



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

---

**FACULTAD DE PSICOLOGIA**

**ADAPTACIÓN DEL CUESTIONARIO DE LA CONDUCTA  
INFANTIL TEMPRANA (ECBQ) DEL TEMPERAMENTO EN  
UNA MUESTRA DE INFANTES MEXICANOS**

**TESIS**

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:**

**LICENCIADA EN PSICOLOGÍA**

**PRESENTA**

**VIANEY MENDEZ VERGARA**

**DIRECTORA: MTRA. FAYNE ESQUIVEL ANCONA**

**REVISORA: DRA. MARIANA GUTIÉRREZ LARA**

**SINODAL: ALEJANDRA VALENCIA CRUZ**

**SINODAL: SAMUEL JURADO CÁRDENAS**

**SINODAL: ROXANA DENIS PASTOR FASQUELLE**

**MÉXICO, D.F. 2012**



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



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

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

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

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

# AGRADECIMIENTOS

---

Nunca me ha gustado levantarme temprano y ejemplo memorable de ello es el de una semana cualquiera de esos años de primaria... Mi madre me despertaba para ir a la escuela, mientras yo la escuchaba aun somnolienta, le respondí: "¡Pinche escuela! ¿Por qué no vas tú?", claro que años después esto terminó por suceder, aunque esa es otra historia.

Porque la vida siempre es mejor acompañada:

Papá, porque aunque muchas veces tu lógica es tan distinta a la mía, en este mundo la tuya es más efectiva. Mami, por ser mi mejor ejemplo de mujer al enseñarme a no tenerle miedo al miedo y a no ser lo que los demás esperan. A Fany que eres un ejemplo de la fuerza. A Luis Javier por ser mi mejor compañero de juegos y mostrarme el mundo. Por ser tan distintos, por educarme, cuidarme y darme tanto, pero sobre todo por dejarme enseñarles algo a ustedes también.

A Fayne Esquievel Ancona, por asesorarme ¡claro!, por compartir tu vida, tu familia, tu experiencia, pero sobre todo por ser mi amiga y apoyarme.

A Alejandra Valencia Cruz, por tu guía estadística y por la paciencia que me brindaste.

A Maritza Vasconcelos, alegras tanto mi vida, como solo tú podrías y es que me he dado el lujo de aprender tanto del mundo, por y contigo.

A Adriana Moreno, por la compañía en cada semestre, pero más por lo vivido de los pasillos hacia afuera de la universidad; que ha sido la base para una amistad inquebrantable.

A Arturo Campos porque en muchos de esos días en que no hacia tesis estaba contigo y eso no significa que la haya descuidado ya que esas pláticas interminables tantas veces le dieron sentido a esta parte de mi vida y a mi psicología.

A Ximena Navarro porque "El alumno supera al maestro" y tú eres ejemplo de ello, por tu amistad, las sesiones terapéuticas y las revisiones.

A Mary Cruz Ortiz, por tus palabras acertadas de aliento en ésta tan larga y complementaria amistad. Por estar ahí a pesar de nuestras vidas ya distintas y sobre muchas cosas por confiar siempre en mí.

Al equipo de investigación: Maritza Vasconcelos, Ximena Navarro, Raquel Corrales, Mara Sara, Montserrat y Sol Jimena Plata Loera, ya que sin su colaboración no habría sido tan divertido y remunerador este proyecto.

A la UNAM que fue el espacio para mi crecimiento y madurez como ser humano y estudiante al formarme en ella como mejor persona, llegando a cumplir mi sueño de ser una profesionista con el respaldo de una institución plagada de conocimiento. Nada me ha dado tantas satisfacciones como pertenecer a ella.

Al Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT) de la Universidad Nacional Autónoma de México porque este trabajo no se concretaría sin la beca de apoyo que me brindaron, todo esto me permitió acceder a un mundo nuevo con mi estancia en el proyecto y todo lo que en él aprendí.

GRACIAS

Y así, este es el fin... y el principio de nuevas experiencias.

# ÍNDICE

---

<b>Resumen</b> .....	5
<b>Introducción</b> .....	6
<b>Capítulo 1. Antecedentes</b> .....	8
1.1 Antecedentes históricos.....	7
1.2 Teorías sobre el temperamento infantil.....	12
<b>Capítulo 2. Temperamento y desarrollo emocional</b> .....	23
2.1 Estabilidad del temperamento y adaptación al medio ambiente...	23
2.2 El temperamento y la regulación emocional de infantes.....	25
➤ Estudios sobre el temperamento y la regulación emocional...	29
2.3 El temperamento en infantes de 18 a 36 meses.....	35
<b>Capítulo 3. Medición del Temperamento</b> .....	39
3.1 Constructo: Temperamento.....	39
3.2. La medida del Temperamento.....	40
➤ ¿Cómo se mide?.....	46
3.3 Cuestionario de la Conducta Infantil Temprana (ECBQ).....	59
3.4 Adaptación de cuestionarios.....	57
<b>Capítulo 4. Método</b> .....	59
4.1 Justificación y Planteamiento del problema.....	59
4.2 Tipo de estudio.....	60
4.3 Diseño de investigación.....	60
4.4 Objetivos.....	61
4.4.1. Objetivos generales	
4.4.2 Objetivos específicos	
4.5 Variables.....	62
4.5.1. Definición conceptual	
4.5.2. Definición operacional	

4.6 Población y muestra.....	62
4.6.1. Población	
4.6.2. Muestra	
4.7 Instrumento y procedimiento.....	64
4.7.1. Instrumento	
4.7.2. Procedimiento	
<b>Capítulo 5. Resultados.....</b>	<b>69</b>
<b>Capítulo 6. Discusión y Conclusiones.....</b>	<b>82</b>
<b>Referencias.....</b>	<b>89</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>99</b>

# Resumen

---

Cuando se habla del desarrollo emocional es inevitable considerar al temperamento, dimensión de la personalidad, que específicamente remite a las diferencias individuales. El temperamento matiza la manera como los individuos responden y se enfrentan a los estímulos y situaciones del medio ambiente. El que las madres/padres y cuidadoras/es conozcan la manera como responder a las necesidades de los infantes, de acuerdo a sus características individuales (temperamento), les permitirá tener mejores prácticas de crianza que favorezcan un mejor desarrollo emocional de las/os pequeñas/os. Este estudio tuvo como objetivo adaptar The Early Childhood Behavior Questionnaire [ECBQ]<sup>1</sup>, Putman, Gartstein y Rothbart [2006] (Cuestionario de conducta Infantil Temprana 18-36 meses) en una población mexicana, además de obtener los tres factores del Temperamento (controlado, inhibido e impulsivo) que documenta el mismo autor. Posterior a la aplicación prueba en una estancia infantil (12 madres) y las correcciones pertinentes, el cuestionario de reporte parental se aplicó a 114 cuidadoras/es principales de niños/as de entre 18 y 36 meses de edad, en estancias del ISSSTE. Mediante inter jueces y un procedimiento de factorización se consiguieron probatorios de validez. Posterior a la depuración del cuestionario, *la confiabilidad* se obtuvo mediante la prueba de *alpha de Cronbach* para 17 de sus 18 dimensiones, observando valores de *alpha* entre .61 y .83. Estos resultados, sobre las diferencias individuales del infante, como elemento de la autorregulación emocional, aportan fundamentos a la investigación: “Regulación emocional en infantes de 18 a 36 meses de una comunidad de alta marginación social”.

---

<sup>1</sup> En este trabajo nos referiremos a The Early Childhood Behavior Questionnaire (o por su traducción en esta adaptación: Cuestionario de la conducta infantil temprana) en variadas ocasiones como **ECBQ**.

# Introducción

---

A partir del interés que muestran los especialistas en el desarrollo como Brazelton; Alexander Tomas, Stella Chesse y Birch en (1968); Papalia, (2001) entre otros, los bebés ya no se perciben como seres indefensos, caóticos o impredecibles, gracias a que en las últimas décadas la investigación muestra que el recién nacido está equipado con respuestas altamente predecibles a los estímulos provenientes del mundo exterior, tanto positivos (apropiados para el bebé) como negativos (inapropiados o excesivos). Estas respuestas, a su vez, influyen en las personas que lo cuidan para establecer un sistema de retroalimentación mutua, adecuada para cada bebé. De este modo las características filogenéticas de la especie y crianza quedan indisolublemente entrelazadas y tienen influencia recíproca en el desarrollo desde el momento del nacimiento (Brazelton y Cramer, 1993).

Las familias pronto se dan cuenta de que sus bebés varían en su nivel de actividad, en tendencia a la irritabilidad, en la facilidad para sonreír y expresar alegría y sociabilidad, así como la intensidad y la rapidez con que responde a los estímulos, entre otras cualidades. A este modo particular de enfrentar y reaccionar a los estímulos y situaciones del medio ambiente se ha denominado *temperamento*<sup>2</sup>. La influencia de las características de las/los cuidadoras/es

---

<sup>2</sup> Algunas veces los términos: personalidad, temperamento y carácter son utilizados como sinónimos debido a que sus significados se entremezclan (Paiva, 2008; Izquierdo, 2002); no obstante cada uno posee una sección específica: La *personalidad* es el conjunto de modalidades adaptativas que el individuo utiliza en su contacto cotidiano con el ambiente en que se desenvuelve, una serie relativamente estable de rasgos y patrones de conducta que rigen las interacciones sociales del individuo (Paiva, 2008). Por otro lado, el carácter sería la peculiaridad del individuo que se enfrenta al mundo haciendo uso de sus distintas facultades, es decir, en su sentir y en su obrar, en sus decisiones voluntarias, valoraciones y objetivos, en



principales sobre el temperamento del menor se ponen de manifiesto muy temprano en la vida y mantienen un grado moderado de estabilidad a lo largo del ciclo vital (González, 2008).

El estudio del temperamento infantil aparece estrechamente relacionado con los temas de la regulación emocional, especialmente porque una de las maneras habituales de medir el temperamento de un niño o niña es evaluar sus emociones y la manera de controlarlas (Adrián y Clemente, 2004). La opinión más generalizada considera que el temperamento tiene fuertes bases biológicas y que se manifiesta externamente desde los inicios de la vida; así, es posible predecir mediante este constructo aspectos del desarrollo, como el logro escolar o la conducta social (Rothbart y Bates 1998).

---

sus juicios y orientaciones espirituales, con todo lo cual adquiere su existencia individual que le diferencia de los demás (Izquierdo, 2002).

# Capítulo 1. Temperamento

---

## 1.1 Antecedentes históricos

Las escuelas mecanicistas y ambientalistas, tuvieron una gran influencia con el modelo de aprendizaje que explica la psicología humana, la idea que subyace en estas teorías es que todo lo que el hombre es, lo ha aprendido a través de sus experiencias y percepciones sensoriales. Esta visión de la “tabula rasa” ha permanecido y permanece en grandes áreas de la psicología, negando disposiciones previas y por tanto difícilmente modificables (Quiroga, 2008).

La concepción contraria, enunciada en la medicina griega<sup>3</sup> (Albores, Márquez y Estañol, 2003; Quiroga, 2008) es que todo individuo manifiesta en su estilo peculiar de funcionamiento conductual, su naturaleza emocional ligada a su personalidad. Y ésta idea continúa tan vigente como en aquellos tiempos de Hipócrates (460 – 370 ac.) y Galeno (129 – 200).

Médicos y los filósofos de la edad media, para comprender las diferencias entre las personas y tratar enfermedades, emplearon la teoría de los cuatro "humores" (líquidos del cuerpo humano), los cuatro temperamentos y los signos del zodiaco. A continuación, en la figura 1.1, se resumen los avances de ésta teoría:

■ Figura 1.1 Alcance de la teoría humoral de griegos y romanos en el siglo V a C.

Empédocles		Hipócrates				Galeno
<i>Elemento</i>	<i>Cualidades</i>	<i>Humor</i>	<i>Estados físicos</i>	<i>Tipo</i>	<i>Estación del año</i>	<i>Rasgos</i>
<i>Aire</i>	Caliente /húmeda	<i>Sangre</i>	Color rosa en la cara	Sanguinario	Primavera	Alegre, caluroso
<i>Agua</i>	Frío/ húmedo	<i>Flema</i>	Piel pálida,	Flemático	Invierno	Perezoso
<i>Fuego</i>	Caliente/ seco	<i>Bilis Amarilla</i>		Colérico	Verano	Pronto para la ira
<i>Tierra</i>	Fría/seca	<i>Bilis Negra</i>		Melancólico	Otoño	Triste

La teoría de los cuatro temperamentos, explica que la salud resultaría del equilibrio entre los humores del cuerpo. Creían en la relación directa entre el macrocosmos del universo y el microcosmos del cuerpo, en donde los cambios atmosféricos de los cuatro elementos (aire, fuego, tierra y agua en relación con las estaciones del año) y la posición de los planetas influían en el equilibrio de la salud (Bogan, 2010).

Albores, Márquez y Estañol, (2003) así como Carranza Carnicero y González Salinas (2003), afirman que este enfoque permanece vigente en primer lugar, por el hecho de que hay aspectos biológicos y hereditarios;

<sup>3</sup> Derivado del latín etimológicamente *temperamentum*: mezcla

además de que las emociones son el núcleo que definen las características del temperamento.

La teoría humoral es precursora del concepto moderno de los neurotransmisores (Bond, 2001) ya que concuerda con los hallazgos contemporáneos en el estudio del cerebro de los esquizofrénicos, en donde los investigadores señalan que existe un exceso de dopamina, mientras que en el cerebro de los depresivos hay insuficiencia de serotonina, coincidiendo con la idea de un desequilibrio entre los humores o líquidos del cuerpo. Esta teoría tampoco es muy distinta del concepto sobre las oscilaciones estacionales descritas en el trastorno bipolar, ni del de la depresión invernal que aqueja a los que viven en países donde esta estación es muy prolongada (Albores, Márquez y Estañol, 2003; Carranza y González, 2003).

En el marco de referencia del temperamento, con el pasar del tiempo, las diversas investigaciones han realizado importantes aportes, por ejemplo, en el siglo VIII Kant, (1724-1804) caracterizó el temperamento por los aspectos formales de las emociones y las conductas, Wundt (1874) aunque restringía el concepto de temperamento a las emociones, también consideró la energía y el tiempo (Strelau, 1998).

Los primeros trabajos empíricos sobre el temperamento fueron conducidos por Heymans (1905), cuya principal contribución fue la de describir las dimensiones básicas que componen la estructura del temperamento: Actividad, emocionalidad y funciones primarias/secundarias además de

describir la manera como la conducta influye en las experiencias y estados de consciencia actuales o anteriores.

Kretschmer (1921) describió tres tipos de temperamento: 1) *Leptosomático*, caracterizado por ser autista, inestable, frío, rígido en sus hábitos y con dificultades para adaptarse al ambiente social; 2) *atlético* al que describió como tranquilo, poco responsivo y con frecuencia socialmente rechazado y 3) *Pícnico*, caracterizado por drásticas variaciones de alegría a tristeza, con facilidad para contactar con el ambiente y con una visión realista de la vida (Carranza, González, 2003). Inspirado en esta teoría, Sheldon (1939) propuso cuatro tipos de configuraciones de temperamento –somatotipo, endomórfico, mesomórfico y ectomórfico-, tipología detallada en dimensiones, que permiten la graduación cuantitativa entre tipos (Strelau, 1998).

Entre 1849 y 1936 Pavlov a partir de sus estudios con animales infirió que las diferencias del temperamento se vinculan a cualidades del sistema nervioso central, incluyendo la fuerza de la activación neuronal. Introdujo los constructos de “fuerza de inhibición”, “equilibrio” entre “activación” e “inhibición” y “movilidad o flexibilidad de ajuste del sistema nervioso” a las condiciones de cambio (Carranza y González, 2003; Quiroga, 2008; y Strelau, 1998).

El psicólogo británico Hans Eysenck (1953) postuló la existencia de varios tipos de temperamento a partir de la conjunción de dos dimensiones: extraversión-introversión y de la estabilidad-labilidad de las emociones. Las combinaciones de estos rasgos resultaban en tipos de personalidad normal o

patológica. Por su parte, Jan Strelau y sus colaboradores (1983), consideraron la “reactividad” como el primer rasgo del temperamento y la clasificaron de acuerdo a las diferencias individuales, tanto en el grado como en la intensidad (magnitud o amplitud) de la expresión. Ambas teorías derivaron de los supuestos de Pavlov y consisten en que las diferencias individuales en las propiedades del SNC (fuerza de excitación, despertar, cualidad e intensidad de afecto) influyen en la personalidad. Los rasgos temperamentales descritos por estos autores se conceptualizan como características afectivas que se determinan genéticamente y que permanecen estables desde los primeros años de vida (Albores, Márquez y Estañol, 2003, Quiroga, 2008)

Estos primeros estudios consideran la personalidad del adulto. Fue hasta los estudios de Pavlov que se tomaron en cuenta las influencias genéticas del temperamento, pauta que dirigió la investigación a edades tempranas al observar que el comportamiento de las y los recién nacidos responde a aspectos no aprendidos; así, por sus características de inmediatez, el temperamento en los niños y niñas permite una observación menos sesgada por el ambiente y más eficiente (Quiroga, 2008).

## **1.2 Teorías sobre el temperamento infantil**

A continuación se revisarán las teorías más representativas sobre el temperamento infantil; algunas se basan en el estudio de las variables únicas de rasgos y otras se centran en la persona.

