parentales, las cuales se midieron a través de la observación de la interacción entre padres e hijos durante dos tareas, enfocándose solamente en la expresión emocional positiva y dejando de lado la medición de otras prácticas parentales positivas orientadas a favorecer la adaptación del niño al entorno. Además, en el estudio longitudinal el modelo de mediación tuvo indicadores de ajuste adecuados, habiendo medido las prácticas parentales a los 9 años, el control esforzado a los 11 años y los problemas exteriorizados a los 13 años. No obstante, el control esforzado a los 9 años no predijo los problemas exteriorizados a los 11 años y las prácticas parentales a los 11 años no predijeron el control esforzado a los 13 años. Dichas inconsistencias ponen de manifiesto que es necesaria más investigación en el área con el fin de dilucidar la relación entre las variables y aportar evidencia sobre la existencia de un periodo en el desarrollo en donde las prácticas parentales tengan una mayor influencia en las habilidades de autorregulación.

Por su parte, Belsky et al. (2007) encontraron que las conductas de sensibilidad materna a los 4 y 6 años predicen un mejor control atencional a los 6 y 9 años, un mejor control atencional predice menos problemas exteriorizados en niños a los 8 y 10 años y el control atencional media parcialmente la relación entre la sensibilidad materna y los problemas exteriorizados. Este estudio presenta algunas limitaciones, en primer lugar, en cuanto a la sensibilidad materna cuya medida se basó en tres dimensiones sobre la crianza: apoyo, respeto por la autonomía y hostilidad, dos de ellas en sentido positivo y una de ellas en sentido negativo. No obstante, se analizaron de manera

global, lo cual restringe la posibilidad de sopesar el impacto de las prácticas asociadas a la generación de afecto positivo y aquellas relacionadas con el afecto negativo de manera independiente. Es decir, no es posible conocer qué tipo de prácticas parentales se asocian con un mejor control atencional y menos síntomas psicopatológicos. Derivado de esto surge la segunda limitación, ya que no se considera el componente afectivo asociado con las prácticas parentales en los niños.

Partiendo de una investigación transversal, Orta et al. (2013) hallaron que la sensibilidad materna se asocia con una mayor competencia social y menos síntomas exteriorizados a los 4 años, asociación mediada por el control esforzado. Estos hallazgos muestran algunas deficiencias, primeramente, el indicador global de control esforzado representa la suma de los puntajes de distintas tareas que miden la habilidad para disminuir la actividad motora, demorar la gratificación, suprimir una respuesta dominante en favor de una subdominante, controlar la atención en una tarea de búsqueda visual y persistencia atencional en una tarea de lenguaje receptivo. Estas tareas dan cuenta de distintas habilidades como la motricidad gruesa, la regulación emocional, memoria y comprensión de lenguaje, además de la habilidad de atención ejecutiva, lo que agrega confusión al momento de interpretar los resultados. Aunado a esto, para medir los problemas exteriorizados utilizan la subescala de enojo-agresividad de la Evaluación del Comportamiento de Competencia Social: Edición Preescolar, Formulario Corto cuyos autores (LaFreniere y Dumas, 1996) refieren en el artículo de validación que los ítems reflejan en gran medida aspectos de la regulación emocional y la expresión afectiva. Dado que las tareas de demora de la gratificación se emplean generalmente para la medición de la regulación emocional (Power et al., 2016), se observa un solapamiento con la variable mediadora estudiada.

En un estudio longitudinal, Sulik et al. (2015) encontraron que las prácticas de sensibilidad de los padres a los 3 años reducen los problemas exteriorizados de los niños a los 7 años, a través de su efecto en el funcionamiento ejecutivo a los 5 años. Esta investigación posee algunas desventajas, entre ellas la batería que se aplicó para medir las funciones ejecutivas tuvo una confiabilidad baja. Además, como se mencionó en las limitaciones del estudio de la atención ejecutiva, el empleo de tareas complejas no permite discernir qué aspecto del funcionamiento cognitivo es el responsable del efecto en los distintos resultados. En esta investigación además se encontró que las prácticas parentales a los 5 años no predicen los problemas exteriorizados a los 7 años. Dato que respalda la inquietud de conocer si en este rango de edad la atención ejecutiva ofrece una mejor explicación para la presencia de síntomas exteriorizados. Tomando en cuenta que la atención ejecutiva representa un indicador de autorregulación que requiere de la habilidad de control inhibitorio y los niños con problemas exteriorizados tienden a presentar dificultades en dicha habilidad (Endres, Donkin y Finn, 2014; Endres, Rickert, Bogg, Lucas y Finn, 2011; Lonigan et al, 2017).

Aunado a las limitaciones mencionadas en los estudios de mediación (prácticas parentales-atención ejecutiva-psicopatología exteriorizada), no se encontraron estudios que incluyeran el componente afectivo como una variable intermedia entre las prácticas parentales y la atención ejecutiva. Se considera que el impacto de las prácticas parentales en las diversas vías hacia resultados adaptados o desadaptados se debe al afecto que generan en los niños.

En este estudio se plantearon tres propósitos:

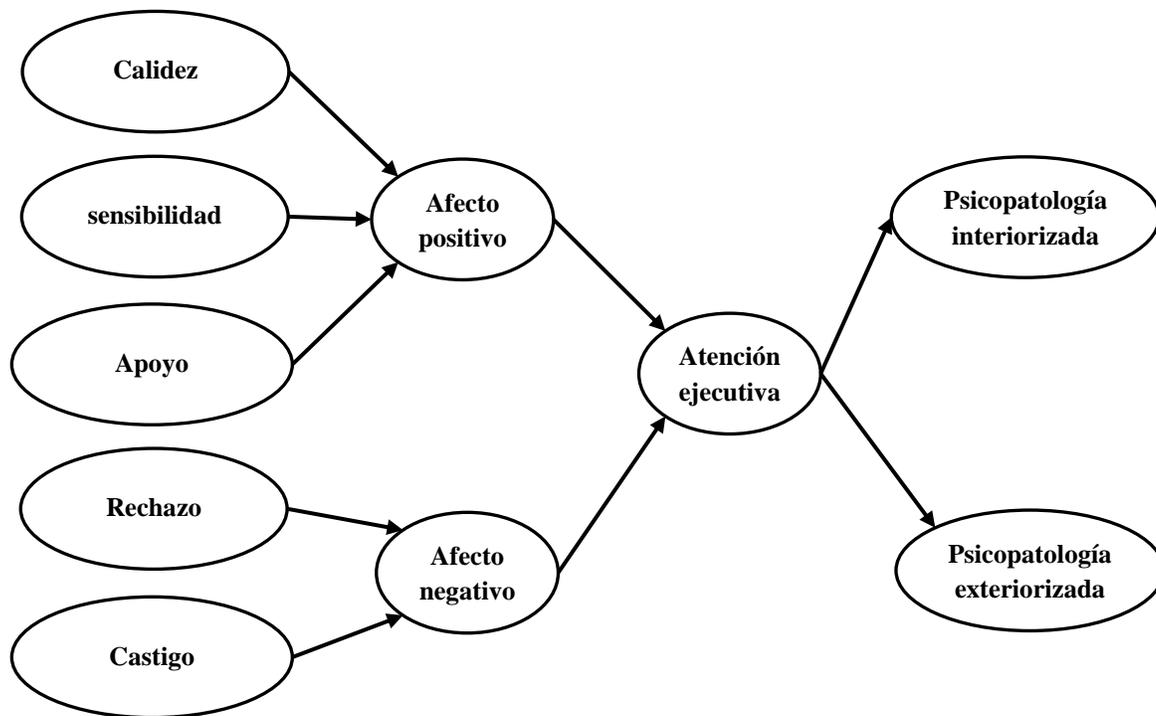
Propósito 1: Someter a prueba el modelo, producto de la revisión de la literatura previamente expuesta, que plantea un efecto indirecto de las prácticas parentales en la psicopatología interiorizada y exteriorizada a través del afecto positivo y negativo y la atención ejecutiva (véase Figura 10).

Propósito 2: Controlar la influencia del temperamento, al incluirlo en el modelo de efectos indirectos propuesto. Se esperaba que el control esforzado se relacionaría con menos psicopatología interiorizada y exteriorizada y que la afectividad negativa y la extraversión se relacionaría con más síntomas interiorizados y exteriorizados.

Propósito 3: Analizar el efecto del desarrollo en la eficiencia de la red de atención ejecutiva. Por lo tanto, se esperaba que a mayor edad se tendría una mejor habilidad de atención ejecutiva.

Figura 10

Efecto indirecto de las prácticas parentales en la psicopatología interiorizada y exteriorizada por medio del afecto positivo y negativo y la atención ejecutiva



Estudio 4

7.1 Método

7.1.1 Participantes

Participaron 224 niños, 108 niñas y 116 niños, entre 5 y 8 años (media 6.69 años, $DE = 0.37$), los mismos que participaron en los estudios presentados previamente, y uno de sus padres o cuidador/tutor. En el caso de 185 niños participó su madre (82.6 %), de 23 niños su padre (10.3 %)

y de 16 niños otro familiar/tutor (7.1 %). La edad de los padres/cuidadores osciló entre los 21 y los 67 años (media 35.15 años, $DE= 8.41$). En cuanto al nivel de estudios de los padres/cuidadores, uno informó no haber asistido a la escuela, 19 haber cursado primaria, 87 secundaria, 77 preparatoria, 34 licenciatura y 6 maestría. La edad de la madre osciló entre los 21 y los 53 años (media 33.61 años, $DE= 6.81$), del padre entre los 27 y los 54 años (media 38.59 años, $DE= 8.56$) y de otro familiar o tutor entre 25 y 67 años (media 48.67 años, $DE= 11.96$). Las características de la muestra se presentan en la Tabla 17.

7.1.1.1 Criterios de inclusión

Contar con el consentimiento informado por parte de uno de los padres o tutores del niño.

7.1.1.2 Criterios de exclusión

Los niños quienes, aun contando con la autorización de sus padres, no desearon participar.

7.1.1.3 Criterios de eliminación

Tener una incapacidad intelectual, medida a través del Test de Matrices Progresivas Raven (percentil menor a 5).

Quienes no completaron los datos referentes a alguno de los instrumentos.

De los 250 niños cuyos padres firmaron el consentimiento informado, se excluyó a una niña que no deseaba participar y, de acuerdo con los criterios descritos, se eliminó a 26 niños de la forma en que se describe en la Figura 11.

Figura 11

Resultado de la aplicación de los criterios de inclusión, exclusión y eliminación en la muestra

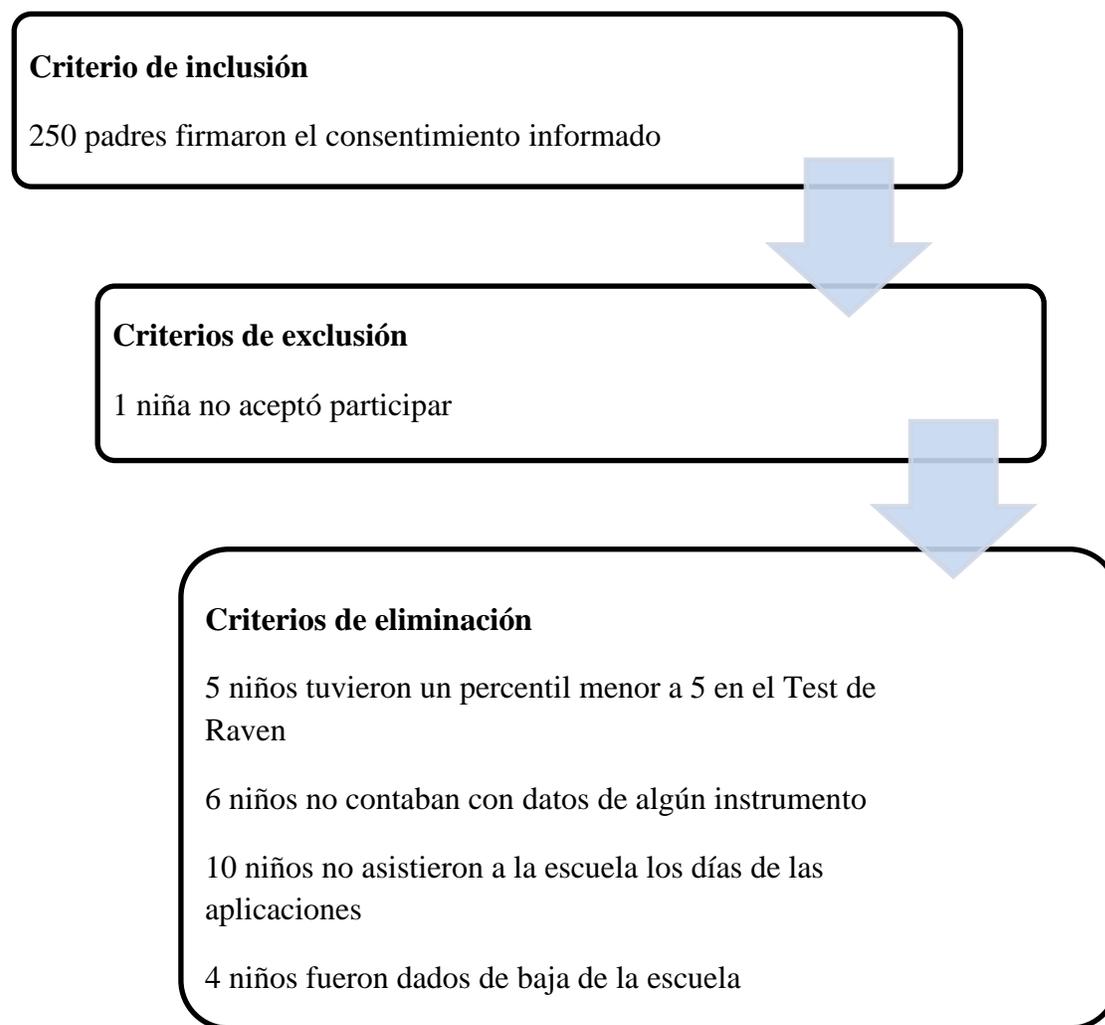


Tabla 17

Datos sociodemográficos (N=224)

Variable		Media / Frecuencia	D.E. / Porcentaje	Mínimo – Máximo
Edad del niño		6.69	0.37	5 – 7
Sexo	Niñas	108	48.2	
	Niños	116	51.8	
Edad por sexo	Niñas	6.72	0.37	6 – 7
	Niños	6.67	0.37	5 – 7
Responde	Madre	185	82.6	
	Padre	23	10.3	
	Tutor	16	7.1	
Edad del cuidador	Madre	33.61	6.81	21 – 53
	Padre	38.59	8.56	27 – 54
	Tutor	48.67	11.96	25 – 67
Escuela	Primaria 1	39	17.4	
	Primaria 2	49	21.9	

Primaria 3	10	4.5
Primaria 4	12	5.4
Primaria 5	9	4.0
Primaria 6	20	8.9
Primaria 7	41	18.3
Primaria 8	21	9.4
Primaria 9	16	7.1
Primaria 10	7	3.1

7.1.2 Materiales e instrumentos

7.1.2.1 Instrumentos aplicados a los niños

Escala de Prácticas Parentales para Niños Versión Multimedia. Descrita en el Estudio 1.

Escala de Afecto Positivo y Negativo para niños Versión corta. Descrita en el Estudio 2.

Test de Matrices Progresivas Raven Coloreada (MPC; Raven, Court y Raven, 1993). Descrita en el Estudio 2.

7.1.2.2 Tareas experimentales aplicadas a los niños

Attention Network Test (ANT; Fan, McCandliss, Sommer, Raz y Posner, 2002). Descrita en el Estudio 3.

Tarea de Conflicto Espacial (TCE; Gerardi-Caulton, 2000). Descrita en el Estudio 3.

7.1.2.3 Instrumentos aplicados a los padres

Lista de Conductas de Achenbach 6/18 (Children Behavior CheckList, CBCL/6-18; Achenbach y Rescorla, 2001; véase Anexo 1) es un instrumento de amplio espectro compuesto por 118 ítems que pregunta a los padres sobre los síntomas interiorizados y exteriorizados del niño (alfa de 0.96, Hernández-Guzmán, 2005). Sus ítems conforman 9 grupos de síndromes (ansiedad/depresión, retraimiento/depresión, quejas somáticas, problemas sociales, problemas de pensamiento, problemas de atención, conducta de transgredir reglas, conducta agresiva y otros problemas). Se califica como 0 = nunca, 1 = a veces y 2 = siempre. A mayor puntaje, mayor psicopatología. Las puntuaciones brutas por factor se convirtieron en puntuaciones T estandarizadas con base en el Manual ASEBA (Achenbach System of Empirically Based Assessment [Sistema Achenbach de Evaluación con Base Empírica]) de formularios y perfiles de edad escolar (Achenbach y Rescorla, 2001). Se consideró un caso clínico cuando la puntuación estandarizada (T) era igual o mayor a 70. El estudio de validación de la versión mexicana informó un alfa de Cronbach de 0.90 para los problemas interiorizados, 0.94 para los exteriorizados y 0.97 para el total de problemas. La confiabilidad test-retest mediante el coeficiente de correlación intraclass (CCI) para el total de problemas fue de 0.97. Además, el instrumento es válido para distinguir entre población clínica y población general (Albores-Gallo et al., 2007).

Cuestionario de Conducta Infantil-Forma Muy Corta (Children's Behavior Questionnaire-Very Short Form, CBQ-VSF; Putnam y Rothbart, 2006; véase Anexo 2). Es una evaluación del temperamento de niños entre 3 y 8 años, que mide tres dimensiones: la afectividad negativa, la extraversión, y el control esforzado mediante de 36 ítems, 12 para cada factor. Se les pide a los padres que otorguen una puntuación de acuerdo con la conducta de su hijo en una escala de siete puntos, desde 1 (extremadamente falso en su hijo) hasta 7 (muy cierto en su hijo), además existe una opción de respuesta no aplicable (NA) que indica que no se ha observado al niño en la situación descrita. El primer factor, *extraversión*, se caracteriza por impulsividad, alta experiencia de placer o disfrute, alto nivel de actividad y ausencia de timidez ($\alpha = .76$). El segundo factor, la *afectividad negativa*, implica la experimentación de tristeza, miedo, enojo, frustración y malestar, y una baja capacidad para disminuir la reactividad o tranquilizarse ($\alpha = .67$). El tercer factor, *control esforzado*, se define por una gran capacidad de control inhibitorio, control atencional, placer de baja intensidad y sensibilidad perceptiva ($\alpha = .77$). En el estudio de Putnam y Rothbart (2006), el análisis factorial confirmatorio arrojó índices de ajuste adecuados: CFI = .98, TLI = .98, $\chi^2(561, N = 594) = 1,491$ $\chi^2:df = 2.66$, RMSEA = .053 (CI = .050 a .056).

7.1.3 Procedimiento

1. Aplicación de los instrumentos a los padres.

- Se entregó solicitud a los directores de las escuelas primarias para participar en el estudio.
- Se elaboró una carta de consentimiento informando a los padres sobre las características de la sesión (véase Apéndice D).

- Se acordó con los directores de las escuelas las fechas de aplicación, el horario, el aula de aplicación y el procedimiento.
- Se envió un citatorio por parte de dirección a los padres de familia de los grupos de primer grado para hacerles la invitación para participar en la investigación.
- Se tuvo una reunión grupal con los padres de familia en un aula asignada por el director de cada escuela, en donde se les explicó de manera general los objetivos de la investigación, las características de la sesión de evaluación y se les pidió que, de aprobar que sus hijos participaran en el estudio, firmaran la carta de consentimiento y cumplimentaran el CBCL y el CBQ, lo cual tuvo una duración de aproximadamente 60 minutos.

2. Aplicación de las tareas experimentales y escalas.

Cada niño cumplimentó tres instrumentos (Escala de Afecto Positivo y Afecto Negativo; Test de Matrices Progresivas Raven Coloreada; Escala de Prácticas Parentales para Niños) y dos tareas experimentales (Attention Network Test; Tarea de conflicto espacial), de manera individual en un aula asignada por la escuela. Se adaptó el aula colocando cortinas blancas para neutralizar los efectos de los posibles distractores ambientales, una mesa y una silla para el niño y otra silla para el evaluador. Sobre la mesa se ubicó una computadora portátil de pantalla táctil de 13 pulgadas. El niño se sentó a 50 cm de la pantalla dando un ángulo visual del aproximadamente 5° al centro de la pantalla. Se le preguntó por la mano con la que escribía y se le colocó en la mano contraria un transmisor Polar H7 que consta de una pulsera que incorpora los electrodos con fibra óptica que registran los datos de frecuencia cardíaca. Se utilizó el software E-Prime para controlar la presentación de los estímulos y el registro de las respuestas.

7.1.4 Consideraciones éticas

Se explicó a los padres de familia el objetivo de la investigación, la naturaleza de la evaluación, los materiales que se emplearían y se les informó sobre la necesidad de realizar una videograbación durante la sesión experimental. Asimismo, se expuso el tratamiento confidencial que se haría de los datos y el adecuado manejo de los videos obtenidos.

Se respondió oportunamente a todos los cuestionamientos expresados por los padres y una vez que se contaba con la certeza de la comprensión de las características de la investigación se les proporcionó el formato de consentimiento informado para obtener su firma de autorización para la participación de su hijo(a) en el estudio y la videograbación de la sesión.

Durante la sesión experimental se verificó que el niño quisiera participar en el estudio preguntándole antes de iniciar. Fue de suma importancia que el niño se sintiera cómodo durante la aplicación y que no sufriera daño de ningún tipo por las características de la evaluación.

7.1.5 Análisis de datos

Como indicadores de las prácticas parentales se incluyeron los cinco factores de la Escala de Prácticas Parentales para Niños Versión Multimedia de la madre y del padre, informadas por el niño. En la Tabla 18 se describe cada variable.

Tabla 18

Indicadores de las prácticas parentales

Variable	Descripción	Puntuación mínima–máxima
APM= Apoyo madre	Puntuación en el factor de apoyo percibido como práctica materna en Escala de Prácticas Parentales para Niños Versión Multimedia informada por el niño	0 – 8
SESM= Sensibilidad madre	Puntuación en el factor de sensibilidad percibida como práctica materna en Escala de Prácticas Parentales para Niños Versión Multimedia informada por el niño	0 – 12
CALM= Calidez madre	Puntuación en el factor de calidez percibida como práctica materna en Escala de Prácticas Parentales para Niños Versión Multimedia informada por el niño	0 – 8
RECM= Rechazo madre	Puntuación en el factor de rechazo percibido como práctica materna en Escala de Prácticas Parentales para Niños Versión Multimedia informada por el niño	0 – 14

CASM= Castigo madre	Puntuación en el factor de castigo percibido como práctica materna en Escala de Prácticas Parentales para Niños Versión Multimedia informada por el niño	0 – 12
APP= Apoyo padre	Puntuación en el factor de apoyo percibido como práctica paterna en Escala de Prácticas Parentales para Niños Versión Multimedia informada por el niño	1 – 8
SESP= Sensibilidad padre	Puntuación en el factor de sensibilidad percibida como práctica paterna en Escala de Prácticas Parentales para Niños Versión Multimedia informada por el niño	3 – 12
CALP= Calidez padre	Puntuación en el factor de calidez percibida como práctica paterna en Escala de Prácticas Parentales para Niños Versión Multimedia informada por el niño	0 – 8
RECP= Rechazo padre	Puntuación en el factor de rechazo percibido como práctica paterna en Escala de Prácticas Parentales para Niños Versión Multimedia informada por el niño	0 – 14

CASP= Castigo padre	Puntuación en el factor de castigo percibido como práctica paterna en Escala de Prácticas Parentales para Niños Versión Multimedia informada por el niño	0 – 12
---------------------	--	--------

Como indicadores de afecto se incluyeron los dos factores de la Escala de Afecto Positivo y Negativo para niños Versión corta (PANAS-C8), informado por el niño. En la Tabla 19 se describen ambas variables.

Tabla 19

Indicadores del afecto

Variable	Descripción	Puntuación mínima–máxima
AP= Afecto Positivo	Puntuación en el factor de afecto positivo de la Escala de Afecto Positivo y Negativo para niños Versión corta (PANAS-C8)	4-20
AN= Afecto Negativo	Puntuación en el factor de afecto negativo de la Escala de Afecto Positivo y Negativo para niños Versión corta (PANAS-C8)	4-20

Como indicadores de la atención ejecutiva se emplearon 11 variables de la Prueba de Redes de Atención (Attention Network Test, ANT) y 11 variables de la Tarea de Conflicto Espacial (TCE).

Considerando el tiempo de reacción, a mayor puntuación, menor habilidad de atención ejecutiva.
Considerando el porcentaje de aciertos, a mayor puntuación, mejor habilidad de atención ejecutiva.
Considerando la puntuación de conflicto, a mayor diferencia (mayor efecto de conflicto), menor habilidad de atención ejecutiva. En la Tabla 20 se describe cada variable.

Tabla 20

Indicadores de la atención ejecutiva

Variable	Descripción	Puntuación mínima–máxima
ANT TR neutros	Mediana del tiempo de reacción en milisegundos (ms) en los ensayos neutros en la Prueba de Redes de Atención	316 – 1473 ms
ANT % aciertos neutros	Porcentaje (%) de aciertos en los ensayos neutros en la Prueba de Redes de Atención	0 – 100 %
ANT TR congruentes	Mediana del tiempo de reacción en milisegundos (ms) en los ensayos congruentes en la Prueba de Redes de Atención	650.50 – 1570 ms
ANT % aciertos congruentes	Porcentaje (%) de aciertos en los ensayos congruentes en la Prueba de Redes de Atención	8.33 – 100 %

ANT TR incongruentes	Mediana del tiempo de reacción en milisegundos (ms) en los ensayos incongruentes en la Prueba de Redes de Atención	595 – 1577ms
ANT % aciertos incongruentes	Porcentaje (%) de aciertos en los ensayos incongruentes en la Prueba de Redes de Atención	0 – 100 %
ANT % aciertos totales	Porcentaje de aciertos totales (ensayos congruentes e incongruentes) en la Prueba de Redes de Atención	2.78 – 100 %
ANT TR conflicto (incongruentes-neutros)	Diferencia de la mediana del tiempo de reacción de los ensayos incongruentes menos el tiempo de reacción de los ensayos neutros en la Prueba de Redes de Atención	-808 – 814 ms
ANT % aciertos conflicto (incongruentes-neutros)	Diferencia del porcentaje de aciertos de los ensayos incongruentes menos el porcentaje de aciertos de los ensayos neutros en la Prueba de Redes de Atención	-100 – 33.33 %
ANT TR conflicto (incongruentes-congruentes)	Diferencia de la mediana del tiempo de reacción de los ensayos incongruentes menos el tiempo de reacción de los ensayos congruentes en la Prueba de Redes de Atención	-721 – 759 ms
ANT % aciertos conflicto (incongruentes-congruentes)	Diferencia del porcentaje de aciertos de los ensayos incongruentes menos el porcentaje de aciertos de los ensayos congruentes en la Prueba de Redes de Atención	-91.67 – 33.33 %

TCE TR congruentes	Mediana del tiempo de reacción en milisegundos en el bloque de ensayos congruentes en la Tarea de Conflicto Espacial	432 – 1144.50ms
TCE % aciertos congruentes	Porcentaje de aciertos en el bloque de ensayos congruentes en la Tarea de Conflicto Espacial	0 – 100 %
TCE TR incongruentes	Mediana del tiempo de reacción en milisegundos en el bloque de ensayos incongruentes en la Tarea de Conflicto Espacial	514 – 1582.50ms
TCE % aciertos incongruentes	Porcentaje de aciertos en el bloque de ensayos incongruentes en la Tarea de Conflicto Espacial	0 – 94.12 %
TCE TR mixtos	Mediana del tiempo de reacción en milisegundos en los bloques mixtos (ensayos congruentes e incongruentes) en la Tarea de Conflicto Espacial	700 – 1874.50 ms
TCE % aciertos mixtos	Porcentaje de aciertos en los bloques mixtos (ensayos congruentes e incongruentes) en la Tarea de Conflicto Espacial	35.42 – 100 %
TCE % aciertos totales	Porcentaje de aciertos totales (bloques con ensayos congruentes, incongruentes y mixtos) en la Tarea de Conflicto Espacial	26.47 – 90.20 %

TCE TR conflicto (incongruentes-congruentes)	Diferencia de la mediana del tiempo de reacción en el bloque de ensayos incongruentes menos el tiempo de reacción en el bloque de ensayos congruentes en la Tarea de Conflicto Espacial	-334 – 728 ms
TCE % aciertos conflicto (incongruentes-congruentes)	Diferencia del porcentaje de aciertos en el bloque de ensayos incongruentes menos el porcentaje de aciertos en el bloque de ensayos congruentes en la Tarea de Conflicto Espacial	-44.11 – 64.71 %
TCE TR conflicto (mixtos-congruentes)	Diferencia de la mediana del tiempo de reacción de los bloques mixtos (ensayos congruentes e incongruentes) menos el tiempo de reacción del bloque de ensayos congruentes en la Tarea de Conflicto Espacial	-280 – 1175.50 ms
TCE % aciertos conflicto (mixtos-congruentes)	Diferencia del porcentaje de aciertos en los bloques mixtos (ensayos congruentes e incongruentes) menos el porcentaje de aciertos en el bloque de ensayos congruentes en la Tarea de Conflicto Espacial	-43.99 – 43.75 %

Como indicadores de psicopatología infantil se incluyeron tres factores de síndromes interiorizados y dos factores de síndromes exteriorizados de la Lista de Conductas de Achenbach 6/18 (CBCL) informado por el cuidador (madre, padre o tutor). En la Tabla 21 se describe cada variable.

Tabla 21

Indicadores de psicopatología

Variable	Descripción	Puntuación mínima-máxima
AD= Ansiedad/Depresión	Puntuación estandarizada (T) en el factor de Ansiedad/Depresión en la Lista de Conductas de Achenbach 6/18 (CBCL) informado por el cuidador (madre, padre o tutor)	38.97 – 114.83
RD= Retraimiento/ Depresión	Puntuación estandarizada (T) en el factor de Retraimiento/Depresión en la Lista de Conductas de Achenbach 6/18 (CBCL) informado por el cuidador (madre, padre o tutor)	41.76 – 112.35
QS= Quejas Somáticas	Puntuación estandarizada (T) en el factor de Quejas Somáticas en la Lista de Conductas de Achenbach 6/18 (CBCL) informado por el cuidador (madre, padre o tutor)	42.35 – 107.06
CVR= Conducta de Transgredir Reglas	Puntuación estandarizada (T) en el factor de Conducta de Transgredir Reglas en la Lista de Conductas de Achenbach 6/18 (CBCL) informado por el cuidador (madre, padre o tutor)	40.95 – 113.33
CA= Conducta Agresiva	Puntuación estandarizada (T) en el factor de Conducta Agresiva en la Lista de Conductas de Achenbach 6/18 (CBCL) informado por el cuidador (madre, padre o tutor)	39.07 – 101.86

Como indicadores del temperamento infantil se incluyeron los tres factores de Cuestionario de Conducta Infantil-Forma Muy Corta (CBQ-VSF) informado por el cuidador (madre, padre o tutor). En la Tabla 22 se describe cada variable.

Tabla 22

Indicadores del temperamento

Variable	Descripción	Puntuación mínima-máxima
CBQ Afectividad negativa	Puntuación en el factor de Afectividad negativa en el Cuestionario de Conducta Infantil-Forma Muy Corta (CBQ-VSF) informado por el cuidador (madre, padre o tutor)	21 – 86
CBQ Extraversión	Puntuación en el factor de Extraversión en el Cuestionario de Conducta Infantil-Forma Muy Corta (CBQ-VSF) informado por el cuidador (madre, padre o tutor)	22 – 92
CBQ Control esforzado	Puntuación en el factor de Control esforzado en el Cuestionario de Conducta Infantil-Forma Muy Corta (CBQ-VSF) informado por el cuidador (madre, padre o tutor)	37 – 82

Se calcularon la media, la desviación estándar y el valor mínimo y máximo de las variables contenidas en el estudio. Para calcular las correlaciones entre las variables se utilizó el coeficiente de correlación de Spearman, ya que los datos no se ajustaron a una distribución normal, de acuerdo

con la prueba de Kolmogorov-Smirnov. Siguiendo un enfoque convencional para la interpretación de un coeficiente de correlación, se consideró que la correlación fue muy fuerte si la r_s se encontraba entre .90 y 1, fuerte de .70 a .89, moderada de .40 a .69, baja de .10 a .39, y muy baja si fue menor a .10 (Schober et al., 2018).

Para analizar el efecto indirecto de las prácticas parentales en los problemas interiorizados y exteriorizados mediante el afecto positivo, negativo y la atención ejecutiva se empleó el modelado de ecuaciones estructurales (Kline, 2005). Mediante el paquete Lavaan para el programa R en su versión 3.1.3 (Rosseel, 2012). La participación del temperamento se controló mediante la inclusión como covariables en el modelo originalmente propuesto los tres factores de la CBQ-VSF: afectividad negativa, extraversión y control esforzado. Debido a que solamente fue significativa la relación entre la afectividad negativa, la extraversión y la psicopatología exteriorizada, se excluyó el control esforzado en el modelo final. Se utilizó el método de Máxima Verosimilitud con errores estándar robustos, ya que las variables no tuvieron una distribución normal (Satorra y Bentler, 1994). Para evaluar el ajuste del modelo se utilizaron el error cuadrático medio de aproximación (RMSEA), el residuo medio de raíz normalizado (SRMR) y el índice de ajuste comparativo (CFI). Según criterios convencionales, se considera un buen ajuste si $RMSEA < .06$, $SRMR \leq .08$, $CFI > .95$ (Hu y Bentler, 1999).

Probablemente debido al reducido número de casos clínicos (puntuación T estandarizada igual o mayor a 70) y, por consiguiente, a la limitada variabilidad de algunos de los indicadores del CBCL, no se obtuvo convergencia en el modelo de efectos indirectos considerando todos los indicadores como variables observadas. Por lo cual se sometió a prueba el modelo de efectos indirectos con las

sumatorias por factor: Ansiedad/depresión, Retraimiento/depresión, conducta de transgredir reglas y conducta agresiva. Se excluyó el síndrome de quejas somáticas debido a que la matriz de correlaciones no mostró asociación con las demás variables. El modelo inicial incluyó la psicopatología interiorizada y exteriorizada, no obstante, dado que los coeficientes de regresión no fueron significativos en el caso de la psicopatología interiorizada se excluyó del modelo final.

Para analizar el efecto del desarrollo en la eficiencia de la red de atención ejecutiva se segmentó la muestra de acuerdo con la edad. En un primer grupo se incluyó a los niños de cinco años y seis meses a seis años y seis meses. En un segundo grupo se incluyó a los niños de seis años siete meses a siete años y seis meses. Para comparar ambos grupos respecto a los indicadores de la ANT y la TCE se empleó la prueba t de Student.

7.2 Resultados

En las Tablas 23, 24 y 25 se presentan los estadísticos descriptivos de las variables incluidas en el estudio.

Tabla 23

Estadísticos descriptivos de las prácticas parentales de la madre y del padre

Prácticas parentales	Media	D.E.	Mínimo – Máximo
Apoyo Madre	6.55	1.73	0 – 8
Sensibilidad Madre	9.96	2.42	0 – 12
Calidez Madre	6.66	1.77	0 – 8
Rechazo Madre	2.91	3.10	0 – 14
Castigo Madre	2.48	2.87	0 – 12
Apoyo Padre	6.71	1.81	1 – 8
Sensibilidad Padre	10.00	2.45	3 – 12
Calidez Padre	6.77	1.77	0 – 8
Rechazo Padre	2.96	3.48	0 – 14
Castigo Padre	2.38	2.94	0 – 12

Tabla 24

Estadísticos descriptivos del afecto positivo y negativo y la atención ejecutiva

Variable	Media	D.E.	Mínimo – Máximo
Afecto Positivo	15.66	4.36	4 – 20
Afecto Negativo	6.98	3.74	4 – 20
ANT tiempo de reacción neutros	916.31	165.59	316 – 1473
ANT % aciertos neutros	83.02	18.07	0 – 100
ANT tiempo de reacción congruentes	984.45	165.01	650.5 – 1570
ANT % aciertos congruentes	81.41	19.40	8.33 – 100
ANT tiempo de reacción incongruentes	1073.08	182.65	595 – 1577
ANT % aciertos incongruentes	57.66	27.25	0 – 100
ANT % aciertos totales	74.03	17.07	2.78 – 100
ANT tiempo de reacción conflicto (incongruentes-neutros)	158.34	195.82	-808 – 814
ANT % aciertos conflicto (incongruentes-neutros)	-25.35	26.60	-100 – 33.33
ANT tiempo de reacción conflicto (incongruentes-congruentes)	88.86	201.30	-721 – 759

ANT % aciertos conflicto (incongruentes-congruentes)	-23.75	27.68	-91.67 – 33.33
TCE tiempo reacción congruentes	677.83	145.69	432 – 1144.50
TCE % aciertos congruentes	79.71	8.33	0 – 100
TCE tiempo reacción incongruentes	902.68	199.34	514 – 1582.5
TCE % aciertos incongruentes	72.92	9.46	0 – 94.12
TCE tiempo reacción mixto	1136.24	187.63	700 – 1874.5
TCE % aciertos mixtos	74.34	19.13	35.42 – 100
TCE % aciertos totales	75.66	9.15	26.47 – 90.20
TCE tiempo de reacción conflicto (incongruentes-congruentes)	225.81	151.71	-334 – 728
TCE % aciertos conflicto (incongruentes-congruentes)	-6.79	10.37	-44.11 – 64.71
TCE tiempo de reacción conflicto (mixtos-congruentes)	459.44	194.99	-280 – 1175.50
TCE % aciertos conflicto (mixtos- congruentes)	-5.37	19.11	-43.99 – 43.75

ANT= Attention Network Test. TCE= Tarea de Conflicto Espacial.

Tabla 25

Estadísticos descriptivos de la psicopatología interiorizada y exteriorizada y temperamento

Variable	Media	D.E.	Mínimo – Máximo
TCBCL Ansiedad-depresión	59.51	14.24	38.97 – 114.83
TCBCL Retraimiento-depresión	58.20	14.67	41.76 – 112.35
TCBCL Quejas somáticas	54.04	12.17	42.35 – 107.06
TCBCL Conducta de transgredir reglas	55.97	12.66	40.95 – 113.33
TCBCL Conducta agresiva	56.33	12.31	39.07 – 101.86
CBQ Afectividad negativa	49.64	10.22	21 – 86
CBQ Extraversión	52.23	9.75	22 – 92
CBQ Control esforzado	60.87	8.83	37 – 82

7.2.1 Correlaciones entre las variables de estudio

En la Tabla 26 se presentan las correlaciones entre las prácticas parentales de la madre y el padre, el afecto positivo y negativo, la atención ejecutiva y la psicopatología. Las prácticas parentales positivas (apoyo, sensibilidad y calidez) se asociaron entre ellas de forma directa, de moderada a fuerte, y casi idéntico para ambos padres. Las prácticas parentales negativas (rechazo y castigo) correlacionaron de forma directa y fuerte entre ellas, tanto las de la madre como las del padre. Las prácticas positivas y negativas de la madre y del padre se relacionaron de forma inversa y moderada.

El afecto positivo se asoció de forma inversa y moderada con el afecto negativo. La atención ejecutiva con la prueba ANT se relacionó de forma directa y moderada con la prueba TCE. Los cinco factores del CBCL sobre problemas interiorizados y exteriorizados correlacionaron de forma directa y de baja a moderada entre ellos.

Variable	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
13. ANT	.06	.17*	.09	-.04	-.14	-.01	.04	.02	-.08	-.05	.18**	-.17**							
14. TCE	.12	.19**	.11	-.12	-.19**	.02	.18*	.08	-.17*	-.20*	.27**	-.20**	.54**						
15. AD	.05	.04	-.01	.03	.07	-.01	-.03	-.07	.08	.13	-.11	.01	-.05	-.13					
16. RD	-.08	-.06	-.13	.17*	.18*	-.04	-.08	-.11	.18*	.22**	-.15*	.14*	-.10	-.22**	.56**				
17. QS	-.12	-.08	-.11	.08	.08	-.01	-.07	.06	.05	.10	-.07	-.06	-.02	-.09	.38**	.34**			
18. CVR	-.19**	-.11	-.16*	.24**	.19**	-.01	-.08	-.08	.13	.19*	-.21**	.16**	-.08	-.31**	.36**	.45**	.33**		
19. CA	-.05	-.01	-.02	.17*	.18**	-.03	-.05	-.04	.10	.19*	-.11	.08	-.08	-.26**	.43**	.45**	.35**	.68**	

APM= Apoyo madre. SESM= sensibilidad madre. CALM= Calidez madre. RECM= Rechazo madre. CASM= Castigo madre.

APP= Apoyo padre. SESP= sensibilidad padre. CALP= Calidez padre. RECP= Rechazo padre. CASP= Castigo padre.

AP= Afecto positivo. AN= Afecto negativo. ANT= Atención ejecutiva (ANT % aciertos totales). TCE= Atención ejecutiva (TCE % aciertos totales). AD= Ansiedad/Depresión. RD= Retraimiento/Depresión. QS= Quejas somáticas. CVR= Conducta de transgredir reglas.

CA= Conducta agresiva.

*** $p \leq .01$, * $p \leq .05$*

7.2.2 Modelo de efectos indirectos: Propuesto inicialmente

El modelo de efectos indirectos originalmente propuesto, que incluyó las prácticas parentales positivas y negativas, maternas y paternas, el afecto positivo y negativo, la atención ejecutiva y la psicopatología interiorizada y exteriorizada, no tuvo un buen ajuste: RMSEA = .08, IC 90% [.07, .08]; SRMR = .08 y CFI = .45, considerando el RMSEA y el CFI. Adicionalmente, se probó un modelo con las prácticas maternas únicamente y no se encontró un buen ajuste: RMSEA = .06, IC 90% [.05, .06]; SRMR = .08 y CFI = .61, considerando el RMSEA y el CFI.

7.2.3 Modelo de efectos indirectos: Afecto positivo y atención ejecutiva

El modelo de efectos indirectos para el que se encontró sustento de acuerdo con los datos incluyó a la sensibilidad materna, el afecto positivo, la atención ejecutiva y los problemas exteriorizados. De acuerdo con el modelo las prácticas de sensibilidad materna están directamente relacionadas con el afecto positivo experimentado por los niños, lo que a su vez se relaciona con una mejor eficiencia de la red de atención ejecutiva y esto se asocia de manera inversa con la conducta de transgredir reglas y la conducta agresiva. Se consideró la participación del temperamento en el modelo, tanto la afectividad negativa como la extraversión se asociaron de manera directa con la psicopatología exteriorizada. El modelo tuvo un buen ajuste: RMSEA = .04, IC 90% [.02, .06]; SRMR = .05 y CFI = .95. En la Tabla 27 aparecen los coeficientes estandarizados, los no estandarizados y los errores estándar para los indicadores de la sensibilidad materna y el afecto positivo. En la Figura 12 se muestran los índices de regresión estandarizados, todos ellos significativos.

Tabla 27

Cargas factoriales y errores estándar del modelo de efectos indirectos

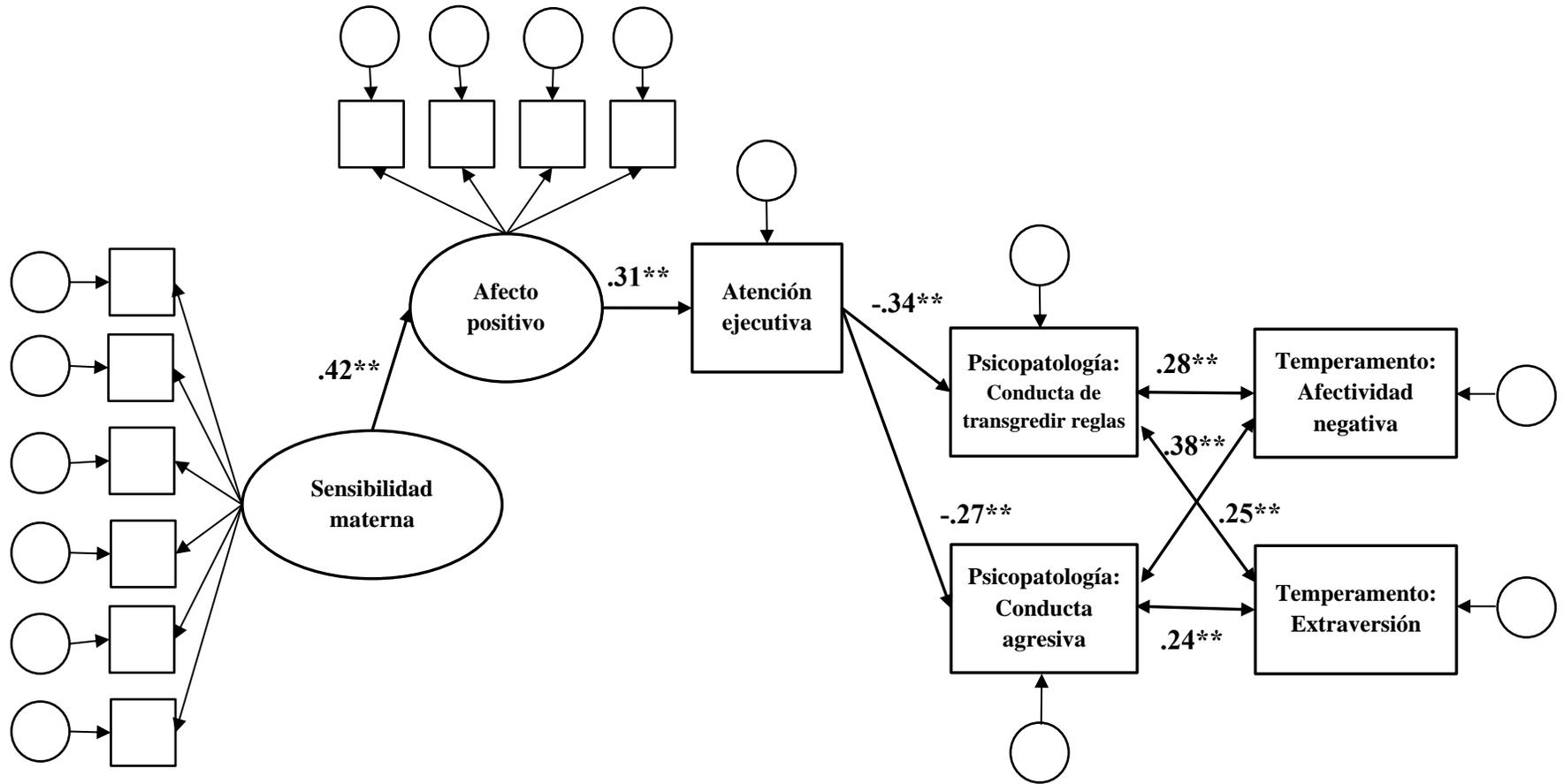
Variable	Indicador	CFE	CFNE	EE
Sensibilidad madre (EPP-N)	2. Siento que me quiere.	.56**	1.00	.08
	4. Me tiene paciencia.	.68**	1.53	.05
	6. Puedo contar con ella (él) cuando la (lo) necesito.	.53**	0.94	.08
	8. Me ayuda cuando tengo un problema.	.57**	1.07	.07
	9. Espera que tenga mis cosas en orden.	.52**	0.98	.07
	19. Me impulsa a hacer las cosas lo mejor posible.	.58**	1.19	.07
Afecto positivo (PANAS-C8)	1. Feliz	.69**	1.00	.07
	2. Alegre	.75**	1.14	.06
	3. Contento	.64**	0.97	.07
	4. Animado	.60**	0.98	.06

CFE= Carga Factorial Estandarizada; CFNE= Carga Factorial No Estandarizada; EE= Error estándar.

** $p < .01$

Figura 12

Modelo de efectos indirectos de la sensibilidad materna en los problemas exteriorizados a través del afecto positivo y la atención ejecutiva con indicadores de temperamento como covariables



Nota. ** $p < .01$

7.2.4 Efecto del desarrollo en la eficiencia de la red de atención ejecutiva

En la Tabla 28 y 29 se presentan los datos sobre la comparación por grupos de edad empleando la *t* de Student de la eficiencia de la red de atención ejecutiva medida con la Prueba de Redes de Atención (ANT) y la Tarea de Conflicto Espacial (TCE), a través del tiempo de reacción en milisegundos, el porcentaje de aciertos tanto en los ensayos neutros, congruentes e incongruentes, y el efecto de conflicto. El efecto de conflicto se observó en la diferencia entre los ensayos incongruentes o mixtos menos los ensayos congruentes o neutros.

En la Tabla 28, mediante la aplicación de la ANT se encontró que, en los ensayos neutros, los niños de mayor edad tuvieron un mayor porcentaje de aciertos. En el efecto de conflicto entre los ensayos incongruentes y los ensayos neutros, los niños de mayor edad también presentaron las puntuaciones más altas, tanto en el tiempo de reacción como en el porcentaje de aciertos.

En la Tabla 29, a través de la aplicación de la TCE se encontró que, en los ensayos incongruentes, los niños de menor edad exhibieron un mayor tiempo de reacción. En los bloques con ensayos mixtos se observó que los niños de mayor edad presentaron un mayor porcentaje de aciertos. En el efecto de conflicto entre los ensayos incongruentes y los congruentes, los niños de mayor edad presentaron una menor diferencia observada en el tiempo de reacción. En el efecto de conflicto entre los bloques con ensayos mixtos y el bloque con ensayos congruentes, los niños de mayor edad exhibieron una menor diferencia observada en el porcentaje de aciertos.

Tabla 28

Comparación por edad de la eficiencia de la red de atención ejecutiva: Attention Network Test (ANT)

Indicadores		5 años 6 meses a 6 años 6 meses (N = 87)	6 años 7 meses a 7 años 6 meses (N = 124)	<i>T</i>	gl	<i>P</i>	Diferencia de medias
	TR (DE)	931.04 (176.98)	908.61 (157.35)	.96	207	.33	22.43
Ensayos neutros	% aciertos (DE)	79.88 (20.90)	85.14 (15.60)	-1.99	150.30	.04	-5.26
	TR (DE)	1000.41 (181.07)	971.04 (152.18)	1.23	164.17	.21	29.37
Ensayos congruentes	% aciertos (DE)	78.54 (21.09)	83.60 (17.65)	-1.83	163.61	.06	-5.05
	TR (DE)	1058.03 (180.83)	1082.92 (185.27)	-.95	203	.33	-24.88
Ensayos incongruentes	% aciertos (DE)	58.90 (26.16)	56.78 (28.20)	.55	209	.58	2.12
	TR (DE)	125.67 (205.42)	178.15 (185.51)	-1.90	202	.05	-52.48

Efecto conflicto incongruentes – neutros	% aciertos (DE)	-20.97 (24.10)	-28.36 (28.11)	1.98	209	.04	7.38
Efecto conflicto incongruentes – congruentes	TR (DE)	58.45 (195.39)	112.09 (204.62)	-1.88	203	.06	-53.63
	% aciertos (DE)	-19.63 (25.76)	-26.81 (28.81)	1.86	209	.06	7.17

TR = Tiempo de reacción. El TR es la media (entre los participantes) de la mediana del TR (por participante, en milisegundos). El efecto de conflicto se calculó restando la condición congruente o neutral de la incongruente, según corresponde.

Tabla 29

Comparación por edad de la eficiencia de la red de atención ejecutiva: Tarea de Conflicto Espacial (TCE)

Indicadores	5 años 6 meses a	6 años 7 meses a	<i>t</i>	gl	<i>p</i>	Diferencia de medias	
	6 años 6 meses (N = 87)	7 años 6 meses (N = 124)					
	TR (DE)	684.58 (154.85)	672.42 (140.40)	.59	208	.55	12.16
Ensayos congruentes	% aciertos					.77	
	(DE)	79.47 (10.08)	79.81 (6.88)	-.28	209		-.33
	TR (DE)	951.22 (205.86)	868.73 (189.55)	2.99	208	.003	82.48
Ensayos incongruentes	% aciertos					.07	
	(DE)	71.50 (8.53)	73.86 (10.04)	-1.78	209		-2.36
	TR (DE)	1150.73 (193.98)	1125.74 (184.42)	.94	209	.34	24.99

Bloques con ensayos mixtos (congruentes e incongruentes)	% aciertos (DE)	70.66 (19.83)	76.91 (18.39)	-2.35	209	.02	-6.24
Efecto conflicto incongruentes - congruentes	TR (DE)	266.83 (130.23)	198.25 (160.49)	3.27	207	.001	68.58
	% aciertos (DE)	-7.97 (12.20)	-5.95 (8.90)	-1.32	147.82	.18	-2.02
Efecto conflicto mixtos- congruentes	TR (DE)	468.86 (192.18)	453.32 (198.93)	.56	208	.57	15.53
	% aciertos (DE)	-8.81 (19.94)	-2.89 (18.20)	-2.23	209	.02	-5.91

TR = Tiempo de reacción. El TR es la media (entre los participantes) de la mediana del TR (por participante, en milisegundos). El efecto de conflicto se calculó restando la condición congruente de la incongruente o mixta, según corresponde.

7.3 Discusión

Modelo de efectos indirectos

El propósito principal del presente estudio fue someter a prueba un modelo que plantea un efecto indirecto de las prácticas parentales en la psicopatología interiorizada y exteriorizada a través del afecto positivo, el afecto negativo y la atención ejecutiva. Este modelo partió de una perspectiva del desarrollo en el estudio de la psicopatología, integrando hallazgos acerca de la influencia del ambiente en el desarrollo normal y patológico (Cicchetti y Toth, 2009; Rutter, 2013; Sroufe, 2009). El estudio amplía la literatura en el área de la psicopatología al emplear medidas de ejecución como una mejor aproximación a la habilidad de autorregulación en los niños.

Al analizar las correlaciones entre las variables se obtuvieron resultados que coinciden con los datos informados en la literatura (Kochanska et al., 2015; Whittle et al., 2014), corroborando que los niños expuestos a prácticas de apoyo, sensibilidad y calidez por parte de sus madres y sus padres tienden a experimentar afecto positivo y menos afecto negativo. Por el contrario, aquellos niños que se exponen a prácticas de rechazo y castigo suelen experimentar afecto negativo y menos afecto positivo, aunado a la manifestación de retraimiento y depresión, transgresión de reglas y conducta agresiva. Tal como se ha planteado previamente, las prácticas de crianza son cruciales para el desarrollo de habilidades de autorregulación en los niños (Kerr et al., 2019; Zhao et al., 2020), observado en el presente estudio a través de la atención ejecutiva, puesto que implica la capacidad del niño para inhibir una respuesta automática y seleccionar mediante un esfuerzo consciente una respuesta voluntaria. Los hallazgos resaltan la relación entre el afecto y su regulación a través del

funcionamiento ejecutivo, como una vía para modificar las manifestaciones psicopatológicas en el desarrollo.

Los análisis de correlación indicaron que la atención ejecutiva se relaciona con menos retraimiento y depresión, transgresión de reglas y agresividad. Adicionalmente, se llevó a cabo un análisis para comparar los indicadores de eficiencia de la red de atención ejecutiva entre casos subclínicos y el resto de la muestra y se encontró que los niños con síntomas de ansiedad, depresión y transgresión de reglas por encima del umbral clínico presentan una menor eficiencia de la red de atención ejecutiva que los niños sin síntomas en el rango clínico. En cuanto a la relación con la psicopatología exteriorizada, se encontró que la atención ejecutiva predice menos problemas de transgresión de reglas y agresividad. Este resultado apoya la noción de que una capacidad reducida de control inhibitorio, habilidad implicada en la atención ejecutiva, desempeña un papel clave en los patrones de desinhibición asociados con la psicopatología exteriorizada (Endres et al., 2014; Endres et al., 2011; Lonigan et al, 2017). Lo cual coincide con la investigación antecedente, ya que un metaanálisis que incluyó 22 estudios concluyó que las funciones ejecutivas, especialmente el control inhibitorio, se relacionan con los síndromes exteriorizados desde la edad preescolar (Schoemaker et al., 2013).

En lo que respecta al papel del afecto en la atención ejecutiva, se observó que aquellos niños que suelen experimentar afecto positivo y menos afecto negativo presentan una mejor habilidad de atención ejecutiva y por ende autorregulación. Este resultado apoya la teoría de la construcción de la emoción (Barrett, 2017), la cual plantea que el afecto tiene un impacto en el funcionamiento cerebral, alterando el sistema de predicción a través del cual un individuo da respuesta a las

demandas del medio. Si el afecto es positivo, esta sensación de placer podría facilitar la ejecución de las tareas.

De acuerdo con lo encontrado en este estudio, el afecto positivo es capaz de mejorar el procesamiento cognitivo de los estímulos. Dicho resultado coincide con estudios experimentales que han encontrado que la inducción de afecto positivo mejora la atención ejecutiva (Fredrickson, 2013; Lin et al., 2014; Rowe et al., 2007; Yang et al., 2013). Se sabe además que el afecto positivo se relaciona con la liberación de dopamina en la corteza prefrontal y la corteza cingulada anterior, áreas implicadas en la red de atención ejecutiva (Posner et al., 2012). No obstante, los datos indican que mientras los aumentos moderados en los niveles de dopamina en la corteza prefrontal facilitan la memoria de trabajo, el aumento excesivo causa déficits (Lange et al., 1992; Luciano et al., 1992). Por ello Ashby et al. (1999) han planteado que los niveles moderados de afecto positivo podrían favorecer la cognición. Parece existir un nivel óptimo que se ubica en un punto intermedio.

Como se mencionó con anterioridad al hablar de psicopatología, cuando se ubican en extremos muy altos o muy bajos, el afecto positivo, el afecto negativo, las características del temperamento y los posteriores rasgos de personalidad, tienden a ser disfuncionales. Hablar de equilibrio es hablar de salud mental. Otros autores han encontrado que, si bien una baja experimentación de afecto positivo se asocia con más sintomatología interiorizada y exteriorizada, cuando esto se acompaña de niveles bajos de desinhibición conductual y un alto control esforzado, los niños exhibieron mejores trayectorias de funcionamiento en el desarrollo (Nielsen et al., 2019). Al igual que en el presente estudio, al parecer la capacidad de regulación tiene el potencial de amortiguar los factores de riesgo tanto individuales como contextuales. En cuanto al afecto negativo, lo encontrado

coincide con estudios previos que han encontrado que el afecto negativo inhibe el desempeño en tareas de pensamiento divergente (Bledow et al., 2013) y reduce el campo de atención centrándose en elementos específicos de una situación (Baumann y Kuhl, 2002).

Si bien en el modelo propuesto el afecto positivo tiene un efecto en la atención ejecutiva, se cree que la atención ejecutiva tiene a su vez un efecto en la experimentación de afecto positivo o negativo. Al considerar que la atención ejecutiva es una forma de regulación emocional, mediante el desplazamiento de la atención, esta habilidad podría modificar el foco de atención, seleccionando aspectos positivos de una situación y, por ende, la predisposición a generar afecto positivo. Es decir, el afecto y la atención ejecutiva crean un bucle de retroalimentación, en donde la valencia del afecto desempeña un papel importante en su regulación, a través del funcionamiento ejecutivo.

Dado que el modelo de efectos indirectos originalmente planteado no tuvo un buen ajuste, el cual incluía las prácticas parentales positivas y negativas, maternas y paternas, el afecto positivo y negativo, la atención ejecutiva y la psicopatología interiorizada y exteriorizada, y tomando en consideración que la investigación en el área solamente ha encontrado un apoyo parcial a dicho modelo (Orta et al., 2013; Sulik et al., 2015), se analizaron modelos alternativos que mantuvieron algunas de las variables. En primer lugar, considerando la evidencia respecto al efecto de las prácticas de crianza maternas en el desarrollo, se probó un modelo que incluyó las variables antes mencionadas y las prácticas maternas únicamente, no obstante, este modelo tampoco reflejó un buen ajuste. Posteriormente, se seleccionaron las variables que fueron predictores significativos del afecto positivo y negativo, la atención ejecutiva y la psicopatología interiorizada y exteriorizada. Finalmente, el modelo que ajustó de manera satisfactoria incluyó la sensibilidad materna, el afecto

positivo, la atención ejecutiva y los síndromes exteriorizados, controlando la influencia de la afectividad negativa y la extraversión como características del temperamento. Se encontró que las madres que son más sensibles y receptivas fomentan la experimentación de afecto positivo en los niños, lo que a su vez mejora la habilidad de atención ejecutiva y esto redundará en menos sintomatología exteriorizada. Los hallazgos de presente estudio son congruentes con la investigación previa que solamente ha encontrado respaldo para la relación entre las prácticas parentales, la atención ejecutiva y los problemas exteriorizados (Belsky et al., 2007; Eisenberg et al., 2005; Orta et al., 2013; Sulik et al., 2015).

Al parecer la sensibilidad o receptividad de la madre, al ser la principal figura de apego en los niños, está más estrechamente ligada con el desarrollo de la regulación del afecto en la infancia (Lincoln et al., 2017). De manera específica, de acuerdo con los ítems que contiene la escala de sensibilidad, es importante que el niño se perciba querido por su madre, que se le tenga paciencia, que sienta que puede contar con ella cuando la necesita, que reciba ayuda cuando tiene algún problema, que lo motive a cumplir con sus deberes y que lo impulse a hacer las cosas lo mejor posible. Estos indicadores dan cuenta, en primer lugar, de la habilidad de regulación emocional de la madre, manifiesta en la paciencia con la que atiende a las necesidades del niño (Rutherford et al., 2015), en segundo lugar, representan prácticas parentales de apoyo a la autonomía, que se relacionan consistentemente con la autorregulación, el funcionamiento ejecutivo y la salud mental de los niños (Vasquez et al., 2016).

En el modelo final no se encontró sustento en cuanto al efecto de la calidez y el apoyo en la experimentación de afecto positivo en los niños y de manera indirecta en la habilidad de atención

ejecutiva y la presencia de psicopatología. Resultado que coincide con el de Mathis y Bierman (2015), en un estudio que incluyó niños entre 4 y 5 años tampoco encontraron que las prácticas parentales de calidez predijeran la regulación emocional y el control atencional en los niños. En este sentido, el presente estudio apoya la afirmación de los autores en cuanto a que al parecer la demostración de afecto y la amabilidad suelen ser mejores predictores en edades más tempranas. Por otra parte, el hecho de que la calidez no se incluyera en el modelo final parece estar relacionado con lo que argumentan las teorías sobre la susceptibilidad diferencial. Esta perspectiva plantea que los individuos varían en su susceptibilidad a las influencias ambientales (Belsky, 2013; Belsky et al., 2009). En un estudio longitudinal (Razza et al., 2012), se observó el impacto de la calidez materna a los 4 meses y 2 años en la demora de la gratificación, la psicopatología interiorizada y exteriorizada y, contrario a las expectativas, la calidez materna no tuvo un impacto directo en los distintos desenlaces a la edad de 5 años. No obstante, se encontró que para los niños con alto afecto negativo a los 4 meses y 2 años, la calidez materna predijo la demora de la gratificación a los 5 años.