## Tomas y Chess

En 1963, Alexander Tomas, Stella Chess y Birch, realizaron un estudio longitudinal, conocido como NYLS (New York Longitudinal Study); en donde observaron las características de 141 niños y niñas de 85 familias de clase media (Quiroga, 2008). Dicho estudio resaltó la virtud del temperamento del niño para influir en su medio (Albores, Márquez y Estañol, 2003).

Tomas y Chess definieron al temperamento como el componente que le da estilo a la conducta (*el cómo*), diferenciándolo de la motivación (*por qué*) y del contenido de la conducta (*el qué*). De este modo, identificaron nueve características del temperamento infantil, que configurarían los orígenes de la personalidad debido a su presencia desde el nacimiento (Quiroga, 2008; Albores, Márquez y Estañol, 2003):

1. *Nivel de actividad*: Nivel general de actividad motora cuando el niño o niña está dormido o despierto; observación de cuánto y con cuánta frecuencia se mueve.
2. *Regularidad rítmica*: la predictibilidad o la falta de ésta en el tiempo de cualquier función. Con relación al ciclo de sueño-vigilia, hambre, al patrón de alimentación/eliminación.
3. *Aproximación/alejamiento*: Es la respuesta inicial del niño/a en disposición hacia la novedad, lugares, situaciones, cosas y personas.

4. *Adaptabilidad*: cómo el niño/a se ajusta de manera más o menos fácil a los cambios o transiciones; en cuanto a lugares, situaciones, cosas o personas.
5. *Intensidad de la reacción*: considera la energía reactiva de la respuesta. Describe lo fuertes o intensas de las respuestas del niño/a, en alegría, tristeza o enfado, independientemente de la cualidad o dirección de dicha respuesta.
6. *Umbral sensorial*: el nivel de estimulación necesario para provocar una respuesta, define la sensibilidad que muestra el niño/a ante los estímulos físicos tales como el ruido, la luz, la temperatura, los colores, etc.
7. *Estado de ánimo o Calidad del humor*: la disposición básica que puede ser positiva en niños/as alegres y simpáticos, o negativa en niños/as serios e irritables. Estudia la cantidad de respuesta positiva o negativa.
8. *Distractibilidad*: la facilidad para que el niño/a pueda dirigir su atención a algún estímulo externo, o capacidad para concentrarse. También hace referencia a la capacidad que muestran los diferentes estímulos para interferir en la actividad que el niño/a esté desarrollando.
9. *Persistencia/atención*: la habilidad para continuar una actividad cuando es difícil o cuando aparecen obstáculos.



El análisis factorial de sus datos les permitieron formular tres agrupaciones de rasgos; tres tipos que los padres reconocieron sin dificultad:

1. Temperamento fácil: la combinación de la regularidad biológica, de las tendencias de acercamiento a lo nuevo, de la adaptabilidad rápida al cambio y un afecto predominantemente positivo, de intensidad leve o moderada.
2. Temperamento difícil: se refiere principalmente a la irregularidad biológica. Hay tendencias de aislamiento hacia lo nuevo, lenta adaptación al cambio acompañadas de frecuentes e intensas expresiones negativas.
3. Temperamento de adaptación lenta: incluye tendencias de aislamiento hacia lo nuevo, lenta adaptación al cambio y frecuentes respuestas negativas de leve intensidad. A menudo son considerados como tímidas/as.

El 35% de los niños/as que no se ajustaba a ninguna de las tres categorías, nombrados “niños promedio”, se caracterizaron por no obtener altas calificaciones en ninguna de las nueve dimensiones (Carranza, González, 2003).

### **Goldsmith y Campos**

Las emociones básicas son el núcleo de la teoría de Goldsmith y Campos (1982 y 1986), quienes definen al temperamento como el conjunto de diferencias individuales en la expresión de las emociones básicas (de origen

biológico y que son adaptativas para la evolución como especie (malestar, miedo, alegría, interés y placer) y la activación o “arousal” (Albores, Márquez y Estañol, 2003; Carranza y González, 2003).

Goldsmith y Campos consideran únicamente la expresión conductual de las emociones, en este sentido, describen que los individuos disponen de tres vías de expresión conductual: la expresión facial, el sistema motor y el sistema vocal. Proponen que las diferencias individuales en respuestas emocionales pueden observarse en sus parámetros de *orden temporal* (como latencia en la respuesta, tiempo hasta lograr una intensidad máxima, tiempo de la respuesta, o tiempo de recuperación) y de *intensidad* (umbral de respuesta o intensidad máxima de la respuesta) (Carranza y González, 2003).

## **Buss y Plomin**

David Buss y Roberth Plomin (1987) reafirmaron que el temperamento es heredable; definiéndolo como un conjunto de rasgos de personalidad estables, es decir, genéticamente influenciados, que aparecen en la infancia, durante el primer año de vida, y que permanecen relativamente estables a través del tiempo (Albores, Márquez y Estañol, 2003).

Iniciaron un estudio comparando a gemelos idénticos con no idénticos. Los datos obtenidos concluyen que los factores hereditarios tienen más relevancia que los factores ambientales. A partir de estos hallazgos establecieron cuatro dimensiones del temperamento; clasificación que se

conoce como modelo EAS, por las siglas de las dimensiones con las que los autores sustentan su teoría (Quiroga, 2008):

1. **Emotividad o emocionalidad:** Equivalente a la intensidad de reacción.

Niños/as con un umbral de perturbación bajo, que responden a los estímulos que otras personas no pueden percibir. En la medición de niños/as emotivos o excitables, se distinguieron las emociones de irritabilidad, miedo y angustia, pero que cualquiera de estas emociones predomine depende de las experiencias del bebé.

2. **Actividad:** grado de actividad, de energía y vigor en las actividades motrices.

Los bebés que obtienen altas calificaciones en esta dimensión, son más inquietos, se mueven continuamente explorando sitios nuevos y buscando con frecuencia actividades que le demandan mucha energía (Vasta, Haitn, Miller, 2001). El nivel de actividad determina la velocidad de respuesta, pero es el entorno el que determina la dirección que tomará su comportamiento (Quiroga, 2008).

3. **Sociabilidad.** Se refiere al deseo de estar con los demás.

Es una dimensión que muestra preferencia por la presencia de otros, o en su extremo contrario la evitación del contacto y de la interacción con los demás.

4. **Impulsividad:** La tendencia a responder rápidamente en vez de inhibir la respuesta.

Esta dimensión describe dos componentes de la impulsividad: *la resistencia vs ceder* a los estados emocionales, tensiones o impulsos y el *responder inmediatamente vs planificar* al ofrecer una respuesta inmediata ante un estímulo. Sin embargo, la impulsividad fue excluida del modelo por falta de evidencias sobre que el rasgo pueda ser heredado, explicando que esta dimensión tiene componentes como la búsqueda de sensaciones y el control inhibitorio, factores que de acuerdo a los autores, no se encuentran presentes en la infancia temprana (Quiroga, 2008).

Buss y Plomin (1987) plantean que los rasgos del temperamento pueden tener cambios relativos a lo largo de la niñez debido a la maduración del sistema nervioso y al efecto de la socialización; explicando que algunos rasgos de la personalidad mantienen su posición dentro de un ambiente; por ejemplo, el niño más activo en una guardería será posteriormente uno de los más activos en la escuela, independientemente de que se haya modificado su nivel real de actividad. Además, aunque se admite que el temperamento es relativamente estable durante el desarrollo, pueden ocurrir cambios que intensifiquen, estabilicen o reduzcan esas características por un periodo de tiempo; por ejemplo, un niño activo puede reducir su actividad debido a una enfermedad temporal (Quiroga, 2008).

### **Rothbart y Derryberry**

Una de las baterías de temperamento más utilizadas es la desarrollada por el equipo de investigación de Rothbart, en la Universidad de Óregon, que abarca

de la infancia al periodo preescolar. Estos autores han diseñado tareas específicas para provocar la manifestación de la ira, el miedo, el placer, las diferencias en el nivel de actividad, y la orientación hacia los objetos o sucesos. Hay que destacar que en cada situación sólo se midió una variable del temperamento para evitar la confusión con otras variables, producidas por la interferencia de unas reacciones sobre otras (Carranza, González, 2003; Zentner y Bates, 2008). En las últimas décadas han desarrollado cuestionarios para evaluar aspectos del temperamento en diferentes periodos de edad, desde la infancia hasta la edad adulta.

La teoría del temperamento propuesta por Rothbart y Derryberry (1981) puede ser descrita como una aproximación evolutiva, en la que se realiza un esfuerzo por integrar procesos psicobiológicos y conductuales. Conciben al temperamento como las diferencias individuales en *reactividad* y *autorregulación*, que tienen un origen constitucional; tales diferencias, influidas a lo largo del tiempo por la herencia, la maduración y la experiencia (Carranza y González, 2003; Rothbart y Derry Berry, 1981).

Los elementos centrales de esta teoría para organizar el temperamento son la reactividad y la autorregulación:

### ***Reactividad***

Tendencia a experimentar y expresar las emociones y la activación o “arousal”. Consideran las características de las reacciones del individuo tanto positivas como negativas, frente a una gran variedad de estímulos, y mediante los

sistemas somático, autónomo, cognitivo y neuroendocrino. Explican que las fuentes de variabilidad entre los individuos se relacionan con el umbral sensorial de las reacciones, y con el nivel máximo de intensidad, la duración de las reacciones, y el tiempo de recuperación de dichas reacciones. Por ejemplo, en situaciones que provocan incertidumbre, como cuando se sale de viaje, algunas personas tienden a responder con altos niveles de ansiedad, mientras que otras están relajadas, aun cuando en ambos casos la experiencia de viajar es considerada como positiva. Ante las mismas situaciones, los individuos, con referencia en sus características de temperamento, tenderán a responder de manera diferente (Carranza, González, 2003; Rothbart y Derry Berry, 1981).

En el proceso de reactividad descrito por Rothbart y Derryberry (1981) las tendencias de respuesta frente a diversas situaciones destacan las intervenciones de:

- Intensidad del estímulo: Los estímulos de baja intensidad suelen provocar reacciones positivas y tendencias de aproximación, mientras que los de alta intensidad se asocian con reacciones negativas y tendencias a la inhibición. Cuando los niveles de intensidad son moderados se pueden esperar tanto expresiones de afecto positivas como negativas.
- Novedad del estímulo: Cuando a los bebés, al final del primer año de vida se les ofrecen objetos familiares, los toman rápidamente, pero dudan en tocar aquellos que les son extraños (Rothbart, 1988).

- Estado interno del individuo. Son tanto las reacciones de carácter biológico como psicológico. Las necesidades fisiológicas (hambre, sed, fatiga, frío, etc.) generaran reacciones negativas y la satisfacción de las mismas generan reacciones positivas. El conseguir una meta deseada favorece la reactividad positiva, sin embargo el bloqueo de la misma favorecerá a la reactividad negativa.
  
- El valor de la señal: Se refiere al significado atribuido a los acontecimientos, tanto en lo simbólico emocional como en la anticipación a los acontecimientos motivantes; por ejemplo, cuando las personas creen que van a recibir una recompensa, reaccionan de manera positiva y se estimulan las tendencias de aproximación. Pero de igual manera, la anticipación de posibles castigos o pérdida de ganancias, provoca reacciones de evitación.

### ***Autorregulación***

Se define por los procesos que pueden modular (facilitando o inhibiendo) la reactividad; estos procesos incluyen mecanismos como la atención, aproximación, retirada, ataque, inhibición conductual y calmarse por sí mismo. Los procesos de autorregulación pueden ser vistos muy pronto en la vida; por ejemplo, los bebés de pocos días retiran la mirada cuando la fuente de estimulación es muy intensa (Carranza, González, 2003).

La respuesta emocional requiere ser modulada por los procesos de autorregulación, que incluyen las tendencias del temperamento, los factores de

la situación y los estados psicológicos del individuo. Otra de las influencias que es importante considerar en la modulación de la respuesta es la edad de los individuos; en el curso evolutivo se observa cómo las tendencias reactivas van decreciendo por influencia de la autorregulación (Rothbart y Ahadi, 1994). La maduración del cerebro y el consiguiente desarrollo de capacidades cognitivas dan lugar a procesos de autorregulación cada vez más sofisticados. Rothbart (1988), considera que aunque el comportamiento varíe a través del tiempo, los rasgos del temperamento continúan dirigiendo los logros en cualquier meta.

Rothbart y sus colaboradores han identificado tres tipos del temperamento, cada uno está conformado por un conjunto de dimensiones: Extraversión o *Impulsivo*, compuesto por escalas como la anticipación positiva, el nivel de actividad y la búsqueda de sensaciones; la afectividad negativa o *Inhibida* que incluye dimensiones como el miedo, la ira, la frustración y el malestar social; y el *control voluntario* o *controlado* conformado por el control inhibitorio, enfoque de la atención y la sensibilidad perceptual (Posner y Rothbart, 2007; Rothbart y Bates, 2006).



# Capítulo 2. Temperamento y desarrollo emocional

---

## 2.1 Estabilidad del temperamento y adaptación al medio ambiente

Gran parte de las investigaciones sobre el temperamento infantil han tenido como objetivo la confirmación de la estabilidad, para corroborar su participación en la estructura psicológica del niño (personalidad) y/o como sustento para predecir la conducta en etapas posteriores desde la infancia (Chess y Thomas, 1990).

El criterio de *estabilidad* que la mayoría de los trabajos han estudiado ha sido el de estabilidad normativa, perspectiva desde la cual se contempla a las diferencias individuales como relativas (Carranza y González, 2003).

El concepto de “bondad de ajuste” (goodness of fit) de Thomas y Chess (1977) como factor decisorio, proporciona un marco útil para comprender los mecanismos de por qué ciertas características personales, en interacción con factores ambientales pueden conducir a diferentes modos de funcionamiento social. Así, la *estabilidad* se produce cuando el temperamento de una persona y sus características de motivación, nivel intelectual, y otras habilidades, son adecuadas para enfrentar a las demandas, expectativas y oportunidades del ambiente. En caso de que el individuo no pueda enfrentarse con éxito a los

roles de su ambiente, se produce lo que Ato, Galián y Huéscar, denominan *pobreza de ajuste* (“mala adaptación” para Thomas y Chess); que lleva al sujeto a un funcionamiento poco adaptativo en su entorno y propicia un desarrollo distorsionado (Ato, Galián, y Huéscar 2007; Quiroga, 2008 p. 159).

De acuerdo a los datos aportados, se puede concluir que se nace con algunas características intrínsecas que facilitan o complican la utilización del control voluntario y la adaptación al medio familiar interpersonal. De esta modo, desde que el bebé nace, madres y padres empiezan a darse cuenta de que les puede resultar muy fácil ajustarse al temperamento de su hijo o hija y fácilmente se produce un ensamblaje entre las expectativas y creencias paternas con las conductas desplegadas por el infante; mientras que, por el contrario, otros padres se dan cuenta de que sus hijos o hijas no hacen lo que esperaban, que lloran más, que duermen poco, que les molesta cualquier cambio, etc. Se observan grandes diferencias en cuanto a deseos y expectativas entre una pareja de padres y otra (Adrián y Clemente, 2004). Los padres con mucha energía tenderán a sentirse más cómodos con un niño/a activo. Pero un progenitor tranquilo y sensible podría sentirse abrumado y molesto con ese mismo bebé; éste progenitor probablemente se acomodaría mejor a un bebé tranquilo que no reaccione de manera tan brusca (Brazelton y Cramer, 1993). En definitiva, los adultos suelen tener ciertas expectativas respecto al ritmo, la actividad y la emocionalidad de los niños/as desde recién nacidos. Si los bebés no cumplen las expectativas la organización familiar se resiente y toda la familia sufre las dificultades en la adaptación (Adrián y Clemente, 2004; Brazelton y Cramer, 1993).

Quiroga (2008) explica que los temperamentos difíciles no necesariamente se relacionan con deficiencias en el desarrollo, pues más bien dependerá de la adecuación de la relación entre padres e hijos/as desde el nacimiento y durante el crecimiento del menor. El vínculo del apego, que es como se conoce al grupo de emociones positivas (interés y compasión especialmente), constituye un elemento de gran valor que apoya a los padres en su labor en la crianza (Adrián y Clemente, 2004). En sus trabajos con recién nacidos, Brazelton y Cramer (1993) encontraron que en esta etapa las diferencias entre los bebés, influyen en el modo de interacción temprana recíprocamente con los padres. En lugar de considerar el temperamento de un niño como un problema, la bondad de ajuste implica que los padres se adelanten a lo que pueden esperar de cada niño/a, ajustándose a las demandas implícitas de su manera de ser para ayudarlo a adaptarse. Consiguiendo, entre otras cosas, no sentirse culpables, ansiosos, rígidos u hostiles y desarrollando así, un sentido de competencia para afrontar cualquier contingencia que aparezca en el cuidado y desarrollo de sus hijos (Quiroga, 2008; Brazelton y Cramer, 1993).

## **2.2 El temperamento y la autoregulación emocional en infantes**

Thompson (1994) indica que “la regulación emocional consiste en los procesos extrínsecos e intrínsecos responsables de monitorear, evaluar y modificar las respuestas emocionales; especialmente sus características de intensidad y temporalidad, para alcanzar las propias metas” (Thompson y Wafers, 2010; p. 127). Este constructo ha cobrado relevancia en los últimos años por su

probada influencia sobre diversas áreas del desarrollo del individuo, principalmente en su funcionamiento social.

La investigación del desarrollo de la autorregulación emocional por grupos de edades, ha constatado la existencia de diferencias individuales. La intensidad emocional, el tipo de estrategia utilizada y el hecho de que estas diferencias individuales muestren estabilidad tanto a través de las situaciones como a lo largo del tiempo, apoya la hipótesis de que la regulación emocional posee una base biológica en el temperamento (Ato, González, y Carranza, 2004).