En cuanto a las prácticas parentales de apoyo, la investigación ha encontrado que son necesarias y deseables en los primeros años de vida, no obstante, conforme los niños ingresan a contextos de educación más formales, las conductas de apoyo deben disminuir, debido al aumento de la autonomía, la capacidad cognitiva y la competencia emocional de los niños. Cuando no existe un cambio significativo en las creencias y comportamientos de los padres asociados al apoyo que se les brinda a los niños, estas prácticas pueden no ser útiles e incluso obstaculizar los primeros años de la escuela primaria (Mirabile et al., 2016). La investigación indica que para apoyar el desarrollo socioemocional de los niños en este momento del ciclo de vida es necesario que la crianza

contemple prácticas de andamiaje, que brinden ayuda a los niños pero que a su vez fomenten la autonomía, necesaria para el desarrollo saludable (Obradović et al., 2016). Este tipo de prácticas se vieron reflejadas en la escala de sensibilidad materna, incluida en el modelo al que se encontró respaldo en la presente investigación.

Aunque se había postulado que el rechazo y el castigo tenían un efecto directo en el afecto negativo, esta suposición no se apoyó con el ajuste del modelo. Esto es contrario a lo encontrado previamente respecto al impacto dañino de las prácticas parentales caracterizadas por el rechazo y el castigo físico, observado en una mayor experimentación de afecto negativo en los niños (Hastings et al., 2015; Kim y Kochanska, 2012; Kochanska y Kim, 2013; Steinberg et al., 2006). No obstante, dichos estudios se limitan a analizar los efectos del rechazo y del castigo de manera independiente. Es importante plantear nuevas interrogantes respecto al efecto de las prácticas negativas en el desarrollo socioemocional de los niños, considerar que no se trata de relaciones lineales, sino de la interacción de diversas variables que dan pauta a la manifestación de síntomas psicopatológicos. Si bien los estudios previos han encontrado una relación con el rechazo materno y el ajuste psicológico o ausencia de psicopatología, el análisis se había limitado a diferenciar entre grupos, comparando la percepción de rechazo entre niños con buen ajuste y mal ajuste psicológico (Vural et al., 2012). Lo cual también se encontró en el presente estudio.

El hecho de que las prácticas parentales de castigo no figuraran en el modelo final podría deberse a que los estudios han encontrado sustento para el castigo severo en la psicopatología y la habilidad cognitiva, no así para las nalgadas o el castigo leve (Ferguson, 2013). Probablemente los niños que se incluyeron en la muestra del estudio han experimentado castigo leve. Otra posible explicación

radica en que algunos indicadores del castigo implican prácticas disciplinarias, sin agredir físicamente a los niños, lo cual se considera un elemento que ha sido útil dentro de la crianza (Larzelere et al., 2017) y, por ende, no estaría relacionado con una mayor experimentación de afecto negativo en los niños. Aunado a esto, el significado que el niño atribuye a las prácticas disciplinarias es un elemento importante a considerar, cuando la disciplina es apropiada, justa y refleja la implicación de los padres en el cuidado y la formación de los niños sus efectos son generalmente positivos (Grusec et al., 2017).

En lo concerniente al afecto negativo, la ausencia de ajuste en el modelo de efectos indirectos podría explicarse debido a la poca variabilidad que tuvo en la muestra estudiada. Muchos niños expresaron no experimentar en absoluto o bien experimentar muy poco afecto negativo. Dado que el instrumento empleado para medir el afecto negativo representa un autoinforme, el que los niños informaran bajos niveles de afecto negativo, o incluso su ausencia, podría estar relacionado con el empleo de la supresión emocional como una estrategia de regulación emocional. Es decir, experimentar una emoción negativa, pero realizar esfuerzos para que esta no se perciba por otros. Dicha estrategia es reforzada socialmente debido al desconocimiento de sus efectos adversos en la salud física y mental (Eisenberg et al., 2010; Steinberg y Drabick, 2015). Aunado a esto, si bien el afecto negativo como un estado no fue parte del modelo final, la afectividad negativa como una característica del temperamento, se encontró directamente relacionada con la psicopatología exteriorizada, congruente con los estudios en el área (Delgado et al., 2018; Leaberry et al., 2019).

Efecto del temperamento

Respecto al papel del temperamento en el modelo de efectos indirectos, se esperaba que el control esforzado se relacionara con menos sintomatología interiorizada y exteriorizada y que la afectividad negativa y la extraversión se relacionaran con más síntomas interiorizados y exteriorizados. Se encontró apoyo parcial para este planteamiento, si bien los estudios previos encontraron que el control esforzado se relaciona con menos síntomas psicopatológicos (Diaz et al., 2017; Eisenberg et al., 2014; Eisenberg, Valiente, et al., 2009), el modelo solamente incluyó a la afectividad negativa y la extraversión, las cuales se relacionaron de manera directa con la psicopatología exteriorizada. Esto es congruente con lo planteado por Krueger y Markon (2006) en cuanto a que los problemas exteriorizados se caracterizan por la afectividad negativa y la desinhibición conductual. Dado que la transgresión de reglas sociales y la agresividad infringen el apego a las reglas de convivencia dentro de determinado contexto, cobra sentido la idea de *bondad de ajuste* planteada por Chess y Thomas (1986; 2013), que plantea que cuando se presenta armonía entre las características del temperamento del niño y las expectativas de los demás o las demandas de la situación existen resultados más favorables en cuanto a la salud mental. De manera contraria, un mal ajuste o incompatibilidad del niño con el ambiente en el que se desarrolla podría predecir un nivel de funcionamiento deteriorado, visible en la psicopatología exteriorizada.

La inclusión del temperamento en el modelo permitió corroborar la multicausalidad del desarrollo normal y patológico, apoyando las teorías recientes sobre susceptibilidad diferencial, las cuales refieren que los niños con temperamento con dificultad de ajuste son en realidad más susceptibles y, por lo tanto, son más lábiles a la influencia de las condiciones ambientales, ya sean positivas o negativas (Belsky, 2013; Belsky et al., 2009). De tal forma que los niños con un temperamento

reactivo, observado en el presente estudio en la alta afectividad negativa y extraversión, no solamente serían más susceptibles a las condiciones ambientales adversas, como el castigo físico, sino que simultáneamente, esto les conferiría una ventaja cuando se trata de beneficiarse de la exposición a la sensibilidad en la crianza. Se ha encontrado previamente que los niños con alta afectividad negativa tienden a beneficiarse excesivamente de entornos de crianza positivos (Belsky, 2013; Ellis et al., 2011). La susceptibilidad moderaría la relación entre el ambiente y los desenlaces en el desarrollo, aunque no aclara el mecanismo de influencia diferencial. En el modelo propuesto, la sensibilidad materna tiene un efecto en la habilidad de autorregulación del niño, el cual podría considerarse el mecanismo a través del cual se explican los mejores desenlaces. De tal forma que la sensibilidad materna mitiga el efecto de la afectividad negativa y la alta reactividad (Razza et al., 2012), lo cual tiene la posibilidad de cambiar el curso del desarrollo, al desviar las cascadas negativas y promover desenlaces positivos (Cicchetti, 2010). Estos datos se suman a la evidencia de la línea de investigación que pretende comprender las transacciones dinámicas entre factores protectores y de riesgo, brindando las bases para el desarrollo de modelos de prevención (Leve y Cicchetti, 2016; Masten y Cicchetti, 2016).

Efecto del desarrollo en la eficiencia de la red de atención ejecutiva

En lo que respecta al efecto del desarrollo en la eficiencia de la red de atención ejecutiva, cuya función es monitorear y resolver conflictos, su eficiencia se observa en la ejecución de tareas que requieren inhibir una respuesta dominante, pero incorrecta, para seleccionar una respuesta no dominante, pero correcta, con lo cual se mide el efecto de conflicto, a menor efecto mayor eficiencia de la red de atención (Posner et al., 2012). Se compararon niños de cinco años seis meses a seis

años seis meses con niños de seis años siete meses a siete años seis meses y se encontraron resultados distintos en las dos pruebas de atención ejecutiva aplicadas. Por una parte, en la ANT se observó un mayor efecto de conflicto en los niños del segundo grupo de edad, es decir, una menor habilidad de atención ejecutiva en niños mayores, contrario a lo esperado (Rueda et al., 2005). No obstante, en la TCE se encontró que el efecto de conflicto disminuyó en el grupo de mayor edad. Lo cual indica que la eficiencia de la red de atención ejecutiva mejora debido al efecto del desarrollo en la maduración de las estructuras asociadas con su funcionalidad y con ello a su vez mejora la autorregulación de pensamientos, emociones y conductas (Rueda et al., 2005). Al parecer la Tarea de Conflicto Espacial resulta un mejor indicador de la red de atención ejecutiva en la muestra estudiada, ya que el resultado obtenido en cuanto al efecto del desarrollo es congruente con lo que informa la literatura y esta tarea también proporcionó la variable empleada en el modelo de efectos indirectos propuestos.

Resulta relevante considerar el papel de la atención ejecutiva como un indicador de autorregulación y como un predictor de las estrategias cognitivas de regulación emocional. Tomando en cuenta el modelo de proceso de regulación emocional, el control atencional representa un elemento clave y la base de las estrategias más saludables de regulación de la emoción, al intervenir de manera temprana en el proceso y representar un menor desgaste de recuperación, tanto cognitivo como fisiológico (Gross, 2015). Congruente con estudios previos (Brooker et al., 2014; Brooker et al., 2011), el control atencional representa una vía indirecta a través de la cual las prácticas parentales tienen un efecto en los síntomas psicopatológicos. De acuerdo con los resultados obtenidos, la sensibilidad materna tiene el potencial de conducir a la experimentación de afecto positivo que, a su vez, aumenta la probabilidad de que la niña o el niño presente un mejor desempeño en atención

ejecutiva, desempeño que puede funcionar como una habilidad reguladora por la cual se mitiga el riesgo de presentar psicopatología exteriorizada.

Limitaciones

Este estudio no está exento de limitaciones, la primera de ellas es su carácter transversal, que limita la asunción de causalidad entre las prácticas parentales y la psicopatología mediante su impacto en el afecto y la atención ejecutiva. Lo cual requiere de estudios longitudinales que permitan una mejor comprensión del fenómeno a lo largo del tiempo. Otra de las limitaciones reside en el tamaño de la muestra que, si bien para un análisis global es adecuada, segmentarla para un análisis por sexo redundaría en un tamaño inadecuado para el empleo de modelamiento de ecuaciones estructurales. Dado que la evidencia apunta hacia diferencias entre niñas y niños en la psicopatología interiorizada y exteriorizada (Bangasser et al., 2010; Benjet et al., 2009; Sheynin et al., 2014) y en su relación con la percepción de las prácticas parentales (Ali, Khaleque, Rohner, 2015), se considera importante para futuros estudios un análisis diferenciado que permita comparar el ajuste del modelo entre niñas y niños. Aunado a esto, es probable que la escasa presencia de psicopatología interiorizada y exteriorizada en la muestra de población general haya influido en el ajuste de los modelos hipotéticos propuestos, por lo cual se recomienda replicar el estudio en muestras clínicas, lo que permitiría analizar el comportamiento de las variables cuando los indicadores psicopatológicos son altos.

Aunado a esto, para futuros estudios sería importante analizar clases latentes de prácticas parentales que interaccionan para explicar distintos desenlaces en los niños. Considerando que se podrían

observar mejores resultados en el desarrollo al emplear prácticas disciplinarias, que implican el establecimiento consistente de límites, en conjunto con prácticas de andamiaje, es decir, prácticas de instrucción que son contingentes con el rendimiento del niño, aumentando el apoyo cuando una tarea aumenta su complejidad y disminuyendo el apoyo a medida que la competencia del niño aumenta, lo que transfiere gradualmente la responsabilidad al niño (Carr y Pike, 2012; St John et al., 2018), en un ambiente emocionalmente cálido, que incluya la expresión de afecto positivo. Asimismo, en familias biparentales, considerar la interacción de las prácticas parentales tanto de la madre como del padre en el desarrollo socioemocional de los niños (Poon et al., 2017).

Contribuciones

Entre las contribuciones del presente estudio destaca la importancia de la sensibilidad materna en la generación de afecto positivo en los niños, dato que solamente se había postulado a nivel teórico e inferido de estudios que miden regulación emocional. Si bien se había encontrado que la sensibilidad materna se asocia con la competencia social y menos síntomas exteriorizados mediante el control esforzado (Orta et al., 2013), no se había considerado la variable afectiva dentro de la relación. Se ha planteado que la competencia socioemocional es un factor clave a considerar dentro de los programas de prevención e intervención temprana en los centros educativos, dado que se asocia con resultados tanto sociales, como conductuales y académicos que son importantes para un desarrollo saludable (Domitrovich et al., 2017). Esto es especialmente relevante ya que la mayoría de la investigación sobre la psicopatología se enfoca en un rango restringido de entornos, que generalmente pone énfasis en el extremo negativo del espectro y no brinda la posibilidad de estudiar

las trayectorias positivas del desarrollo, a excepción de la ausencia de adversidad (Belsky et al., 2009).

Lo anterior representa una contribución al campo de la psicología positiva, que fomenta la posibilidad de trabajar en la prevención, centrada en el desarrollo de fortalezas, de construcción de competencias, más que en corregir la debilidad o las limitaciones (Seligman y Csikszentmihalyi, 2014). Los hallazgos del presente estudio subrayan la importancia de la experiencia subjetiva positiva, la necesidad de desarrollar características y habilidades positivas que mejoren las interacciones sociales. En el caso de los padres, desarrollar habilidades de autorregulación, autonomía, responsabilidad, así como optimismo, esperanza, creatividad, que sin lugar a duda pueden modelarse a los niños a través de la crianza respetuosa. En el caso de los niños, aprender a centrarse en los aspectos positivos de las situaciones que acontecen en el día a día, perseverar ante circunstancias que se tornan complicadas, inhibir respuestas automáticas a través de la autorregulación de las emociones, la cognición y la conducta instrumental. Así como generar emociones positivas empleando el desplazamiento de la atención hacia recuerdos, situaciones, pensamientos, personas o estímulos agradables. Parece crucial brindar la importancia que merece al desarrollo de la regulación emocional en los niños, considerando la prevalencia de problemas de atención en la infancia (Thomas et al., 2015) y la identificación de un perfil de desregulación que implica dificultades en el control de las emociones, la conducta y la atención (Geeraerts et al., 2015; Holtmann et al., 2011; Kim et al., 2012).

Una contribución más reside en la relación entre la red de atención ejecutiva, utilizando una tarea de ejecución, y la psicopatología, principalmente la exteriorizada, pero también los síndromes

interiorizados, de retraimiento y depresión, sobre la que se encontró cierta evidencia, datos que se recomienda explorar en población clínica. Parece que la mejor explicación sobre la relación entre la psicopatología y el afecto surge cuando se integran elementos relacionados con el afecto y la autorregulación. Considerando a la atención ejecutiva como un indicador de autorregulación y al control inhibitorio como una habilidad que forma parte de la atención ejecutiva. Los hallazgos se suman a la investigación que ha encontrado que la interacción entre un bajo afecto positivo y un bajo control inhibitorio se relaciona con un mayor riesgo de desarrollar psicopatología exteriorizada.

Como se ha mencionado, la investigación desde una perspectiva dimensional de la psicopatología sugiere que los síntomas tanto interiorizados como exteriorizados son una manifestación de procesos de orden superior (Krueger y Eaton, 2015). Los resultados de investigación revelan que las manifestaciones psicopatológicas se explican por una dimensión general de psicopatología, a la que se le nombró factor p . Esta es una estructura de la psicopatología que plantea un factor de segundo orden y ofrece una explicación más parsimoniosa del traslapo de síntomas entre las categorías diagnósticas tipificadas (Caspi y Moffitt, 2018; Caspi et al., 2014; Patalay et al., 2015). Incluso las investigaciones genómicas (Brainstorm Consortium, 2018; Cross-Disorder Group of the Psychiatric Genomics Consortium, 2013) y genéticas (Selzam et al., 2018) apoyan la existencia de un factor general de psicopatología con potencial hereditario. Dichas investigaciones destacan que la influencia genética en la psicopatología parece ser general, más que una influencia específica en cada trastorno. La comprensión de los elementos que subyacen al factor p representa un acercamiento a la etiología de la psicopatología.

Estos hallazgos resaltan el valor de un enfoque transdiagnóstico en el estudio y tratamiento de la psicopatología. La evidencia señala que diferentes manifestaciones patológicas categorizadas como trastornos mentales no se agrupan en entidades independientes y responden a los mismos tratamientos (Barlow y Farchione, 2018). El presente estudio aporta datos respecto a la sensibilidad materna, el afecto positivo, el control atencional y su correlato con la regulación emocional, la afectividad negativa y la extraversión, como elementos para el desarrollo de tratamientos transdiagnóstico enfocados en la regulación emocional. Si bien podría plantearse que el factor *p* representa una mayor reactividad a las emociones (Carver, Johnson y Timpano, 2017), lo cual está relacionado con el componente biológico del temperamento, como se ha mencionado previamente, la capacidad de regulación emocional, que se desarrolla a lo largo de la vida, permite controlar la reactividad al entorno y ajustar la respuesta emocional para desempeñarse de manera funcional en la vida cotidiana. De tal forma que una regulación emocional deficiente o el empleo de estrategias de regulación emocional disfuncionales tenderían a explicar las diferentes manifestaciones patológicas, interiorizadas, exteriorizadas o del pensamiento. Recientemente se ha equiparado al factor general de psicopatología con un perfil de desregulación, compuesto por los síntomas más comunes de psicopatología tanto interiorizada como exteriorizada (Deutz et al., 2020), los autores plantean que son constructos muy similares en la infancia y la adolescencia y que ambos describen una vulnerabilidad general para la psicopatología, con la desregulación emocional en su núcleo, tal como se sustenta en la presente investigación.

Los resultados encontrados se encuentran en línea con el proyecto de Criterios de Dominio de Investigación (RDoC, por sus siglas en inglés), la afectividad negativa como parte de los sistemas de valencia negativa, el afecto positivo de los sistemas de valencia positiva, el control atencional

de los sistemas cognitivos y de autorregulación, la sensibilidad materna de los sistemas para procesos sociales y la extraversión como parte de los sistemas de excitación/regulación (Cuthbert e Insel, 2013). Si bien el proyecto RDoC actualmente cuenta con más de 10 años de investigación, este se ha centrado principalmente en el estudio de la psicopatología en adultos, dejando rezagada a la población infantil y adolescente (Beauchaine y Hinshaw, 2020). La integración de distintos enfoques como el factor general de psicopatología, el perfil de desregulación, el proyecto RDoC, el enfoque transdiagnóstico, todo esto desde una perspectiva del desarrollo de la psicopatología enriquece la comprensión de la complejidad etiológica que subyace a las manifestaciones patológicas. El hecho de incluir las prácticas parentales dentro del estudio evita el reduccionismo biológico, integrando mediadores de riesgo ambiental dentro del modelo de la psicopatología. Aunado a esto, integrar aspectos de valencia positiva y negativa permite identificar factores de prevención para el desarrollo de protocolos de intervención.

Implicaciones prácticas

Dentro de las implicaciones del estudio para el diseño de programas de intervención sobresale el papel de las prácticas parentales de sensibilidad, manifiestas en conductas de los padres que responden de manera predecible y consistente a las conductas de los niños (McDuffie y Yoder, 2010). Estas prácticas llevan el mensaje a los niños de que sus padres son figuras en las que es posible confiar, quienes están ahí para ellos cuando existe un problema, son pacientes, les muestran su amor y los motivan para actuar de la mejor manera posible. Si la afectividad positiva permite una interpretación más favorable del entorno (Barrett, 2017), y parece que este tipo de prácticas parentales influyen en la construcción del afecto positivo, esto se convierte en un sistema de

retroalimentación que genera más afecto positivo. Hay dos aspectos relevantes a considerar, el primero de ellos hace referencia al momento de la implementación de los programas, dada la evidencia de que el impacto de las prácticas parentales en los sistemas de autorregulación de los niños ocurre temprano en el desarrollo, se recomienda iniciar con la intervención para padres incluso antes de la edad preescolar. Es importante que, basadas en datos de investigación, las políticas públicas educativas incluyan programas de escuela para padres dentro de las estrategias de prevención en salud mental. El plan de acción sobre salud mental de la Organización Mundial de la Salud (World Health Organization, 2021), dentro del tercer objetivo denominado *Implementar estrategias de promoción y prevención en salud mental*, resalta la importancia de incluir intervenciones tempranas para promover el desarrollo psicosocial saludable mediante el apoyo a los padres. Un segundo aspecto a considerar es incluir dentro de los programas de intervención los factores que subyacen a las diferentes manifestaciones psicopatológicas y que tienen la posibilidad de desviar el curso del desarrollo y de promover desenlaces saludables. Es decir, explicar la relación entre las prácticas parentales y la generación de afecto positivo y negativo en los niños, así como su impacto en el desarrollo cognitivo y la habilidad de autorregulación.

Una implicación más para el desarrollo de programas de intervención desde un enfoque transdiagnóstico reside precisamente en la habilidad de autorregulación, observada a través de la eficiencia de la red de atención ejecutiva. Dada su relación directa con la disminución de síntomas exteriorizados, y como una variable a través de la cual las prácticas parentales impactan en los procesos de adaptación-desadaptación de los niños, resulta importante el desarrollo de programas de intervención que se enfoquen en el entrenamiento de la atención ejecutiva. Para ello es posible considerar el programa de intervención diseñado por Rueda et al. (2005). Dicho programa, que ha

resultado eficaz para niños de 4 y 6 años, hace uso de la computadora para entrenar el control atencional mediante diversas tareas, entre ellas algunas que inducen conflicto. Dentro de esta recomendación también es importante considerar el momento de la intervención, ya que se ha encontrado que el impacto del control atencional en el desarrollo de la psicopatología exteriorizada ocurre en edades tempranas. Belsky et al. (2007) encontraron que el control atencional en cuarto grado escolar no media la relación entre las prácticas parentales observadas en primer grado y los síndromes exteriorizados en quinto grado. Por lo cual, las intervenciones dirigidas a mejorar la habilidad de atención ejecutiva deben encauzarse a niños en edad preescolar y en los primeros años de la educación básica. Esto es congruente con la investigación que ha encontrado que el desarrollo de la red de atención ejecutiva se da principalmente entre los 3 y los 7 años (Rueda et al., 2004).

Considerando que la atención ejecutiva implica aspectos tanto biológicos como psicológicos, el estudio de su relación con las prácticas parentales y la psicopatología representa una forma de integrar distintos niveles de coacción dentro de una perspectiva del desarrollo, que se convierten en vulnerabilidades que de manera conjunta explican los distintos desenlaces. Los resultados de investigación en el área (Belsky et al., 2007; Eisenberg et al., 2005; Orta et al., 2013; Sulik et al., 2015) apoyan la idea de que el control atencional representa una vía común mediante la cual los factores biológicos, sociales y cognitivos influyen en el funcionamiento emocional, conductual y social de los niños. Datos que se oponen a la controversia naturaleza-crianza como una dicotomía y se postulan en favor de una interacción entre el individuo y el ambiente en el que se desarrolla.

Conclusión

La presente tesis, no solamente aportó instrumentos de evaluación válidos y confiables que serán útiles para investigaciones futuras, sino que abre nuevas líneas de investigación y proporciona bases empíricas para el desarrollo de protocolos de intervención trandiagnóstico, enfocados en la regulación emocional, la atención ejecutiva, el afecto positivo y las prácticas de sensibilidad que fomentan una mejor autorregulación en los niños.

Dadas las dificultades para la medición en población infantil, la innovación y el uso de los avances tecnológicos facilitaron la evaluación y agregaron precisión en la recolección de datos. Aunado a las aportaciones metodológicas, también se contribuyó en el campo de la regulación emocional y la atención ejecutiva. Si bien los constructos se unen al estudiar las funciones ejecutivas frías y cálidas y un concepto más amplio de autorregulación, esta investigación permitió analizar la relación de estas variables a la luz del modelo de proceso de regulación de emociones mediante un paradigma experimental adecuado para población infantil. Los estudios previos que emplearon dicho paradigma solamente consideraron los indicadores relacionados con la regulación de la expresión emocional, en este estudio se emplearon además indicadores cognitivos y fisiológicos, que permitieron una mejor comprensión de la regulación emocional.

Respecto a las estrategias de regulación emocional evaluadas mediante el paradigma experimental, los niños que emplearon la reevaluación cognitiva presentaron una mayor tendencia a sonreír tras recibir el regalo no deseado. Esto podría interpretarse de dos formas, en primer lugar, que una mejor

regulación cognitiva se asocia con una mejor regulación expresiva, caso en el que se podría inferir que los niños en este grupo sonrieron para cumplir con la regla de manifestación cultural de expresar afecto positivo verbal y facialmente cuando se recibe un regalo, aunque no fuera de su agrado. En segundo lugar, que cuando se emplea la reevaluación cognitiva no existe una disociación entre el afecto experimentado y el afecto expresado verbal y facialmente.

Por otra parte, resulta importante resaltar que las prácticas maternas de sensibilidad en conjunto con el afecto positivo y una mejor eficiencia de la red de atención ejecutiva predicen menos problemas exteriorizados en niños entre cinco y siete años. Por el contrario, cuando el niño no cuenta con un soporte emocional que lo provea de cuidados básicos, no sea capaz de experimentar afecto positivo y presente dificultades para controlar su atención, será más propenso a manifestar sintomatología exteriorizada, relacionada con la desinhibición conductual, con dificultades en el manejo de emociones y, por ende, con una mayor experimentación de afecto negativo. Esto a su vez se corroboró con la relación directa encontrada con los indicadores de extraversión y afectividad negativa como rasgos de temperamento. Es necesaria más investigación para indagar sobre la relación de las variables planteadas en el modelo con los problemas interiorizados.

Tomando en cuenta los resultados en conjunto, los programas de intervención enfocados en los niños deberían integrar elementos relacionados con el desarrollo de la atención ejecutiva, en particular con el control inhibitorio, en actividades que desarrollen el control esforzado a nivel cognitivo y motor. Asimismo, sería importante integrar actividades como “el detective de lo positivo”, en donde se entrene a los niños a identificar los aspectos positivos dentro de un grupo de

estímulos positivos, negativos y neutros, relacionados con expresiones faciales, con situaciones o eventos o bien con palabras o frases. Otro elemento a incluir dentro de los programas sería la reestructuración cognitiva, de manera lúdica, para enseñar a los niños a modificar la interpretación y valoración subjetiva que se le da a las situaciones y circunstancias. Por ejemplo, a través de casos en los cuáles se busque una forma alternativa de ver la situación que se expone, o bien mediante un juego de roles, en el cual se plantea una situación y un niño representa el “amigo”, que le brinda pensamientos positivos sobre la situación y otro niño representa el “enemigo”, que le menciona pensamientos negativos sobre la situación.

Los hallazgos tienen implicaciones traslacionales importantes para los esfuerzos de prevención e intervención. Parece que las prácticas parentales impactan en el desarrollo neurológico solamente en los primeros años de vida, por ello conviene tomar estos datos en consideración al momento de diseñar programas de intervención enfocados en el empleo de prácticas de crianza positivas y detectar las dificultades tanto temperamentales como relacionadas con el control de la atención y de las emociones en periodos tempranos en el desarrollo, para prevenir de manera oportuna resultados desadaptados.

Referencias

- Abramovitch, A., Dar, R., Mittelman, A., & Wilhelm, S. (2015). Comorbidity Between Attention Deficit/Hyperactivity Disorder and Obsessive-Compulsive Disorder Across the Lifespan: A Systematic and Critical Review. *Harvard Review of Psychiatry*, 23(4), 245-262. doi:10.1097/HRP.0000000000000050
- Abulizi, X., Pryor, L., Michel, G., Melchior, M., Van Der Waerden, J., & EDEN Mother-Child Cohort Study Group. (2017). Temperament in infancy and behavioral and emotional problems at age 5.5: The EDEN mother-child cohort. *PloS one*, 12(2), e0171971. doi: 10.1371/journal.pone.0171971
- Achenbach, T. M. (1974). *Developmental psychopathology*. Oxford, England: Ronald Press.
- Achenbach, T. M. (1978). The child behavior profile: An empirically based system for assessing children's behavioral problems and competencies. *International Journal of Mental Health*, 7(3-4), 24-42. doi:10.1080/00207411.1978.11448806
- Achenbach, T. M. & Rescorla, L. A. (2001). *Manual for the ASEBA school-age forms & profiles*. Burlington, VT: University of Vermont, Research Center for Children, Youth, & Families.
- Achenbach, T. M., & Ruffle, T. M. (2000). The Child Behavior Checklist and related forms for assessing behavioral/emotional problems and competencies. *Pediatrics in Review*, 21(8), 265-271. doi:10.1542/pir.21-8-265
- Achenbach, T. M., McConaughy, S. H., & Howell, C. T. (1987). Child/adolescent behavioral and emotional problems: Implications of cross-informant correlations for situational specificity. *Psychological Bulletin*, 101(2), 213-232. doi:10.1037/0033-2909.101.2.213
- Aguirre, E. (2000). Socialización y prácticas de crianza. En Aguirre, E. & Durán, E. (Ed.) *Socialización: prácticas de crianza y cuidado de la salud*. Bogotá, D.C., CES-Universidad Nacional de Colombia.

- Al-Yagon, M. (2015). Externalizing and internalizing behaviors among adolescents with learning disabilities: contribution of adolescents' attachment to mothers and negative affect. *Journal of Child and Family Studies*, 24(5), 1343-1357. doi:10.1007/s10826-014-9942-3
- Albers, E. M., Marianne Riksen-Walraven, J., Sweep, F. C., & Weerth, C. D. (2008). Maternal behavior predicts infant cortisol recovery from a mild everyday stressor. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(1), 97-103. doi:10.1111/j.1469-7610.2007.01818.x
- Albores-Gallo, L., Lara-Muñoz, C., Esperón-Vargas, C., Zetina, J. A., Soriano, A. M., & Colin, G. V. (2007). Validez y fiabilidad del CBCL/6-18. Incluye las escalas del DSM. *Actas Españolas de Psiquiatría*, 35(6), 393-399. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/5841674_Validity_and_reability_of_the_CBCL6-18_Includes_DSM_scales
- Aldao, A. (2012). Emotion regulation strategies as transdiagnostic processes: A closer look at the invariance of their form and function. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 17(3), 261-277. doi: 10.5944/rppc.vol.17.num.3.2012.11843
- Aldao, A., Nolen-Hoeksema, S. & Schweizer, S. (2010). Emotion-regulation strategies across psychopathology: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review*, 30(2), 217-237. doi: 10.1016/j.cpr.2009.11.004
- Ali, S., Khaleque, A., Rohner, R. P. (2014). Influence of Perceived Teacher Acceptance and Parental Acceptance on Youth's Psychological Adjustment and School Conduct: A Cross-Cultural Meta-Analysis. *Cross-Cultural Research*, 49(2), 204-224. doi: 10.1177/1069397114552769
- Ali, S., Khaleque, A., Rohner, R. P. (2015). Pancultural Gender Differences in the Relation Between Perceived Parental Acceptance and Psychological Adjustment of Children and Adult Offspring: A

Meta-Analytic Review of Worldwide Research. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 46(8), 1059-1080. doi: 10.1177/0022022115597754

Allan, N. P., Lonigan, C. J., & Phillips, B. M. (2015). Examining the factor structure and structural invariance of the PANAS across children, adolescents, and young adults. *Journal of Personality Assessment*, 97, 616-625. doi:10.1080/00223891.2015.1038388

Allen, J. L., Sandberg, S., Chhoa, C. Y., Fearn, T., & Rapee, R. M. (2017). Parent-dependent stressors and the onset of anxiety disorders in children: links with parental psychopathology. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 1-11. doi: 10.1007/s00787-017-1038-3

Allport, D. A. (1989). Visual attention. In M. I. Posner (Ed.), *Foundation of Cognitive Science* (pp. 631–682). Cambridge, MA: MIT Press.