En los estudios de la autorregulación emocional en la infancia, se han identificado dos factores que ejercen una importante influencia: (a) los *endógenos*, con especial énfasis sobre la maduración de las redes de la atención y las bases constitucionales del temperamento (diferencias individuales en la autorregulación emocional) y (b) los factores *exógenos* (ambientales); en donde los padres juegan un papel muy importante como guías del desarrollo de la regulación emocional de sus hijos (Ato, González y Carranza, 2004; Calkins & Fox, 2002; Fox & Calkins, 2003).

Mary Rothbart ve al niño/a como un organismo altamente reactivo cuyo comportamiento va siendo cada vez más controlado por procesos regulatorios; y sobre los cuales se puede determinar el grado de éxito en sus logros del desarrollo (Calkins, 2001). La perspectiva del desarrollo añade énfasis en los procesos sociales que moldean la maduración de la regulación emocional; describiendo que, los infantes nacen sólo con las capacidades más

rudimentarias para manejar su activación emocional y dependen de los cuidados para calmar su ansiedad, controlar la excitación, contener el miedo e incluso para manejar el placer de la alegría; consecuentemente se da especial importancia a las influencias familiares por su predominio omnipresente y multifacético en el desarrollo emocional (Thompson, & Meyer, 2007).

Precisamente el proceso de aprendizaje para autorregularse ha sido descrito como “moverse de un proceso controlado por otro” (en el cual los niños/as cuentan con sus cuidadores para su regulación), “a un proceso de auto-control” (Bronson, 2000; Schaffer, 2000); al mismo tiempo, el niño progresa de estrategias pasivas, ligadas al estímulo y dependientes de otros, a modos de regulación más activas y autónomas (Bridges, Grolnick y Connell, 1997; Mangelsdorf et al., 1995; Parritz, 1996). La calidad del funcionamiento diádico es especialmente crítica para el desarrollo de la autorregulación, en tanto los niños/as aprenden a regular sus emociones y su comportamiento mediante sus interacciones recíprocas con los cuidadores (Bronson, 2000; Sroufe, 1983). Así, los dos primeros años de vida del niño/a suponen un punto clave en la emergencia de estas habilidades, debido a que en este periodo evolutivo se desarrollan los mecanismos cognitivos lingüísticos y de la atención que subyacen a la conducta de autorregulación (Grolnick, Kurowski y McMenemy, 1998).

Los incrementos normativos en la maduración de la autorregulación son evidentes durante la infancia temprana. El cimiento para una regulación exitosa se ubica durante los primeros tres años de vida, y las habilidades

obtenidas durante este periodo parecen tener una influencia duradera en las capacidades regulatorias de los niños/as. Para el segundo año ellos son capaces de inhibir sus respuestas y ejercer un control de su conducta (Jones, Rothbart & Posner; 2003; Rothbart, 1989), por ejemplo, al suprimir e iniciar una actividad y disminuir la actividad motora (Kochanska, Murray, Jaques, Koenig & Vandergeest, 1996).

Las influencias sociales les ofrecen a los infantes, las pautas para interpretar y evaluar sus sentimientos, aprenden sobre estrategias para el manejo de las emociones, alcanzan la competencia y la auto-confianza al controlar sus sentimientos, y adquieren expectativas culturales y de género para la regulación emocional (Thompson y Meyer; 2007). Así aprenden estrategias de sus cuidadores, que los niños/as imitan cuando son enfrentados a una emoción angustiante (Ayoub, Bradley, Raikes, Raikes, y Robinson; 2007).

Thompson y Wafers encontraron en sus investigaciones, que los padres que responden aceptando y validando los sentimientos de sus niños durante las conversaciones sobre eventos difíciles ocurridos recientemente a ellos y sobre los cuales desean hablar, tienen más probabilidades de aprender sobre sus emociones y cómo manejarlas. Las reacciones parentales a las emociones de los niños/as son así, una influencia importante sobre cómo perciben los niños sus propios sentimientos y sus habilidades en desarrollo para manejarlos (Thompson y Wafers; 2010).

Las diferencias individuales en la autorregulación emocional reflejan el desarrollo de la adaptación del niño/a a sus expectativas y a las demandas de las situaciones que cotidianamente enfrenta. Del mismo modo, aseguran que el estudio de la autorregulación emocional en la infancia, ofrece evidencias sobre la organización duradera de la personalidad y la manera como la estructura es influida por cambios en el desarrollo, lo que lleva a los menores a construir experiencias y objetivos emocionales (Thompson y Meyer, 2007).

### ➤ **Estudios sobre el temperamento y la regulación emocional**

El temperamento infantil aparece estrechamente relacionado con los temas de la regulación emocional, especialmente porque una de las maneras habituales de medir el temperamento de los niños/as pequeños es evaluar sus emociones y manera de controlarlas (Adrián y Clemente, 2004).

Dentro de las investigaciones actuales se destaca la de Sanson y Hemphill (2004), en la que se propuso la separación de *la emocionalidad negativa* (la expresión de irritabilidad), del miedo, del humor negativo y de las reacciones negativas de alta intensidad, mismas que en los bebés suelen provocarse por la limitación de la conducta espontánea que genera cólera o por los estímulos nuevos e inesperados que provocan miedo; y *la autorregulación* que con frecuencia se separa en dos áreas: *el control de la atención* (persistencia y no distractibilidad) y *el control de las emociones* (la autocomplacencia, por ejemplo); y, finalmente, una dimensión llamada de varios modos que hace referencia a la *aproximación-retiro*, la inhibición o sociabilidad, que describe la tendencia a acercarse a nuevas situaciones y

personas o, por el contrario, tener temor a los cambios. Esta nueva organización permite sistematizar los componentes temperamentales de acuerdo con su activación y la reacción que se muestra en el comportamiento.

Este proyecto tomó numerosas medidas a padres e infantes y demostró que niños/a con un temperamento difícil que provocaron interacciones complicadas entre la díada y se criaban en hogares con problemas, producían más dificultades educativas y baja competencia infantil para adaptarse socialmente que cuando los problemas estaban localizados en los niños/as o en las familias por separado.

Por otro lado, en varios de sus trabajos Eisenberg y colaboradores (Eisenberg y Fabes, 1992; Eisenberg, Fabes, Guthrie y Reiser, 2002) diferencian tres estilos de control de la emoción relacionados con sus diferencias individuales: las personas muy inhibidas o sobre controladas, las poco controladas y las bien reguladas. Eisenberg y colaboradores (2004) utilizan esta tipología como modelo heurístico para relacionar el temperamento, el control emocional y las características de sociabilidad de los individuos, especialmente preescolares y escolares:

1.- Las personas *muy inhibidas* (sobre controladas) son aquéllas que tienen niveles muy altos de inhibición involuntaria del comportamiento, si bien con escaso control voluntario de la inhibición (puesto que no lo necesitan), tienen poco control sobre la activación y son poco capaces de moderar la atención. La hipótesis que se genera sobre estas características es que la



inhibición de la conducta no se debe al control voluntario, sino a las condiciones endógenas de la persona. Los niños inhibidos no se relacionan bien con sus grupos de iguales y se cree que tienden a sentir emociones negativas como el miedo o la ansiedad. Algunas personas al estar sobre controladas y propensas a experimentar emociones negativas podrían tener problemas de naturaleza interna como la introversión social, la timidez pero no a la ansiedad y el miedo.

Otros estudios (Prior, Smart, Sanson, y Oberklaid, 2000) encontraron que la timidez en la infancia y la ansiedad posterior se relacionan moderadamente. Tanto los datos iniciales de Kagan y colaboradores, como el seguimiento australiano, sugieren que la timidez temperamental y la inhibición son sólo algunos de los numerosos factores de riesgo que predisponen a un individuo a desarrollar ansiedad patológica en la adolescencia. Los datos son todavía menos significativos (en parte debido a la escasa investigación empírica) respecto a la relación entre temperamento inhibido y depresión en la adolescencia.

2.- El segundo grupo lo formarían los individuos *insuficientemente controlados* o aquéllos que entre sus características incluyen bajos niveles de esfuerzo, así como bajos niveles en los esfuerzos involuntarios de control incluyendo el control inhibitorio, el control de la atención y el de activación. Estos menores suelen presentar fuertes tendencias impulsivas y se espera que probablemente también tengan bajos niveles de competencia social. El exceso de emocionalidad negativa y su escaso control se han visto como antecedentes infantiles de los problemas externalizados, postulando que este

tipo de temperamento implica predisposición para la agresividad y la irritabilidad. Muchos autores han descrito relaciones positivas entre la emocionalidad negativa medida en términos temperamentales en la etapa de la primera infancia y la impulsividad y exceso de actividad en épocas escolares (Rothbart y Bates, 1998; Sanson y Prior, 1999).

3.- Finalmente, las personas bien reguladas son relativamente competentes en varios modos de regulación, incluyendo el control inhibitorio, el de la atención, y la activación. Sin embargo, para que estos modos involuntarios resulten apropiados, se espera que estos niños/as sean flexibles en su comportamiento regulado; a ellos se les percibe como moderados en el uso de los recursos temperamentales innatos, competentes, ajustados socialmente y con mayores capacidades para sobre ponerse a los reveses de la vida diaria (Eisenberg, et al., 2004)

Según los datos aportados, se puede concluir que se nace con algunas características intrínsecas que facilitan o complican la utilización del control voluntario y la adaptación al medio familiar interpersonal (Adrián y Clemente, 2004).

De manera similar, al estudio de Mangelsdorf, los investigadores de la Universidad de Granada (Ato et al., 2004) encontraron que los niños/as descritos con mayor nivel de miedo por la madre, eran los niños que mostraban mayores niveles de malestar en una versión modificada de la Situación Extraña, (LAB-TAB, versión locomotora; Goldsmith y Rothbart, 1994). En esta situación, el niño y la madre juegan en la sala donde hay diversos juguetes. En un momento determinado al niño/a se le deja solo en la habitación 30

segundos, recibiendo la instrucción por parte de la madre de que siga jugando. Durante este tiempo se evalúa la intensidad de la respuesta de malestar y la frecuencia de utilización de las distintas estrategias de autorregulación. Transcurrido el intervalo, la madre vuelve a la sala y se evalúa durante 30 segundos el tipo de regulación que emplea para tranquilizar al niño/a. Los menores que utilizaron con mayor frecuencia estrategias primitivas, como la de auto tranquilizarse físicamente y la búsqueda de contacto, mostraron una menor frecuencia de uso de estrategias autónomas como la implicación activa en el juego, en comparación con los niños que obtuvieron calificaciones más bajas en la emoción de miedo.

En los estudios sobre el temperamento, los procedimientos que provocan interacciones sociales, son posteriormente codificados como señales emocionales que se deducen de las expresiones faciales y vocales tanto del niño/a como de la madre, estas señales, son codificadas de manera independiente pero se sincronizan de modo que permitan demostrar las relaciones contingentes entre las reacciones de cada miembro de la díada (Cole, Teti y Zahn-Waxler, 2003; Denham, 1993). Por ejemplo, usando grabaciones continuas de la aparición y compensación de la madre y las muestras de emoción del niño/a, Denham (1993) examinó “diálogos emocionales” de madre-niño/a a través de una situación que propició emociones positivas (comer el almuerzo) y otra situación que propiciara emociones negativas (ser examinado por un doctor). Los análisis revelaron contingencias en las muestras de emoción madre-niño/a, con resultados que

sugieren que las madres y los niños/as respondieron emocionalmente el uno al otro de modo predecible, sistemático y temporalmente contingente.

Por otro lado, Calkins y Johnson (1998) encontraron que altos niveles de ira se asociaron con el uso de la agresión como estrategia de autorregulación, mientras que bajos niveles de malestar se relacionaron con un afrontamiento constructivo. El trabajo de Morales y Bridges (1997) también apoya la idea de que existe una relación entre el temperamento y el tipo de estrategia que escoge el niño/a para regular su emoción. A través de informes maternos, los autores concluyen que los niños/as emocionalmente más negativos utilizan más la estrategia de focalización sobre el objeto deseado y la búsqueda de contacto, siendo difícil para ellos/ellas implicarse en una situación de juego para demorar la gratificación.

Rothbart y colaboradores (2001) han identificado algunas dimensiones temperamentales como precursoras de algunas patologías en el periodo de la niñez. Una precaria capacidad de autorregulación y una alta emocionalidad negativa se vieron relacionadas con la hiperactividad y los problemas atencionales. Las tendencias agresivas se vieron asociadas también con una baja autorregulación y una alta extroversión, el síndrome depresivo se ha relacionado con alta tristeza, miedo, malestar, y bajas puntuaciones en placer de alta intensidad (Rothbart, Ahadi, Hershey y Fisher; 2001).

Todos estos estudios, apoyan la idea de que las características del temperamento en los niños constituyen una fuente de influencia fundamental

para explicar la autorregulación emocional en la infancia. Conceptuado de esta manera, el temperamento puede afectar tanto la intensidad de la emoción experimentada, como la estrategia de autorregulación utilizada.

### **2.3 El temperamento en infantes de 18 a 36 meses**

A la edad de 18 meses el mundo emocional de los niños/as es como una montaña rusa. Viven el peligro y la emoción de irse lejos de los padres, entienden más palabras de las que hablan; caminan, corren y quieren todo “ya”. No es fácil darle cariño incondicional al niño/a de 18 a 36 meses; su actitud amor-odio hará que le retiren su atención pero irónicamente es justo cuando necesitan de afecto constante y de la calma de sus cuidadoras/es. Si no se hace, el niño/a ya encontrará la manera de llamar la atención como morder o hacer berrinches. (Shafer y Digeronimo, 2000; Gesell, 1967). Justo las tormentas que llevan a los berrinches son un reflejo de cuán apasionadamente siente el niño lo relacionado con la independencia; la colaboración y el cariño, son la otra cara de la moneda, es entonces éste un periodo para poner a prueba tanto los sentimientos positivos como los negativos de quienes lo/la cuidan. A los dos años la negatividad todavía predomina, pero tanto el niño/a como los padres saben manejarla mejor. Generalmente el niño/a será capaz de jugar en el rincón de los juguetes con intensa concentración mientras los padres se encuentran ocupados. Hay que asegurar los lazos de afecto dándole la libertad de irse sabiendo que puede regresar, y que se le espera con los brazos abiertos (Brazelton, 2004).

De manera más puntual, el curso evolutivo de las diferencias individuales del temperamento, comienza con una reactividad emocional y motora que se verán influidas a lo largo del tiempo por el desarrollo de dos mecanismos de control: la *inhibición conductual*, considerado como más primitivo, que tiene una gran base emocional y aparece durante el primer año de vida; el segundo, el *control voluntario*, que depende de mecanismos atencionales, tiene un carácter más autorregulador y se desarrolla en los años preescolares. La aparición de estos sistemas que regulan, facilitando o inhibiendo la reactividad emocional y motora, dará lugar a la interacción entre las diferentes dimensiones temperamentales. La emocionalidad puede ser medida desde el nacimiento, notándose desde el segundo día de vida claras diferencias entre los individuos. Durante los primeros meses de vida la emocionalidad se revela en reacciones generales de incomodidad ante situaciones desagradables. Más tarde, durante el primer año, la emotividad evolucionará hacia reacciones de miedo o enfado (Vasta, Haitn, Miller, 2001). A continuación se revisarán brevemente hallazgos de las características temperamentales en infantes de 18 a 36 meses (Carranza, González, 2003):

Dimensión del temperamento	Algunos estudios y sus hallazgos en el desarrollo del temperamento entre 18 y 36 meses
Emocionalidad Positiva	A partir de los 10 meses, la relación entre emoción positiva y aproximación sólo se estableció cuando los juguetes que se presentaban eran familiares y de baja intensidad (Rothbart, 1988).
Irritabilidad	En el estudio de Riese (1987) los niños que reaccionaron con una mayor irritabilidad, cuando se puso en contacto con su piel un disco de metal frío, se mostraron más serios y

	<p>menos sociables a los 24 meses de edad.</p> <p>Malatesta, Culver, Tesman y Shepard (1989) encontraron estabilidad en la ira y la tristeza desde los 7.5 hasta los 22 meses de edad durante un episodio de juego madre-hijo y de reencuentro madre-hijo.</p>
<p>Duración de la orientación/ Mecanismo de autorregulación</p>	<p>Kagan, Kearsley y Zelazo (1978) encontraron disminución en la duración de la orientación entre los niños de 13 y 36 meses; sin embargo, al mirar caras cuyos rasgos habían sido modificados de alguna manera hubo un aumento con respecto a aquellas caras que no se habían modificado.</p> <p>La red atencional está teóricamente implicada en el “control Voluntario”. Este mecanismo de autorregulación refleja diferencias individuales en la capacidad (Rothbart, 1989):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ sostener la atención voluntariamente sobre una tarea.</li> <li>○ cambiar la atención de una tarea a otra</li> <li>○ inhibir e iniciar acciones de manera voluntaria.</li> </ul>
<p>Control Inhibitorio</p>	<p>Esta capacidad, que se relaciona con la persistencia, surge alrededor del primer cumpleaños y mejora fuertemente entre el segundo y el tercer cumpleaños (Zentner y Bates, 2008).</p>

Hacia el final del primer año, el control coactivo o esforzado empieza a desarrollarse, haciendo disponibles nuevos modos de regular las tendencias reactivas. El sistema cerebral que subyace al esfuerzo por controlar se denomina sistema de atención ejecutiva (Postner and Rothbart, 2000; Rothbart and Rueda, 2005) En la medida en que la atención ejecutiva se desarrolla, aumenta la capacidad de mantener la atención enfocada por periodos más prolongados de tiempo. La atención sostenida y habilidad de abstenerse de tocar un juguete prohibido durante la infancia predicen significativamente el control coactivo o esforzado a los 22 meses de edad (Kochanska, Murray,

Harlan; 2000). También se observa estabilidad a largo plazo en la capacidad de postergar la gratificación, de manera que esta capacidad en los niños de edad preescolar predice los niveles de atención, concentración, y control del afecto negativo posterior en la adolescencia, según el reporte de los padres. El esfuerzo por controlar se relaciona estrechamente con la obediencia o acatamiento de los niños y con el desarrollo de la empatía, la culpa y la vergüenza (Rothbart 2011).