Allport, D.A. (1980). Attention and performance. In G.L. Claxton (Ed.), *New directions in cognitive psychology*. London: Routledge.

Altman, D. & Royston, P. (2006). The cost of dichotomising continuous variables. *British Medical Journal*, 332, 1080. doi: 10.1136/bmj.332.7549.1080

American Psychiatric Association (APA). (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (5th ed.)*. Washington, DC: APA.

Amerio, A., Stubbs, B., Odone, A., Tonna, M., Marchesi, C., & Ghaemi, S. N. (2015). The prevalence and predictors of comorbid bipolar disorder and obsessive-compulsive disorder: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Affective Disorders*, 186, 99-109. doi: 10.1016/j.jad.2015.06.005

Arnold, D., O’Leary, S., Wolff, L. y Acker, M. (1993). The Parenting Scale: A Measure of Dysfunctional Parenting in Discipline Situations. *Psychological Assessment*, 5(2), 137-144. doi: 10.1037/1040-3590.5.2.137

- Ashby, F. G., Isen, A. M., & Turken, A. U. (1999). A neuropsychological theory of positive affect and its influence on cognition. *Psychological Review*, *106*, 529-550. doi: 10.1037/0033-295X.106.3.529
- Ashby, F. G., Valentin, V. V., & Turken, A. U. (2002). The effects of positive affect and arousal on working memory and executive attention: Neurobiology and computational models. En S. C. Moore y M. Oaksford (Eds.), *Emotional cognition: From brain to behaviour* (pp. 245-287). Amsterdam, Países Bajos: John Benjamins.
- Baker, F., Denniston, M., Zabora, J., Polland, A., & Dudley, W. N. (2002). A POMS short form for cancer patients: Psychometric and structural evaluation. *Psycho-Oncology*, *11*, 273-281. doi: 10.1002/pon.564
- Baldwin, A. L. (1948). Socialization and the parent-child relationship. *Child Development*, *19*(3), 127-136. doi:10.2307/1125710
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Bangasser, D. A., Curtis, A., Reyes, B. A., Bethea, T. T., Parastatidis, I., Ischiropoulos, H., ... & Valentino, R. J. (2010). Sex differences in corticotropin-releasing factor receptor signaling and trafficking: potential role in female vulnerability to stress-related psychopathology. *Molecular Psychiatry*, *15*(9), 877. doi: 10.1038/mp.2010.66
- Barber, B. K. (1996). Parental psychological control: Revisiting a neglected construct. *Child Development*, *67*(6), 3296-3319. doi: 10.1111/j.1467-8624.1996.tb01915.x
- Barlow, D. H. (2000). Unravelling the mysteries of anxiety and its disorders from the perspective of emotion theory. *American Psychologist*, *55*(11), 1247-1263. doi: 10.1037//0003-066x.55.11.1247
- Barlow, D. H. (2002). *Anxiety and its disorders: The nature and treatment of anxiety and panic (2nd ed.)*. New York: Guilford Press.

- Barlow, D. H., Allen, L. B., & Choate, M. L. (2004). Toward a unified treatment for emotional disorders. *Behavior Therapy, 35*, 205-230. doi: 10.1016/S0005-7894(04)80036-4
- Barlow, D. H., & Farchione, T. J. (2018). *Applications of the Unified Protocol for Transdiagnostic Treatment of Emotional Disorders*. New York: Oxford University Press.
- Barnett, M. A., & Scaramella, L. V. (2015). Child fear reactivity and sex as moderators of links between parenting and preschool behavior problems. *Development and Psychopathology, 27*(4.1), 1179-1190. doi: 10.1017/S0954579415000759
- Barrett, L. F. (2017). *How emotions are made: The secret life of the brain*. Nueva York, NY, EE.UU.: Houghton Mifflin Harcourt.
- Barrett, L. F., & Russell, J. A. (1998). Independence and bipolarity in the structure of current affect. *Journal of Personality and Social Psychology, 74*, 967-984. doi: 10.1037/0022-3514.74.4.967
- Barry, C. Frick, P. & Grafeman, S. (2008). Child versus parent reports of parenting practices: implications for the conceptualization of child behavioral and emotional problems. *Assessment, 15*(3), 294-303. doi: 10.1177/1073191107312212.
- Barry, C. T., Frick, P. J. R., & Grafeman, J. (2008). Child versus parent reports of parenting practices. Implication for the conceptualization of child behavior problems. *Assessment, 15*, 294-303. doi: 10.1177/1073191107312212
- Baumann, N., & Kuhl, J. (2002). Intuition, affect, and personality: Unconscious coherence judgments and self-regulation of negative affect. *Journal of Personality and Social Psychology, 83*, 1213-1223. doi: 10.1037/0022-3514.83.5.1213
- Baumann, N., & Kuhl, J. (2005). Positive affect and flexibility: overcoming the precedence of global over local processing of visual information. *Motivation and Emotion, 29*, 123-134. doi: 10.1007/s11031-005-7957-1

- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37(4), 887-907. doi: 10.2307/1126611
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology*, 4(1, Pt.2), 1-103. doi: 10.1037/h0030372
- Beach, S. R., Brody, G. H., Lei, M. K., Kim, S., Cui, J., & Philibert, R. A. (2014). Is serotonin transporter genotype associated with epigenetic susceptibility or vulnerability? Examination of the impact of socioeconomic status risk on African American youth. *Development and psychopathology*, 26(2), 289-304. doi: 10.1017/S0954579413000990
- Beauchaine, T. P., & Hinshaw, S. P. (2020). RDoC and Psychopathology among Youth: Misplaced Assumptions and an Agenda for Future Research. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 49(3), 322–340. doi: 10.1080/15374416.2020.1750022
- Bechara, A., Damasio, H., Tranel, D., & Damasio, A. (1997). Deciding advantageously before knowing the advantageous strategy. *Science*, 275 (5304), 1293-1295. doi: 10.1126/science.275.5304.1293
- Beckwé, M., Deroost, N., Koster, E. H., De Lissnyder, E., & De Raedt, R. (2014). Worrying and rumination are both associated with reduced cognitive control. *Psychological Research*, 78(5), 651-660. doi: 10.1007/s00426-013-0517-5
- Bell, M. A., & Calkins, S. D. (2012). Attentional control and emotion regulation in early development. In M. I. Posner (Ed.), *Cognitive Neuroscience of Attention* (pp. 322-330). Guilford Press.
- Belsky, J. (2013). Differential susceptibility to environmental influences. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 7(2), 15-31. doi: 10.1007/2288-6729-7-2-15
- Belsky, J. & Pluess, M. (2009). Beyond Diathesis Stress: Differential Susceptibility to Environmental Influences. *Psychological Bulletin*, 135(6). doi: 10.1037/a0017376

- Belsky, J., Bakermans-Kranenburg, M. J., & Van IJzendoorn, M. H. (2007). For better and for worse: Differential susceptibility to environmental influences. *Current Directions in Psychological Science*, 16(6), 300-304. doi: 10.1111/j.1467-8721.2007.00525.x
- Belsky, J., Jonassaint, C., Pluess, M., Stanton, M., Brummett, B., & Williams, R. (2009). Vulnerability genes or plasticity genes? *Molecular Psychiatry*, 14(8), 746-754. doi: 10.1038/mp.2009.44
- Belsky, J., Pasco-Fearon, R.M. & Bell, B. (2007). Parenting, attention and externalizing problems: Testing mediation longitudinally, repeatedly and reciprocally. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48(12), 1233-1242. doi: 10.1111/j.1469-7610.2007.01807.x
- Benjet, C., Borges, G., Medina-Mora, M., Méndez, E., Fleiz, C., Rojas, E. & Cruz, C. (2009). Diferencias de sexo en la prevalencia y severidad de trastornos psiquiátricos en adolescentes de la Ciudad de México. *Salud Mental*, 31, 155-163. Recuperado de https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-33252009000200008
- Bergner, R. M. (1997). What is psychopathology? And so what? *Clinical Psychology: Science and Practice*, 4(3), 235-248. doi: 10.1111/j.1468-2850.1997.tb00112.x
- Bernier, A., Carlson, S. M., & Whipple, N. (2010). From external regulation to self-regulation: Early parenting precursors of young children's executive functioning. *Child Development*, 81(1), 326-339. doi: 10.1111/j.1467-8624.2009.01397.x
- Bertalanffy, L. v. (1968). *General System Theory: Foundations, Development, Applications*. New York, N.Y.: George Braziller.
- Beutler, L. E., Moos, R. H., & Lane, G. (2003). Coping, treatment planning, and treatment outcome: discussion. *Journal of Clinical Psychology*, 59(10), 1151-1167. doi: 10.1002/jclp.10216
- Biederman, J., Hirshfeld-Becker, D. R., Rosenbaum, J. F., Hérot, C., Friedman, D., Snidman, N., ... & Faraone, S. V. (2001). Further evidence of association between behavioral inhibition and social

anxiety in children. *American Journal of Psychiatry*, 158(10), 1673-1679. doi: 10.1176/appi.ajp.158.10.1673

Blankson, A. N., O'Brien, M., Leerkes, E. M., Marcovitch, S., Calkins, S. D., & Weaver, J. M. (2012). Developmental Dynamics of Emotion and Cognition Processes in Preschoolers. *Child Development*, 84(1), 346-360. doi: 10.1111/j.1467-8624.2012.01841.x

Bledow, R., Rosing, K., & Frese, M. (2013). A dynamic perspective on affect and creativity. *Academy of Management Journal*, 56, 432-450. doi: 10.5465/amj.2010.0894

Bollen, K. A. (1989). A new incremental fit index for general structural equation models. *Sociological Methods & Research*, 17(3), 303-316. doi: 10.1177/0049124189017003004

Bowes, L., Maughan, B., Ball, H., Shakoor, S., Ouellet-Morin, I., Caspi, A., Moffitt, T. E., & Arseneault, L. (2013). Chronic bullying victimization across school transitions: The role of genetic and environmental influences. *Development and Psychopathology*, 25(2), 333-346. doi: 10.1017/S0954579412001095

Boyce, W. & Ellis, B. (2005). Biological sensitivity to context: I. An evolutionary developmental theory of the origins and functions of stress reactivity. *Development and Psychopathology*, 17(2), 271-301. doi: 10.1017/S0954579405050145

Brainstorm Consortium. (2018). Analysis of shared heritability in common disorders of the brain. *Science*, 360(6395). doi: 10.1126/science.aap8757

Brander, G., Perez-Vigil, A., Larsson, H., & Mataix-Cols, D. (2016). Systematic review of environmental risk factors for obsessive-compulsive disorder: a proposed roadmap from association to causation. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 65, 36-62. doi: 10.1016/j.neubiorev.2016.03.011

Braver, T. S., & Cohen, J. D. (2000). On the control of control. The role of dopamine in regulating prefrontal function and working memory. En S. Monsell y J. Driver (Eds.), *Control of cognitive*

processes: Attention and performance XVIII (pp. 713-737). Cambridge, MA, EE.UU.: The MIT Press.

Bridgett, D. J., Oddi, K. B., Laake, L. M., Murdock, K. W., & Bachmann, M. N. (2013). Integrating and differentiating aspects of self-regulation: Effortful control, executive functioning, and links to negative affectivity. *Emotion, 13*(1), 47-63. doi: 10.1037/a0029536

Brieant, A., Holmes, C. J., Maciejewski, D., Lee, J., Deater-Deckard, K., King-Casas, B., & Kim-Spoon, J. (2018). Positive and negative affect and adolescent adjustment: Moderation effects of prefrontal functioning. *Journal of Research on Adolescence, 28*(1), 40-55. doi: 10.1111/jora.12339

Broadbent, D.E. (1958). *Perception and Communication*. London: Pergamon: Guilford Press.

Brooker, R. J., Neiderhiser, J. M., Ganiban, J. M., Leve, L. D., Shaw, D. S. & Reiss, D. (2014). Birth and adoptive parent anxiety symptoms moderate the link between infant attention control and internalizing problems in toddlerhood. *Development and Psychopathology, 26*(2), 347-359. doi: 10.1017/S095457941300103X

Brown, W. (1915). Practice in associating color-names with colors. *Psychological Review, 22*(1), 45-55. doi: 10.1037/h0073322

Brown, T. A., Chorpita, B. F., & Barlow, D. H. (1998). Structural relationships among dimensions of the DSM-IV anxiety and mood disorders and dimensions of negative affect, positive affect, and autonomic arousal. *Journal of Abnormal Psychology 107*(2), 179-192. doi: 10.1037/0021-843X.107.2.179

Bush, G., Luu, P. & Posner, M. I. (2000). Cognitive and emotional influences in anterior cingulate cortex. *Trends in Cognitive Sciences, 4*(6), 215-222. doi: 10.1016/S1364-6613(00)01483-2

- Bushin, N. (2007). Interviewing with Children in their Homes: Putting Ethical Principles into Practice and Developing Flexible Techniques. *Children's Geographies*, 5(3), 235-251. doi: 10.1080/14733280701445796
- Buss, K. A., Kiel, E. J., Morales, S., & Robinson, E. (2014). Toddler Inhibitory Control, Bold Response to Novelty, and Positive Affect Predict Externalizing Symptoms in Kindergarten. *Social Development*, 23(2), 232–249. doi: 10.1111/sode.12058
- Calkins, S. D., & Howse, R. B. (2004). Individual differences in self-regulation: Implications for childhood adjustment. En P. Philippot & R. S. Feldman (Eds.), *The regulation of emotion* (pp. 307-332). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Callaghan, B. L., & Tottenham, N. (2016). The neuro-environmental loop of plasticity: A cross-species analysis of parental effects on emotion circuitry development following typical and adverse caregiving. *Neuropsychopharmacology*, 41(1), 163-176. doi: 10.1038/npp.2015.204
- Campbell, S., & MacQueen, G. (2004). The role of the hippocampus in the pathophysiology of major depression. *Journal of Psychiatry & Neuroscience*, 29(6), 417-426. doi: 2005-02137-002
- Campbell-Sills, L., & Barlow, D. H. (2007). Incorporating emotion regulation into conceptualizations and treatments of anxiety and mood disorders. En J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation*. New York, N.Y.: Guilford Press.
- Carlo, G., McGinley, M., Hayes, R., Batenhorst, C., & Wilkinson, J. (2007). Parenting styles or practices? Parenting, sympathy, and prosocial behaviors among adolescents. *The Journal of Genetic Psychology*, 168(2), 147-176. doi: 10.3200/GNTP.168.2.147-176
- Carlson, S. M., & Wang, T. S. (2007). Inhibitory control and emotion regulation in preschool children. *Cognitive Development*, 22(4), 489-510. doi: 10.1016/j.cogdev.2007.08.002

- Carney, R. N., & Levin, J. R. (2002). Pictorial illustrations still improve students' learning from text. *Educational Psychology Review, 14*(1), 5-26. doi: 10.1023/A:1013176309260
- Carr, A., & Pike, A. (2012). Maternal scaffolding behavior: links with parenting style and maternal education. *Developmental Psychology, 48*(2), 543-551. doi: 10.1037/a0025888
- Carsley, D., Khoury, B., & Heath, N. L. (2018). Effectiveness of mindfulness interventions for mental health in schools: A comprehensive meta-analysis. *Mindfulness, 9*(3), 693-707. doi: 10.1007/s12671-017-0839-2
- Carver, C. S., Johnson, S. L., & Timpano, K. R. (2017). Toward a functional view of the p factor in psychopathology. *Clinical Psychological Science, 5*(5), 880-889. doi: 10.1177/2167702617710037
- Casey, B., Somerville, L., Gotlib, I., Ayduk, O., Franklin, N., Askren, M. et al. (2011). Behavioral and neural correlates of delay of gratification 40 years later. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 108*(36), 14998-15003. doi: 10.1073/pnas.1108561110
- Caspi, A., & Moffitt, T. E. (2018). All for one and one for all: Mental disorders in one dimension. *American Journal of Psychiatry, 175*(9), 831-844. doi: 10.1176/appi.ajp.2018.17121383
- Caspi, A., Hariri, A. R., Holmes, A., Uher, R., & Moffitt, T. E. (2010). Genetic Sensitivity to the Environment: The Case of the Serotonin Transporter Gene and Its Implications for Studying Complex Diseases and Traits. *The American Journal of Psychiatry, 167*(5), 509-527. doi: 10.1176/appi.ajp.2010.09101452
- Caspi, A., Houts, R. M., Belsky, D. W., Goldman-Mellor, S. J., Harrington, H., Israel, S., ... & Moffitt, T. E. (2014). The p factor: One general psychopathology factor in the structure of psychiatric disorders? *Clinical Psychological Science, 2*(2), 119-137. doi: 10.1177/2167702613497473
- Cattell, J. M. (1886). The time taken up by cerebral operations. *Mind, 11*(42), 220-242. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/2247473>

- Cattell, R. B. (1966). The scree test for the number of factors. *Multivariate Behavioral Research, 1*, 245-276. doi: 10.1207/s15327906mbr0102_10
- Chang, L., Schwartz, D., Dodge, K. A., & McBride-Chang, C. (2003). Harsh Parenting in Relation to Child Emotion Regulation and Aggression. *Journal of Family Psychology, 17*(4), 598-606. doi: 10.1037/0893-3200.17.4.598
- Chaplin, T. M., & Aldao, A. (2013). Gender Differences in Emotion Expression in Children: A Meta-Analytic Review. *Psychological Bulletin, 139*, 735-765. doi: 10.1037/a0030737
- Checa, P., Santonja, M., & Rueda, R. (2010). Control atencional y ejecución en tareas afectivamente relevantes en niños en edad preescolar. En Elena Añaños, Santiago Estaún y María Teresa Mas (Eds.). *La atención: un enfoque pluridisciplinar (pp. 127-139)*. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Chess, S., & Thomas, A. (2013). *Goodness of fit: Clinical applications, from infancy through adult life*. New York, N.Y.: Routledge.
- Chida, Y., & Steptoe, A. (2008). Positive psychological well-being and mortality: A quantitative review of prospective observational studies. *Psychosomatic Medicine, 70*, 741-756. doi: 10.1097/PSY.0b013e31818105ba
- Chmiel, N. (1984). Phonological recoding for reading: The effect of concurrent articulation in a Stroop task. *British Journal of Psychology, 75*(2), 213-220. doi: 10.1111/j.2044-8295.1984.tb01894.x
- Chronis, A. M., Lahey, B. B., Pelham Jr, W. E., Williams, S. H., Baumann, B. L., Kipp, H., & Rathouz, P. J. (2007). Maternal depression and early positive parenting predict future conduct problems in young children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Developmental Psychology, 43*(1), 70-82. doi: 10.1037/0012-1649.43.1.70

- Cicchetti, D. (2010). Resilience under conditions of extreme stress: a multilevel perspective. *World Psychiatry, 9*(3), 145-154. doi: 10.1002/j.2051-5545.2010.tb00297.x
- Cicchetti, D. & Rogosch, F. (1996). Equifinality and multifinality in developmental psychopathology. *Development and Psychopathology, 8*(4), 597-600. doi: 10.1017/S0954579400007318
- Cicchetti, D. & Toth, S. (2009). The past achievements and future promises of developmental psychopathology: The coming of age of a discipline. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 50*(1-2), 16-25. doi: 10.1111/j.1469-7610.2008.01979.x
- Claes, L., Luyckx, K., Baetens, I., Van de Ven, M., & Witteman, C. (2015). Bullying and victimization, depressive mood, and non-suicidal self-injury in adolescents: the moderating role of parental support. *Journal of Child and Family Studies, 24*(11), 3363-3371. doi: 10.1007/s10826-015-0138-2
- Clarke, M., & Hornick, J. (1984). The development of the Nurturance Inventory: an instrument for assessing parenting practices. *Child Psychiatry and Human Development, 15*(1), 49-63. doi: 10.1007/BF00706644
- Cohen, J. D., Braver, T. S., & Brown, J. W. (2002). Computational perspectives on dopamine function in prefrontal cortex. *Current Opinion in Neurobiology, 12*, 223-229. doi: 10.1016/S0959-4388(02)00314-8
- Cohen, S., & Pressman, S. D. (2006). Positive affect and health. *Current Directions in Psychological Science, 15*, 122-125. doi: 10.1111/j.0963-7214.2006.00420.x
- Cole, P. M. (1986). Children's spontaneous control of facial expression. *Child Development, 57*, 1309-1321. doi: 10.2307/1130411

- Cole, P. M., Martin, S. E. & Dennis, T. A. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development research. *Child Development*, 75(2), 317-333. doi: 10.1111/j.1467-8624.2004.00673.x
- Contreras Espinoza, S., & Novoa-Muñoz, F. (2018). Ventajas del alfa ordinal respecto al alfa de Cronbach ilustradas con la encuesta audit-oms. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 42, e65. doi: 10.26633/rpsp.2018.65
- Contreras-Valdez, J.A., Freyre, M.A., Paredes-García, J.A., Cornejo, M.N., Ponce-Ochoa, S.N., & Hernández-Guzmán, L. (2015). Memorias del XXIII Congreso Mexicano de Psicología. *La escala de prácticas parentales. ¿También es válida para adolescentes?* (p. 786-789). Cancún, Quintana Roo, México: Sociedad Mexicana de Psicología y Colegio Mexicano de Profesionistas de la Psicología.
- Crockenberg, S. C., & Leerkes, E. M. (2004). Infant and maternal behaviors regulate infant reactivity to novelty at 6 months. *Developmental Psychology*, 40(6), 1123-1132. doi: 10.1037/0012-1649.40.6.1123
- Cross-Disorder Group of the Psychiatric Genomics Consortium. (2013). Identification of risk loci with shared effects on five major psychiatric disorders: a genome-wide analysis. *The Lancet*, 381(9875), 1371-1379. doi: 10.1016/S0140-6736(12)62129-1
- Curley, J. P., & Champagne, F. A. (2016). Influence of maternal care on the developing brain: Mechanisms, temporal dynamics and sensitive periods. *Frontiers in Neuroendocrinology*, 40, 52-66. doi: 10.1016/j.yfrne.2015.11.001
- Curtiss, J., Klemanski, D. H., Andrews, L., Ito, M., & Hofmann, S. G. (2017). The conditional process model of mindfulness and emotion regulation: An empirical test. *Journal of Affective Disorders*, 212, 93-100. doi: 10.1016/j.jad.2017.01.027

- Cuthbert, B. N., & Insel, T. R. (2013). Toward the future of psychiatric diagnosis: the seven pillars of RDoC. *BMC medicine*, *11*(126), 1-8. doi: 10.1186/1741-7015-11-126
- Cutuli, D. (2014). Cognitive reappraisal and expressive suppression strategies role in the emotion regulation: an overview on their modulatory effects and neural correlates. *Frontiers in Systems Neuroscience*, *8*, 175. doi:10.3389/fnsys.2014.00175
- Dadds, M. R., & Salmon, K. (2003). Punishment insensitivity and parenting: Temperament and learning as interacting risks for antisocial behavior. *Clinical Child and Family Psychology Review*, *6*(2), 69-86. doi:10.1023/A:1023762009877
- Dallaire, D. H., Pineda, A. Q., Cole, D. A., Ciesla, J. A., Jacquez, F., LaGrange, B., & Bruce, A. E. (2006). Relation of positive and negative parenting to children's depressive symptoms. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, *35*(2), 313-322. doi: 10.1207/s15374424jccp3502_15
- Damásio, B. F., Pacico, J. C., Poletto, M., & Koller, S. H. (2013). Refinement and psychometric properties of the Eight-Item Brazilian Positive and Negative Affective Schedule for Children (PANAS-C8). *Journal of Happiness Studies*, *14*, 1363-1378. doi: 10.1007/s10902-012-9383-x
- Danner, D. D., Snowdon, D. A., & Friesen, W. V. (2001). Positive emotions in early life and longevity: Findings from the nun study. *Journal of Personality and Social Psychology*, *80*, 804-813. doi: 10.1037/0022-3514.80.5.804
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, *113*(3), 487-496. doi: 10.1037/0033-2909.113.3.487
- Davis, M., & Suveg, C. (2014). Focusing on the positive: A review of the role of child positive affect in developmental psychopathology. *Clinical Child and Family Psychology Review*, *17*(2), 97-124. doi: 10.1007/s10567-013-0162-y

- Davies, P., Cicchetti, D., & Hentges, R. F. (2015). Maternal unresponsiveness and child disruptive problems: The interplay of uninhibited temperament and dopamine transporter genes. *Child Development, 86*(1), 63-79. doi: 10.1111/cdev.12281
- Day, K. L., Dobson, K. G., Schmidt, L. A., Ferro, M. A., Saigal, S., Boyle, M. H., & Van Lieshout, R. J. (2018). Exposure to overprotective parenting and psychopathology in extremely low birth weight survivors. *Child: Care, Health and Development, 44*(2), 234-239. doi: 10.1111/cch.12498
- De Quervain, D., Schwabe, L., & Roozendaal, B. (2017). Stress, glucocorticoids and memory: implications for treating fear-related disorders. *Nature Reviews Neuroscience, 18*(1), 7-19. doi: 10.1038/nrn.2016.155
- De Raedt, R., & Koster, E. H. W. (2010). Understanding vulnerability for depression from a cognitive neuroscience perspective: A reappraisal of attentional factors and a new conceptual framework. *Cognitive, Affective, & Behavioral Neuroscience, 10*, 50-70. doi: 10.3758/CABN.10.1.50
- De Winter, S., Waters, T. E., Braet, C., & Bosmans, G. (2018). Middle childhood problem behaviors: testing the transaction between responsive parenting, temperament, and attachment-related processing biases. *Journal of Child and Family Studies, 27*(3), 916-927. doi: 10.1007/s10826-017-0924-0
- DeCicco, J. M., O'Toole, L. J., & Dennis, T. A. (2014). Cognitive reappraisal in children: An ERP study using the late positive potential. *Developmental Neuropsychology, 39*(7), 497-515. doi: 10.1080/87565641.2014.959171
- Degnan, K. A., Hane, A. A., Henderson, H. A., Walker, O. L., Ghera, M. M., & Fox, N. A. (2015). Emergent patterns of risk for psychopathology: The influence of infant avoidance and maternal caregiving on trajectories of social reticence. *Development and psychopathology, 27*(4pt1), 1163-1178. doi: 10.1017/S0954579415000747

- Delgado, B., Carrasco, M. A., González-Peña, P., & Holgado-Tello, F. P. (2018). Temperament and behavioral problems in young children: The protective role of extraversion and effortful control. *Journal of Child and Family Studies*, 27(10), 3232-3240. doi: 10.1007/s10826-018-1163-8
- Denton, K., & West, J. (2002). *Children's reading and mathematics achievement in kindergarten and first grade*. Washington, DC: National Center for Education Statistics, Office of Educational Research and Improvement, US Department of Education.
- Deutsch, J. A., & Deutsch, D. (1963). Attention: Some Theoretical Considerations. *Psychological Review*, 70(1), 80-90. doi: 10.1037/h0039515
- Deutz, M. H., Geeraerts, S. B., Belsky, J., Deković, M., van Baar, A. L., Prinzie, P., & Patalay, P. (2020). General psychopathology and dysregulation profile in a longitudinal community sample: Stability, antecedents and outcomes. *Child Psychiatry & Human Development*, 51(1), 114-126. doi: 10.1007/s10578-019-00916-2
- Diaz, A., Eisenberg, N., Valiente, C., VanSchyndel, S., Spinrad, T. L., Berger, R., ... & Southworth, J. (2017). Relations of positive and negative expressivity and effortful control to kindergarteners' student-teacher relationship, academic engagement, and externalizing problems at school. *Journal of Research in Personality*, 67, 3-14. doi: 10.1016/j.jrp.2015.11.002
- Doane, L. D., & Zeiders, K. H. (2014). Contextual moderators of momentary cortisol and negative affect in adolescents' daily lives. *Journal of Adolescent Health*, 54, 536-542. doi: 10.1016/j.jadohealth.2013.10.007
- Doll, A., Hölzel, B. K., Bratec, S. M., Boucard, C. C., Xie, X., Wohlschläger, A. M., & Sorg, C. (2016). Mindful attention to breath regulates emotions via increased amygdala-prefrontal cortex connectivity. *NeuroImage*, 134, 305-313. doi: 10.1016/j.neuroimage.2016.03.041

- Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C., & Weissberg, R. P. (2017), Social-Emotional Competence: An Essential Factor for Promoting Positive Adjustment and Reducing Risk in School Children. *Child Development, 88*, 408-416. doi: 10.1111/cdev.12739
- Donahue, J. J., Goranson, A. C., McClure, K. S., & Van Male, L. M. (2014). Emotion dysregulation, negative affect, and aggression: A moderated, multiple mediator analysis. *Personality and Individual Differences, 70*, 23-28. doi: 10.1016/j.paid.2014.06.009
- Dosenbach, N. U., Fair, D. A., Cohen, A. L., Schlaggar, B. L., & Petersen, S. E. (2008). A dual-networks architecture of top-down control. *Trends in Cognitive Sciences, 12*(3), 99-105. doi: 10.1016/j.tics.2008.01.001
- Dougherty, L. R., Bufferd, S. J., Carlson, G. A., Dyson, M., Olino, T. M., Durbin, C. E., & Klein, D. N. (2011). Preschoolers' observed temperament and psychiatric disorders assessed with a parent diagnostic interview. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 40*(2), 295–306. doi: 10.1080/15374416.2011.546046
- Dreisbach, G. (2006). How positive affect modulates cognitive control: The costs and benefits of reduced maintenance capability. *Brain and Cognition, 60*(1), 11-19. doi: 10.1016/j.bandc.2005.08.003
- Dreisbach, G., & Goschke, T. (2004). How positive affect modulates cognitive control: Reduced perseveration at the cost of increased distractibility. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 30*, 343-353. doi: 10.1037/0278-7393.30.2.343
- Driver, J.; Eimer, M. & Macaluso, E. (2004). Neurobiology of human spatial attention: Modulation, generation, and integration. In: Kanwisher, N.; Duncan, J., editors. *Attention and Performance XX: Functional Brain Imaging of Visual Cognition*. (pp. 267-300). OUP: Oxford.
- Droit-Volet, S. (2003). Alerting attention and time perception in children. *Journal of Experimental Child Psychology, 85*(4), 372-384. doi: 10.1016/S0022-0965(03)00103-6

- Dufey, M., & Fernandez, A. M. (2012). Validez y confiabilidad del Positive Affect and Negative Affect Schedule (PANAS) en estudiantes universitarios chilenos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 34, 157-173. Recuperado de http://www.aidep.org/03_ridep/R34/ART%208.pdf
- Duque, A., & Vázquez, C. (2015). Double attention bias for positive and negative emotional faces in clinical depression: Evidence from an eye-tracking study. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 46, 107-114. doi: 10.1016/j.jbtep.2014.09.005
- Dwairy, M. A. (2008). Parental inconsistency versus parental authoritarianism: Associations with symptoms of psychological disorders. *Journal of Youth and Adolescence*, 37(5), 616-626. doi: 10.1007/s10964-007-9169-3
- Dye, H. (2018). The impact and long-term effects of childhood trauma. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 28(3), 381-392. doi: 10.1080/10911359.2018.1435328
- Dyer, F. N. (1973). The Stroop phenomenon and its use in the study of perceptual, cognitive, and response processes. *Memory and Cognition*, 1, 106-120. doi: 10.3758/BF03198078
- Eaves, L., & Eysenck, H. (1975). The nature of extraversion: A genetical analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 32(1), 102. doi: 10.1037/h0076862
- Ebesutani, C., Regan, J., Smith, A., Reise, S., Higa-McMillan, C., & Chorpita, B. F. (2012). The 10-item Positive and Negative Affect Schedule for Children, child and parent shortened versions: Application of item response theory for more efficient assessment. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 34, 191-203. doi:10.1007/s10862-011-9273-2
- Edwards, R. C., & Hans, S. L. (2015). Infant risk factors associated with internalizing, externalizing, and co-occurring behavior problems in young children. *Developmental Psychology*, 51(4), 489-499. doi: 10.1037/a0038800

- Ehrenreich, J., Goldstein, C., Wright, L., & Barlow, D. (2009). Development of a unified protocol for the treatment of emotional disorders in youth. *Child and Family Behavior Therapy, 31*(1), 20-37. doi: 10.1080/07317100802701228
- Eisenberg, N. & Spinrad, T. L. (2004). Emotion-related regulation: Sharpening the definition. *Child Development, 75*(2), 334-339. doi: 10.1111/j.1467-8624.2004.00674.x
- Eisenberg, N. & Valiente, C. (2004). Elaborations on a theme: Beyond main effects in relations of parenting to children's coping and regulation. *Parenting: Science and Practice, 4*, 319-323. doi: 10.1207/s15327922par0404_2
- Eisenberg, N. (2000). Emotion, regulation, and moral development. *Annual Review of Psychology, 51*, 665-697. doi: 10.1146/annurev.psych.51.1.665
- Eisenberg, N., Cumberland, A. & Spinrad, T.L. (1998). Parental Socialization of Emotion. *Psychological Inquiry, 9*(4), 241-273. doi: 10.1207/s15327965pli0904_1
- Eisenberg, N., Cumberland, A., Spinrad, T. L., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Reiser, M., ... & Guthrie, I. K. (2001). The relations of regulation and emotionality to children's externalizing and internalizing problem behavior. *Child Development, 72*(4), 1112-1134. doi: 10.1111/1467-8624.00337
- Eisenberg, N., Losoya, S., Fabes, R. A., Guthrie, I. K., Reiser, M., Murphy, B. C. et al. (2001). Parental socialization of children's dysregulated expression of emotion and externalizing problems. *Journal of Family Psychology, 15*, 183-205. doi: 10.1037//0893-3200.15.2.183
- Eisenberg, N., Smith, C.L., & Spinrad, T.L. (2014). Effortful control: Relations with emotion regulation, adjustment, and socialization in childhood (pp. 263–283). In: K. D. Vohs and R. F. Baumeister (Editors). *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications*. New York, N.Y., US: Guilford Press.

- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Eggum, N. D. (2010). Emotion-related self-regulation and its relation to children's maladjustment. *Annual Review of Clinical Psychology, 6*, 495-525. doi: 10.1146/annurev.clinpsy.121208.131208
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., Fabes, R. A., Reiser, M., Cumberland, A., Shepard, S. A., ... & Murphy, B. (2004). The relations of effortful control and impulsivity to children's resiliency and adjustment. *Child Development, 75*(1), 25-46. doi: 10.1111/j.1467-8624.2004.00652.x
- Eisenberg, N., Valiente, C., Spinrad, T. L., Cumberland, A., Liew, J., Reiser, M., Zhou, Q., & Losoya, S. H. (2009). Longitudinal relations of children's effortful control, impulsivity, and negative emotionality to their externalizing, internalizing, and co-occurring behavior problems. *Developmental Psychology, 45*(4), 988. doi: 10.1037/a0016213
- Eisenberg, N., Zhou, Q., Spinrad, T. L., Valiente, C., Fabes, R. A., & Liew, J. (2005). Relations among positive parenting, children's effortful control, and externalizing problems: A three-wave longitudinal study. *Child Development, 76*(5), 1055-1071. doi: 10.1111/j.1467-8624.2005.00897.x
- Eisenberger, N. I. (2012). The pain of social disconnection: Examining the shared neural underpinnings of physical and social pain. *Nature Reviews Neuroscience, 13*(6), 421-434. doi: 10.1038/nrn3231
- Eisenberger, N. I., Lieberman, M. D., & Williams, K. D. (2003). Does rejection hurt? An fMRI study of social exclusion. *Science, 302*(5643), 290-292. doi: 10.1126/science.1089134
- Ekman, P. (1993). Facial expression and emotion. *American Psychologist, 48*, 384-392. doi: 10.1037/0003-066X.48.4.384
- Ekman, P. (2017). Facial expressions. In J.-M. Fernández-Dols & J. A. Russell (Eds.), *The science of facial expression* (pp. 39-56). Oxford University Press. doi: 10.1093/acprof:oso/9780190613501.003.0003

- Ellis, B. J., Boyce, W. T., Belsky, J., Bakermans-Kranenburg, M. J., & van IJzendoorn, M. H. (2011). Differential susceptibility to the environment: An evolutionary-neurodevelopmental theory. *Development and Psychopathology*, *23*(1), 7-28. doi: 10.1017/S0954579410000611
- Ellis, B. J., Essex, M. J., & Boyce, W. T. (2005). Biological sensitivity to context: II. Empirical explorations of an evolutionary–developmental theory. *Development and Psychopathology*, *17*(2), 303-328. doi: 10.1017/S0954579405050157
- Ellis, E. M., Prather, A. A., Grenen, E. G., & Ferrer, R. A. (2019). Direct and indirect associations of cognitive reappraisal and suppression with disease biomarkers. *Psychology & Health*, *34*(3), 336-354. doi: 10.1080/08870446.2018.1529313
- El-Sheikh, M. & Whitson, S. (2006). Longitudinal Relations Between Marital Conflict and Child Adjustment: Vagal Regulation as a Protective Factor. *Journal of Family Psychology*, *20*(1), 30-39. doi: 10.1037/0893-3200.20.1.30
- El-Sheikh, M., Harger, J., & Whitson, S. M. (2001). Exposure to interparental conflict and children's adjustment and physical health: The moderating role of vagal tone. *Child Development*, *72*, 1617-1636. doi: 10.1111/1467-8624.00369
- Endres, M. J., Donkin, C., & Finn, P. R. (2014). An information processing/associative learning account of behavioral disinhibition in externalizing psychopathology. *Experimental and Clinical Psychopharmacology*, *22*(2), 122. doi: 10.1037/a0035166
- Endres, M. J., Rickert, M. E., Bogg, T., Lucas, J., & Finn, P. R. (2011). Externalizing psychopathology and behavioral disinhibition: Working memory mediates signal discriminability and reinforcement moderates response bias in approach–avoidance learning. *Journal of Abnormal Psychology*, *120*(2), 336. doi: 10.1037/a0022501

- Eriksen, B. & Eriksen, C. (1974). Effects of noise letters upon the identification of a target letter in a nonsearch task. *Perception and Psychophysics*, *16*, 143-149. doi: 10.3758/BF03203267
- Essau, C.A., Sasagawa, S. & Frick, P. J. (2006). Psychometric Properties of the Alabama Parenting Questionnaire. *Journal of Child and Family Studies*, *15*(5), 595-614. doi: 10.1007/s10826-006-9036-y
- Etkin, A., Egner, T., Peraza, D. M., Kandel, E. R., & Hirsch, J. (2006). Resolving emotional conflict: A role for the rostral anterior cingulate cortex in modulating activity in the amygdala. *Neuron*, *51*, 871-882. doi: 10.1016/j.neuron.2006.07.029
- Evans, D. (2001). *Emotion: The science of sentiment*. Nueva York, N.Y., EE.UU.: Oxford University Press.
- Eysenck, H. J. (1944). Types of personality: A factorial study of 700 neurotics. *Journal of Mental Science*, *90*, 851-861. doi: 10.1192/bjp.90.381.851
- Eysenck, H. J. (1959). *Estudio científico de la personalidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Eysenck, H. J. & Eysenck, M. W. (1986). *Personalidad y diferencias individuales*. Madrid: Pirámide.
- Fabes, R. A., Leonard, S. A., Kupanoff, K., & Martin, C. L. (2001). Parental Coping with Children's Negative Emotions: Relations with Children's Emotional and Social Responding. *Child Development*, *72*, 907-920. doi: 10.1111/1467-8624.00323
- Fan, J., Gu, X., Guise, K. G., Liu, X., Fossella, J., Wang, H., & Posner, M. I. (2009). Testing the behavioral interaction and integration of attentional networks. *Brain and Cognition*, *70*(2), 209-220. doi: 10.1016/j.bandc.2009.02.002
- Fan, J., McCandliss, B.D., Sommer, T., Raz, M., & Posner, M.I. (2002). Testing the efficiency and independence of attentional networks. *Journal of Cognitive Neuroscience*, *14*(3), 340-347. doi:10.1162/089892902317361886

- Fan, J., Wu, Y., Fossella, J., & Posner, M. (2001). Assessing the heritability of attentional networks. *BioMed Central Neuroscience*, 2, 14. doi: 10.1186/1471-2202-2-14
- Fasick, V., Spengler, R. N., Samankan, S., Nader, N. D., & Ignatowski, T. A. (2015). The hippocampus and TNF: Common links between chronic pain and depression. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 53, 139-159. doi: 10.1016/j.neubiorev.2015.03.014
- Feldman, L. A. (1995). Variations in the circumplex structure of mood. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21, 806-817. doi: 10.1177/0146167295218003
- Ferguson, C. J. (2013). Spanking, corporal punishment and negative long-term outcomes: A meta-analytic review of longitudinal studies. *Clinical Psychology Review*, 33(1), 196-208. doi: 10.1016/j.cpr.2012.11.002
- Fergusson, D. M., Horwood, L. J., Ridder, E. M., & Beautrais, A. L. (2005). Subthreshold depression in adolescence and mental health outcomes in adulthood. *Archives of General Psychiatry*, 62(1), 66-72. doi: 10.1001/archpsyc.62.1.66
- Fernández, M. T., & Mercado, S. M. (2014). Datos normativos de las Matrices Progresivas Coloreadas en niños indígenas yaquis. *Anuario de Psicología*, 44(3), 373-385. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/970/97036176008.pdf>
- Fernandez-Duque, D., & Posner, M. (2001). Brain imaging of attentional networks in normal and pathological states. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 23(1), 74-93. doi: 10.1076/jcen.23.1.74.1217
- Ferri, J., Schmidt, J., Hajcak, G., & Canli, T. (2013). Neural correlates of attentional deployment within unpleasant pictures. *NeuroImage*, 70, 268-277. doi: 10.1016/j.neuroimage.2012.12.030

- Ferrier, D. E., Bassett, H. H., & Denham, S. A. (2014). Relations between executive function and emotionality in preschoolers: Exploring a transitive cognition-emotion linkage. *Frontiers in Psychology, 5*(487), 1-12. doi: 10.3389/fpsyg.2014.00487
- Finan, P. H., & Garland, E. L. (2015). The role of positive affect in pain and its treatment. *The Clinical Journal of Pain, 31*, 177-187. doi:10.1097/AJP.0000000000000092
- First, M. (2005). Mutually exclusive versus co-occurring diagnostic categories: The challenge of diagnostic comorbidity. *Psychopathology, 38*(4), 206-210. doi: 10.1159/000086093
- First, M. (2009). Harmonisation of ICD-11 and DSM-V: Opportunities and challenges. *The British Journal of Psychiatry, 195*, 382-390. doi: 10.1192/bjp.bp.108.060822
- Fletcher, J. M. (1998). Attention in children: Conceptual and methodological issues. *Child Neuropsychology, 4*(1), 81-86. doi: 10.1076/chin.4.1.81.3189
- Folkman, S., & Moskowitz, J. T. (2000). Positive affect and the other side of coping. *American Psychologist, 55*, 647-654. doi: 10.1037/0003-066X.55.6.647
- Forbes, D., Alkemade, N., Mitchell, D., Elhai, J. D., McHugh, T., Bates, G.,..., & Lewis, V. (2014). Utility of the Dimensions of Anger Reactions-5 (DAR-5) scale as a brief anger measure. *Depression and Anxiety, 31*, 166-173. doi: 10.1002/da.22148
- Forbes, E. E., & Dahl, R. E. (2005). Neural Systems of Positive Affect: Relevance to Understanding Child and Adolescent Depression? *Development and Psychopathology, 17*(3), 827-850. doi: 10.1017/S095457940505039X
- Fossella, J., Sommer, T., Fan, J., Wu, Y., Swanson, J., Pfaff, D. & Posner, M. (2002). Assessing the molecular genetics of attention networks. *BioMed Central Neuroscience, 3*(14), 1-11. doi: 10.1186/1471-2202-3-14

- Fox, N. A., Henderson, H. A., Rubin, K. H., Calkins, S. D., & Schmidt, L. A. (2001). Continuity and discontinuity of behavioral inhibition and exuberance: Psychophysiological and behavioral influences across the first four years of life. *Child Development, 72*(1), 1-21. doi: 10.1111/1467-8624.00262
- Fox, R. (1992). Development of an Instrument to Measure the Behaviors and Expectations of Parents of Young Children. *Journal of Pediatric Psychology, 17*(2), 231-239. doi: 10.1093/jpepsy/17.2.231
- Frankel, L. A., Hughes, S. O., O'Connor, T. M., Power, T. G., Fisher, J. O., & Hazen, N. L. (2012). Parental influences on children's self-regulation of energy intake: Insights from developmental literature on emotion regulation. *Journal of Obesity, 2012*(327259), 1-12. doi: 10.1155/2012/327259
- Frankel, L. A., Umemura, T., Jacobvitz, D., & Hazen, N. (2015). Marital conflict and parental responses to infant negative emotions: Relations with toddler emotional regulation. *Infant Behavior and Development, 40*, 73-83. doi: 10.1016/j.infbeh.2015.03.004
- Fredrickson, B. L. (2013). Positive emotions broaden and build. In *Advances in experimental social psychology* (Vol. 47, pp. 1-53). Academic Press. doi: 10.1016/B978-0-12-407236-7.00001-2
- Fredrickson, B. L., & Branigan, C. (2005). Positive emotions broaden the scope of attention and thought-action repertoires. *Cognition and Emotion, 19*, 313-332. doi: 10.1080/02699930441000238
- Fredrickson, B. L., & Joiner, T. (2002). Positive emotions trigger upward spirals toward emotional well-being. *Psychological Science, 13*, 172-175. doi: 10.1111/1467-9280.00431
- Fredrickson, B. L., Tugade, M. M., Waugh, C. E., & Larkin, G. R. (2003). What good are positive emotions in crisis? A prospective study of resilience and emotions following the terrorist attacks on the United States on September 11th, 2001. *Journal of Personality and Social Psychology, 84*, 365-376. doi: 10.1037/0022-3514.84.2.365

- Fredrickson, B.L. & Branigan, C.A. (2005). Positive emotions broaden the scope of attention and thought-action repertoires. *Cognition and Emotion, 19*, 313-332. doi: 10.1080/02699930441000238
- Fredrickson, B.L., Tugade, M.M., Waugh, C.E. & Larkin, G. (2003). What good are positive emotions in crises? A prospective study of resilience and emotions following the terrorist attacks on the United States on September 11th, 2001. *Journal of Personality and Social Psychology, 84*, 365-376. doi: 10.1037/0022-3514.84.2.365
- Fresco, D. M., Williams, N. L., & Nugent, N. R. (2006). Flexibility and negative affect: Examining the associations of explanatory flexibility and coping flexibility to each other and to depression and anxiety. *Cognitive Therapy and Research, 30*, 201-210. doi: 10.1007/s10608-006-9019-8
- Frick, P. J. (1991). *The Alabama parenting questionnaire*. Unpublished rating scale, University of Alabama. doi: 10.1037/t58031-000
- García, F., & Gracia, E. (2009). Is always authoritative the optimum parenting style? Evidence from Spanish families. *Adolescence, 44*(173), 101-131. Recuperado de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.578.1863&rep=rep1&type=pdf>
- Gargurevich, R. (2010). Propiedades psicométricas de la versión internacional de la Escala de Afecto Positivo y Negativo —forma corta (I- Spanas SF) en estudiantes universitarios. *Persona, 13*, 31-42. Recuperado de <https://revistas.ulima.edu.pe/index.php/Persona/article/view/263>
- Gargurevich, R., & Matos, L. (2012). Validez y confiabilidad de Escala de Afecto Positivo y Negativo (SPANAS) en estudiantes universitarios peruanos. *Revista de Psicología (Trujillo, Perú), 14*, 208-217. Recuperado de http://revistas.ucv.edu.pe/index.php/R_PSI/article/view/196
- Geeraerts, S. B., Deutz, M. H. F., Deković, M., Bunte, T., Schoemaker, K., Espy, K. A., ... & Matthys, W. (2015). The child behavior checklist dysregulation profile in preschool children: a broad

dysregulation syndrome. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 54(7), 595-602. doi: 10.1016/j.jaac.2015.04.012

Gerardi-Caulton, G. (2000). Sensitivity to spatial conflict and the development of self-regulation in children 24-36 months of age. *Developmental Science*, 3, 397-404. doi: 10.1111/1467-7687.00134

Gil, K. M., Carson, J. W., Porter, L. S., Scipio, C., Bediako, S. M., & Orringer, E. (2004). Daily Mood and Stress Predict Pain, Health Care Use, and Work Activity in African American Adults With Sickle-Cell Disease. *Health Psychology*, 23(3), 267-274. doi: 10.1037/0278-6133.23.3.267

Gil, K.M., Carson, J.W., Porter, L.S., Scipio, C., Bediako, S.M. & Orringer, E. (2004). Daily mood and stress predict pain, health care use, and work activity in African American adults with sickle-cell disease. *Health Psychology*, 23, 267-274. doi: 10.1037/0278-6133.23.3.267

Goffman, E. (1967). *Interaction ritual: Essays on face-to-face behaviour*. Garden City, N.Y.: Doubleday.

Goldin, P. R., McRae, K., Ramel, W., & Gross, J. J. (2008). The neural bases of emotion regulation: reappraisal and suppression of negative emotion. *Biological Psychiatry*, 63(6), 577-586. doi: 10.1016/j.biopsych.2007.05.031

Goldsmith, H. H., & Davidson, R. J. (2004). Disambiguating the components of emotion regulation. *Child Development*, 75(2), 361-365. Recuperado de <https://centerhealthyminds.org/assets/files-publications/GoldsmithDisambiguatingChildDevelopment.pdf>

Goodwin, J. (1982). Use of Drawings in Evaluating Children Who May Be Incest Victims. *Children and Youth Services Review*, 4(3), 269-278. doi: 10.1016/0190-7409(82)90004-4

Gottlieb, G. (1991). Experiential canalization of behavioral development: Theory. *Developmental Psychology*, 27, 4-13. doi: 10.1037/0012-1649.27.1.4

Gottlieb, G. (1992). *Individual development and evolution: The genesis of novel behavior*. New York: Oxford University Press. doi: 10.4324/9781410604422

- Gottlieb, G., & Halpern, C. T. (2002). A relational view of causality in normal and abnormal development. *Development and Psychopathology, 14*(3), 421-435. doi: 10.1017.S0954579402003024
- Gottlieb, G., Wahlsten, D., & Lickliter, R. (1998). The significance of biology for human development: A developmental psychobiological systems view. In R. Lerner (Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. I. Theoretical models of human development* (pp. 233-273). New York: Wiley. doi: 10.1002/9780470147658.chpsy0105
- Gratton, G., Coles, M. G. H., & Donchin, E. (1992). Optimizing the use of information: Strategic control of activation of responses. *Journal of Experimental Psychology: General, 121*, 480-506. doi: 10.1037/0096-3445.121.4.480
- Gray, J. R., Braver, T. S., & Raichle, M. E. (2002). Integration of emotion and cognition in the lateral prefrontal cortex. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 99*(6), 4115-4120. doi: 10.1073/pnas.062381899.
- Graziano, P. A., Keane, S. P., & Calkins, S. D. (2010). Maternal behaviour and children's early emotion regulation skills differentially predict development of children's reactive control and later effortful control. *Infant and Child Development, 19*(4), 333-353. doi: 10.1002/icd.670
- Grolnick, W. S., McMenemy, J. M., & Kurowski, C. O. (2006). Emotional self-regulation in infancy and toddlerhood. En L. Balter, & C. S. Tamis-LeMonda (Eds.), *Child psychology: A handbook of contemporary issues* (2nd ed., pp. 3-26). New York, NY: Psychology Press.
- Gross, J. & John, O. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 85*, 348-362. doi: 10.1037/0022-3514.85.2.348
- Gross, J. & Levenson, R. (1993). Emotional suppression: Physiology, self-report, and expressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology, 64*(6), 970-986. doi: 10.1037/0022-3514.64.6.970

- Gross, J. J. & Levenson, R. W. (1997). Hiding feelings: The acute effects of inhibiting negative and positive emotion. *Journal of Abnormal Psychology, 106*(1), 95-103. doi: 10.1037/0021-843X.106.1.95
- Gross, J. J. (1998a). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology, 2*, 271-299. doi: 10.1037/1089-2680.2.3.271
- Gross, J. J. (1998b). 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. (2014). Emotion regulation: Conceptual and empirical foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3-20). New York: The Guilford Press. Recuperado de <https://www.guilford.com/excerpts/gross.pdf?t>
- Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry, 26*(1), 1-26. doi: 10.1080/1047840X.2014.940781
- Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 85*, 348-362. doi: 10.1037/0022-3514.85.2.348
- Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). Emotion Regulation: Conceptual Foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3-24). New York, N.Y., US: Guilford Press.
- Gross, J. J., Richards, J. M., & John, O. P. (2006). Emotion regulation in everyday life. In D. K. Snyder, J. A. Simpson, & J. N. Hughes (Eds.), *Emotion regulation in couples and families: Pathways to dysfunction and health* (pp. 13-35). Washington, DC: American Psychological Association.

- Gross, J. J., Sheppes, G. & Urry, H. L. (2011). Emotion generation and emotion regulation: A distinction we should make (carefully). *Cognition & Emotion*, 25, 765-781. doi: 10.1080/02699931.2011.555753
- Grusec, J. E., Danyliuk, T., Kil, H., & O'Neill, D. (2017). Perspectives on parent discipline and child outcomes. *International Journal of Behavioral Development*, 41(4), 465-471. doi: 10.1177/0165025416681538
- Guevara, Y., Hermosillo, Á., Delgado, U., López, A., & García, G. (2007). Nivel preacadémico de alumnos que ingresan a primer grado de primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(32). Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/140/14003219/>
- Guevara, Y., López, A., García, G., Delgado, U., Hermosillo, A. & Rugerio, J. (2008). Habilidades de lectura en primer grado en alumnos de estrato sociocultural bajo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(37), 573-597. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/140/14003711.pdf>
- Gunthert, K., Conner, T. S., Armeli, S., Tennen, H., Covault, J. &Kranzler, H. R. (2007). Serotonin transporter gene polymorphism (5-HTTLPR) and anxiety reactivity in daily life: A daily process approach to gene-environment interaction. *Psychosomatic Medicine*, 69(8), 762-768. doi: 10.1097/PSY.0b013e318157ad42
- Gyurak, A., Gross, J. J. & Etkin, A. (2011). Explicit and implicit emotion regulation: A dual-process framework. *Cognition & Emotion*, 25(3), 400-412. doi: 10.1080/02699931.2010.544160
- Hadwin, J. A., Visu-Petra, L., Muris, P., Derakshan, N., & Macleod, C. (2016). Introduction to the Special Issue: Understanding the role of attentional control in the development of anxiety in childhood, adolescence and across the lifespan. *Journal of Experimental Psychopathology*, 7(3), 277-295. doi: 10.1177/204380871600700301

- Haga, S. M., Kraft, P., & Corby, E. K. (2009). Emotion regulation: Antecedents and well-being outcomes of cognitive reappraisal and expressive suppression in cross-cultural samples. *Journal of Happiness Studies, 10*(3), 271-291. doi: 10.1007/s10902-007-9080-3
- Han, Z. R., Lei, X., Qian, J., Li, P., Wang, H., & Zhang, X. (2016). Parent and child psychopathological symptoms: the mediating role of parental emotion dysregulation. *Child and Adolescent Mental Health, 21*(3), 161-168. doi: 10.1111/camh.12169
- Hamers, J. F., & Lambert, W. E. (1972). Bilingual interdependencies in auditory perception. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 11*(3), 303-310. doi: 10.1016/S0022-5371(72)80091-4
- Hariri, A. & Holmes, A. (2006). Genetics of emotional regulation: The role of the serotonin transporter in neural function. *TRENDS in Cognitive Sciences, 10*(4), 182-191. doi: 10.1016/j.tics.2006.02.011
- Harman, C., Rothbart, M. K., & Posner, M. I. (1997). Distress and attention interactions in early infancy. *Motivation and Emotion, 21*(1), 27-43. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/288716281_Distress_and_attention_interactions_in_early_infancy
- Hartley, C. A., & Phelps, E. A. (2010). Changing fear: the neurocircuitry of emotion regulation. *Neuropsychopharmacology, 35*, 136-146. doi: 10.1038/npp.2009.121
- Hastings, P. D., Helm, J., Mills, R. S., Serbin, L. A., Stack, D. M., & Schwartzman, A. E. (2015). Dispositional and environmental predictors of the development of internalizing problems in childhood: Testing a multilevel model. *Journal of Abnormal Child Psychology, 43*(5), 831-845. doi: 10.1007/s10802-014-9951-0
- Healy, K. L., Sanders, M. R., & Iyer, A. (2015). Facilitative parenting and children's social, emotional and behavioral adjustment. *Journal of Child and Family Studies, 24*(6), 1762-1779. doi: 10.1007/s10826-014-9980-x

- Heleniak, C., Jenness, J. L., Vander Stoep, A., McCauley, E., & McLaughlin, K. A. (2016). Childhood maltreatment exposure and disruptions in emotion regulation: A transdiagnostic pathway to adolescent internalizing and externalizing psychopathology. *Cognitive Therapy and Research*, 40(3), 394-415. doi: 10.1007/s10608-015-9735-z
- Heller, A. S., Lapate, R. C., Mayer, K., & Davidson, R. J. (2014). The face of negative affect: Trial-by-trial corrugator responses to negative pictures are positively associated with amygdala and negatively associated with ventromedial prefrontal cortex activity. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 26(9), 2102-2110. doi:10.1162/jocn_a_00622
- Hernández-Guzmán, L. (2005). *Informe final del proyecto 2005-0012/0023-0335 “¿Distingue el CBCL 1-5 entre el autismo y el déficit de atención?”* [informe interno]. Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica, Dirección General de Asuntos del Personal Académico y Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Hernández-Guzmán, L. (2014). *Informe final del proyecto IN305814 “El papel de la regulación emocional en la psicopatología infanto-juvenil”* [informe interno]. Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica, Dirección General de Asuntos del Personal Académico y Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Hernández-Guzmán, L., Alcázar-Olán, R. J., Freyre, M.-Á., Contreras-Valdez, J. A., & Bribiesca, C. (2017). *La Escala de Afecto Positivo y Negativo para niños y adolescentes*. Manuscrito presentado para su publicación.
- Hernández-Guzmán, L., Del Palacio, A., Freyre, M. & Alcázar-Olán, R. (2011). La perspectiva dimensional de la psicopatología. *Revista Mexicana de Psicología*, 28(2), 111-120. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2430/243029631001.pdf>

- Hernández-Guzmán, L., González-Montesinos, M., Bermúdez-Ornelas, G., Freyre, M. & Alcázar-Olán, R. (2013). Parental Practices Scale for Children. *Revista Colombiana de Psicología*, 22(1), 151-161. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0121-54692013000100011&script=sci_arttext&tlng=en
- Hernández-Guzmán, L., López-Olivas, M., Bermúdez-Ornelas, G., Gil, B. F., Salazar R. M., Uribe Z. Z., & Zermeño L. M. (2003). *Viabilidad psicométrica de la Escala de Prácticas Parentales*. Manuscrito no publicado. Facultad de Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Herzog, J. I., & Schmahl, C. (2018). Adverse childhood experiences and the consequences on neurobiological, psychosocial, and somatic conditions across the lifespan. *Frontiers in Psychiatry*, 9(420), 1-8. doi:10.3389/fpsy.2018.00420
- Hinton, P. R. (2014). *Statistics explained*. New York: Routledge.
- Hoag, J. R., Tennen, H., Stevens, R. G., Coman, E., & Wu, H. (2016). Affect, emotion dysregulation, and sleep quality among low-income women. *Sleep Health*, 2, 283-288. doi:10.1016/j.sleh.2016.08.006
- Hofmann, M.J., & Jacobs, A.M. (2014). Interactive activation and competition models and semantic context: From behavioral to brain data. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 46(1), 85-104. doi:10.1016/j.neubiorev.2014.06.011
- Hoghugh, M. & Long, N. (2004). Key concepts. Parenting: An introduction. *Handbook of Parenting* (pp. 1-18). New Delhi: SAGE.
- Holtmann, M., Buchmann, A. F., Esser, G., Schmidt, M. H., Banaschewski, T., & Laucht, M. (2011). The Child Behavior Checklist-Dysregulation Profile predicts substance use, suicidality, and functional impairment: A longitudinal analysis. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 52(2), 139-147. doi:10.1111/j.1469-7610.2010.02309.x