# Capítulo 3. La Medida del Temperamento en la infancia

---

## 3.1 Constructo: Temperamento

Actualmente, existe una gran diversidad de conceptualizaciones sobre este constructo, están las teorías que se centran en las relaciones fisiología-conducta, enfatizando los aspectos reactivos y de autorregulación del temperamento (Rothbart, 1989); las teorías que se guían en los aspectos estilísticos de la conducta (Thomas y Chess, 1977), las que se concentran en la aparición temprana de rasgos de la personalidad (herencia) (Buss y Plomin, 1984) y otras sobre los aspectos emocionales de la conducta (Goldsmith y Campos, 1986). A pesar de tener una visión distinta, estas aportaciones teóricas no se consideran mutuamente excluyentes ya que, tal como señala Goldsmith (1966) los rasgos emocionales pueden aparecer tempranamente en el desarrollo, ser heredables, implicar un consumo de energía, tener funciones reguladoras, y contribuir al estilo distintivo de los individuos (Quiroga, 2008; González, Hidalgo, Carranza, Ato, 2000).

Una de las teorías más completas sobre el Temperamento temprano fue articulada por Rothbart y colaboradores (Rothbart y Bates, 1998; Rothbart y Derryberry, 1997; Rothbart, 1981 y Rothbart, Derryberry y Hershey, 2000), que ha generado una gran cantidad de investigación sobre desarrollo infantil en los últimos 10 años (Buss y Goldsmith, 1998; Calkins, 2002; Calkins y Fox, 1992;

Stifter y Braungart, 1995; Calkins, Dedmon, Gill, Lomax y Johnson, 2002). Esta teoría define el temperamento en función de dos amplias dimensiones: reactividad y autoregulación, que a su vez incluyen múltiples subescalas con las que se provee un mayor énfasis a las emociones básicas, la atención y los procesos motores (Calkins, 2011). Dentro de este marco de referencia, podemos considerar “temperamentales” a *aspectos del comportamiento* como: el nivel de actividad y la impulsividad; *emociones* como: el placer, la risa y la sonrisa, el miedo, la timidez, la ira/frustración y la tristeza; y a *mecanismos de autorregulación*: al enfoque de la atención y el cambio atencional, calmarse a sí mismo y el control inhibitorio (Rothbart y Derryberry, 1981).

### **3.2 La medida del Temperamento**

Debido a que se espera que las principales características temperamentales estén presentes muy pronto en la vida, Godsmith y Campos (1987) consideran que la infancia es el momento más adecuado para su estudio, porque ofrece la ventaja de ser menos susceptible a influencias de socialización; además, las expresiones emocionales estarán menos influenciadas por procesos cognitivos y por consiguiente, el temperamento aparecerá menos enmascarado (Carranza, González, 2003). Es así que los estudios del temperamento en los niños/as parten del concepto de que cada individuo nace con un patrón específico de respuesta conductual y que los rasgos temperamentales son estimulados o inhibidos por factores externos como las interacciones familiares, culturales, ambientales y sociales (Albores, Márquez y Estañol, 2003). El estudio del temperamento no es el análisis de lo *que* el niño hace, sino *cómo* lo hace; de tal manera que la relevancia reside en la expresividad emotiva y en

las reacciones individuales frente a la estimulación del entorno, poniendo especial atención en los niveles de dicha activación (Carranza, González, 2003).

Martin y sus colaboradores realizaron un programa sistemático de trabajo, centrado sobre todo en niños/as preescolares y de primaria inicial (Martin, Olejnik y Gassis, 1994). Los resultados encontrados fueron que las valoraciones de *alta persistencia* fueron positivamente relacionadas con el rendimiento en primaria inicial, lo que indica, que la persistencia es un atributo importante para el éxito en el aprendizaje; perjudicial cuando las correlaciones eran positivas con *facilidad para distraerse*. El tiempo que había transcurrido entre las valoraciones del temperamento y la evaluación del rendimiento, en un periodo de cuatro años, dieron como resultado correlaciones significativas (con una media de .41). En estos estudios, se tuvo en cuenta la contribución de la inteligencia o CI, lo que puso aún más de manifiesto la magnitud de las relaciones entre el temperamento y las puntuaciones de los test de rendimiento. Estos resultados fueron afines con los hallazgos de los investigadores del temperamento de la Universidad de California, Los Ángeles (UCLA), que también descubrieron una relación significativa entre el factor de *orientación* a la tarea con el rendimiento de los niños/as pequeños en la escuela (Keogh, 1989). Los descubrimientos de ambos grupos de investigación subrayan la generalización de que las dimensiones del temperamento en el nivel de actividad, la facilidad de distracción y la persistencia, configuran el factor de orientación a la tarea y tienen una influencia significativa en el aprendizaje tal como lo evalúan los instrumentos

estandarizados de medida del rendimiento. Es interesante el trabajo de Guerin, Gottfried, Oliver y Thomas (1994), quienes estudiaron las relaciones entre el temperamento y desempeño escolar al principio de la adolescencia. Ésta investigación formó parte del Fullerton Longitudinal Study y se basó en una muestra de más de cien adolescentes. Los hallazgos son particularmente relevantes para este trabajo porque los datos de temperamento se obtuvieron de las madres (por regla general) y los datos de rendimiento escolar se basaban en las puntuaciones objetivas de los exámenes de lectura y matemáticas. Como en el caso de los niños/as más pequeños, la constancia y la facilidad de distracción, junto con la adaptabilidad y la predictibilidad, se relacionaron significativamente con las puntuaciones en los test de rendimiento de lectura, y de manera menos consistente pero significativa, con las matemáticas. Estas investigaciones concluyen que el temperamento se relaciona con el rendimiento académico al principio de la adolescencia y, como los resultados de otros estudios, conformaron la importancia de la *persistencia* y la *facilidad para distraerse* (Keogh, 2006).

Por su aportación al desarrollo y adaptación personal Juan M. Ramos, M<sup>a</sup> José Sancho, Pilar Cachero, M<sup>a</sup> Teresa Vara y Blanca Iturria (2009) realizaron una evaluación del temperamento a 68 integrantes de un programa de estimulación temprana para bebés en riesgo. Ellos encontraron que el “Nivel de Actividad” interactúa con el Cociente de Desarrollo. El índice de acuerdo entre juicio materno y juicio de un observador es bajo. Tras 6 meses constataron estabilidad en los rasgos y aumento del Coeficiente de Desarrollo en todo el grupo ( $p=0,022$ ), pero en un subgrupo cuyas madres recibieron información presentó un “Nivel de Actividad” más alto que el grupo control.

Aquellos padres que tienen en cuenta –y respetan- el temperamento del bebé producirían un clima relacional adecuado para que sus hijos puedan desarrollar o liberar una energía física elevada en la exploración de su entorno, adquiriendo un rasgo de alto “Nivel de Actividad” (Ramos, Sancho, Cachero, Vara e Iturria; 2009).

Por su parte, Mangelsdorf (1995) encontró una relación entre la percepción que tenían las madres sobre el temperamento de sus hijos señalando que los niños descritos por sus madres como precavidos o cautelosos tendían a utilizar un tipo de estrategia más pasiva, como el auto tranquilizarse físicamente o buscar ayuda de la madre, mientras que los niños descritos como menos cautelosos tendían a utilizar estrategias más activas, como distraerse. Así mismo, los investigadores de la Universidad de Granada (Ato et al., 2004) encontraron que los niños descritos por la madre, con nivel mayor de miedo, eran los niños que mostraban mayores niveles de malestar en una versión modificada de la Situación Extraña.

Los reportes maternos del temperamento del niño/a fueron utilizados para desarrollar perfiles del temperamento en niños en edad escolar. Los participantes fueron 883 niños de entre 4 y 12 años de la edad. Las familias de los niños/as variaron substancialmente en su estatus socioeconómico y raza/etnia. Para desarrollar los perfiles, las dimensiones derivadas del “Inventario de temperamento en edad escolar” fueron agrupadas para crear nuevas categorías con ayuda de un análisis de factores principales con rotación varimax. El 40% de los niños logró ser clasificado en alguno de cuatro

perfiles de temperamento. Estos resultados sobre los perfiles pueden ser utilizados, según la autora, como ejemplos para que los padres puedan reconocer el temperamento de su niño/a (Graham, 2002).

Estos son algunos ejemplos actuales de estudios realizados acerca del temperamento, que muestran, que desde una perspectiva más aplicada, el temperamento es un aspecto a considerar dentro de los procesos del desarrollo infantil, la educación y la promoción del bienestar personal de los niños y adultos que los cuidan (Quiroga, 2008; Rothbart y Bates, 1998). Mary Rothbart (2005) expone en sus trabajos la influencia del temperamento en vías de desarrollo, y sus resultados han sido reconocidos incluso en áreas que tradicionalmente han sido vistas como aprendidas exclusivamente por la socialización, como son: los problemas de conducta, la empatía y el desarrollo de la conciencia (Rothbart, 2005).

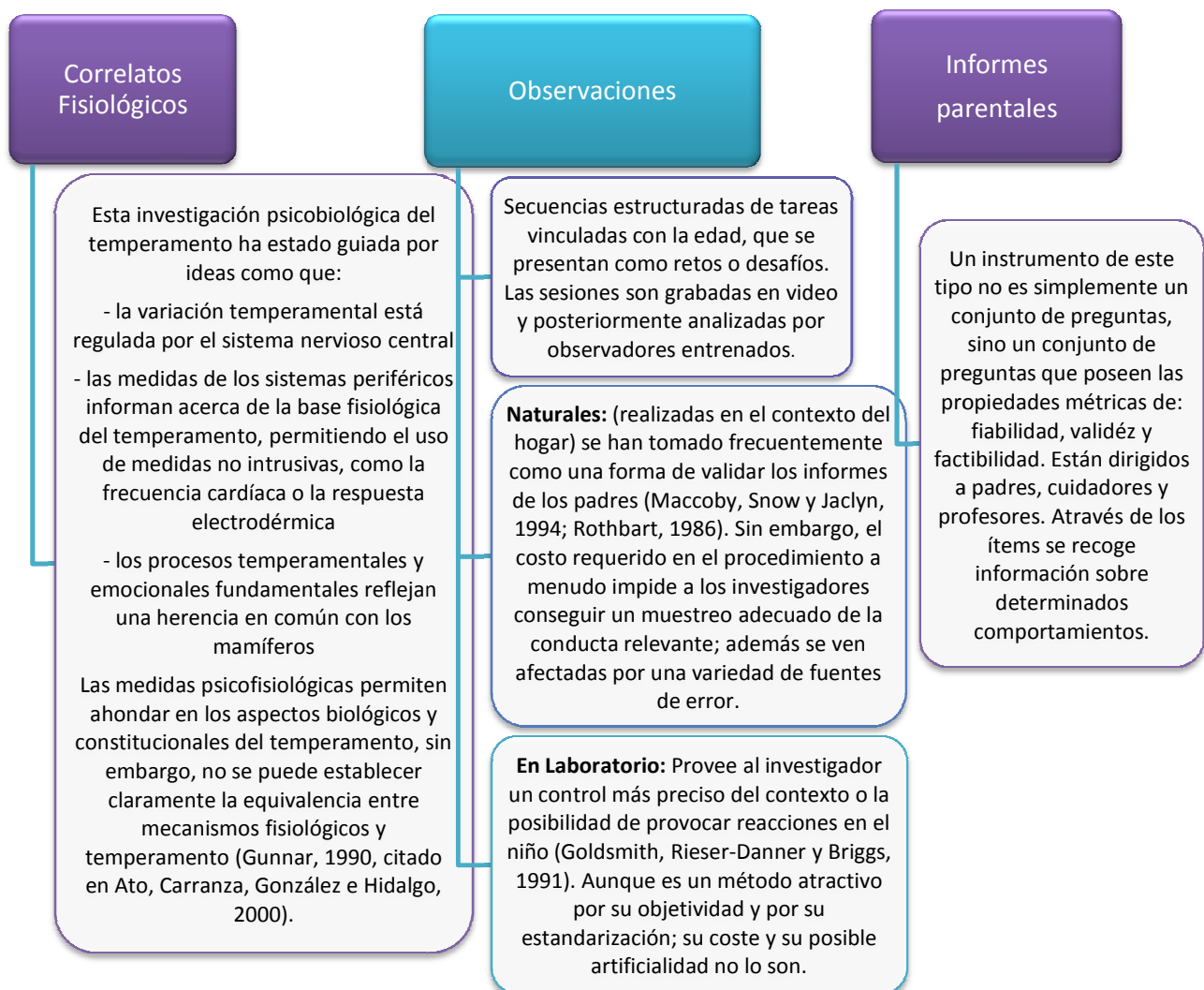
Una de las mayores aportaciones del estudio del temperamento a la psicología es poner de manifiesto cómo es que las características innatas influyen en el desarrollo de cada persona (Thomas, Chess y Birch, 1968; Carranza, González, 2003; Ato, Galián y Huéscar, 2007). La investigación sobre el temperamento subraya la importancia de educar a los adultos encargados del cuidado de los niños/as para que comprendan que el comportamiento y las emociones de los niños/as no son resultado exclusivo de un aprendizaje social, si no que los niños/as difieren desde temprana edad en su reactividad y autorregulación, y siguen distintas trayectorias en su desarrollo. El temperamento también sugiere intervenciones específicas, tales

como el entrenamiento en el control de la atención, estrategia que ha sido utilizada de manera exitosa en niños de 4 años (Rothbart y Rueda, 2005), que puede ser adaptada a espacios de educación preescolar, además parece tener algunos efectos positivos de manera general en el procesamiento cognitivo de los niños. (Rothbart, 2005).

## ¿Cómo se mide?

En el estudio del temperamento, las diferencias entre las teorías conllevan estrategias distintas, y reflejan una variedad de diseños sobre sus instrumentos (Carranza, González, 2003).

■ Figura 3.1 Métodos existentes para medir el temperamento





## Informes parentales

Aunque hay diversas técnicas para la valoración del temperamento, los cuestionarios son la más utilizada, en especial desde que el estudio del tema se orientó a la infancia. Los cuestionarios constan de afirmaciones generales acerca de las tendencias típicas que tiene el niño/a con respecto a las variables en cuestión y/o pidiendo a los padres que valoren la frecuencia con la que sus hijos/as manifiestan conductas específicas. En general, son las madres las que responden a dichos cuestionarios; participando los padres y profesores cuando se requieren en estudios de validación (Carranza, González, 2003).

La existencia de sesgos en el informante, ha cuestionado a este método como medida fidedigna del temperamento infantil, promoviendo la elaboración de tareas para la medida del temperamento infantil en el laboratorio. Sin embargo, un análisis detallado sobre los sesgos encontrados en los cuestionarios, lleva a la conclusión de que la mayoría de ellos se pueden evitar con una correcta redacción de los reactivos. Los resultados de estos estudios sugieren también que en el informe de los padres, se pueden identificar tanto componentes objetivos como subjetivos, aclarando que estos últimos no se pueden considerar como varianza de error, sino como un factor que pone de manifiesto que las percepciones de los padres y las interacciones padres-hijo tienen una influencia sobre el desarrollo general de los niños y en temperamento en particular (Bates, 1994 citado en Ato, Carranza, González e Hidalgo, 2000; Carranza, González, 2003).

Bates (1994) resume las siguientes ventajas de los informes de los padres (Ato, Carranza, González e Hidalgo, 2000):

- Los cuidadores pueden observar a los niños/as en multitud de situaciones, obteniendo una mayor cantidad de información sobre el estilo conductual infantil
- Los cuestionarios son poco intrusivos
- Fáciles de administrar
- Poco costosos

Así, este método se ha colocado como el más utilizado debido a que permite acceder con más facilidad y economía a la información sobre las características temperamentales de los niños/as (Carranza, González, 2003).

Las aproximaciones teóricas más representativas descritas en el primer capítulo de este trabajo han dado lugar a la creación de diferentes cuestionarios, por ejemplo, de la teoría de Thomas y Chess se ha derivado el Infant Temperament Questionnaire (ITQ; Carey y McDevitt, 1981) con él sus versiones revisadas y aplicables a diferentes edades. Buss y Plomin por su parte proponen el Emotionaly, Activity, Sociability (EAS, Buss y Plomin, 1984), que pretende medir los tres temperamentos que constituyen la base de su teoría. En el caso del trabajo de Godsmith y Rothbart pese a las diferencias en su conceptualización del temperamento, han elaborado cuestionarios que miden escalas definidas operativamente de manera similar; por su parte Godsmith elaboró el Toddler Behavior Aseessment Questionnaire (TBAQ; Godsmith, 1988) que recoge las tendencias conductuales de los niños de entre los 18 y 36 meses de edad.