- Holtrop, K., McNeil Smith, S., & Scott, J. C. (2015). Associations between positive parenting practices and child externalizing behavior in underserved Latino immigrant families. *Family Process, 54*(2), 359-375. doi:10.1111/famp.12105
- Hölzel, B., Carmody, J., Evans, K., Hoge, E., Dusek, J., Morgan, L., Pitman, R., Lazar, S. (2010). Stress reduction correlates with structural changes in the amygdala. *Social Cognitive and Affective Neuroscience, 5*(1), 11-17. doi: 10.1093/scan/nsp034
- Howell, D. C. (2013). *Statistical Methods for Psychology*. Belmont, CA: Wadsworth Cengage Learning.
- Hsu, K. J., Beard, C., Rifkin, L., Dillon, D. G., Pizzagalli, D. A., & Björgvinsson, T. (2015). Transdiagnostic mechanisms in depression and anxiety: The role of rumination and attentional control. *Journal of Affective Disorders, 188*, 22-27. doi: 10.1016/j.jad.2015.08.008
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling, 6*, 1-55. doi:10.1080/10705519909540118
- Hughes, A. A., & Kendall, P. C. (2009). Psychometric properties of the Positive and Negative Affect Scale for Children (PANAS-C) in children with anxiety disorders. *Child Psychiatry and Human Development, 40*, 343-352. doi: 10.1007/s10578-009-0130-4
- Hughes, C. H., & Ensor, R. A. (2009). How do families help or hinder the emergence of early executive function? In C. Lewis & J. I. M. Carpendale (Eds.), *Social interaction and the development of executive function. New Directions in Child and Adolescent Development, 123*, 35-50. doi: 10.1002/cd.234
- Insel, T., Cuthbert, B., Garvey, M., Heinssen, R., Pine, D. S., Quinn, K., ... & Wang, P. (2010). Research domain criteria (RDoC): toward a new classification framework for research on mental disorders. *The American Journal of Psychiatry, 167*(7), 748-751. doi: 10.1176/appi.ajp.2010.09091379

- Irwin, D. E., Stucky, B. D., Langer, M. M., Thissen, D., DeWitt, E. M., Lai, J.-S.,..., & DeWalt, D. A. (2012). PROMIS Pediatric Anger Scale: An item response theory analysis. *Quality of Life Research, 21*, 697-706. doi:10.1007/s11136-011-9969-5
- Isaacowitz, D. M., Toner, K., & Neupert, S. D. (2009). Use of gaze for real-time mood regulation: Effects of age and attentional functioning. *Psychology and Aging, 24*, 989-994. doi: 10.1037/a0017706
- Isen, A. M. (2009). A role for neuropsychology in understanding the facilitating influence of positive affect on social behavior and cognitive processes. En C. R. Snyder y S. J. Lopez (Eds.), *Oxford handbook of positive psychology* (pp. 503-518). Nueva York, N.Y., EE.UU.: Oxford University Press.
- Izard, C. E. (1972). *Patterns of emotions: A new analysis of anxiety and depression*. San Diego, CA: Academic Press.
- Izard, C. E. (1991). *The psychology of emotions*. Nueva York, N.Y., EE.UU.: Plenum Press. doi: 10.1007/978-1-4899-0615-1
- Izard, C. E. (1992). Basic emotions, relations among emotions, and emotion-cognition relations. *Psychological Review, 99*(3), 561-565. doi: 10.1037/0033-295X.99.3.561
- Izzedin, R. B., & Pachajoa, A. L. (2009). Pautas, prácticas y creencias acerca de crianza... ayer y hoy. *Liberabit, 15*(2), 109-115. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/686/68611924005.pdf>
- Jackson, D. C., Malmstadt, J. R., Larson, C. L. & Davidson, R. J. (2000). Suppression and enhancement of emotional responses to unpleasant pictures. *Psychophysiology, 37*(4), 515-522. doi: 10.1111/1469-8986.3740515
- Jazaieri, H., McGonigal, K., Jinpa, T., Doty, J., Gross, J.J., & Goldin, P. R. (2014). A randomized controlled trial of compassion cultivation training: Effects on mindfulness, affect, and emotion regulation. *Motivation and Emotion, 38*, 23-35. doi:10.1007/s11031-013-9368-z

- Jiménez-Ambriz, M.G. (2000). *Estilos de crianza materno informado por madres e hijos y su relación con el estatus sociocognitivo del niño preescolar* [Tesis de Maestría, Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio Institucional de la Universidad Nacional Autónoma de México.
- John, O. P., & Gross, J. J. (2004). Healthy and unhealthy emotion regulation: Personality processes, individual differences, and life span development. *Journal of Personality, 72*(6), 1301-1334. doi: 10.1111/j.1467-6494.2004.00298.x
- Johnson, M., Deardorff, J., Davis, E. L., Martinez, W., Eskenazi, B., & Alkon, A. (2017). The relationship between maternal responsivity, socioeconomic status, and resting autonomic nervous system functioning in Mexican American children. *International Journal of Psychophysiology, 116*, 45-52. doi: 10.1016/j.ijpsycho.2017.02.010
- Kagan, J. (1974). Discrepancy, temperament, and infant distress. In M. Lewis and L. A. Rosenblum (Eds.). *The Origin of Fear*, pp. 229-248. New York, N.Y.: Wiley.
- Kagan, J. (1997). Temperament and the reactions to unfamiliarity. *Child Development, 68*(1), 139-143. doi: 10.2307/1131931
- Kagan, J., & Snidman, N. (1999). Early childhood predictors of adult anxiety disorders. *Biological psychiatry, 46*(11), 1536-1541. doi: 10.1016/S0006-3223(99)00137-7
- Kagan, J., & Snidman, N. (2009). *The long shadow of temperament*. Harvard University Press.
- Kahneman, D. (1973). *Attention and Effort*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Kaiser, H. F. (1958). The varimax criterion for analytic rotation in factor analysis. *Psychometrika, 23*, 187-200. doi:10.1007/BF02289233
- Kallapiran, K., Koo, S., Kirubakaran, R., & Hancock, K. (2015). Effectiveness of mindfulness in improving mental health symptoms of children and adolescents: a meta-analysis. *Child and Adolescent Mental Health, 20*(4), 182-194. doi:10.1111/camh.12113

- Kalokerinos, E. K., Greenaway, K. H., & Denson, T. F. (2015). Reappraisal but not suppression downregulates the experience of positive and negative emotion. *Emotion, 15*(3), 271-275. doi: 10.1037/emo0000025
- Kerr, A. & Zelazo, P. (2004). Development of "hot" executive function: The children's gambling task. *Brain and Cognition, 55*(1), 148-57. doi: 10.1016/S0278-2626(03)00275-6
- Kerr, K. L., Ratliff, E. L., Cosgrove, K. T., Bodurka, J., Morris, A. S., & Simmons, W. K. (2019). Parental Influences on Neural Mechanisms Underlying Emotion Regulation. *Trends in Neuroscience and Education, 100118*. doi: 10.1016/j.tine.2019.100118
- Kertz, S. J., Belden, A. C., Tillman, R., & Luby, J. (2016). Cognitive control deficits in shifting and inhibition in preschool age children are associated with increased depression and anxiety over 7.5 years of development. *Journal of Abnormal Child Psychology, 44*(6), 1185-1196. doi: 10.1007/s10802-015-0101-0
- Kieras, J., Tobin, R., Graziano, W., & Rothbart, M. (2005). You can't always get what you want: Effortful control and children's responses to undesirable gifts. *Psychological Science, 16*(5), 391-396. doi: 10.1111/j.0956-7976.2005.01546.x
- Kim, S. & Kochanska, G. (2012). Child temperament moderates effects of parent-child mutuality on self-regulation: A relationship-based path for emotionally negative infants. *Child Development, 83*(4), 1275-1289. doi:10.1111/j.1467-8624.2012.01778.x
- Kim, J., Carlson, G. A., Meyer, S. E., Bufferd, S. J., Dougherty, L. R., Dyson, M. W., ... & Klein, D. N. (2012). Correlates of the CBCL-dysregulation profile in preschool-aged children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 53*(9), 918-926. doi: 10.1111/j.1469-7610.2012.02546.x

- King, L. A., Hicks, J. A., Krull, J. L., & Del Gaiso, A. K. (2006). Positive affect and the experience of meaning in life. *Journal of Personality and Social Psychology, 90*(1), 179-196. doi:10.1037/0022-3514.90.1.179
- Kingsley, M., Lewis, M. J., & Marson, R. E. (2005). Comparison of Polar 810s and an ambulatory ECG system for RR interval measurement during progressive exercise. *International Journal of Sports Medicine, 26*, 39-44. doi: 10.1055/s-2004-817878
- Klenberg, L., Jämsä, S., Häyriinen, T., Lahti-Nuutila, P., & Korkman, M. (2010). The Attention and Executive Function Rating Inventory (ATTEX): Psychometric properties and clinical utility in diagnosing ADHD subtypes. *Scandinavian Journal of Psychology, 51*, 439-448. doi: 10.1111/j.1467-9450.2010.00812.x
- Klenberg, L., Korkman, M. & Lahti-Nuutila, P. (2001). Differential Development of Attention and Executive Functions in 3- to 12-Year-Old Finnish Children. *Developmental Neuropsychology, 20*(1), 407-428. doi: 10.1207/S15326942DN2001_6
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (2^a. ed.). New York, N.Y., EE.UU.: The Guilford Press.
- Kochanska, G., & Kim, S. (2013). Difficult temperament moderates links between maternal responsiveness and children's compliance and behavior problems in low-income families. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 54*(3), 323-332. doi: 10.1111/jcpp.12002
- Kochanska, G., & Knaack, A. (2003). Effortful Control as a Personality Characteristic of Young Children: Antecedents, Correlates, and Consequences. *Journal of Personality, 71*(6), 1087-1112. doi: 10.1111/1467-6494.7106008
- Kochanska, G., Boldt, L., Kim, S., Eun, J. & Philibert, R. (2015). Developmental interplay between children's biobehavioral risk and the parenting environment from toddler to early school age:

Prediction of socialization outcomes in preadolescence. *Development and Psychopathology*, 27(3), 775-790. doi:10.1017/S0954579414000777

Kochanska, G., Kim, S., Barry, R. & Philibert, R. (2011). Children's genotypes interact with maternal responsive care in predicting children's competence: Diathesis–stress or differential susceptibility? *Development and Psychopathology*, 23(2): 605-616. doi: 10.1017/S0954579411000071

Koo, T. K. & Li, M. Y. (2016). A Guideline of Selecting and Reporting Intraclass Correlation Coefficients for Reliability Research. *Journal of Chiropractic Medicine*, 15(2), 155-163. doi: 10.1016/j.jcm.2016.02.012

Kotov, R., Krueger, R. F., & Watson, D. (2018). A paradigm shift in psychiatric classification: the Hierarchical Taxonomy Of Psychopathology (HiTOP). *World Psychiatry: Official Journal of the World Psychiatric Association (WPA)*, 17(1), 24-25. doi: 10.1002/wps.20478

Kovacs, M., Yaroslavsky, I., Rottenberg, J., George, C. J., Baji, I., Benák, I., ... & Kapornai, K. (2015). Mood repair via attention refocusing or recall of positive autobiographical memories by adolescents with pediatric-onset major depression. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 56(10), 1108-1117. doi: 10.1111/jcpp.12376

Kozak, M. J., & Cuthbert, B. N. (2016). The NIMH Research Domain Criteria Initiative: Background, Issues, and Pragmatics. *Psychophysiology*, 53(3), 286-297. doi: 10.1111/psyp.12518

Krueger, R. F., & Bezdjian, S. (2009). Enhancing research and treatment of mental disorders with dimensional concepts: toward DSM-V and ICD-11. *World Psychiatry*, 8(1), 3-6. doi: 10.1002/j.2051-5545.2009.tb00197.x

Krueger, R. F., & Eaton, N. R. (2015). Transdiagnostic factors of mental disorders. *World Psychiatry*, 14(1), 27-29. doi: 10.1002/wps.20175

- Krueger, R. F., & Markon, K. E. (2006). Understanding psychopathology: Melding behavior genetics, personality, and quantitative psychology to develop an empirically based model. *Current Directions in Psychological Science*, *15*(3), 113–117. doi: 10.1111/j.0963-7214.2006.00418.x
- Laceulle, O., Ormel, J., Vollebergh, W., van Aken, M. & Nederhof, E. (2013). A test of the vulnerability model: Temperament and temperament change as predictors of future mental disorders - the TRAILS study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *55*(3), 227-236. doi:10.1111/jcpp.12141
- LaFreniere, P. J. & Dumas, J. E. (1996). Social Competence and Behavior Evaluation in Children Aged Three to Six: The Short Form (SCBE-30). *Psychological Assessment*, *8*(4), 369-377. doi: 10.1037/1040-3590.8.4.369
- Lange, K. W., Robbins, T. W., Marsden, C. D., James, M., Owen, A. M., & Paul, G. M. (1992). L-DOPA withdrawal in Parkinson's disease selectively impairs cognitive performance. *Psychopharmacology*, *107*, 394-404. doi:10.1007/BF02245167
- Lansing, A. H., Berg, C. A., Butner, J., & Wiebe, D. J. (2016). Self-control, daily negative affect, and blood glucose control in adolescents with Type 1 diabetes. *Health Psychology*, *35*, 643-651. doi:10.1037/hea0000325
- Larsen, R. J., & Diener, E. (1992). Promises and problems with the circumplex model of emotion. En M. S. Clark (Ed.), *Review of personality and social psychology*, No. 13. *Emotion* (pp. 25-59). Thousand Oaks, CA, EE.UU.: Sage.
- Larzelere, R. E., Lindner, M. G., Roberts, M. W., & Ferguson, C. J. (2017). Children and parents deserve better parental discipline research: Critiquing the evidence for exclusively “positive” parenting. *Marriage & Family Review*, *53*(1), 24-35. doi: 10.1080/01494929.2016.1145613

- Laucht, M., Esser, G., & Schmidt, M. H. (2001). Differential development of infants at risk for psychopathology: The moderating role of early maternal responsiveness. *Developmental Medicine and Child Neurology*, *43*(5), 292-300. doi: 10.1017/S0012162201000561
- Laurent, J., Catanzaro, S. J., Joiner, T. E., Jr., Rudolph, K. D., Potter, K. I., Lambert, S.,..., & Gathright, T. (1999). A measure of positive and negative affect for children: Scale development and preliminary validation. *Psychological Assessment*, *11*, 326-338. doi:10.1037/1040-3590.11.3.326
- Leaberry, K. D., Rosen, P. J., Slaughter, K. E., Reese, J., & Fogleman, N. D. (2019). Temperamental negative affect, emotion-specific regulation, and concurrent internalizing and externalizing pathology among children with ADHD. *ADHD Attention Deficit and Hyperactivity Disorders*, *11*(3), 311-324. doi: 10.1007/s12402-019-00294-8
- Leve, L. D., & Cicchetti, D. (2016). Longitudinal transactional models of development and psychopathology. *Development and Psychopathology*, *28*(3), 621-622. doi:10.1017/S0954579416000201
- Leve, L., Kim, K. & Pears, K. (2005). Childhood temperament and family environment as predictors of internalizing and externalizing trajectories from age 5 to age 17. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *33*(5), 505-520. doi: 10.1007/s10802-005-6734-7
- Levy, B. R., Slade, M. D., Kunkel, S. R., & Kasl, S. V. (2002). Longevity increased by positive self-perceptions of aging. *Journal of Personality and Social Psychology*, *83*, 261-270. doi: 10.1037/0022-3514.83.2.261
- Lewis, C.C. (1981). The effects of parental firm control: A reinterpretation of the findings. *Psychological Bulletin*, *90*(3), 547-563. doi: 10.1037/0033-2909.90.3.547
- Li, Y., Sulik, M. J., Eisenberg, N., Spinrad, T. L., Lemery-Chalfant, K., Stover, D. A., & Verrelli, B. C. (2016). Predicting childhood effortful control from interactions between early parenting quality

and children's dopamine transporter gene haplotypes. *Development and Psychopathology*, 28(1), 199-212. doi:10.1017/S0954579415000383

Liew, J., Eisenberg, N., & Reiser, M. (2004). Preschoolers' effortful control and negative emotionality, immediate reactions to disappointment, and quality of social functioning. *Journal of Experimental Child Psychology*, 89(4), 298-319. doi: 10.1016/j.jecp.2004.06.004

Lincoln, C. R., Russell, B. S., Donohue, E. B., & Racine, L. E. (2017). Mother-child interactions and preschoolers' emotion regulation outcomes: Nurturing autonomous emotion regulation. *Journal of Child and Family Studies*, 26(2), 559-573. doi: 10.1007/s10826-016-0561-z

Lindquist, K. A., Satpute, A. B., Wager, T. D., Weber, J., & Barrett, L. F. (2016). The Brain Basis of Positive and Negative Affect: Evidence from a Meta-Analysis of the Human Neuroimaging Literature. *Cerebral Cortex*, 26(5), 1910-1922. doi: 10.1093/cercor/bhv001

Liotti, M. & Tucker, D. (1992). Right hemisphere sensitivity to arousal and depression. *Brain and Cognition*, 18(2), 138-151. doi: 10.1016/0278-2626(92)90075-W

Lipscomb, S. T., Laurent, H., Neiderhiser, J. M., Shaw, D. S., Natsuaki, M. N., Reiss, D., & Leve, L. D. (2014). Genetic vulnerability interacts with parenting and early care and education to predict increasing externalizing behavior. *International Journal of Behavioral Development*, 38(1), 70-80. doi: 10.1177/0165025413508708

Liu, Y., & Wang, Z. (2014). Positive affect and cognitive control: Approach-motivation intensity influences the balance between cognitive flexibility and stability. *Psychological Science*, 25(5), 1116-1123. doi: 10.1177/0956797614525213

Liu, R., Calkins, S. D., & Bell, M. A. (2018). Fearful Inhibition, Inhibitory Control, and Maternal Negative Behaviors During Toddlerhood Predict Internalizing Problems at Age 6. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 1-11. doi: 10.1007/s10802-018-0419-5

- Loginova, S. V., & Slobodskaya, H. R. (2017). The mediating role of parenting in the relation between personality and externalizing problems in Russian children. *Personality and Individual Differences, 106*, 275-280. doi: 10.1016/j.paid.2016.10.055
- Lonigan, C. J., Hooe, E. S., David, C. F., & Kistner, J. A. (1999). Positive and negative affectivity in children: Confirmatory factor analysis of a two-factor model and its relation to symptoms of anxiety and depression. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 67*, 374-386. doi: 10.1037/0022-006X.67.3.374
- Lonigan, C. J., Spiegel, J. A., Goodrich, J. M., Morris, B. M., Osborne, C. M., Lerner, M. D., & Phillips, B. M. (2017). Does preschool self-regulation predict later behavior problems in general or specific problem behaviors? *Journal of Abnormal Child Psychology, 45*(8), 1491-1502. doi: 10.1007/s10802-016-0260-7
- Luby, J. L., Barch, D. M., Belden, A., Gaffrey, M. S., Tillman, R., Babb, C., ... & Botteron, K. N. (2012). Maternal support in early childhood predicts larger hippocampal volumes at school age. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 109*(8), 2854-2859. doi: 10.1073/pnas.1118003109
- Luby, J. L., Belden, A., Harms, M. P., Tillman, R., & Barch, D. M. (2016). Preschool is a sensitive period for the influence of maternal support on the trajectory of hippocampal development. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 113*(20), 5742-5747. doi: 10.1073/pnas.1601443113
- Luciano, M., Depue, R. A., Arbisi, P., & Leon, A. (1992). Facilitation of working memory in humans by a D2 dopamine receptor agonist. *Journal of Cognitive Neuroscience, 4*, 58-68. doi: 10.1162/jocn.1992.4.1.58
- Lund, F. H. (1927). The rôle of practice in speed of association. *Journal of Experimental Psychology, 10*(5), 424-433. doi:10.1037/h0070844

- Lyubomirsky, S., King, L., & Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, *131*, 803-855. doi:10.1037/0033-2909.131.6.803
- Lyubomirsky, S., King, L. & Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, *131*(6), 803-855. doi: 10.1037/0033-2909.131.6.803
- Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In P. H. Mussen & E. M. Hetherington (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development* (4th ed., pp. 1-101). New York: Wiley.
- Mackey, A. P., Raizada, R. D. S., & Bunge, S. A. (2013). Environmental influences on prefrontal development. En D. T. Stuss & R. T. Knight (Eds.), *Principles of frontal lobe function* (2nd ed., pp. 145-163). New York, NY: Oxford University Press. doi:10.1093/med/9780199837755.003.0013
- MacLeod, C. M. (1991). Half a century of research on the Stroop effect: an integrative review. *Psychological Bulletin*, *109*(2), 163-203. doi: 10.1037/0033-2909.109.2.163
- Manly, T., Anderson, V., Nimmo-Smith, V., Turner, A., Watson, P., & Robertson, I. (2001). The differential assessment of children's attention: The test of everyday attention for children (TAE-Ch), normative sample and ADHD performance. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *42*(8), 1065-1081. doi: 10.1111/1469-7610.00806
- Markon, K. E., Krueger, R. F., & Watson, D. (2005). Delineating the structure of normal and abnormal personality: an integrative hierarchical approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, *88*(1), 139-157. doi: 10.1037/0022-3514.88.1.139
- Markon, K. E., Krueger, R. F., Bouchard, Jr., T. J., & Gottesman, I. I. (2002). Normal and abnormal personality traits: Evidence for genetic and environmental relationships in the Minnesota Study of Twins Reared Apart. *Journal of Personality*, *70*(5), 661-694. doi: 10.1111/1467-6494.05020

- Martin, M. (1981). Reverse Stroop effect with concurrent tasks. *Bulletin of the Psychonomic Society*, 17(1), 8-9. doi: 10.3758/BF03333650
- Masten, A. & Cicchetti, D. (2010). Developmental cascades. *Development and Psychopathology*, 22(3), 491-495. doi: 10.1017/S0954579410000222
- Masten, A. S., & Cicchetti, D. (2016). Resilience in development: Progress and transformation. In D. Cicchetti (Ed.), *Developmental psychopathology: Risk, resilience, and intervention* (3rd ed., Vol. 4, pp. 271–333). New York, NY: Wiley. doi: 10.1002/9781119125556.devpsy406
- Mathis, E. T., & Bierman, K. L. (2015). Dimensions of Parenting Associated with Child Prekindergarten Emotion Regulation and Attention Control in Low-income Families. *Social development (Oxford, England)*, 24(3), 601-620. doi: 10.1111/sode.12112
- Maughan, A. & Cicchetti, D. (2002). Impact of child maltreatment and interadult violence on children's emotion regulation abilities and socioemotional adjustment. *Child Development*, 73(5), 1525-1542. doi: 10.1111/1467-8624.00488
- Mauthner, M. (1997). Methodological aspects of collecting data from children: Lessons from three research projects. *Children & Society*, 11(1), 16-28. doi: 10.1111/j.1099-0860.1997.tb00003.x
- McDonald, R. P. (2011). *Test theory: A unified treatment*. Nueva York, NY, EE.UU.: Routledge.
- McDuffie, A., & Yoder, P. (2010). Types of parent verbal responsiveness that predict language in young children with autism spectrum disorder. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 53(4), 1026-1039. doi:10.1044/1092-4388(2009/09-0023)
- McEwen, B. S., Gray, J. D., & Nasca, C. (2015). 60 years of neuroendocrinology: redefining neuroendocrinology: stress, sex and cognitive and emotional regulation. *Journal of Endocrinology*, 226(2), T67-T83. doi: 10.1530/JOE-15-0121

- McKee, L., Roland, E., Coffelt, N., Olson, A. L., Forehand, R., Massari, C., ... & Zens, M. S. (2007). Harsh discipline and child problem behaviors: The roles of positive parenting and gender. *Journal of Family Violence, 22*(4), 187-196. doi: 10.1007/s10896-007-9070-6
- McLaughlin, K. A., Peverill, M., Gold, A. L., Alves, S., & Sheridan, M. A. (2015). Child maltreatment and neural systems underlying emotion regulation. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 54*(9), 753-762. doi: 10.1016/j.jaac.2015.06.010
- McRae, K., Hughes, B., Chopra, S., Gabrieli, J. D., Gross, J. J., & Ochsner, K. N. (2010). The neural bases of distraction and reappraisal. *Journal of Cognitive Neuroscience, 22*(2), 248-262. doi: 10.1162/jocn.2009.21243
- McRae, K., Jacobs, S. E., Ray, R. D., John, O. P., & 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
- McRae, K., Misra, S., Prasad, A. K., Pereira, S. C., & Gross, J. J. (2012). Bottom-up and top-down emotion generation: Implications for emotion regulation. *Social Cognitive and Affective Neuroscience, 7*(3), 253-262. doi: 10.1093/scan/nsq103
- Mendes, W. B. (2009). Assessing autonomic nervous system activity. *Methods in Social Neuroscience, 118-147*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/285788564_Assessing_autonomic_nervous_system_activity
- Mesman, J., Stoel, R., Bakermans-Kranenburg, M. J., van IJzendoorn, M. H., Juffer, F., Koot, H. M., & Alink, L. R. (2009). Predicting growth curves of early childhood externalizing problems: Differential susceptibility of children with difficult temperament. *Journal of Abnormal Child Psychology, 37*(5), 625-636. doi: 10.1007/s10802-009-9298-0

- Meyer, S., Raikes, H. A., Virmani, E. A., Waters, S., & Thompson, R. A. (2014). Parent emotion representations and the socialization of emotion regulation in the family. *International Journal of Behavioral Development, 38*(2), 164-173. doi: 10.1177/0165025413519014
- Meyers, M. C., & van Woerkom, M. J. (2017). Effects of a strengths intervention on general and work-related well-being: The mediating role of positive affect. *Journal of Happiness Studies, 18*(3), 671-689. doi: 10.1007/s10902-016-9745-x
- Miller, E. M., Rodriguez, C., Kim, B., & McClure, S. M. (2014). Delay discounting: A two-systems perspective. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (2nd ed., pp. 93-110). New York, N.Y.: Guilford.
- Miller, G., Chen, E. & Zhou, E. (2007). If it goes up, must it come down? Chronic stress and the hypothalamic-pituitary-adrenocortical axis in humans. *Psychological Bulletin, 133*(1), 25-45. doi: 10.1037/0033-2909.133.1.25
- Mirabile, S. P., Oertwig, D., & Halberstadt, A. G. (2016). Parent emotion socialization and children's socioemotional adjustment: when is supportiveness no longer supportive? *Social Development, 27*(3), 466-481. doi: 10.1111/sode.12226
- Mischel, W. (1958). Preference for delayed reinforcement: An experimental study of a cultural observation. *The Journal of Abnormal and Social Psychology, 56*(1), 57-61. doi: 10.1037/h0041895
- Mitchell, R. L., & Phillips, L. H. (2007). The psychological, neurochemical and functional neuroanatomical mediators of the effects of positive and negative mood on executive functions. *Neuropsychologia, 45*(4), 617-629. doi: 10.1016/j.neuropsychologia.2006.06.030

- Miu, A. C., & Crisan, L. G. (2011). Cognitive reappraisal reduces the susceptibility to the framing effect in economic decision making. *Personality and Individual Differences, 51*, 478–482. doi: 10.1016/j.paid.2011.04.020
- Miyake, A., Friedman, N., Emerson, M., Witzki, A., & Howerter, A. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex “frontal lobe” tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology, 41*(1), 49-100. doi: 10.1006/cogp.1999.0734
- Moed, A., Gershoff, E. T., Eisenberg, N., Hofer, C., Losoya, S., Spinrad, T. L., & Liew, J. (2017). Parent–child negative emotion reciprocity and children's school success: An emotion-attention process model. *Social Development, 26*(3), 560-574. doi: 10.1111/sode.12217
- Moeller, S. B., Novaco, R. W., Heinola-Nielsen, V., & Hougaard, H. (2016). Validation of the Novaco Anger Scale-Provocation Inventory (Danish) with nonclinical, clinical, and offender samples. *Assessment, 23*, 624-636. doi: 10.1177/1073191115583713
- Mogg, K., Bradley, B. P., & Williams, R. (1995). Attentional bias in anxiety and depression: The role of awareness. *British Journal of Clinical Psychology, 34*, 17-36. doi: 10.1111/j.2044-8260.1995.tb01434.x
- Moore, D. S. (2003). *The Dependent Gene: The Fallacy of "Nature vs. Nurture"*. New York, N.Y.: Henry Holt and Company.
- Moore, S. A., Zoellner, L. A., & Mollenholt, N. (2008). Are expressive suppression and cognitive reappraisal associated with stress-related symptoms? *Behaviour Research and Therapy, 46*(9), 993-1000. doi: 10.1016/j.brat.2008.05.001
- Moral de la Rubia, J. (2011). La Escala de Afecto Positivo y Negativo (PANAS) en parejas casadas mexicanas. *Ciencia Ergo Sum, 18*, 117-125. Recuperado de <https://cienciaergosum.uaemex.mx/article/view/7409>

- Moriondo, M., De Palma, P., Medrano, L. & Murillo, P. (2011). Adaptación de la Escala de Afectividad Positiva y Negativa (PANAS) a la población de adultos de la ciudad de Córdoba: análisis psicométricos preliminares. *Universitas Psychologica*, *11*(1), 187-196. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/647/64723234015.pdf>
- Moriondo, M., De Palma, P., Medrano, L. A., & Murillo, P. (2012). Adaptación de la Escala de Afectividad Positiva y Negativa (PANAS) a la población de adultos de la ciudad de Córdoba: Análisis psicométricos preliminares. *Universitas Psychologica*, *11*, 187-196. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-92672012000100015
- 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. doi: 10.1111/j.1467-9507.2007.00389.x
- Morris, A., Silk, J., Steinberg, L., Terranova, A., & Kithakye, M. (2010). Concurrent and longitudinal links between children's externalizing behavior in school and observed anger regulation in the mother-child dyad. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, *32*, 48-56. doi: 10.1007/s10862-009-9166-9
- Morris, N., Keane, S., Calkins, S., Shanahan, L. & O'Brien, M. (2014). Differential components of reactivity and attentional control predicting externalizing behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *35*(3), 121-127. doi: 10.1016/j.appdev.2014.02.002
- Morrow, V. & Richards, M. (1996). The Ethics of Social Research with Children: An Overview. *Children & Society*, *10*, 90-105. doi: 10.1111/j.1099-0860.1996.tb00461.x

- Morsbach, S.K. & Prinz, R. J. (2006). Understanding and Improving the Validity of Self-Report of Parenting. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 9(1), 1-21. doi: 10.1007/s10567-006-0001-5
- Muris, P., & Ollendick, T. H. (2002). The assessment of contemporary fears in adolescents using a modified version of the Fear Survey Schedule for Children-Revised. *Journal of Anxiety Disorders*, 16, 567-584. doi: 10.1016/S0887-6185(02)00106-8
- Murphy, F. C., Nimmo-Smith, I., & Lawrence, A.D. (2003). Functional neuroanatomy of emotions: A meta-analysis. *Cognitive Affective and Behavioural Neuroscience*, 3(3), 207-233. doi: 10.3758/cabn.3.3.207
- Nelis, S., Holmes, E. A., & Raes, F. (2015). Response styles to positive affect and depression: Concurrent and prospective associations in a community sample. *Cognitive Therapy and Research*, 39, 480-491. doi:10.1007/s10608-015-9671-y
- Neumann, A., van Lier, P., Gratz, K. & Koot, H. (2010). Multidimensional assessment of emotion regulation difficulties in adolescents using the Difficulties in Emotion Regulation Scale. *Assessment*, 17(1), 138-149. doi: 10.1177/1073191109349579
- Nielsen, J. D., Olino, T. M., Dyson, M. W., & Klein, D. N. (2019). Reactive and regulatory temperament: Longitudinal associations with internalizing and externalizing symptoms through childhood. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 47(11), 1771-1784. doi: 10.1007/s10802-019-00555-0
- Nigg, J. T. (2006). Temperament and developmental psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(3-4), 395-422. doi: 10.1111/j.1469-7610.2006.01612.x
- Nivard, M. G., Lubke, G. H., Dolan, C. V., Evans, D. M., Pourcain, B. S., Munafò, M. R., & Middeldorp, C. M. (2017). Joint developmental trajectories of internalizing and externalizing disorders between

childhood and adolescence. *Development and Psychopathology*, 29(3), 919-928. doi: 10.1017/S0954579416000572

Nolen-Hoeksema, S., Wisco, B. E., & Lyubomirsky, S. (2008). Rethinking rumination. *Perspectives on Psychological Science*, 3, 400-424. doi: 10.1111/j.1745-6924.2008.00088.x

Norman D. & Shallice T. (1980). *Attention to Action: Willed and Automatic Control of Behavior* (Technical Report No. 8006). San Diego: La Jolla Center for Human Information Processing.

Norman, D. & Shallice, T. (1986). Attention to action: Willed and automatic control of behavior. In Davidson R.J, Shwartz G.E, Shapiro D (Eds.). *Consciousness and self-regulation: Advances in research and theory* (pp. 1-18). New York: Plenum.

Nunan, D., Donovan, G., Jakovljevic, D., Hodges, L., Sandercock, G. & Brodie, D. (2009). Validity and Reliability of Short-Term Heart-Rate Variability from the Polar S810. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 41(1), 243-250. doi: 10.1249/MSS.0b013e318184a4b1

Nutt, D., Demyttenaere, K., Janka, Z., Aarre, T., Bourin, M., Canonico, P. L., Carrasco, J. L., & Stahl, S. (2006). The other face of depression, reduced positive affect: The role of catecholamines in causation and cure. *Journal of Psychopharmacology*, 21(5), 461-471. doi: 10.1177/0269881106069938

O'Connor, B. P. (2002). The search for dimensional structure differences between normality and abnormality: A statistical review of published data on personality and psychopathology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83(4), 962-982. doi: 10.1037/0022-3514.83.4.962

O'Connor, B. P., & Dyce, J. A. (2001). Rigid and extreme: A geometric representation of personality disorders in five-factor model space. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81(6), 1119-1130. doi: 10.1037/0022-3514.81.6.1119

- O'Hara, R., Schröder, C. M., Mahadevan, R., Schatzberg, A. F., Lindley, S., Fox, S.,..., & Hallmayer, J. F. (2007). Serotonin transporter polymorphism, memory and hippocampal volume in the elderly: Association and interaction with cortisol. *Molecular Psychiatry*, *12*, 544-555. doi:10.1038/sj.mp.4001978
- Obradović, J., Yousafzai, A. K., Finch, J. E., & Rasheed, M. A. (2016). Maternal scaffolding and home stimulation: Key mediators of early intervention effects on children's cognitive development. *Developmental Psychology*, *52*(9), 1409-1421. doi: 10.1037/dev0000182
- Ochsner, K. & Gross, J. (2005). The cognitive control of emotion. *Trends in Cognitive Sciences*, *9*(5), 242-249. doi: 10.1016/j.tics.2005.03.010
- Ochsner, K. N. & Gross, J. J. (2008). Cognitive Emotion Regulation: Insights From Social Cognitive and Affective Neuroscience. *Association for Psychological Science*, *17*(2), 153-158. doi: 10.1111/j.1467-8721.2008.00566.x
- Ochsner, K. N., Bunge, S. A., Gross, J. J., & Gabrieli, J. D. E. (2002). Rethinking feelings: An fMRI study of the cognitive regulation of emotion. *Journal of Cognitive Neuroscience*, *14*(8), 1215-1229. doi: 10.1162/089892902760807212
- Ochsner, K. N., Ray, R. D., Cooper, J. C., Robertson, E. R., Chopra, S., Gabrieli, J. D. E., & Gross, J. (2004). For better or for worse: Neural systems supporting the cognitive down- and up-regulation of negative emotion. *Neuroimage*, *23*, 483-499. doi: 10.1016/j.neuroimage.2004.06.030
- Ollendick, T. H. (1983). Reliability and validity of the Revised Fear Survey Schedule for Children (FSSC-R). *Behaviour Research and Therapy*, *21*, 685-692. doi: 10.1016/0005-7967(83)90087-6
- Orlansky, H. (1949). Infant care and personality. *Psychological Bulletin*, *46*(1), 1-48. doi: 10.1037/h0058106

- Ortega, R. Ma. S. (1994). *Influencia de los estilos de crianza maternos en el autoconcepto del niño*. Tesis de Maestría. Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México. México.
- Ostir, G. V., Markides, K. S., Black, S. A., & Goodwin, J. S. (2000). Emotional well-being predicts subsequent functional independence and survival. *Journal of the American Geriatrics Society*, *48*, 473-478. doi: 10.1111/j.1532-5415.2000.tb04991.x
- Otis, J., Keane, T., & Kerns, R. (2003). An examination of the relationship between chronic pain and post-traumatic stress disorder. *Journal of Rehabilitation Research and Development*, *40*(5), 397-406. doi: 10.1682/jrrd.2003.09.0397
- Pastorelli, C., Lansford, J. E., Luengo Kanacri, B. P., Malone, P. S., Di Giunta, L., Bacchini, D., ... & Sorbring, E. (2016). Positive parenting and children's prosocial behavior in eight countries. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *57*(7), 824-834. doi: 10.1111/jcpp.12477
- Patalay, P., Fonagy, P., Deighton, J., Belsky, J., Vostanis, P., & Wolpert, M. (2015). A general psychopathology factor in early adolescence. *The British Journal of Psychiatry*, *207*(1), 15-22. doi: 10.1192/bjp.bp.114.149591
- Pereira, A. I., Barros, L., Mendonça, D., & Muris, P. (2014). The relationships among parental anxiety, parenting, and children's anxiety: the mediating effects of children's cognitive vulnerabilities. *Journal of Child and Family Studies*, *23*(2), 399-409. doi: 10.1007/s10826-013-9767-5
- Peris, T. S., Rozenman, M., Bergman, R. L., Chang, S., O'Neill, J., & Piacentini, J. (2017). Developmental and clinical predictors of comorbidity for youth with obsessive compulsive disorder. *Journal of Psychiatric Research*, *93*, 72-78. doi: 10.1016/j.jpsychires.2017.05.002
- Petersen, S. E., & Posner, M. I. (2012). The attention system of the human brain: 20 years after. *Annual review of neuroscience*, *35*, 73-89. doi: 10.1146/annurev-neuro-062111-150525

- Peterson, R. A. (2000). A meta-analysis of variance accounted for and factor loadings in exploratory factor analysis. *Marketing Letters, 11*, 261-275. doi: 10.1023/A:1008191211004
- Phan, K. L., Wager, T., Taylor, S. F., & Liberzon, I. (2002). Functional neuroanatomy of emotion: A meta-analysis of emotion activation studies in PET and fMRI. *Neuroimage, 16*, 331-348. doi: 10.1006/nimg.2002.1087
- Phan, K.L., Fitzgerald, D.A., Nathan, P.J., Moore, G.J., Uhde, T.W., & Tancer, M.E. (2005). Neural substrates for voluntary suppression of negative affect: A functional magnetic resonance imaging study. *Biological Psychiatry, 57*, 210-219. doi: 10.1016/j.biopsych.2004.10.030
- Phillips, L. H., Bull, R., Adams, E., & Fraser, L. (2002). Positive mood and executive function: Evidence from Stroop and fluency tasks. *Emotion, 2*(1), 12-22. doi: 10.1037/1528-3542.2.1.12
- Phillips, L. H., Smith, L., & Gilhooly, K. J. (2002). The effects of adult aging and induced positive and negative mood on planning. *Emotion, 2*(3), 263-272. doi: 10.1037/1528-3542.2.3.263
- Pieters, J. M. (1981). Ear asymmetry in an auditory spatial Stroop task as a function of handedness. *Cortex, 17*(3), 369-380. doi: 10.1016/s0010-9452(81)80024-x
- Plate, A. J., Aldao, A., Quintero, J. M., & Mennin, D. S. (2016). Interactions Between Reappraisal and Emotional Nonacceptance in Psychopathology: Examining Disability and Depression Symptoms in Generalized Anxiety Disorder. *Cognitive Therapy and Research, 40*, 1-14. doi: 10.1007/s10608-016-9793-x
- Pohlack, S. T., Meyer, P., Cacciaglia, R., Liebscher, C., Ridder, S., & Flor, H. (2014). Bigger is better! Hippocampal volume and declarative memory performance in healthy young men. *Brain Structure and Function, 219*, 255-267. doi: 10.1007/s00429-012-0497-z

- Ponce-Ochoa, S.N. & Hernández-Guzmán, L. (2019). Validación de una versión computarizada de ocho ítems de la escala de afecto positivo y negativo para niños. *Revista Mexicana de Psicología*, 36(2), 160-172. Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/2430/243067142006/html/>
- Ponce-Ochoa, S.N., Hernández-Guzmán, L., & Freyre, M.A. (2021). *Versión multimedia de la Escala de Prácticas Parentales para Niños*. Manuscrito en preparación. Facultad de Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Poon, J., Zeman, J., Miller-Slough, R., Sanders, W., & Crespo, L. (2017). “Good enough” parental responsiveness to Children's sadness: Links to psychosocial functioning. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 48, 69-78. doi: 10.1016/j.appdev.2016.11.005
- Porges, S. W. (2011). *The polyvagal theory: neurophysiological foundations of emotions, attachment, communication, and self-regulation*. New York: W.W. Norton & Co.
- Posner, M. I. (2012). Imaging attention networks. *NeuroImage*, 61(2), 450-456. doi: 10.1016/j.neuroimage.2011.12.040
- Posner, M. I., & Petersen, S. E. (1990). The attention system of the human brain. *Annual Review of Neuroscience*, 13(1), 25-42. doi: 10.1146/annurev.ne.13.030190.000325
- Posner, M. I., & Fan, J. (2007). Attention as an organ system. In J. Pomerantz (Ed.), *Neurobiology of perception and communication: From synapse to society*. De lange conference iv. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Posner, M. I., & Rothbart, M. K. (2000). Developing mechanisms of self-regulation. *Development and Psychopathology*, 12(3), 427-441. doi: 10.1017/S0954579400003096
- Posner, M. I. & Rothbart, M. (2007). Research on Attention Networks as a Model for the Integration of Psychological Science. *Annual Review of Psychology*, 58, 1-23. doi: 10.1146/annurev.psych.58.110405.085516

- Posner, M. I., Rothbart, M. K., Sheese, B. E., & Voelker, P. (2012). Control networks and neuromodulators of early development. *Developmental Psychology*, *48*(3), 827-835. doi: 10.1037/a0025530
- Posner, M. I., Rothbart, M. K., Sheese, B. E., & Voelker, P. (2014). Developing attention: behavioral and brain mechanisms. *Advances in Neuroscience*, *2014*(405094), 1-9. doi:10.1155/2014/405094
- Posner, M., Snyder, C. & Davidson, B. (1980). Attention and the detection of signals. *Journal of Experimental Psychology: General*, *109*(2), 160-174. doi: 10.1037/0096-3445.109.2.160
- Power, T. G., Olivera, Y. A., Hill, R. A., Beck, A. D., Hopwood, V., Garcia, K. S., ... Hughes, S. O. (2016). Emotion regulation strategies and childhood obesity in high risk preschoolers. *Appetite*, *107*, 623-627. doi: 10.1016/j.appet.2016.09.008
- Prakash, R. S., Hussain, M. A., & Schirda, B. (2015). The role of emotion regulation and cognitive control in the association between mindfulness disposition and stress. *Psychology and Aging*, *30*(1), 160-171. doi: 10.1037/a0038544
- Putman, P., & Roelofs, K. (2011). Effects of single cortisol administrations on human affect reviewed: Coping with stress through adaptive regulation of automatic cognitive processing. *Psychoneuroendocrinology*, *36*, 439-448. doi: 10.1016/j.psyneuen.2010.12.001
- Putnam, S. & Rothbart, M. K. (2006). Development of Short and Very Short Form of the Children's Behavior Questionnaire. *Journal of Personality Assessment*, *87*(1), 102-112. doi:10.1207/s15327752jpa8701_09
- Putnam, S. P., & Stifter, C. A. (2005). Behavioral approach-inhibition in toddlers: Prediction from infancy, positive and negative affective components, and relations with behavior problems. *Child Development*, *76*(1), 212-226. doi: 10.1111/j.1467-8624.2005.00840.x
- Putnick, D. L., Bornstein, M. H., Lansford, J. E., Malone, P. S., Pastorelli, C., Skinner, A. T., ... Oburu, P. (2015). Perceived mother and father acceptance-rejection predict four unique aspects of child

- adjustment across nine countries. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 56(8), 923-932. doi: 10.1111/jcpp.12366
- Pyper, E., Harrington, D., & Manson, H. (2016). The impact of different types of parental support behaviours on child physical activity, healthy eating, and screen time: a cross-sectional study. *BMC Public Health*, 16(568), 1-15. doi: 10.1186/s12889-016-3245-0
- Racer, K. H., & Dishion, T. J. (2012). Disordered attention: Implications for understanding and treating internalizing and externalizing disorders in childhood. *Cognitive and Behavioral Practice*, 19(1), 31-40. doi: 10.1016/j.cbpra.2010.06.005
- Radespiel-Troger, M., Rauh, R., Mahlke, C., Gottschalk, T., & Muck-Weymann, M. (2003). Agreement of two different methods for measurement of heart rate variability. *Clinical Autonomic Research*, 13, 99-102. doi: 10.1007/s10286-003-0085-7
- Rao, K., & Skouge, J. (2015). Using multimedia technologies to support culturally and linguistically diverse learners and young children with disabilities. In: Heider, K., Renck Jalongo, M. (eds.) *Young children and families in the information age. Educating the young child (Advances in theory and research, implications for practice)*, Vol 10. Springer, Dordrecht. doi: 10.1007/978-94-017-9184-7_6
- Raval, V.V., Daga, S.S., Raval, P.H. & Panchal, N. (2016). Asian Indian Mothers' Emotion Socialization and Child Emotion Expression as a Function of Situational Context. *Journal of Child and Family Studies*, 25(9), 2853-2861. doi: 10.1007/s10826-016-0451-4
- Raven, J. C., Court, J. H., & Raven, J. (1993). *Test de matrices progresivas. Escalas coloreada, general y avanzada. Manual*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

- Razza, R. A., Martin, A., & Brooks-Gunn, J. (2012). Anger and children's socioemotional development: Can parenting elicit a positive side to a negative emotion? *Journal of Child and Family Studies*, *21*(5), 845-856. doi: 10.1007/s10826-011-9545-1
- Rebok, G., Smith, C., Pascualvaca, D., Mirsky, A., Anthony, B. & Kellam, S. (1997). Developmental changes in attentional performance in urban children from eight to thirteen years. *Child Neuropsychology*, *3*(1), 28-46. doi: 10.1080/09297049708401366
- Reisenzein, R. (1994). Pleasure-activation theory and the intensity of emotions. *Journal of Personality and Social Psychology*, *67*, 525-539. doi:10.1037/0022-3514.67.3.525
- Renslow, J. & Maupin, J. (2017). Draw-and-write technique elicits children's perceptions of health in the USA and Guatemala. *Health Education Journal*, 1-15. doi: 10.1177/0017896917735569
- Repetti, R., Taylor, S. & Seeman, T. (2002). Risky families: Family social environments and the mental and physical health of offspring. *Psychological Bulletin*, *128*(2), 330-366. doi: 10.1037//0033-2909.128.2.330
- Rescorla, L., Achenbach, T., Ivanova, M. Y., Dumenci, L., Almqvist, F., Bilenberg, N., ... & Erol, N. (2007). Behavioral and emotional problems reported by parents of children ages 6 to 16 in 31 societies. *Journal of Emotional and behavioral Disorders*, *15*(3), 130-142. doi: 10.1177/10634266070150030101
- Revelle, W. (2018). *Package 'psych' [manual]*. Recuperado de [http:// www.test.personality-project.org/r/psych/psych-manual.pdf](http://www.test.personality-project.org/r/psych/psych-manual.pdf)
- Rutherford, H. J., Wallace, N. S., Laurent, H. K., & Mayes, L. C. (2015). Emotion Regulation in Parenthood. *Developmental Review*, *36*, 1-14. doi: 10.1016/j.dr.2014.12.008
- Richaud, M. C., Mesurado, B., Samper-García, P., Llorca, A., Lemos, V., & Tur, A. (2013). Estilos parentales, inestabilidad emocional y agresividad en niños de nivel socioeconómico bajo en

Argentina y España. *Ansiedad y Estrés*, 19(1), 53-69. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/267639086_Estilos_parentales_inestabilidad_emocional_y_agresividad_en_ninos_de_nivel_socioeconomico_bajo_en_Argentina_y_Espana

Rioux, C., Castellanos-Ryan, N., Parent, S., Vitaro, F., Tremblay, R. E., & Séguin, J. R. (2016). Differential susceptibility to environmental influences: Interactions between child temperament and parenting in adolescent alcohol use. *Development and Psychopathology*, 28(1), 265-275. doi: 10.1017/S0954579415000437

Roberts, A. C., De Salvia, M. A., Wilkinson, L. S., Collins, P., Muir, J. L., Everitt, B. J., & Robbins, T. W. (1994). 6-Hydroxydopamine lesions of the prefrontal cortex in monkeys enhance performance on an analog of the Wisconsin Card Sort Test: Possible interactions with subcortical dopamine. *Journal of Neuroscience*, 14, 2531-2544. doi: 10.1523/JNEUROSCI.14-05-02531.1994

Roberts, R. P., Wiebels, K., Sumner, R. L., van Mulukom, V., Grady, C. L., Schacter, D. L., & Addis, D. R. (2017). An fMRI investigation of the relationship between future imagination and cognitive flexibility. *Neuropsychologia*, 95, 156-172. doi: 10.1016/j.neuropsychologia.2016.11.019

Robles, R., & Páez, F. (2003). Estudio sobre la traducción al español y las propiedades psicométricas de las Escalas de Afecto Positivo y Negativo (PANAS). *Salud Mental*, 26(1), 69-75. Recuperado de http://www.revistasaludmental.mx/index.php/salud_mental/article/view/938

Roemer, L., Williston, S. K., & Rollins, L. G. (2015). Mindfulness and emotion regulation. *Current Opinion in Psychology*, 3, 52-57. doi: 10.1016/j.copsyc.2015.02.006

Rohner, R. P., Khaleque, A., & Cournoyer, D. E. (2005). Parental acceptance-rejection: Theory, methods, cross-cultural evidence, and implications. *Ethos*, 33(3), 299-334. doi: 10.1525/ETH.2005.33.3.299

- Rose, J., Roman, N., Mwaba, K., & Ismail, K. (2018). The relationship between parenting and internalizing behaviours of children: A systematic review. *Early Child Development and Care*, 188(10), 1468-1486. doi: 10.1080/03004430.2016.1269762
- Rosinski, R. R. (1977). Picture-word interference is semantically based. *Child Development*, 48, 643-647. doi: 10.2307/1128667
- Rosinski, R. R., Golinkoff, R. M. & Kukish, K. S. (1975). Automatic Semantic Processing in a Picture-Word Interference Task. *Child Development*, 46(1), 247-253. doi: 10.2307/1128859
- Rosseel, Y. (2012). Lavaan: An R package for structural equation modeling and more. Version 0.5-12 (BETA). *Journal of Statistical Software*, 48(2), 1-36. Recuperado de <https://users.ugent.be/~yrosseel/lavaan/lavaanIntroduction.pdf>
- Rotenberg, V. S. (2004). The peculiarity of the right-hemisphere function in depression: Solving the paradoxes. *Progress in Neuro-Psychopharmacology & Biological Psychiatry*, 28, 1-13. doi: 10.1016/S0278-5846(03)00163-5
- Rothbart, M. K. (2007). Temperament, development, and personality. *Current Directions in Psychological Science*, 16(4), 207-212. doi: 10.1111/j.1467-8721.2007.00505.x
- Rothbart, M. K., & Bates, J. E. (2006). Temperament. En W. Damon, R. Lerner, & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of Child Psychology: Vol. 3. Social, Emotional, and Personality Development* (6th ed., pp. 99-166). New York: Wiley.
- Rothbart, M. K., & Posner, M. I. (2006). Temperament, attention, and developmental psychopathology. En D. Cicchetti y D. J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology: Developmental neuroscience* (pp. 465-501). John Wiley & Sons Inc.
- Rothbart, M. K., Posner, M. I., & Kieras, J. (2006). Temperament, Attention, and the Development of Self-Regulation. In K. McCartney & D. Phillips (Eds.), *Blackwell handbooks of developmental*

psychology. *Blackwell handbook of early childhood development* (pp. 338-357). Malden: Blackwell Publishing. doi: 10.1002/9780470757703.ch17

Rothbart, M. K., & Rueda, M. R. (2005). The development of effortful control. In U. Mayr, E. Awh, & S. W. Keele (Eds.), *Developing individuality in the human brain: A tribute to Michael I. Posner* (pp. 167-188). Washington, DC: American Psychological Association. doi: 10.1037/11108-009

Rothbart, M. K. & Sheese, B. E. (2007). Temperament and emotion regulation. In: Gross, J. J., editor. *Handbook of Emotion Regulation* (pp. 331-350). The Guilford Press; New York.

Rothbart, M. K., Sheese, B. E., & Posner, M. I. (2007). Executive attention and effortful control: Linking temperament, brain networks, and genes. *Child Development Perspectives*, 1(1), 2-7. doi: 10.1111/j.1750-8606.2007.00002.x

Rothbart, M. K., Sheese, B. E., Rueda, M. R., & Posner, M. I. (2011). Developing Mechanisms of Self-Regulation in Early Life. *Emotion Review*, 3(2), 207-213. doi: 10.1177/1754073910387943

Rothbart, M. K., Ziaie, H., & O'Boyle, C. G. (1992). Self-regulation and emotion in infancy. In N. Eisenberg & R. A. Fabes (Eds.), *Emotion and its regulation in early development* (pp. 7-23). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Rottenberg, J., Ray, R. D., & Gross, J. J. (2007). Emotion elicitation using films. In J. A. Coan & J. J. B. Allen (Eds.), *Handbook of emotion elicitation and assessment* (pp. 9-28). London, England: Oxford University Press.

Rowe, G., Hirsh, J. B., & Anderson, A. K. (2007). Positive affect increases the breadth of attentional selection. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 104, 383-388. doi:10.1073/pnas.0605198104

Rudy, B. M., May, A. C., Whiting, S. E., Davis III, T. E., Jenkins, W. S., & Reuther, E. T. (2014). Differentiating among singular and comorbid obsessive-compulsive disorder and social phobia

symptomology. *Cognitive Behaviour Therapy*, 43(2), 111-121. doi: 10.1080/16506073.2013.859170

Rueda, M. R. (2012). Effortful control. In M. Zentner & R. L. Shiner (Eds.), *Handbook of Temperament* (pp. 145-167). New York, N.Y.: Guilford Press.

Rueda, M. R., Posner, M. I., & Rothbart, M. K. (2005). The development of executive attention: Contributions to the emergence of self-regulation. *Developmental Neuropsychology*, 28(2), 573-594. doi: 10.1207/s15326942dn2802_2

Rueda, M. R., Rothbart, M. K., Saccamanno, L. & Posner, M. I. (2005). Training, maturation and genetic influences on the development of executive attention. *Proceedings of the US National Academy of Sciences*, 102, 14931-14936. doi: 10.1073pnas.0506897102

Rueda, M.R., Fan, J., McCandliss, B.D., Halparin, J.D., Gruber, D.B., Lercani, L.P., & Posner, M.I. (2004). Development of attentional networks in childhood. *Neuropsychologia*, 42(8), 1029-1040. doi: 10.1016/j.neuropsychologia.2003.12.012

Ruff, H. A., & Rothbart, M. K. (2001). *Attention in early development: Themes and variations*. New York, NY: Oxford University Press.

Russell, J. A. (1980). A circumplex model of affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 1161-1178. doi:10.1037/h0077714

Russell, J. A. (2015). My psychological constructionist perspective, with a focus on conscious affective experience. In L. F. Barrett & J. A. Russell (Eds.), *The psychological construction of emotion* (pp. 183-208). The Guilford Press.

Russell, J. A., & Barrett, L. F. (1999). Core affect, prototypical emotional episodes, and other things called emotion: Dissecting the elephant. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 805-819. doi:10.1037/0022-3514.76.5.805

- Russell, J. A., & Carroll, J. M. (1999). On the bipolarity of positive and negative affect. *Psychological Bulletin*, *125*, 3-30. doi: 10.1037/0033-2909.125.1.3
- Rutter, M. (1999). Resilience concepts and findings: Implications for family therapy. *Journal of Family Therapy*, *21*(2), 119-144. doi: 10.1111/1467-6427.00108
- Rutter, M. (2013). Developmental psychopathology: A paradigm shift or just a relabeling? *Development and Psychopathology*, *25*, 1201-1213. doi: 10.1017/S0954579413000564
- Rutter, M. & Silberg, J. (2002). Gene-environment interplay in relation to emotional and behavioral disturbance. *Annual Review of Psychology*, *53*, 463-490. doi: 10.1146/annurev.psych.53.100901.135223
- Rutter, M. & Sroufe, A., (2000). Developmental psychopathology: Concepts and challenges. *Development and Psychopathology*, *12*, 265-296. doi: 10.1017/S0954579400003023
- Ryan, S. M., & Ollendick, T. H. (2018). The interaction between child behavioral inhibition and parenting behaviors: Effects on internalizing and externalizing symptomology. *Clinical Child and Family Psychology Review*, *21*(3), 320-339. doi:10.1007/s10567-018-0254-9
- Saarni, C. (1979). Children's understanding of display rules for expressive behavior. *Developmental Psychology*, *15*(4), 424-429. doi: 10.1037/0012-1649.15.4.424
- Saarni, C. (1984). An observational study of children's attempts to monitor their expressive behavior. *Child Development*, *55*, 1504-1513. doi: 10.2307/1130020
- Sameroff, A. J. (2000). Developmental systems and psychopathology. *Development and Psychopathology*, *12*(3), 297-312. doi: 10.1017/S0954579400003035
- Sandín, B. (2003). Escalas PANAS de afecto positivo y negativo para niños y adolescentes (PANASN). *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, *8*(2), 173-182. doi: 10.5944/rppc.vol.8.num.2.2003.3953

- Seligman, M. E., & Csikszentmihalyi, M. (2014). Positive psychology: An introduction. *In Flow and the foundations of positive psychology* (pp. 279-298). Springer, Dordrecht. doi: 10.1007/978-94-017-9088-8_18
- Selzam, S., Coleman, J. R., Caspi, A., Moffitt, T. E., & Plomin, R. (2018). A polygenic p factor for major psychiatric disorders. *Translational Psychiatry*, 8(205), 1-9. doi: 10.1038/s41398-018-0217-4
- Scaramella, L., Neppl, T., Ontai, L. & Conger, R. (2008). Consequences of socioeconomic disadvantage across three generations: Parenting behavior and child externalizing problems. *Journal of Family Psychology*, 22(5), 725-733. doi: 10.1037/a0013190
- Schaefer, E. S. (1965). A configurational analysis of children's reports of parent behavior. *Journal of Consulting Psychology*, 29, 552-557. doi: 10.1037/h0022702
- Schaefer, E. S. (1965). Children's reports of parental behavior: an inventory. *Child Development*, 36, 413-424. doi: 10.2307/1126465
- Schlam, T., Wilson, N., Shoda, Y., Mischel, W., & Ayduk, O. (2013). Preschoolers' delay of gratification predicts their body mass 30 years later. *The Journal of Pediatrics*, 162(1), 90-93. doi: 10.1016/j.jpeds.2012.06.049
- Schlosberg, H. (1952). The description of facial expressions in terms of two dimensions. *Journal of Experimental Psychology*, 44(4), 229-237. doi: 10.1037/h0055778
- Schmidt, A., Borgwardt, S., Gerber, H., Wiesbeck, G. A., Schmid, O., Riecher-Rössler, A., Smieskova, R., Lang, U. E., & Walter, M. (2014). Acute effects of heroin on negative emotional processing: Relation of amygdala activity and stress-related responses. *Biological Psychiatry*, 76(4), 289-296. doi: 10.1016/j.biopsych.2013.10.019
- Schneider, W., Eschman, A., & Zuccolotto, A. (2002). *E-Prime user's guide*. Pittsburgh, PA: Psychology Software Tools.

- Schober, P., Boer, C., & Schwarte, L. A. (2018). Correlation coefficients: appropriate use and interpretation. *Anesthesia & Analgesia*, *126*(5), 1763-1768. doi: 10.1213/ANE.0000000000002864
- Schoemaker, K., Mulder, H., Deković, M., & Matthys, W. (2013). Executive functions in preschool children with externalizing behavior problems: A meta-analysis. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *41*(3), 457-471. doi: 10.1007/s10802-012-9684-x
- Schroevers, M. J., Sanderman, R., van Sonderen, E., & Ranchor, A. V. (2000). The evaluation of the Center for Epidemiologic Studies Depression (CES-D) scale: Depressed and positive affect in cancer patients and healthy reference subjects. *Quality of Life Research*, *9*, 1015-1029. doi: 10.1023/A:1016673003237
- Schwartz, C. E., Snidman, N., & Kagan, J. (1999). Adolescent social anxiety as an outcome of inhibited temperament in childhood. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, *38*(8), 1008-1015. doi: 10.1097/00004583-199908000-00017
- Scofield, J., Hernandez-Reif, M., and Keith, A. B. (2009). Preschool children's multimodal word learning. *Journal of Cognition and Development*, *10*, 306-333. doi: 10.1080/15248370903417662
- Shackman, J. E., & Pollak, S. D. (2014). Impact of physical maltreatment on the regulation of negative affect and aggression. *Development and Psychopathology*, *26*(4pt1), 1021-1033. doi: 10.1017/S0954579414000546
- Shashidhara, M., Sushma, B. R., Viswanath, B., Math, S. B., & Janardhan Reddy, Y. C. (2015). Comorbid obsessive compulsive disorder in patients with bipolar-I disorder. *Journal of Affective Disorders*, *174*, 367-371. doi: 10.1016/j.jad.2014.12.019
- Shaver, P. R., & Mikulincer, M. (2014) Adult attachment and emotion regulation. In J. J. Gross. (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (2nd ed., pp. 237–250). New York, N.Y.: Guilford Press.