En 1981, la doctora Mary Rothbart creó el cuestionario de comportamiento infantil, un instrumento de informe parental basado conceptualmente en su teoría de reactividad y regulación. Se ha convertido en una de las maneras de medir al temperamento infantil más usadas: El cuestionario de conducta infantil, para bebés de entre 3 y 12 meses de edad (IBQ, 1981; e IBQ-R, 2003), El cuestionario de comportamiento de la primera infancia, edades entre 18-36 meses de edad (ECBQ, 2006), Cuestionario de comportamiento de los niños/as, para niños de entre 3 y 7 años (CBQ, 2001 y CBQ formato corto, 2006), El cuestionario de temperamento en los niños/as medianos, de entre 7 y 10 años de edad (TMCQ, 2004), El Cuestionario revisado del temperamento del adolescente, para 9- 15 años de edad EATQ-R, 2001) y el cuestionario de temperamento adulto (ATQ, 2007) (Mary Rothbart's Temperament Questionnaires, 2012).

Por otro lado los autores Stephen J. Bagnato, Ed.D. , N.C.S.P., John T. Neisworth, Ph.D., John J. Salvia, D.Ed., & Frances M. Hunt, Ph.D crearon la escala de comportamiento y temperamento atípico. Indicadores de infancia temprana de disfunción del desarrollo (TABS: Temperament and Atypical Behavior Scale. Early Childhood Indicators of Developmental Dysfunction). La TABS es un sistema de proyección y evaluación multicomponente, basado en la observación directa o informe para la detección temprana de problemas emergentes en el temperamento y el comportamiento de autorregulación en lactantes, niños pequeños y preescolares (para niños de edades entre 11 y 71 meses).

### 3.3 Cuestionario de la Conducta Infantil Temprana

#### *The Early Childhood Behavior Questionnaire (ECBQ)*

Inicialmente Rothbart y Derryberry (1981) proponen seis dimensiones temperamentales para el estudio de los procesos reactivos y autorreguladores en la infancia: 1) nivel de actividad, (en términos de actividad motora gruesa); 2) la tendencia a la risa y a la sonrisa 3) el miedo o el malestar y latencia en aproximación a situaciones nuevas; 4) frustración; 5) facilidad para tranquilizarse, o con que efectividad el niño puede reducir su malestar; y 6) duración de la orientación. Estas seis escalas constituyen las dimensiones temperamentales que pueden ser medidas en el IBQ (Infant Behavior Questionnaire Rothbart, 1981) y mismas escalas que sirvieron como base para el desarrollo del *Cuestionario de evaluación de comportamiento para niños/as pequeños* (Toddler Behavior Assesment Questionnaire [TBAQ]) que fue desarrollado por el Dr. Hill Goldsmith (1996) de la Universidad de Wisconsin; diseñado como una prolongación del IBQ ampliando el rango de medida en la infancia hasta los 36 meses (Carnicero, Antonio y González, 2003; Putman, Gartstein y Rothbart, 2006). Hasta este momento existían escalas para medir el temperamento en niños/as más pequeños o más grandes, es por eso que surgió el ECBQ, con la intención inicial de completar el TBAQ.

La teoría del TBAQ considera al temperamento en términos de diferencias individuales acerca de la emoción durante el desarrollo temprano; muy diferente, el ECBQ incluye en su definición del temperamento procesos reactivos que implican no sólo la emoción, sino también la motricidad y los

sistemas sensoriales, así como acentúa los procesos de autorregulación que modulan la reactividad (Rothbart y Derryberry, 1981; Rothbart et al, 2001); por lo tanto incluyen divisiones en los aspectos del temperamento por ejemplo, el “placer” se separa en: “disfrute de actividades de alta intensidad”, “disfrute de actividades de baja intensidad” y “expectación positiva”. Al mismo tiempo, varias escalas incluyen reactivos no incluidos en otras las escalas anteriormente mencionadas. Es por estas sustanciales diferencias se prefirió dar un nuevo nombre a la escala, en lugar de nombrarle TBAQ-R. Así, el ECBQ permite hacer un análisis más detallado de los componentes del temperamento en la infancia, permitiendo a los investigadores detectar una estructura más compleja de lo que habían sido capaces con unas pocas dimensiones (Putman, Gartstein y Rothbart, 2006).

Un estudio preliminar del ECBQ se realizó con 138 padres de infantes en 1998 y 1999. Basándose en los resultados, se revisaron las escalas y se añadieron nuevas. La segunda forma experimental, se administró a 320 padres en el año 2000 y el análisis dio lugar a la versión final del *The Early Childhood Behavior Questionnaire (ECBQ)*. Actualmente la validez de esta escala es corroborada además, por las traducciones al japonés, español (España), chino, alemán, italiano portugués, ruso, francés, persa, japonés, finlandés y chino (Taiwán).

■ Figura 3.2 Dimensiones temperamentales que evalúa el ECBQ

Nivel de energía/Actividad	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Tipo e intensidad del nivel de la actividad motora gruesa, incluyendo la velocidad y grado de locomoción.</li> </ul>
Concentración	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Orientación sostenida en un objeto de atención, resistencia a la distracción.</li> </ul>
Distracción	<ul style="list-style-type: none"> <li>•La habilidad para transferir el foco atencional de una actividad/tarea a otra.</li> </ul>
Cariñoso	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Expresión de alegría y búsqueda de cariño del niño para y con su cuidador/a principal.</li> </ul>
Malestar	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Cantidad de afecto negativo relacionado con las cualidades sensoriales de la estimulación, incluyendo la intensidad, el ritmo o complejidad de la luz, sonido y textura.</li> </ul>
Miedo	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Afecto negativo, incluyendo el malestar, preocupación o nerviosismo relacionado con el dolor o la angustia anticipada y/o situaciones potencialmente amenazantes, sobresalto ante eventos sorpresivos.</li> </ul>
Frustración	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Afecto negativo relacionado con la interrupción de tareas en proceso o bloqueo de los objetivos.</li> </ul>
Alta intensidad de placer	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Placer o gozo relacionado con situaciones que involucran estímulos de alta intensidad en ritmo, complejidad, novedosas y/o incongruentes.</li> </ul>
Impulsividad	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Velocidad para iniciar la respuesta.</li> </ul>
Control Inhibitorio	<ul style="list-style-type: none"> <li>•La capacidad para detenerse, moderar o abstenerse de realizar un comportamiento bajo cierta instrucción.</li> </ul>
Disfrute de Actividades tranquilas	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Placer o gozo relacionado con situaciones que involucran estímulos de baja intensidad en ritmo, complejidad, novedosas y/o incongruentes.</li> </ul>
Activación motora	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Pequeños movimientos repetitivos (moverse nerviosamente) mostrando inquietud.</li> </ul>
Sensibilidad Perceptual	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Detección de estímulos ligeros, de baja intensidad provenientes del ambiente.</li> </ul>
Anticipación positiva	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Excitación (emoción) por la expectativa de actividades placenteras.</li> </ul>
Tristeza	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Llanto o estado de ánimo bajo, relacionado con la exposición a un sufrimiento personal, decepción, pérdida de un objeto, pérdida de aprobación o como respuesta al sufrimiento de otros.</li> </ul>
Timidez	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Aproximación lenta o inhibida y/o malestar en situaciones sociales que involucren novedad o algo incierto.</li> </ul>
Sociabilidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Búsqueda de las interacciones con otros por el disfrute que le causa.</li> </ul>
Calmarse	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Tasa de recuperación de picos de angustia, emoción o de una excitación general (activación).</li> </ul>

## Aplicación

La estructura de cuestionario inicia con la ficha de identificación (nombre, edad del niño, nombre del cuidador principal etc.). Debido a que es de auto-reporte contiene una serie de instrucciones enfatizando resolver el cuestionario con referencia en las dos últimas semanas y explicando las opciones de respuesta con las que se cuenta. Los números indican la frecuencia con la que el cuidador principal observa el comportamiento descrito en las dos últimas semanas, se han generado con referencia racional para precisar las definiciones conceptuales de las dimensiones del temperamento, que son:

■ Figura 3. 3 Escala likert

<u>Nunca</u>	<u>Muy raramente</u>	<u>Pocas veces</u>	<u>Mitad de las veces</u>	<u>Muchas veces</u>	<u>Casi siempre</u>	<u>Siempre</u>	<u>No Aplica</u>
1	2	3	4	5	6	7	NA

En esta escala tipo likert se observa la opción "No Aplica" que se utiliza cuando la situación descrita no estuvo dentro de sus actividades de las dos últimas semanas y la opción "nunca" que se usa cuando la situación descrita sucede pero el niño o niña no se comportó en la manera en que se describe.

Para economizar el tiempo y facilitar las preguntas el ECBQ tiene por formato un diagrama de árbol, de tal manera que los reactivos están agrupados y se contestan de acuerdo a la situación planteada (contexto) para cada conjunto.

■ Figura 3.4 Ejemplo (traducción literal del primer grupo de reactivos)

Cuando se le dijo que era hora de dormir o una siesta, ¿con qué frecuencia su hijo...

1. reaccionar con ira?	1	2	3	4	5	6	7	NS
2. se ponen nerviosos?	1	2	3	4	5	6	7	NS

Los participantes tienen la consigna de leer la situación y dar fin a cada reactivo con cada renglón siguiente, marcando con un círculo a sólo *uno* de los números de la derecha que representen mejor su respuesta.

Procedimiento para calificar el cuestionario:

Las Puntuaciones de las escalas de las dieciocho dimensiones representan la puntuación media de todos los reactivos de la escala. Si una persona omite un reactivo, o si el cuidador elige la opción de respuesta "**No sucedió**" para un reactivo no recibe ninguna calificación numérica que cuente para el puntaje de las escalas. Hay una lista de reactivos marcados con una **R**, respectivos a distintas escalas, éstos, de acuerdo a sus autores, deben ser calificados inversamente. Antes de utilizarlos para calcular el puntaje de la escala, deben invertirse; es decir las opciones de respuesta, que tienen valores del 1 al 7 (dado que las respuestas con NS no tienen valor numérico), se calificarán de tal manera que las opciones de respuesta tengan valores del 7 al 1 (así el 7 uno tiene valor de 1, el 6 de 2, el 5 de 3 y el cuatro permanece en 4).

Se Suman y promedian las puntuaciones para los reactivos que reciben una respuesta numérica (no incluyen los marcados con "**No sucedió**" o los reactivos sin respuesta). Por ejemplo, obteniendo una suma de 50 para una



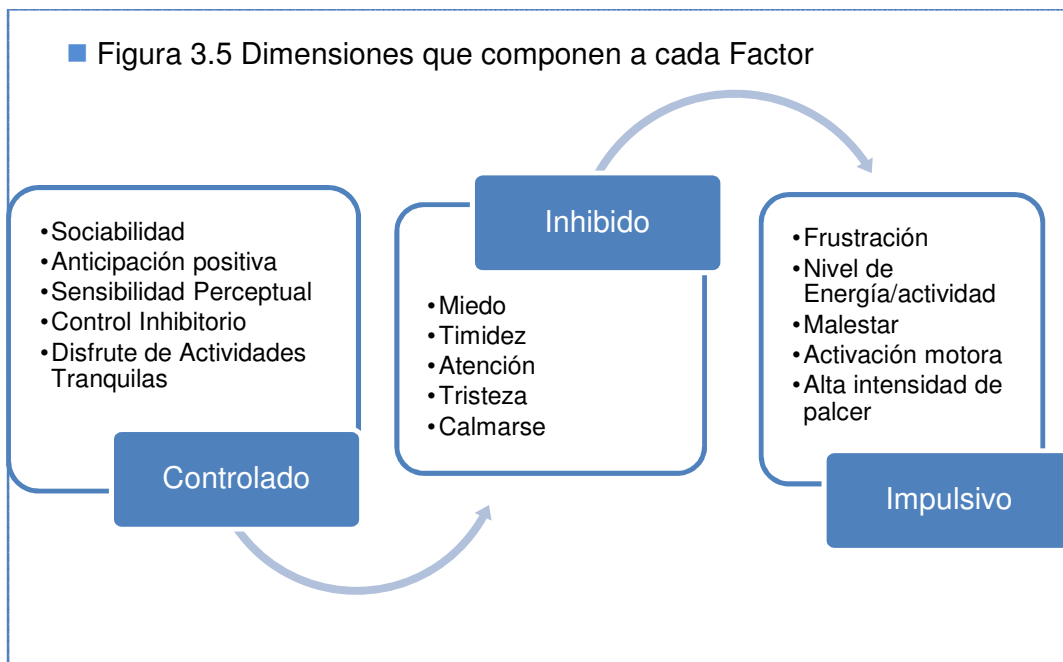
escala de 12 reactivos, con un reactivo sin responder, dos puntos marcados "No sucedió" y 9 reactivos artículos de recibir una respuesta numérica, la suma de 50 se divide por 9 para obtener un puntaje de 5.56, que es la media del rendimiento de 5,56 en la escala.

### Consistencia Interna

Putnam, S. P., Gartstein, M. A., & Rothbart, M. K. (2006) realizan un artículo que resume el desarrollo, la fiabilidad y la estructura de la versión final del ECBQ; su muestra se dividió en dos: la primera para su estudio transversal con 317 participantes y para los análisis de estabilidad longitudinal a 104 cuidadores primarios con 61 participantes más que fueron cuidadores secundarios.

La consistencia interna general, como se esperaba, que fue muy alta debido a la gran cantidad de reactivos que forman el cuestionario. Por dimensiones la consistencia interna también se observó adecuada, aunque moderada entre los evaluadores (cuidadores primarios y secundarios). Para los análisis de las 18 escalas en cuatro puntos de tiempo (18, 24, 30 y 36 meses), que se realizaron para la muestra de cuidadores primarios, de las 72 estimaciones calculadas, 37 tenían más de .80; sólo cinco coeficientes, tres de ellos a los 18 meses, fueron inferiores a .70, y sólo uno (impulsividad en los 18 meses) se situó por debajo de .60. Niveles similares de consistencia interna se obtuvieron a partir de muestra de cuidadores secundarios: de los 72 coeficientes, 34 fueron más de .80, once fueron inferiores a .70. Sólo impulsividad generados por debajo de .60 alfas:  $\alpha = .59, .56, .57$  a las 24, 30, y 36 meses, respectivamente.

Al igual que en otros cuestionarios del autor (IBQ-R y CBQ; Gartstein & Rothbart, 2003; Kochanska, DeVet, Goldman, Murray, & Putnam, 1994; Rothbart et al., 2001) se realizaron análisis factoriales, de tal manera que las 18 dimensiones se dividen en tres grupos o tipos de temperamento (Figura 3.5). Para maximizar la N en la muestra 1, se incluyeron en este análisis a los participantes de la muestra 2 (pero únicamente a los cuidadores principales). Se utilizó la extracción de ejes o componentes principales, por rotación oblicua; usando el algoritmo Oblimin para examinar las relaciones de orden superior entre las escalas.



Los resultados de este estudio proporcionan apoyo inicial para la certeza y la validez del ECBQ como una medida que diferencia con precisión varios aspectos del temperamento de infantes. Las 18 escalas fueron internamente coherentes, también los análisis entre cuidadores principales y secundarios mostraron coherente unos con los otros y consistentes a través del tiempo (18,

24, 30 y 36 meses). El proceso de maduración observado y diferencias de género que surgieron de este estudio fueron también mayormente coherentes con la literatura previa. Por último, aunque la consistencia interna fue adecuada para la mayoría de las escalas, los investigadores aconsejan tener cuidado con la dimensión de “impulsividad”, explicando que las correlaciones bajas entre reactivos de esta dimensión pueden deberse a que, necesitan contextos más específicos.

### **3.4 Adaptación<sup>4</sup>**

Alguno de los intereses que tienen los investigadores son los estudios comparativos inter-culturas, para los que son indispensables instrumentos que permitan hacer las medidas correspondientes y el modo más habitual de obtenerlos es adaptando los ya existentes. Pero existe otras razones para adaptar un instrumento, puede ser necesario porque es más rápido que realizar uno nuevo, o porque no siempre se tiene la experiencia técnica para producir uno validado; incluso los test o instrumentos se adaptan para mejorar la imparcialidad de la evaluación, permitiendo a las personas utilizar los test y/o escalas psicológicas en su idioma preferido (Hambleton, 1996).

Los dos diseños más populares de adaptación son: el de la “*traducción hacia adelante o directa*” y el de “*traducción hacia atrás o inversa*”. En el diseño de traducción inversa un grupo de traductores adapta el cuestionario del

---

<sup>4</sup> Se le llama “adaptación” en lugar de traducción debido a que la palabra incluye tareas como: decidir si se mide o no el mismo constructo en idiomas y culturas diferentes, la traducción, la elección de traductores, la comprobación de la adaptación, etc

idioma fuente al idioma objetivo; un segundo grupo de traductores toma el cuestionario adaptado y lo vuelve a adaptar al idioma fuente; en la medida en que las dos versiones del cuestionario en el idioma fuente sean similares, aumenta la seguridad acerca de la equivalencia entre las versiones fuente y objetivo. El diseño de *traducción directa* propone que un traductor o un grupo de traductores, traduzca el cuestionario del idioma original al idioma objetivo y que posteriormente, otro grupo de traductores juzgue la equivalencia entre las dos versiones del test. Se hacen revisiones de la versión objetivo y ajustes a partir de los problemas identificados por los traductores. A veces la validez de los juicios, acerca de la equivalencia de las dos versiones, se mejora permitiendo a los propios examinados dar sus opiniones sobre el material a los aplicadores y/o traductores (Hambleton, 1996 p. 216 y 217).

Las dificultades en los procesos de adaptación pueden derivar en errores diversos, algunos más complejos que otros, por ejemplo: la mala aplicación del instrumento, la traducción no equivalente, la misma diferencia cultural, el propio test, que sea tan complejo y por lo tanto más difícil de traducir y adaptar. En este sentido, mientras más cuidadoso se sea con los procedimientos, evitando las fuentes de error, mucho más confiable será la adaptación, conduciendo a adecuadas interpretaciones de las muestras (acerca del tema que implique el instrumento) y por tanto a conclusiones serias de dicha investigación (Hambleton, 1996).

# Capítulo 4. Método

---

## 4.1 Justificación y Planteamiento del problema

El manejo de las emociones durante los primeros tres años de vida constituye uno de los mayores logros de esta etapa (Thompson y Goodvin, 2007) y a pesar de la importancia de aprender a regular los estados emocionales e influencias potenciales del proceso, aún hay poca investigación empírica que señale específicamente las tendencias de la autorregulación en estos años/as; y más allá de eso, cómo estas tendencias son afectadas por las características individuales del niño (temperamento) (Ayoub, Bradley, Raikes, Raikes, & Robinson, 2007).

Del mismo modo, se considera a la niñez como el periodo ideal para ocuparse de los aspectos indispensables del temperamento, porque las diferencias observadas en los primeros años reflejan mejor las características biológicas, y de manera más clara, que al observarse en edades posteriores; cuando ya han sido afectadas por la socialización (Rothbart y Bates 1998; Rothbart y Sheese, 2007; Quiroga, 2008). El estudio de este constructo se ha centrado en su origen, sus modalidades, sus posibilidades de cambio y el papel que juega en el proceso normal o anormal del desarrollo individual. De ahí, que el temperamento se haya convertido hoy en día en objeto de investigación dentro de la infancia-niñez y no en un apartado de la psicología de la personalidad adulta (Izquierdo, 2002).

Para la medición del temperamento, aunque resulta complicado, existen diversos métodos, pero al parecer ninguno accesible en tiempo y costos, como un cuestionario, de ahí el interés por la realización de la adaptación del instrumento: Early Childhood Behavior Questionnaire (ECBQ; Putman, Gartstein y Rothbart, 2006), para edades entre 18 y 36 meses, que podría permitir un diagnóstico del temperamento en infantes.

Un informe desplegado del temperamento, que nos brinda el ECBQ, además de proporcionarnos mayor especificidad en la predicción y evaluación de las relaciones entre el temperamento y otras construcciones, contribuye a la comprensión del temperamento a través de la investigación de las relaciones jerárquicas entre los rasgos (Putman, Gartstein y Rothbart, 2006).

## **4.2 Tipo de estudio**

El tipo de estudio utilizado es descriptivo del cuestionario.

## **4.3 Diseño de investigación**

No experimental transversal descriptivo ya que no se manipula ninguna variable y se realiza la recopilación de datos a través de una sola medición a la muestra.

## 4.3 Objetivos

### 4.4.1. Objetivo general

1. Adaptar en una población mexicana The The Early Childhood Behavior Questionnaire para infantes de 18 a 36 meses de edad (ECBQ; Putman, Gartstein y Rothbart, 2006) en una muestra mexicana (traducido al español como: *Cuestionario de la conducta infantil temprana*).

### 4.4.2 Objetivos específicos

- A. Traducir y transculturizar el Cuestionario de la Conducta Infantil Temprana (18 – 36 meses).
- B. Obtener evidencias de la confiabilidad de la adaptación del ECBQ por consistencia interna a través del método de alfa de Cronbach.
- C. Obtener validez de la adaptación del ECBQ
  - Validez de *contenido* en el instrumento por *inter jueces*.
  - Validez de *constructo* con la factorización de las dimensiones del temperamento planteadas en el ECBQ en: controlado, inhibido e impulsivo.

## 4.5 Variables

### 4.5.1. Temperamento del infante: Definición conceptual

Las diferencias individuales de origen constitucional en las tendencias a expresar y experimentar las emociones (reactividad) así como en la capacidad para autorregular la expresión de tales tendencias (autorregulación) (Rothbart y Derryberry, 1981; Rothbart, 1989; Rothbart, 2006). Tanto la reactividad como la autorregulación están influidas a lo largo del tiempo por la herencia, la maduración y la experiencia (Rothbart y Derryberry, 1981). La *Reactividad* se refiere a las respuestas de los sistemas emocionales, de activación y de excitación en general (arousal); la Autorregulación incluye procesos como la aproximación, la evitación y la atención, que sirve para modular la reactividad de un individuo (Putman, Gartstein y Rothbart, 2006).

### 4.5.2. Temperamento del Infante: Definición operacional

El perfil de las diferencias individuales: Temperamento, se refleja con las medias ( $\xi$ ) de cada una de las 18 dimensiones del Cuestionario de la Conducta Infantil Temprana (ECBQ) para infantes de 18 a 36 meses.

## 4.6 Población y muestra

### 4.6.1. Población

Madres o cuidadoras/es principales de infantes de entre 18 y 36 meses.



#### 4.6.2. Muestra

La muestra se obtuvo de manera no probabilística, tipo accidental (o por conveniencia) por cuota, ya que la elección de los sujetos fue dirigida e intencionada, de acuerdo con el objetivo de estudio. Así, fue necesario que las y los participantes cumplieran con el requisito de tener hijos/as, que éstos/as no presentaran alteraciones aparentes en su desarrollo y que tuvieran de entre 18 y 36 meses de edad. Se realizó un convenio con el Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (ISSTE) y así la muestra se obtuvo principalmente de Estancias de Bienestar y Desarrollo Infantil (EBDI). De esta manera, se contó con la participación de 114 madres o cuidadores principales, distribuidos como se muestra en la tabla 4.1.

■ Tabla 4.1 Procedencia de la aplicación

<b>Fuente</b>	<b>Cantidad</b>
EBDI 24	7
EBDI 107	19
EBDI 14	5
EBDI 44	34
EBDI 53	15
EBDI 111	19
Otros	15
<b>TOTAL</b>	<b>114</b>

## **4.7 Instrumento y procedimiento**

### **4.7.1 Instrumento**

The Early Childhood Behavior Questionnaire<sup>5</sup> (ECBQ)

El ECBQ es un cuestionario de reporte parental diseñado para evaluar el temperamento de niños/as entre 18 y 36 meses, realizado por Mary Rothbart y sus colaboradores Samuel Putman y Maria Gartstein en el año 2006.

Contiene 18 escalas o dimensiones y 201 reactivos; el ECBQ tiene por opciones de respuesta una escala tipo likert, que permite observar las tendencias del temperamento mediante frecuencias de las expresiones emocionales en situaciones diversas.

### **4.7.2 Procedimiento**

La Adaptación del instrumento The Early Childhood Behavior Questionnaire (ECBQ), al Español mexicano; se basó en el modelo “hacia adelante” o “directo” (Hambleton, 1996).

Al encontrar la página en internet de Rothbart y colaboradores “*Mary Rothbart’s Temperament questionnaires*” acerca de sus trabajos y revisiones, se estableció contacto con Samuel Putnam, uno de los autores del cuestionario, vía correo electrónico. Después de explicar y comprobar que el uso de su

cuestionario (ECBQ) tenía únicamente fines de investigación, Samuel Putnam respondió para proporcionar el material necesario como: Cuestionario y artículos relacionados con su elaboración y calificación.

### 1. Traducción:

Un par de investigadores (Grupo 1)<sup>6</sup>, expertos en el tema, tradujo el test del idioma fuente (inglés) al idioma objetivo (español).

### 2. Revisión de la traducción.

Una vez obtenida la traducción de The Early Childhood Behavior Questionnaire (ECBQ); Al grupo 1 se unió un grupo 2 para juzgar y consensar la equivalencia entre las dos versiones (validez Inter-jueces). Dicho Equipo de investigación<sup>7</sup>, tomó en cuenta la diferencia lingüística y cultural de la población a la que iba dirigida la adaptación del instrumento para adecuarlo al vocabulario común en México. Con la finalidad de apoyar a esta adaptación fue necesario que el equipo comparara la versión traducida con la versión en inglés. Una vez revisada se obtuvo la segunda versión del Cuestionario de la Conducta Infantil Temprana.

---

<sup>5</sup> "Cuestionario de la conducta infantil Temprana": traducción que se devuelve como resultado de este trabajo.

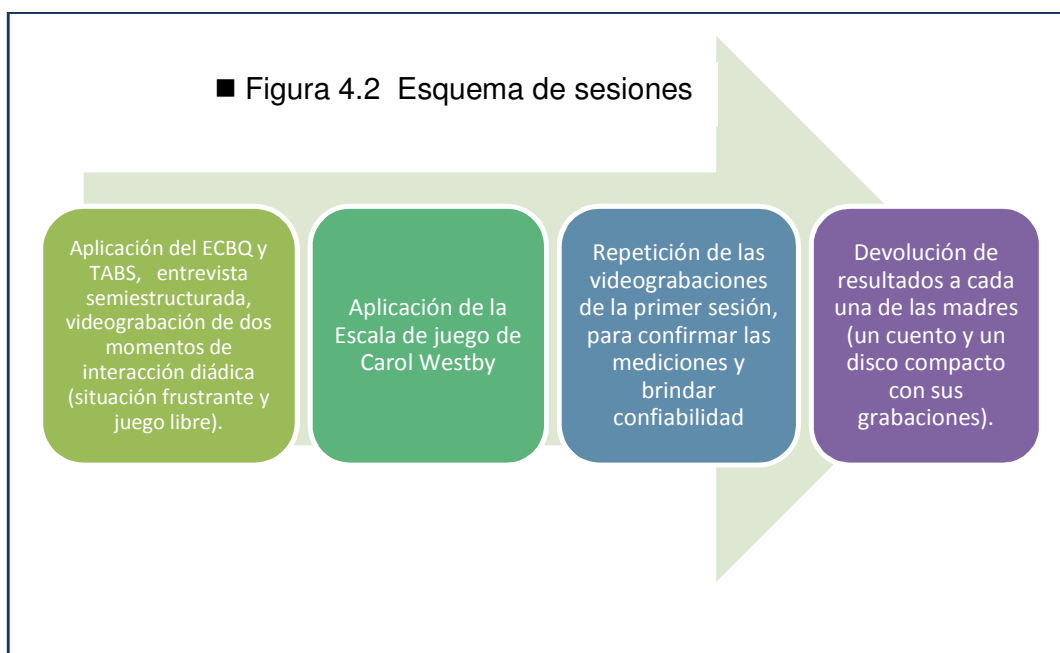
<sup>6</sup> El equipo de investigación del proyecto PAPIIT IN309508 se dividió en dos, la primer parte de la adaptación (traducción inicial) fue realizada por el *Grupo 1*.

<sup>7</sup> A partir de la etapa "Revisión de la traducción" se unieron grupo 1 y grupo 2 (validez inter-jueces). A la suma de investigadores llamaremos *Equipo de investigación*.

### 3. Aplicación Prueba del Instrumento

El equipo de investigación llevó esta versión del instrumento a campo para la Aplicación Prueba. Se contó con la participación de 12 cuidadores principales (por lo general madres; aun se encontraron algunos papás, hermanos, etc.) de niños/as en edades de entre 18 y 36 meses de edad de la Estancia Infantil “kokone”, de SEDESOL, ubicada en el poblado de San Miguel Topilejo, delegación Tlalpan. El instrumento se aplicó a modo de entrevista en una sola sesión, como parte de la fase Piloto del Proyecto de Investigación PAPIIT IN309508 “Promoción del desarrollo socio-afectivo en infantes de comunidades en zonas rurales de México”.

A través de una plática informativa, se invitó a cuidadoras y cuidadores principales de la estancia Kokone a participar voluntariamente en la investigación. Posteriormente se llevaron a cabo 4 sesiones, de trabajo con cada una de las madres, coordinadas por una investigadora del equipo.



#### 4. Corrección del instrumento

A partir de las observaciones realizadas por el equipo de investigación de la Aplicación Prueba, se hicieron las correcciones necesarias al instrumento de regionalismos, usos y costumbres del lenguaje y en la presentación del cuestionario.

#### 5. Aplicación final del Instrumento

La versión final del instrumento se entregó a las cuidadoras/es principales brindando instrucciones básicas para el uso de los dos cuadernillos (uno de preguntas y otro de respuestas), de tal manera que pudieran contestarlo en casa.

#### 6. Metodología y estadística

Los datos obtenidos de la aplicación de la versión final fueron analizados utilizando el Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS).

#### Confiabilidad

Se utilizó el alfa de Cronbach, que permite estimar la confiabilidad de la consistencia interna.

#### Validez

*Validez de contenido:* Obtenido mediante *inter jueces*, con la colaboración del equipo de investigación, revisando la traducción, aplicando la versión inicial en campo (Aplicación Prueba) y aportando ideas para hacer los cambios pertinentes en la versión final.

*Validez de Constructo:* A través del **análisis factorial** por componentes principales y rotación varimax para obtener evidencias de validez de constructo. Además este estadístico permitió agrupar a las 18 dimensiones en tres factores del temperamento.

# Capítulo 5. Resultados

---

A continuación se presentan los resultados obtenidos en esta investigación, ordenados de acuerdo al modelo *hacia adelante* (o *directo*) y siguiendo los objetivos específicos:

## 1. Traducción

De la primera etapa de traducción del “The early Childhood Behavior Questionnaire (ECBQ) se obtuvo la versión inicial: *Cuestionario de la Conducta Infantil Temprana (18 a 36 meses)*. La traducción fue casi literal, para tener idea de lo que se quería conseguir en cada uno de los reactivos.

## 2. Revisión de la traducción

En esta etapa hubo más de una revisión con el equipo de investigación, pero se explicarán a grandes rasgos, las modificaciones:

### A) Cambios en redacción

- La traducción de excitado “excited” se cambió por “emocionado” debido a que en nuestra cultura idioma expresa mejor lo que se requiere.
- Para transculturizar se cambiaron, en los reactivos, algunos lugares o situaciones con la intención de que las palabras que se usaran fueran más cercanas a su contexto, ejemplos: en el reactivo 191 en lugar de usa “tobogán” sino “resbaladilla” que es más usual, por otro lado en el reactivo 138. El ejemplo que sugieren los autores “campanas de

viento o rociadores de agua” es modificado por “murmullos o aspersores”.

#### B) Cambios de Formato

- La opción de respuesta NA (traducida como No Aplica) cambió a NS (No sucedió) debido a que parecía más explícito con el ejemplo sugerido.

Una vez modificado se obtuvo la segunda versión del Cuestionario de la Conducta Infantil Temprana.

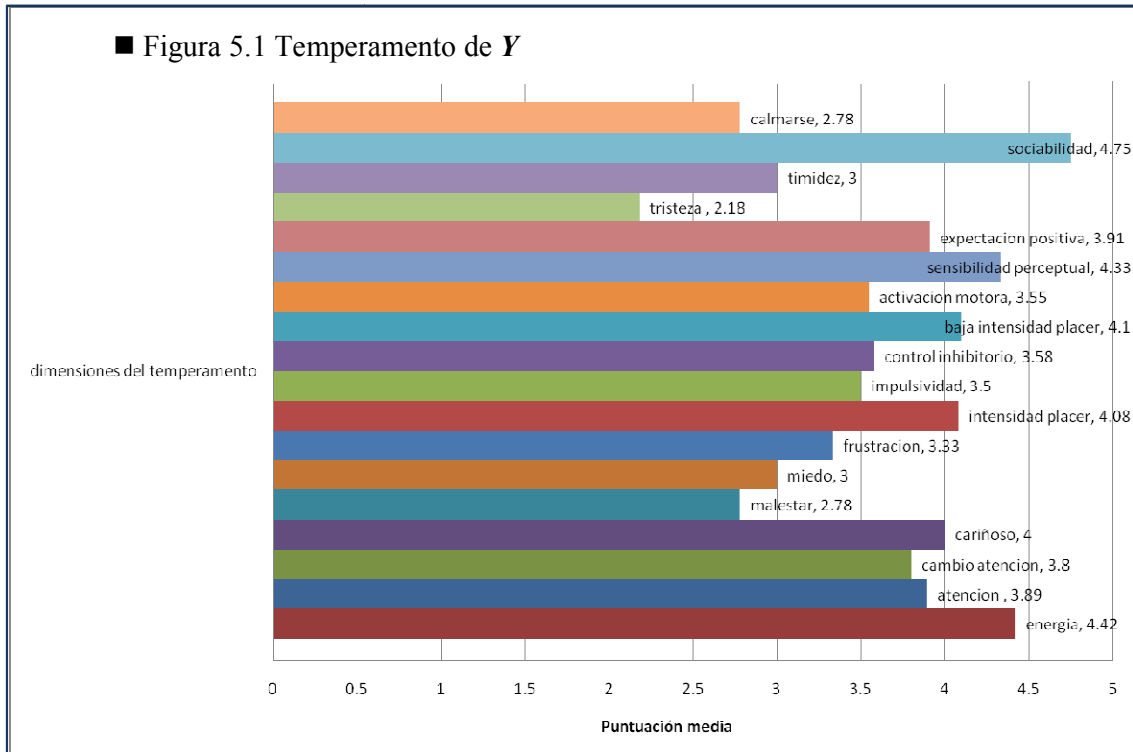
### 3. Aplicación Prueba del Instrumento

El tamaño de la muestra fue de un total de 12 díadas, madre-hijo/a, (N=12), con una media de edad de los niños de 33 meses ( $X=33.58$ ,  $SD= 8.8$ ), la edad del cuidador principal osciló entre los 17 y 40 años de edad ( $X= 29.08$ ,  $SD= 7.5$ ). El estado civil de los cuidadores fue en su mayoría la Unión Libre (n=7, 58.3%), en segundo lugar Casado (n=3,25%), y por último Soltero (n=2, 16.7%). La escolaridad del cuidador fue en su mayoría la Secundaria (n=6, 50.0%), Carrera Técnica (n=4, 33.3%), Preparatoria (n=1, 8.3%), y Licenciatura (n=1, 8.3%).