- Shaw, P., Greenstein, D., Lerch, J., Clasen, L., Lenroot, R., Gogtay, N., Evans, A., Rapoport, J. & Giedd, J. (2006). Intellectual ability and cortical development in children and adolescents. *Nature*, *440*, 676-679. doi: 10.1038/nature04513
- Sheese, B. E., Voelker, P., Posner, M. I., & Rothbart, M. K. (2009). Genetic variation influences on the early development of reactive emotions and their regulation by attention. *Cognitive Neuropsychiatry*, *14*(4-5), 332-355. doi: 10.1080/13546800902844064
- Sheynin, J., Beck, K. D., Pang, K. C., Servatius, R. J., Shikari, S., Ostovich, J., & Myers, C. E. (2014). Behaviourally inhibited temperament and female sex, two vulnerability factors for anxiety disorders, facilitate conditioned avoidance (also) in humans. *Behavioural Processes*, *103*, 228-235. doi: 10.1016/j.beproc.2014.01.003
- Silver, R. B., Measelle, J. R., Armstrong, J. M., & Essex, M. J. (2005). Trajectories of classroom externalizing behavior: Contributions of child characteristics, family characteristics, and the teacher-child relationship during the school transition. *Journal of School Psychology*, *43*(1), 39-60. doi: 10.1016/j.jsp.2004.11.003
- Simonds, J., Kieras, J., Rueda, R., & Rothbart, M. (2007). Effortful control, executive attention, and emotional regulation in 7-10-year-old children. *Cognitive Development*, *22*, 474-488. doi: 10.1016/j.cogdev.2007.08.009
- Smith, M., Kates, M. & Vriezen, E. (1992). The development of frontal-lobe functions. In S. J. Segalowitz & I. Rapin (Eds.), *Handbook of neuropsychology: Vol. 7. Child neuropsychology* (pp. 309-330). Amsterdam: Elsevier.
- Solís-Cámara, P. & Díaz, M. (2007). Relaciones entre creencias y prácticas de crianza de padres con niños pequeños. *Anales de Psicología*, *23*(2), 177-184. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/167/16723201.pdf>

- Spinrad, T. L., Stifter, C. A., Donelan-McCall, N., & Turner, L. (2004). Mothers' Regulation Strategies in Response to Toddlers' Affect: Links to Later Emotion Self-Regulation. *Social Development, 13*, 40-55. doi:10.1111/j.1467-9507.2004.00256.x
- Spruijt, A. M., Dekker, M. C., Ziermans, T. B. & Swaab, H. (2017). Attentional control and executive functioning in school-aged children: Linking self-regulation and parenting strategies. *Journal of Experimental Child Psychology, 166*, 340-359. doi: 10.1016/j.jecp.2017.09.004
- Squire, L. R., Zola-Morgan, J. G., Zola-Morgan, F. M., Petersen, S. E., Videen, T. O., & Raichle, M. E. (1992). Activation of the hippocampus in normal humans: a functional anatomical study of memory. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America, 89*(5), 1837-1841. doi: 10.1073/pnas.89.5.1837
- Squire, S., & Stein, A. (2003). Functional MRI and parental responsiveness: A new avenue into parental psychopathology and early parent-child interactions? *The British Journal of Psychiatry, 183*(6), 481-483. doi: 10.1192/bjp.183.6.481
- Sroufe, L. A. (2009). The concept of development in developmental psychopathology. *Child Development Perspectives, 3*(3), 178-183. doi: 10.1111/j.1750-8606.2009.00103.x
- St John, A. M., Ozahtaci, B., & Tarullo, A. R. (2018). Parental executive function and verbal ability matter for scaffolding. *Journal of Family Psychology, 32*(3), 406-411. doi: 10.1037/fam0000374
- Stanton, K., & Watson, D. (2014). Positive and negative affective dysfunction in psychopathology. *Social and Personality Psychology Compass, 8*, 555-567. doi:10.1111/spc3.12132
- Steinberg, E. A., & Drabick, D. A. G. (2015). A developmental psychopathology perspective on ADHD and comorbid conditions: The role of emotion regulation. *Child Psychiatry & Human Development, 46*(6), 951-966. doi:10.1007/s10578-015-0534-2

- Steinberg, L., Blatt-Eisengart, I. & Cauffman, E. (2006). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent and neglectful homes: A replication in a sample of serious juvenile offenders. *Journal of Research on Adolescence*, *16*(1), 47-58. doi: 10.1111/j.1532-7795.2006.00119.x
- Stellar, J. E., John-Henderson, N., Anderson, C. L., Gordon, A. M., McNeil, G. D., & Keltner, D. (2015). Positive affect and markers of inflammation: Discrete positive emotions predict lower levels of inflammatory cytokines. *Emotion*, *15*(2), 129-133. doi:10.1037/emo0000033
- Stephens, A., Wardle, J., & Marmot, M. (2005). Positive affect and health-related neuroendocrine, cardiovascular, and inflammatory processes. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, *102*, 6508-6512. doi:10.1073/pnas.0409174102
- Stroop, J. R. (1935). Studies of interference in serial verbal reactions. *Journal of Experimental Psychology*, *18*(6), 643-662. doi:10.1037/h0054651
- Stuss, D. T., Shallice, T., Alexander, M. P., & Picton, T. W. (1995). A multidisciplinary approach to anterior attentional functions. In J. Grafman, K. J. Holyoak, & F. Boller (Eds.), *Annals of the New York Academy of Sciences: Vol. 769. Structure and functions of the human prefrontal cortex* (pp. 191-211). New York, NY, US: New York Academy of Sciences. doi: 10.1111/j.1749-6632.1995.tb38140.x
- Sulik, M. J., Blair, C., Mills-Koonce, R., Berry, D., Greenberg, M., & The Family Life Project Investigators (2015). Early Parenting and the Development of Externalizing Behavior Problems: Longitudinal Mediation Through Children's Executive Function. *Child Development*, *86*(5), 1588-1603. doi:10.1111/cdev.12386

- Symonds, P. W. (1939). *The psychology of parent-child relationships*. Appleton-Century.
- Tecce, J. J., & Happ, S. J. (1964). Effects of Shock-Arousal on a Card-Sorting Test of Color-Word Interference. *Perceptual and Motor Skills*, *19*(3), 905-906. doi:10.2466/pms.1964.19.3.905
- Thayer, R. E. (1986). Activation-Deactivation Adjective Check List: Current overview and structural analysis. *Psychological Reports*, *58*(2), 607-614. doi:10.2466/pr0.1986.58.2.607
- Thayer, R. E. (1989). *The biopsychology of mood and arousal*. New York, N.Y., EE.UU.: Oxford University Press.
- Thelen, E. (2000). Grounded in the world: Developmental origins of the embodied mind. *Infancy* *1*(1), 3-28. doi: 10.1207/S15327078IN0101_02
- Thiruchselvam, R., Blechert, J., Sheppes, G., Rydstrom, A., & Gross, J. J. (2011). The temporal dynamics of emotion regulation: An EEG study of distraction and reappraisal. *Biological Psychology*, *87*(1), 84-92. doi: 10.1016/j.biopsycho.2011.02.009
- Thomas, A., & Chess, S. (1977). *Temperament and development*. New York: Brunner/Mazel.
- Thomas, A., & Chess, S. (1986). The New York longitudinal study: From infancy to early adult life. En R. Plomin y J. Dunn (Eds.), *The study of temperament: Changes, continuities, and challenges* (pp. 39-52). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Thomas, R., Sanders, S., Doust, J., Beller, E., & Glasziou, P. (2015). Prevalence of attention-deficit/hyperactivity disorder: A systematic review and meta-analysis. *Pediatrics*, *135*(4), e994-e1001. doi: 10.1542/peds.2014-3482
- Thompson, E. R. (2007). Development and validation of an internationally reliable short-form of the Positive and Negative Affect Schedule (PANAS). *Journal of Cross-Cultural Psychology*, *38*, 227-242. doi:10.1177/0022022106297301

- Thompson, R. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. In N. A. Fox (Ed.), *The Development of Emotion Regulation: Biological and Behavioral Considerations*. Monographs of the Society for Research in Child Development, 59 (2/3), 25-52. doi: 10.2307/1166137
- Todorov, H., Searle-White, E., & Gerber, S. (2020). Applying univariate vs. multivariate statistics to investigate therapeutic efficacy in (pre) clinical trials: A Monte Carlo simulation study on the example of a controlled preclinical neurotrauma trial. *PloS ONE*, 15(3), e0230798. doi: 10.1371/journal.pone.0230798
- Tomkins, S. S. (1962). *Affect Imagery Consciousness, Vol. 1: The Positive Affects*. New York: Springer.
- Tomkins, S. S. (1963). *Affect Imagery Consciousness, Vol. 2: The Negative Affects*. New York: Springer.
- Torres, A. R., Fontenelle, L. F., Shavitt, R. G., Ferrão, Y. A., Do Rosário, M. C., Storch, E. A., & Miguel, E. C. (2016). Comorbidity variation in patients with obsessive–compulsive disorder according to symptom dimensions: Results from a large multicentre clinical sample. *Journal of Affective Disorders*, 190, 508-516. doi: 10.1016/j.jad.2015.10.051
- Tourangeau, R. & Smith, T. (1996). Asking sensitive questions: The impact of data collection mode, question format, and question context. *Public Opinion Quarterly*, 60(2), 275-304. doi: 10.1086/297751
- Tourangeau, R., Rips, L. J., & Rasinski, K. (2000). *The Psychology of Survey Response*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Treisman, A. M. (1969). Strategies and models of selective attention. *Psychological Review*, 76(3), 282-299. doi: 10.1037/h0027242
- Tung, I., & Lee, S. S. (2018). Context-specific associations between harsh parenting and peer rejection on child conduct problems at home and school. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 47(4), 642-654. doi: 10.1080/15374416.2015.1102071

- Ursache, A., Blair, C., & Raver, C. C. (2012). The promotion of self-regulation as a means of enhancing school readiness and early achievement in children at risk for school failure. *Child Development Perspectives, 6*(2), 122-128. doi: 10.1111/j.1750-8606.2011.00209.x
- Valentine, G. (1999) Being seen and heard? The Ethical complexities of working with children and young people at home and at school. *Philosophy & Geography, 2*(2), 141-155. doi: 10.1080/13668799908573667
- Valiente, C., Lemery-Chalfant, K., & Reiser, M. (2007). Pathways to problem behaviors: Chaotic homes, parent and child effortful control, and parenting. *Social Development, 16*(2), 249-267. doi: 10.1111/j.1467-9507.2007.00383.x
- Van Der Waerden, J. E., Hoefnagels, C., Hosman, C. M., & Jansen, M. W. (2014). Defining subgroups of low socioeconomic status women at risk for depressive symptoms: the importance of perceived stress and cumulative risks. *International Journal of Social Psychiatry, 60*(8), 772-782. doi: 10.1177/0020764014522751
- Vanderlei, L. Silva, R., Pastre, C., Azevedo, F., & Godoy, M. (2008). Comparison of the Polar S810i monitor and the ECG for the analysis of heart rate variability in the time and frequency domains. *Brazilian Journal of Medical and Biological Research, 41*, 854-859. doi: 10.1590/s0100-879x2008005000039
- Vázquez, C., Hervás, G., Rahona, J. J., & Gómez, D. (2009). Bienestar psicológico y salud: Aportaciones desde la psicología positiva. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud, 5*(1), 15-28. Recuperado de https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/132719/APCS_5_esp_15-28.pdf?sequence=1

- Vasquez, A. C., Patall, E. A., Fong, C. J., Corrigan, A. S., & Pine, L. (2016). Parent autonomy support, academic achievement, and psychosocial functioning: A meta-analysis of research. *Educational Psychology Review*, 28(3), 605-644. doi: 10.1007/s10648-015-9329-z
- Vosburg, S. K. (1998). The effects of positive and negative mood on divergent-thinking performance. *Creativity Research Journal*, 11, 165-172. doi:10.1207/s15326934crj1102_6
- Vural, P., Hafizoğlu, Ş., Türkmen, N., Eren, B., & Büyükuysal, Ç. (2012). Perceived parental acceptance/rejection and psychopathology in a group of sexually abused children/adolescents. *Medicinski Glasnik*, 9(2), 363-369. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Mustafa_Bueyuekuysal/publication/230748175_Perceived_parental_acceptancerejection_and_psychopathology_in_a_group_of_sexually_abused_childrenadolescents/links/5416afde0cf2bb7347db6819.pdf
- Wachs, T. D. (2006). Contributions of temperament to buffering and sensitization processes in children's development. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094(1), 28-39. doi: 10.1196/annals.1376.004
- Wang, F., Xie, H., Wang, Y., Hao, Y., & An, J. (2016). Using Touchscreen Tablets to Help Young Children Learn to Tell Time. *Frontiers in Psychology*, 7(1800), 1-8. doi: 10.3389/fpsyg.2016.01800
- Watson, D., & Clark, L. A. (1984). Negative affectivity: The disposition to experience aversive emotional states. *Psychological Bulletin*, 96, 465-490. doi:10.1037/0033-2909.96.3.465
- Watson, D., & Clark, L. A. (1997). Measurement and mismeasurement of mood: Recurrent and emergent issues. *Journal of Personality Assessment*, 68, 267-296. doi:10.1207/s15327752jpa6802_4
- Watson, D., & Tellegen, A. (1985). Toward a consensual structure of mood. *Psychological Bulletin*, 98(2), 219-235. doi:10.1037/0033-2909.98.2.219

- Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, *54*(6), 1063-1070. doi: 10.1037/0022-3514.54.6.1063
- Welsh, M., Pennington, B. & Groisser, D. (1991). A normative study of executive function: A window on prefrontal function in children. *Developmental Neuropsychology*, *7*, 131-149. doi: 10.1080/87565649109540483
- Werner K. & Gross J. J. (2010). Emotion regulation and psychopathology: A conceptual framework. En Kring A., Sloan D. (Eds.), *Emotion regulation and psychopathology: A transdiagnostic approach to etiology and treatment* (pp. 13–37). New York, N.Y.: Guilford Press.
- Whittle, S., Simmons, J. G., Dennison, M., Vijayakumar, N., Schwartz, O., Yap, M. B.,...& Allen, N. B. (2014). Positive parenting predicts the development of adolescent brain structure: A longitudinal study. *Developmental Cognitive Neuroscience*, *8*, 7-17. doi: 10.1016/j.dcn.2013.10.006
- Widakowich, C. (2012). El enfoque dimensional vs el enfoque categórico en psiquiatría: aspectos históricos y epistemológicos. *ALCMEON Revista Argentina de Clínica Neuropsiquiátrica*, *17*(4), 365-374. Recuperado de https://www.alcmeon.com.ar/17/68/06_Bidacovich.pdf
- Wiggins, J. L., Mitchell, C., Hyde, L. W., & Monk, C. S. (2015). Identifying early pathways of risk and resilience: The codevelopment of internalizing and externalizing symptoms and the role of harsh parenting. *Development and Psychopathology*, *27*(4pt1), 1295-1312. doi: 10.1017/S0954579414001412
- Williams, D. P., Cash, C., Rankin, C., Bernardi, A., Koenig, J., & Thayer, J. F. (2015). Resting heart rate variability predicts self-reported difficulties in emotion regulation: a focus on different facets of emotion regulation. *Frontiers in Psychology*, *6*, 261. doi: 10.3389/fpsyg.2015.00261

- Williams, G. V., & Goldman-Rakic, P. S. (1995). Modulation of memory fields by dopamine D1 receptors in prefrontal cortex. *Nature*, *376*(6541), 572-575. doi: 10.1038/376572a0
- Wilson, A. C., Lengua, L. J., Tininenko, J., Taylor, A., & Trancik, A. (2009). Physiological Profiles During Delay of Gratification: Associations with Emotionality, Self-regulation, and Adjustment Problems. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *30*(6), 780-790. doi: 10.1016/j.appdev.2009.05.002
- Wolgast, M., Lundh, L. G., & Viborg, G. (2011). Cognitive reappraisal and acceptance: An experimental comparison of two emotion regulation strategies. *Behaviour Research and Therapy*, *49*(12), 858-866. doi: 10.1016/j.brat.2011.09.011
- World Health Organization [WHO]. (2021). *Comprehensive Mental Health Action Plan 2013-2030*. Geneva, Switzerland: WHO.
- Yang, H., Yang, S. & Isen, A. (2013). Positive affect improves working memory: Implications for controlled cognitive processing. *Cognition and Emotion*, *27*(3), 474-482. doi:10.1080/02699931.2012.713325
- Yik, M. S. M., Russell, J. A., & Barrett, L. F. (1999). Structure of self-reported current affect: Integration and beyond. *Journal of Personality and Social Psychology*, *77*(3), 600-619. doi:10.1037/0022-3514.77.3.600
- Zabelina, D. L., & Robinson, M. D. (2010). Creativity as flexible cognitive control. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, *4*(3), 136-143. doi: 10.1037/a0017379
- Zahn-Waxler, C., Shirtcliff, E. A., & Marceau, K. (2007). Disorders of childhood and adolescence: Gender and psychopathology. *Annual Review of Clinical Psychology*, *4*, 275-303. doi: 10.1146/annurev.clinpsy.3.022806.091358
- Zald, D. H. (2003). The human amygdala and the emotional evaluation of sensory stimuli. *Brain Research Brain Research Reviews*, *41*, 88-123. doi: 10.1016/s0165-0173(02)00248-5

- Zelazo, P. D., & Carlson, S. M. (2012). Hot and cool executive function in childhood and adolescence: Development and plasticity. *Child Development Perspectives*, 6(4), 354-360. doi: 10.1111/j.1750-8606.2012.00246.x
- Zelazo, P. D., & Cunningham, W. A. (2007). Executive function: Mechanisms underlying emotion regulation. En J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 135-158). New York, N.Y., EE.UU.: The Guilford Press.
- Zeman, J., Cassano, M., Perry-Parrish, C., & Stegall, S. (2006). Emotion regulation in children and adolescents. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 27(2), 155-168. doi: 10.1097/00004703-200604000-00014
- Zhao, B., Cao, Y., Zhang, L., & Zhang, W. (2020). Parenting Practices and Adolescent Effortful Control: MAOA T941G Gene Polymorphism as a Moderator. *Frontiers in Psychology*, 11, 60. doi: 10.3389/fpsyg.2020.00060
- Zoogman, S., Goldberg, S. B., Hoyt, W. T., & Miller, L. (2015). Mindfulness interventions with youth: A meta-analysis. *Mindfulness*, 6(2), 290-302. doi: 10.1007/s12671-013-0260-4

ANEXO 1. Ejemplo de reactivos de la lista de Conductas de Achenbach 6-18

(Children Behavior Check List, CBCL/6-18)

	A	B	C
1. Actúa añado(a) para su edad.			
5. Son muy pocas cosas las que disfruta.			
10. No puede estar quieto(a).			
15. Es cruel con los animales.			
20. Destruye sus propias cosas.			
25. No se lleva bien con otros niños.			
30. Le da miedo ir a la escuela.			
35. Siente que no vale o que es inferior.			
40. Escucha sonidos o voces que no existen.			
45. Es nervioso(a) o tenso(a).			
50. Es temeroso(a) o ansioso(a).			
55. Tiene sobrepeso.			
60. Tiene problemas en los ojos (no si ya se corrigió con lentes).			
65. Ataca físicamente a otros.			
70. Es torpe, no coordina bien.			
75. Escapa de casa.			
80. Prende fuego a las cosas.			

85. Duerme más que la mayoría de los niños en el día o en la noche.

90. Roba fuera de casa.

95. Presenta cambios repentinos en su estado de ánimo o sentimientos.

100. Habla o camina dormido(a).

105. Amenaza a las personas.

110. Es poco activo(a), se mueve lentamente, le falta energía.

115. Se hace pipí en la ropa durante el día.

120. Se preocupa.

¡MUCHAS GRACIAS POR SU COOPERACIÓN Y PACIENCIA!

ANEXO 2. Ejemplos de reactivos de Cuestionario sobre Conducta Infantil-

Forma Muy Corta (CBQ-VSF)

Responde: Madre____ Padre____ Tutor_____

Nombre: _____ Edad: _____ años

Nombre del niño(a): _____ Edad: ____ años, ____ meses

Por favor, asegúrese de que haya respondido a todas las preguntas.

1	2	3	4	5	6	7	NA
Falso en extremo	Bastante falso	Ligeramente falso	Ni falso ni verdadero	Ligeramente Cierto	Bastante Cierto	Cierto en Extremo	No aplicable

MI HIJO/A:

1. Da la impresión de que siempre tiene prisa cuando se mueve de un sitio a otro.

1 2 3 4 5 6 7 NA

5. Se encuentra muy molesto por una pequeña herida o golpe.

1 2 3 4 5 6 7 NA

10. Parece encontrarse cómodo/a con casi todo el mundo.

1 2 3 4 5 6 7 NA

15. Cuando juega con un rompecabezas o juegos de construcción, se queda concentrado en lo que está haciendo y trabaja durante mucho tiempo.

1 2 3 4 5 6 7 NA

20. Es muy raro que se queje cuando está enfermo con un resfriado.

1 2 3 4 5 6 7 NA

25. Está lleno de energía, incluso por la noche.

1 2 3 4 5 6 7 NA

30. Se acerca lenta y cautelosamente a lugares que le han dicho que son peligrosos.

1 2 3 4 5 6 7 NA

35. Se disgusta cuando familiares o amigos queridos se disponen a irse después de una visita.

1 2 3 4 5 6 7 NA

Por favor, asegúrese de que ha completado todas las páginas del cuestionario. Muchas gracias por su colaboración.

ANEXO 3. Ejemplos de reactivos de la Escala de Prácticas Parentales para Niños Versión Multimedia

Reactivo 1. Me abraza.

En el caso de las niñas que respondían sobre las prácticas parentales maternas, se presentó una imagen de una mujer abrazando a una niña.

Reactivo 2. Siento que me quiere.

En el caso de los niños que respondían sobre las prácticas parentales paternas, se presentó una imagen de un hombre sosteniendo a un niño entre sus brazos rodeado de corazones.

APÉNDICE A. Formato para seleccionar a la voz para la EPP y PANAS

versión digital de acuerdo con la claridad y la neutralidad en el sexo

Edad: ____ años Sexo: Niña ____ Niño ____ Grupo: ____

Vas a escuchar algunas frases con diferentes voces, marca con una “X” para cada frase si se entiende lo que dice.

Voz K	Audio A a) Sí b) Más o menos c) No	Audio B a) Sí b) Más o menos c) No	Audio C a) Sí b) Más o menos c) No
Voz M	Audio B a) Sí b) Más o menos c) No	Audio C a) Sí b) Más o menos c) No	Audio A a) Sí b) Más o menos c) No
Voz F	Audio C a) Sí b) Más o menos c) No	Audio A a) Sí b) Más o menos c) No	Audio B a) Sí b) Más o menos c) No

Vas a escuchar algunas frases, en cada una, por favor marca con una “X” si quien habla es niño o niña.

Voz K	Audio A a) Niña b) Niño c) No sé	Audio B a) Niña b) Niño c) No sé	Audio C a) Niña b) Niño c) No sé
Voz M	Audio B a) Niña b) Niño c) No sé	Audio C a) Niña b) Niño c) No sé	Audio A a) Niña b) Niño c) No sé
Voz F	Audio C a) Niña b) Niño c) No sé	Audio A a) Niña b) Niño c) No sé	Audio B a) Niña b) Niño c) No sé

APÉNDICE B. Formato para seleccionar a la voz para la EPP y PANAS
versión digital de acuerdo con la comprensión del contenido

Edad: ____ años Sexo: Niña ____ Niño ____ Grupo: ____

Vas a escuchar algunas frases con diferentes voces, por favor repite lo que dice.

Voz M	Audio A	Audio B	Audio C
Voz F	Audio B	Audio C	Audio A
Voz K	Audio C	Audio A	Audio B

APÉNDICE C. Procedimiento para la selección de juguetes del paradigma del regalo equivocado

Para la selección de los juguetes a utilizar dentro del paradigma del regalo equivocado participaron 16 niños (ocho niños y ocho niñas), de entre cuatro y ocho años. Se acudió a cuatro establecimientos y se les solicitó a los niños que seleccionaran dos juguetes favoritos y dos juguetes no deseados. Se empleó el formato para seleccionar los juguetes favoritos y no deseados a emplear en el Paradigma del regalo equivocado (véase Apéndice D) para el registro de las respuestas de los niños. El rango de precios para los juguetes favoritos varió de 5 a 170 pesos y para los juguetes no favoritos de 5 a 155 pesos. Se seleccionaron 14 juguetes para niña y 16 juguetes para niño. Se solicitó a 35 niñas y 31 varones que eligieran dos juguetes favoritos y dos juguetes no deseados dentro de los juguetes seleccionados.

En el caso de los juguetes favoritos, se seleccionaron los cuatro juguetes con las mayores frecuencias tanto para niñas como para niños. En el caso de los juguetes no deseados, se seleccionaron los cuatro juguetes de género neutro con las puntuaciones más altas tanto para niñas como para niños.

En la Tabla 31 se muestran las frecuencias de la selección de los juguetes favoritos y no deseados por las niñas y en la Tabla 32 se presentan los juguetes utilizados.

Tabla 31*Juguetes favoritos y no deseados seleccionados por las niñas*

	Juguetes favoritos	Juguetes no deseados
Juguete	Frecuencia	
Juguete A	2	3
Juguete B	4	8
Juguete C	0	7
Juguete D	5	3
Juguete E	2	12
Juguete F	6	4
Juguete G	1	6
Juguete H	22	0
Juguete I	7	1
Juguete J	0	15
Juguete K	9	4
Juguete L	12	2
Juguete M	0	2
Juguete N	0	3

Tabla 32

Juguetes utilizados en el paradigma del regalo equivocado para las niñas

Juguetes favoritos	Juguetes no deseados
Juguete H	Juguete B
	
Juguete I	Juguete C
	
Juguete K	Juguete E
	

Juguete L



Juguete J



En la Tabla 33 se muestran las frecuencias de la selección de los juguetes favoritos y no deseados por los varones y en la Tabla 34 se presentan los juguetes utilizados.

Tabla 33

Juguetes favoritos y no deseados seleccionados por los varones

Juguete	Juguetes favoritos	Juguetes no deseados
	Frecuencia	
Juguete A	0	2
Juguete B	0	8
Juguete C	0	4
Juguete D	14	4
Juguete E	3	5
Juguete F	0	4
Juguete G	4	0
Juguete H	3	2
Juguete I	3	7

Juguete J	5	9
Juguete K	17	2
Juguete L	0	6
Juguete M	5	4
Juguete N	1	5
Juguete O	6	0
Juguete P	1	0

Tabla 34

Juguetes utilizados en el paradigma del regalo equivocado para los niños

Juguetes favoritos	Juguetes no deseados
<p>Juguete D</p> 	<p>Juguete B</p> 
<p>Juguete K</p> 	<p>Juguete C</p> 

Juguete M



Juguete E



Juguete O



Juguete J



**APÉNDICE D. Formato para seleccionar los juguetes favoritos y no deseados
a emplear en el Paradigma del regalo equivocado**

Fecha: _____

Tienda: _____

Dirección: _____

Facturan: Si ___ No ___

Edad: ___ años Sexo: Niña ___ Niño ___

Juguete favorito

Instrucción: a) ¿Cuál es el juguete que más te gusta? b) ¿Me puedes decir otro que te guste mucho?

Juguete	Precio
1.	
2.	

Juguete no deseado

Instrucción: a) ¿Cuál es el juguete que menos te gusta? b) ¿Me puedes decir otro juguete que no te guste?

Juguete	Precio
1.	
2.	

APÉNDICE E. Consentimiento informado

Mediante la carta de consentimiento informado se solicitó la autorización de los padres de familia para que los niños participaran en el proyecto de investigación. Se les notifico nombre y número de contacto de la responsable del proyecto, así como la fuente de financiamiento.

Se les explicó que los niños que participaran en el estudio contestarían ante una computadora y de manera individual algunos cuestionarios y actividades para medir su atención, además de a clasificar unos juguetes. Así como el uso de un brazalete tipo reloj durante la sesión, que mediría su pulso.

Los padres recibieron la opción de que la sesión se llevara a cabo con videograbación, para el análisis de la respuesta emocional de los niños durante el paradigma del regalo equivocado, o sin videograbación.

Se garantizó la confidencialidad de los resultados y se informó que se utilizarían únicamente con fines de investigación, buscando el beneficio de los niños mexicanos mediante el desarrollo de programas para mejorar su capacidad de atención.

Se informó que la participación era voluntaria, que era posible solicitar que los niños se retiraran del estudio y que la participación en el proyecto no estaba relacionada con las calificaciones escolares.

APÉNDICE F. Procedimiento de la sesión (guía para aplicadores)

1. Ir por el niño al salón de clase. Se solicita autorización a la maestra de grupo.
2. Presentarse con el niño y solicitar su asentimiento para participar en la sesión.
3. Colocar el brazalete en el brazo no dominante. Encender el transmisor Polar.
4. Anotar la hora de inicio.
5. Iniciar la videograbación. Se activará la luz verde de la cámara.
6. Ayudar al niño a colocarse los audífonos (revisar que la R quede en su oreja derecha y la L en la izquierda).
7. Aplicar PANAS línea base.
8. Ayudar al niño a quitarse los audífonos y solicitarle su apoyo para ordenar los juguetes de acuerdo con su preferencia.
9. Esperar a que el niño ordene los juguetes. Ayudar al niño a ordenarlos uno por uno en caso de no tener respuesta.
10. El aplicador registrará el orden de selección en la lista de juguetes de niña o niño según corresponda.
11. Se aplica ANT, TCE, EPP y RAVEN de manera contrabalanceada a los niños.
12. Se registra la hora del transmisor.

13. Posteriormente el aplicador le entrega sobre sus piernas un regalo envuelto que contiene el juguete menos favorito, según su propia clasificación.
14. Se le entrega al niño el regalo no deseado.
15. Iniciar el cronómetro.
16. El experimentador mantiene una expresión neutral y permanece en silencio mientras simula tomar notas en un cuaderno, se grabarán las reacciones del niño durante 15 segundos posteriores a que abra la caja.
17. Se le informa al niño que debe haber ocurrido un error. Le retira el juguete no deseado.
18. Se aplica el PANAS retest.
19. Se registra la hora.
20. Se le entrega al niño el regalo que contiene su juguete favorito.
21. Iniciar el cronómetro.
22. El experimentador mantiene de nuevo una expresión neutral y permanece en silencio durante 15 segundos mientras el niño reacciona al juguete, tiempo en el que se graba al niño.
23. Detener el cronómetro y reiniciar.
24. Retirar el juguete deseado.

25. Se le pregunta que pensó al recibir el primer juguete y se escribe la respuesta textual del niño.
26. Se aplica el PANAS retest.
27. Se registra la hora.
28. Guardar la sesión del transmisor Polar, apagarlo y retirárselo al niño.
29. Finalizar la videograbación.
30. Se le informa al niño que terminó la sesión y se le acompaña a su salón de clases.

APÉNDICE G. Formato de registro de la sesión

Nombre equipo: _____ Clave transmisor: _____ ID: _____

Nombre del niño: _____

Nombre aplicador: _____ Nombre del asistente: _____

Fecha: _____ Escuela: _____

Niña: ___ Niño: ___ Antes de recreo: ___ Después de recreo: ___

Responde: Aplicador___ Asistente___

1	Hora inicio.	
2	PANAS línea base.	
3	Orden juguetes.	

Niño		
Juguete	Orden de selección	
Juguete AB Memoria	1	
Juguete CD Elefantito	2	
Juguete FG Torre aros	3	
Juguete HI Plastilina	4	
Juguete JK Sonaja azul	5	
Juguete ST Hot wheels	6	
Juguete UV Pesca	7	
Juguete WX Pez burbujas	8	

Niña		
Juguete	Orden de selección	
Juguete AB Memoria	1	
Juguete CD Elefantito	2	
Juguete FG Torre aros	3	
Juguete HI Plastilina	4	
Juguete JK Sonaja rosa	5	
Juguete LM Vajilla Frozen	6	
Juguete OP Vajilla rosa	7	
Juguete QR Colores Frozen	8	

Orden aplicación A	
Primera parte	
ANT	
EPP	
Segunda parte	
TCE	
RAVEN	

Orden aplicación B	
Primera parte	
TCE	
EPP	
Segunda parte	
ANT	
RAVEN	

4	Hora primer regalo.	
5	PANAS retest (sesión #2).	
6	Hora segundo regalo.	

¿Qué pensaste al recibir este juguete? (mostrando el juguete que se le entregó inicialmente)	

7	PANAS retest-final (sesión #3).	
8	Hora final.	