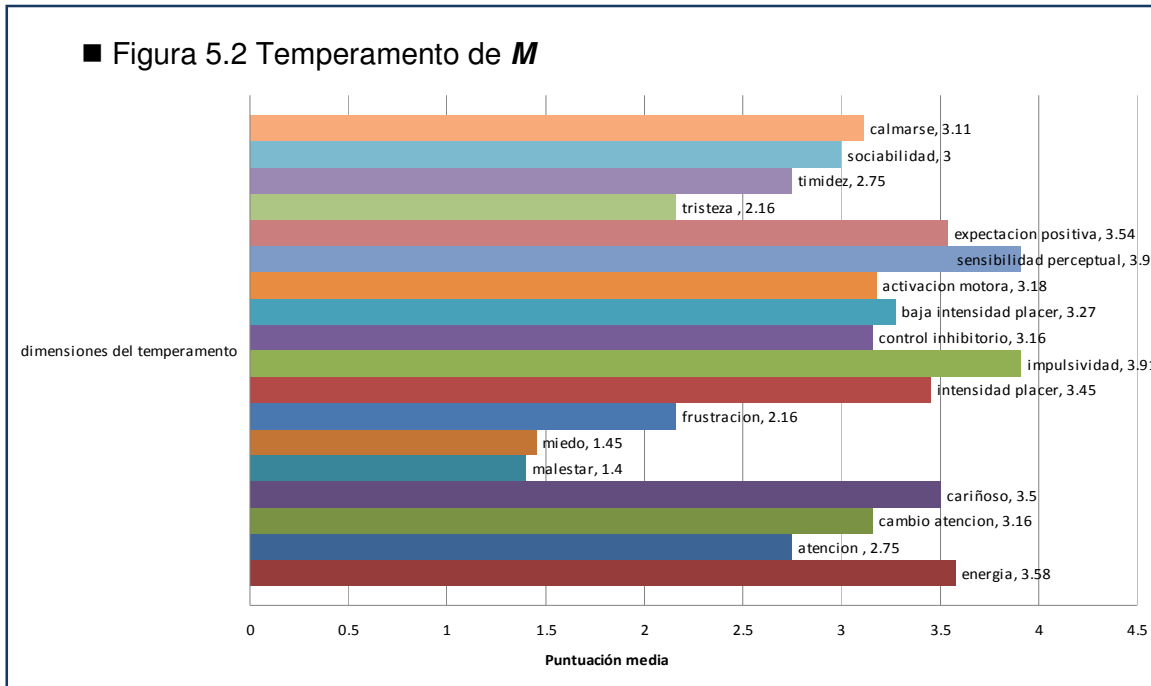
En esta etapa y para devolver resultados a las madres, el cuestionario se calificó como lo indicaban los autores del ECBQ: sumar los puntajes por grupos (para cada una de las escalas) sin dejar de tomar en cuenta a los reactivos que se puntuaban al revés y se realizaron gráficas que mostraban el



desempeño de los niños/as en cada una de las 18 escalas. Ejemplos representativos de la muestra:



La figura 5.1 nos muestra la forma en que las dimensiones se relacionan en el temperamento de Y, niña de 2 años y 4 meses. Para describir a Y haremos referencia a las dimensiones más altas y las más bajas; en este caso se observan claramente altos niveles en *sociabilidad*, de modo contrario se observan puntuaciones bajas en *tristeza* y *malestar*. Así podemos notar el poco control de Y en sus emociones, con niveles altos de *energía* y bajos niveles de *calmarse*.



Otro ejemplo, en la figura 5.2, se observa la gráfica del comportamiento de las dimensiones en el temperamento de *M*, niño de 2 años un mes. Aquí observamos a un niño mucho más atento, y control emocional; lo observamos inquieto por sus niveles altos en *Impulsividad*, *intensidad de placer*, *sensibilidad perceptual* y *expectación* (anticipación) *positiva* y niveles bajos en *miedo*. De tal manera, se observan niveles altos en energía y calmarse.

Además de tomar en cuenta los comentarios acerca de algunos reactivos; se preguntó a los participantes sobre su comprensión del texto, palabras o contenido. Sus respuestas generales se dirigieron a destacar que el cuestionario ECBQ les permitió notar lo mucho que les hacía falta observar a sus niños/as e incluso llevarlos a vivir situaciones como subir a las escaleras eléctricas del metro. Así mismo, compartieron que su participación en el proyecto les dio otra mirada sobre su relación, apreciando la importancia de

interactuar más con sus niños y niñas, hablar de emociones y manejarlas con mayor certeza.

#### 4. Corrección del instrumento

Posterior a la aplicación de fase piloto, se hicieron cambios pertinentes al instrumento. Desde regionalismos, usos y costumbres del lenguaje y en la presentación del cuestionario ya que en la siguiente fase el Cuestionario sería entregado para su auto-aplicación.

##### A) Cambios en Redacción:

- Se cambió el tiempo en todos los reactivos del cuestionario, de presente a pasado, dado que se era más congruente con las instrucciones, de contestar con respecto a las dos últimas semanas.
- Cambio de “niño” por “niño/niña” considerando un enfoque de género, de tal forma se incluyen ambos sexos.

##### B) Cambios en el formato:

- El cuadernillo se dividió en dos: cuadernillo de preguntas y cuadernillo de respuestas.
- El formato del ejemplo cambió de estar descrito dentro de un párrafo a estar fuera, en un cuadro, con la intención de que resultara más explícito.

#### ■ Figura 5.3 Ejemplo aclaratorio de las opciones de respuesta NS y 1

Ejemplo:

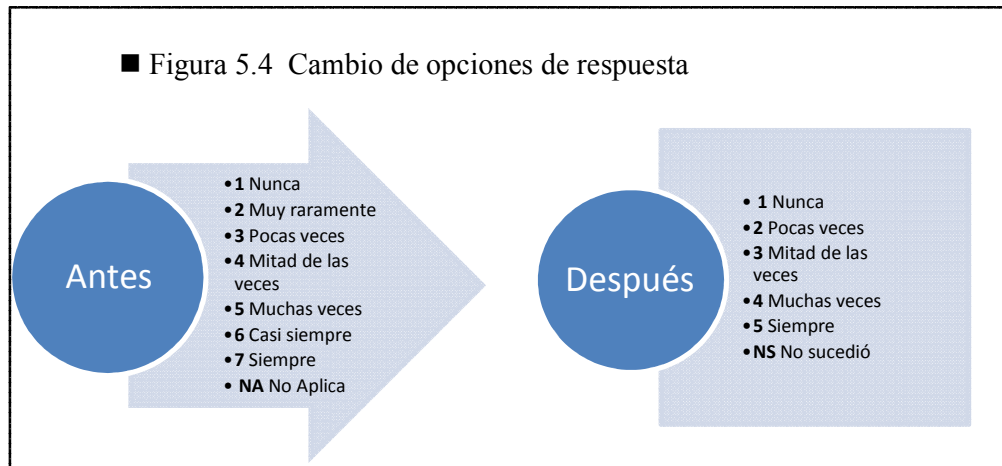
Cuando el niño/a fue llevado/a al médico, ¿con que frecuencia

1. Se puso triste 1 2 3 4 5 NS

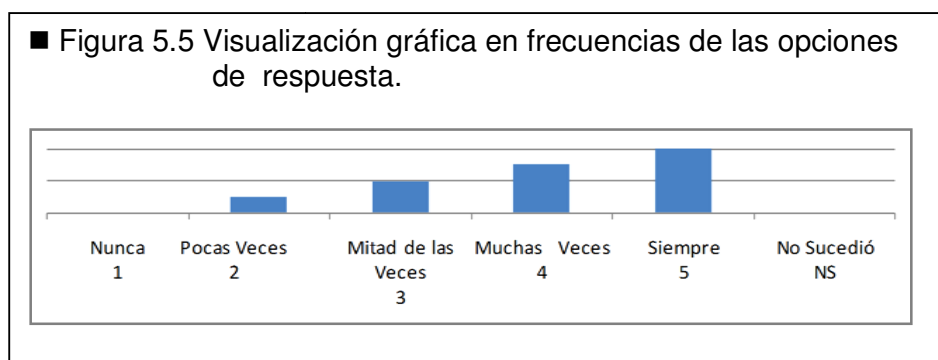
\* Elija **NS** (*No sucedió*) si en las últimas dos semanas no asistieron al médico.

\* Elija **1** (*Nunca*) si fueron al médico pero el/ella no lloró.

- Cambio del reactivo 103 a un grupo de preguntas que tenían el mismo contexto, se convierte así en el reactivo 33, el resto de los reactivos recorrió su numeración.
- Se eliminaron dos opciones de respuesta en la escala likert:



- Se agregó una gráfica que representara las frecuencias de las opciones de la escala likert, para que logran visualizar su respuesta, antes de elegirla.



Posterior al terminar las modificaciones consideradas se obtuvo la versión final, del ECBQ ya adaptado<sup>8</sup>.

<sup>8</sup> Para observar versión final del instrumento: Cuestionario de la Conducta Infantil Temprana (ECBQ) ver ANEXO...

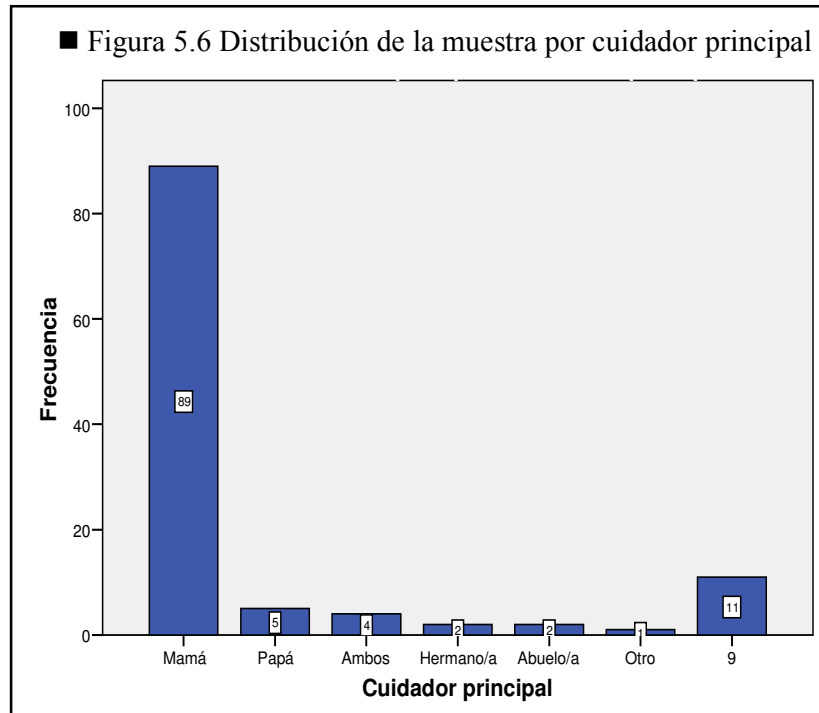
## 5. Aplicación final del Instrumento

Una vez terminada la adaptación y ya en las Estancias de Bienestar y Desarrollo Infantil (EBDI), la versión final del instrumento se entregó a los cuidadores principales brindando instrucciones básicas para responderlo, de tal manera que pudieran contestarlo en casa.

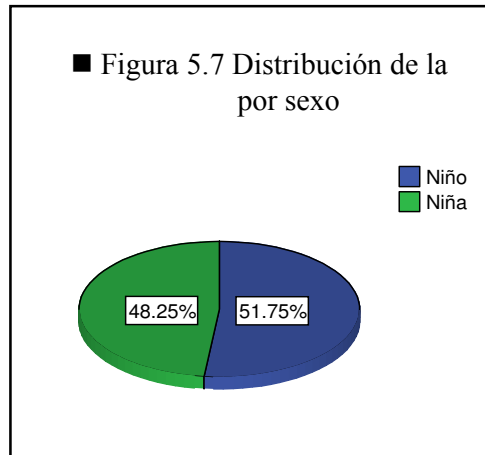
El Proyecto de Investigación PAPIIT IN309508 “Promoción del desarrollo socio-afectivo en infantes de comunidades en zonas rurales de México” realizó su trabajo de campo en las estancias 24,14 y 107. Para el resto de las estancias (44, 53 y 111) se impartió el taller: “Estrategias para la autorregulación Emocional en el aula, mediante el juego”. Taller que fue elaborado a partir del “Programa de juego para promover la autorregulación emocional”.

## 6. Análisis estadísticos

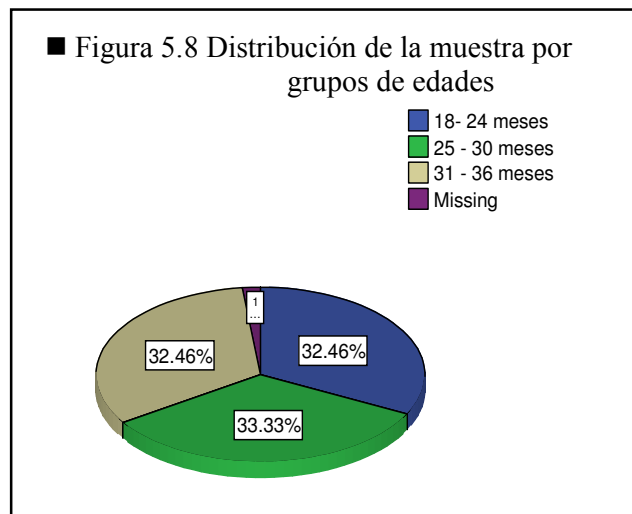
### *Descripción de la muestra*



En la figura 5.6 se puede observar la distribución de los participantes encuestados en la muestra; claramente, la mayoría de ellos fueron madres. El tipo “9” son de aquellos cuestionarios que se enviaron con una persona que ese día recogió al niño/a pero al devolver el cuestionario no respondieron esa pregunta y debido a que fue resuelto en casa, no hubo manera de saber quien contestó.



Como se observa en la gráfica, la muestra se nota distribuida equitativamente en cuanto a género. Los porcentajes: 48.25% representan a 59 niñas y 51.75% representa a 55 niños; en suma 114 muestra total.



Del grupo de “18 a 24” (32.46 %) meses de edad conformado por 37 niños/as; el grupo de “25 a 30” (meses de edad que cuenta con 38 niños/as; el grupo de “31 a 36” meses de edad con 37 niños/as y finalmente “Missing” que se refiere al porcentaje (1%) de niños (2) de los que no se obtuvo edad exacta, de tal forma que no se clasificaron en ninguno de estos grupos<sup>9</sup>.

<sup>9</sup> Estos casos de “missing” fueron de cuidadoras (es) principales a los que se les entregó el ECBQ y entregaron el cuestionario a la escuela y no a algún miembro del equipo de investigación. Se sabe que son

## Confiabilidad

Para la aplicación del alfa de Cronbach fue necesario obtener la media ( $\xi$ ) de cada una de las dimensiones por cada uno de los sujetos. Como explica el procedimiento de puntuación existen un grupo de reactivos, determinados por los autores, para los que fue necesario invertir su valor de puntuación, es decir que su escala likert funcionaba al revés; una vez invertidos los valores se procedió a realizar las sumas

Debido a la extensión del Cuestionario de la Conducta Infantil Temprana, con sus 201 reactivos y 18 dimensiones o escalas, se eligió llevar a cabo un análisis con la prueba Alpha de Cronbach para cada una de las escalas y no para el cuestionario en su totalidad. De esta manera se obtuvieron los valores de la siguiente tabla:

**■ Figura 5.9 Valores de consistencia interna para cada una de las Dimensiones**

Dimensión	Media X	Desviación estándar $\sigma$	Alpha de Cronbach $\alpha$	Número de Reactivos
<b>Nivel de Energía/Actividad</b>	41.45	5.98	.58	12
<b>Concentración</b>	41.85	6.00	.68	12
<b>Distracción</b>	42.58	5.31	.55	12
<b>Cariñoso</b>	46.91	6.45	.75	12
<b>Malestar</b>	19.72	5.30	.65	10
<b>Miedo</b>	24.40	6.23	.68	11
<b>Frustración</b>	30.53	6.45	.67	11
<b>Alta intensidad de placer</b>	41.82	5.68	.48	12
<b>Impulsividad</b>	36.43	4.59	.44	10
<b>Control Inhibitorio</b>	36.61	7.64	.79	12
<b>Disfrute de actividades tranquilas</b>	42.94	6.27	.72	11
<b>Activación Motora</b>	19.13	5.25	.63	11

niños con edades dentro del rango de edad requerido para el cuestionario por el grado escolar que cursaban en el momento de la aplicación.



<b>Sensibilidad Perceptual</b>	40.79	8.47	.82	12
<b>Anticipación positiva</b>	37.76	6.01	.63	11
<b>Tristeza</b>	27.37	6.80	.77	12
<b>Timidez</b>	30.22	7.44	.76	12
<b>Sociabilidad</b>	30.80	5.45	.76	8
<b>Calmarse</b>	28.38	5.12	.73	9

En la tabla 9.1.2 se pueden observar los valores correspondientes a la consistencia interna de las subescalas del ECBQ. En este primer análisis de consistencia interna se usaron el número de reactivos intactos del cuestionario. Y Así, de las 18 sub escalas o dimensiones, se obtuvieron en 14 con valores mayores a .60, de las cuales además, 7 puntuaron valores mayores a .70.

Con el objetivo de incrementar el coeficiente de consistencia interna y lograr una mayor confiabilidad en el instrumento, se eliminaron algunos reactivos de cada dimensión o subescala, de acuerdo al primer análisis de Alpha de Cronbach, dejando solo los reactivos que mostrarán mayor correlación con el resto de los reactivos de la dimensión a la que pertenecía.

**■ Figura 5.10 Valores de consistencia interna para cada una de las dimensiones posterior a la depuración de reactivos**

<b>Dimensión</b>	<b>Desviación estándar <math>\sigma</math></b>	<b>Media X</b>	<b>Alpha de Cronbach <math>\alpha</math></b>	<b>Número de Reactivos</b>
<b>Nivel de Energía/Actividad</b>	5.62	35.19	.61	10
<b>Concentración</b>	5.95	48.52	.72	11
<b>Distracción</b>	4.95	33.27	.63	9
<b>Cariñoso</b>	5.84	39.26	.77	10
<b>Malestar</b>	.15	17.93	.67	9
<b>Miedo</b>	6.74	19.03	.72	9
<b>Frustración</b>	6.45	24.99	.77	9
<b>Alta intensidad de placer</b>	5.57	32.40	.62	9
<b>Impulsividad</b>	3.79	22.34	.58	6
<b>Control Inhibitorio</b>	6.80	26.88	.83	9
<b>Disfrute de actividades tranquilas</b>	5.48	37.07	.76	9

<b>Activación Motora</b>	4.83	14.71	.69	8
<b>Sensibilidad Perceptual</b>	8.47	40.79	.82	12
<b>Anticipación positiva</b>	5.80	32.47	.72	9
<b>Tristeza</b>	6.80	27.37	.77	12
<b>Timidez</b>	7.44	30.22	.76	12
<b>Sociabilidad</b>	5.45	30.80	.76	8
<b>Calmarse</b>	5.12	28.38	.73	9

Después de la eliminación de reactivos, se observan 17 con alfa de Cronbach mayor a .60; de las cuales 10 lograron valores mayores a .70 e incluso dos alcanzaron .80. Al contrario, la dimensión de *impulsividad* a la que por más que se le eliminaron reactivos, no logró este valor mínimo de .60, tuvo que eliminarse al demostrar no tener consistencia interna suficiente.

### Validez

El *análisis factorial por componentes principales y rotación varimax* aportó validez de constructo a la adaptación del ECBQ y ayudó a agrupar a las 18 dimensiones en tres factores del temperamento para su manejo más óptimo:

■ Figura 5.11 Análisis Factorial

Explicación de la varianza			
Grupo	Total	% de la Varianza	Acumulativo
Controlado	2.19	24.43	24.43
Impulsivo	1.88	20.88	45.31
Inhibido	1.56	17.36	62.68

Extracción de factores o componentes principales			
Escala	Factor		
	Inhibido	Impulsivo	Controlado
Miedo	.88		
Malestar	.86		
Timidez	.63		
Frustración	.45		
Disfrute de Actividades Tranquilas		.71	
Activación motora		.61	
Control Inhibitorio			.68
Calmarse			.66
Distracción			.64

Las dimensiones con valores de alfa de Cronbach mayor a .60 (Figura 5.10) se usaron para realizar el análisis factorial. Así es que se agrupó a las 11 escalas en tres factores principales, que explican el 62.43% de la varianza total. Se tomaron en cuenta las descripciones de las subescalas para decidir nombrar a cada factor, al mismo tiempo que se buscaba concordancia con la teoría de Putman, Gartstein y Rothbart, (2006). De este modo el factor Inhibido se conformó por 4 subescalas (miedo, malestar, timidez y frustración), el factor impulsivo por 2 subescalas (disfrute de actividades tranquilas y activación motora) y por último el factor controlado se formó por 3 subescalas (control inhibitorio, calmarse y cambio de atención); como se observa en la Figura 5.11.

Para finalizar se realizó de nuevo un alfa de Cronbach para cada uno de los factores, para observar su consistencia interna.

**Figura 5.12 Valores de consistencia interna para cada uno de los factores**

Alpha de Cronbach por Grupo				
Factor	Media $\xi$	Desviación estándar $\sigma$	Alpha de Cronbach $\alpha$	Número escalas
Controlado	105.14	15.83	.644	3
Inhibido	95.83	22.08	.643	4
Impulsivo	58.74	9.68	-.078	2

Se observan los valores de alfa de Cronbach mayores que .60 para los factores Controlado e Inhibido; desafortunadamente el valor, incluso negativo del factor Impulsivo muestra que los reactivos no tienen correspondencia entre sí.

# Capítulo 6. Discusión y Conclusiones

---

## 6.1 Discusión

La fase piloto permitió adaptar la traducción del ECBQ en cuanto a redacción, estilo y formato, de manera que la versión final del instrumento resultara pertinente para la población muestra a la que se aplicó. Esta fase también permitió entender que el instrumento mide por mucho, la percepción que el cuidador principal tiene sobre el temperamento del menor.

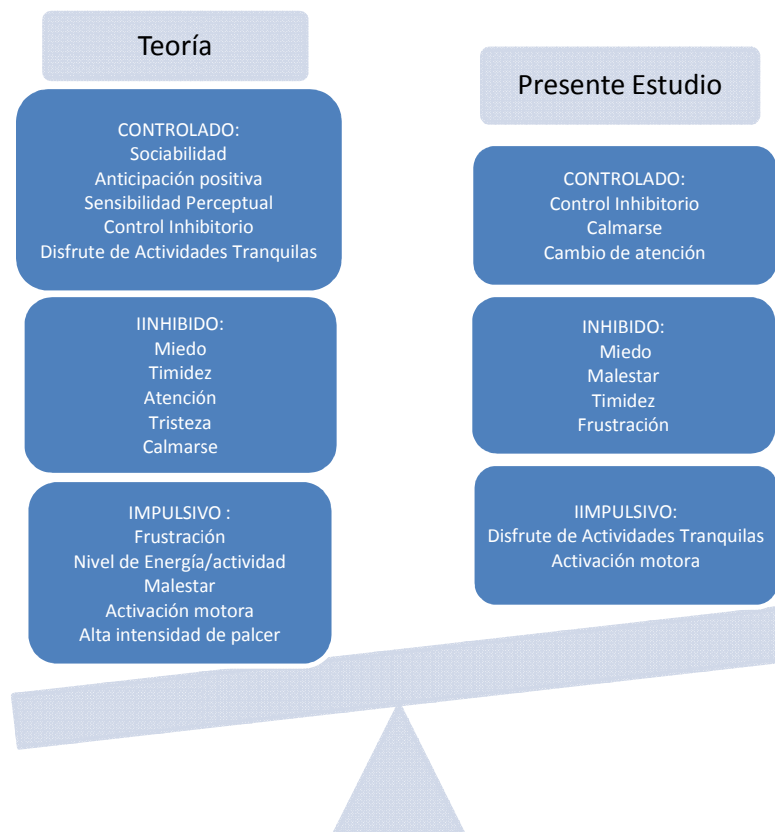
Con la versión final del ECBQ se obtuvieron valores arriba de .60 en 14 de las 18 dimensiones que lo conforman. Las dimensiones que resultaron menos confiables fueron las escalas de *energía/actividad*, *cambio de la atención*, *alta intensidad de placer* e *impulsividad* ésta última con el valor .44 muy por debajo de las demás (ver figura 5.9). Los resultados obtenidos son congruentes con la teoría, como señalan Putnam, Garstein y Rothbart (2006) en su muestra de cuidadores principales de donde obtuvieron 72 estimaciones para las 18 escalas (considerando cuatro puntos de tiempo: 18, 24, 30 y 36 meses); encontraron que 37 de las dimensiones tenían una confiabilidad mayor a .80. Solamente cinco de los coeficientes obtenidos fueron inferiores a .70, y únicamente *impulsividad* a la edad de 18 meses se situó por debajo de .60. Cuando en la muestra se consideraron solo a los cuidadores secundarios se obtuvieron niveles similares de consistencia interna en los 72 coeficientes, 34 fueron más de .80, para 11 dimensiones resultaron valores inferiores a .70 y

sólo para la dimensión *impulsividad* obtuvieron valores debajo de .60 así, sus alfas fueron:  $\alpha = .59, .56, .57$  a los 24, 30, y 36 meses de edad, respectivamente.

En el estudio presente se depuró a cada una de las dimensiones, con la intención de obtener su índice de consistencia interna máxima, de tal manera que se eliminaron los reactivos que demostraron menor consistencia cada vez. Los resultados finales muestran que de las 18 dimensiones, se consiguieron 17 con valores mayores a .60; todas con más de 8 reactivos; aunque en *impulsividad*, ya con 7 reactivos, no mostró posibilidad de aumentar. Desde los estudios de David Buss y Roberth Plomin en 1987, en que describen a la dimensión *Impulsividad* como la tendencia a responder rápidamente en vez de inhibir la respuesta; fue excluida de su modelo por falta de evidencias para asegurar que el rasgo sea heredado, explicando que esta dimensión contiene componentes como la *búsqueda de sensaciones* y *el control inhibitorio*, que no se encuentran presentes en la infancia temprana (Quiroga, 2008). Por su parte Putnam, Garstein y Rothbart (2006) de los resultados en el ECBQ, advierten que su baja consistencia interna puede deberse a que la velocidad de iniciación en la respuesta es más un contexto específico de otras dimensiones, apuntando que un adecuado manejo de la dimensión en la búsqueda de relaciones entre los reactivos y evaluaciones longitudinales puede dar estabilidad a esta dimensión.

Al igual que en otros cuestionarios del autor (IBQ-R y CBQ; Gartstein & Rothbart, 2003; Kochanska, DeVet, Goldman, Murray, & Putnam, 1994; Rothbart et al., 2001) se realizaron análisis factoriales, en la búsqueda de agrupación de las dimensiones por componentes principales, así las 18 dimensiones se dividen en tres grupos o tipos de temperamento (Figura 3.5). La agrupación de los factores del Temperamento obtenidos en la presente investigación (figura 5.11) no fue totalmente acorde con lo descrito de procedimientos similares en el artículo de Putnam, Garstein y Rothbart (2006):

■ Figura 6.1 Comparación en estructuración de factores del temperamento



La diferencia en la agrupación de las dimensiones entre la teoría y estos resultados no necesariamente muestra disparidad, dado que puede justificarse conceptualmente haciendo énfasis en la percepción distinta de las madres mexicanas (en el caso del presente estudio) vs las de Estados Unidos (descritas por los autores Putman, Gartstein y Rothbart (2006). Los datos obtenidos del estadístico alfa de Cronbach para cada uno de los factores, no resultaron tan satisfactorios debido a que se obtuvieron valores de consistencia interna mayores a .60 para los factores *Controlado* e *Inhibido*, pero un valor negativo para el factor *Impulsivo* (Figura 5.12).

Los resultados mostrados son evidencia estadística del cumplimiento de la adaptación “The early Childhood Behavior Questionnaire (ECBQ) de Putnam, Gartstein, y Rothbart, (2006) al contexto cultural en una población mexicana.

## 6.2 Conclusiones

Como hemos visto, el desarrollo individual depende de la interacción de dos fuerzas: el ambiente y la herencia. De este modo el logro de una personalidad sana dependerá, en gran medida, de que el niño o niña reciba un estímulo ambiental orientado a satisfacer sus necesidades, que varían en función de sus características y de la etapa evolutiva en que se encuentra; una de las características individuales más importante es el *temperamento*, pues determina el estilo de la conducta (Carranza, González, 2003; Ato, Galián y Huéscar, 2007; Thomas y Cheess, 1977). El desarrollo infantil en sí mismo es un proceso continuo y complejo, y el desarrollo del temperamento no podía ser

diferente; las características temperamentales no se adquieren una a una, más bien se combinan y evolucionan.

El manejo de las emociones, en subsecuentes etapas es apoyado e influido por otras personas, como la familia, maestros y amigos, quienes proveen confort cuando se está estresado, apoyo ante la ansiedad y compañía que realza los sentimientos positivos en el bienestar emocional; pero de manera individual, los niños/as se apropian de capacidades autónomas de regulación que les servirán para el resto de su vida (Thompson y Meyer; 2007). La amplia mayoría de los bebés presentan algunas complicaciones, pero se trata de problemas que los progenitores advertidos y atentos están en condiciones de afrontar. Lo importante al final es producir la mejor adecuación entre los padres, el contexto y el temperamento del niño.

Después de todo, el temperamento por sí solo, no es el único predictor de problemáticas posteriores, pues tiene mucho más impacto cuando otro factor se suma a sus efectos, como son las dificultades en la crianza y/o dificultades económicas (Sanson y Hemphill, 2004). Brazelton y Cramer (1993) declararon que en la interacción madre e hijo/a, la percepción del temperamento del niño o niña dependerá en gran medida del temperamento propio de padre y madre y de sus exigencias o expectativas. Así, los resultados de esta investigación indican que el ECBQ refleja la posición de la madre u opinión sobre el temperamento de su hijo/a.



Es relevante mencionar que, gracias a su transculturización es posible averiguar cómo se manifiestan las características temperamentales en nuestra cultura, nos abre camino a conocer sus posibilidades de cambio y el papel que juega en el proceso del desarrollo normativo; ya que la vulnerabilidad y la fortaleza particulares de cada niño, al igual que su temperamento y su estilo para manejar las dificultades, surgen justamente durante esas etapas y son la oportunidad para entender al niño como individuo (Brazelton, 2004). En definitiva, el conocimiento de la percepción que los padres tienen acerca de los rasgos temperamentales de sus hijos es útil, en el marco del “*Modelo de bondad de ajuste*”, para detectar categorías de riesgo (niños “difíciles” y niños “lentos”) y para orientar una intervención que armonice la interacción paterno-filial y promueva un desarrollo infantil óptimo, garantizándose así una mejor adaptación futura. (Ramos, Sancho, Cachero, Vara e Iturria; 2009); y visto de manera más general, permite la realización de estudios transculturales que nos proporcionen información valiosa sobre la manera en que los rasgos temperamentales se configuran en diferentes culturas.

Este instrumento ya adaptado y validado, además, contribuyó al proyecto PAPIIT IN309508 “Promoción del desarrollo socio-afectivo en infantes de comunidades en zonas rurales de México” proporcionando claves de la manera en que se manifiestan las diferencias temperamentales en las diadas observadas y su influencia en el desarrollo de las capacidades de regulación y autoregulación emocional en infantes.

Ningún método es totalmente libre de errores, pero cada uno proporciona herramientas para mejorar nuestra comprensión del temperamento y su relación con los resultados del desarrollo (Rothbart y Bates; 1998). En este caso se sugiere ampliar la muestra, con sectores variados de la cultura mexicana. Debido a que el temperamento es un constructo difícil de evaluar a cualquier edad se sugiere mucho cuidado con el control de variables, posiblemente tomando en cuenta los modos directos e indirectos en que el temperamento es relevante (Thompson y Goodvin, 2007).

# Referencias

---

- Adrián J. E. y Clemente R. A. (2004). Evolución De La Regulación Emocional Y Competencia Social. Universidad Jaume I. Castellón.
- Albores-Gallo L., Márquez-Caraveo M. E. y Estañol B. (2003) '¿qué es el temperamento? El retorno de un concepto ancestral. *Salud Mental*, 26 (3). Pp. 16-25.
- Anastasi, A. (1998). Los tests psicológicos. México: Prentice Hall.
- Arnold Gessell (1967). El niño de 1 a 4 años, Editorial Paidós. Barcelona.
- Ato, E., Galián, M.D. y Huéscar, E. (2007) Relaciones entre estilos educativos, temperamento y ajuste social en la infancia: Una revisión. *Anales de Psicología* 23/001. España: Universidad de Murcia. Pp. 33-40.
- Ato García M., Ato Lozano E., Carranza Carnicero J. A. y González Salinas C. (2000). Malestar y conductas de autorregulación ante la Situación Extraña en niños de 12 meses de edad. *Psicothema* 16/1. Pp. 1-6.
- Ato García M., Carranza Carnicero, J.A, González Salinas, C. e Hidalgo Montesinos, M. D. (2000). Elaboración de una Adaptación a Población Española del Cuestionario Infant Behavior Questionnaire para la Medida del Temperamento en la Infancia. *Psicothema* 12/4. España. Universidad de Murcia. Pp. 513-519.
- Ato Lozano, E., González S., Carmen; Carranza C., J. A. (2004) Aspectos evolutivos de la autorregulación emocional en la infancia. *Anales de psicología*. 20/1 España. Universidad de Murcia. Pp. 69-79.
- Ayoub, C. C., Bradley, R. H., Raikes, H. A., Raikes, H. H. & Robinson, J. L. (2007). Developmental Trends in Self-regulation among Low-income Toddlers. *Social Development*. 16 128-150.
- Bates, J. E. (1987). Temperament in infancy. In J.D. Osofsky (Ed.), *Handbook of infant development*, 2nd ed. New York: Wiley.
- Bates, E. (1994). Modularity, domain specificity and the development of language. *Discussions in Neuroscience*, 10, 1/2, 136-149.

- Bogan, M. y D. (2 septiembre de 2010). El ocultismo: Fuente de la Teoría de los cuatro Temperamentos. [Mensaje en un blog] Recuperado de <http://personal.telefonica.terra.es/web/familiaknott/ocultismo%20y%20los%20cuatro%20temperamentos.htm>
- Brazelton, T. B. (2004) Su hijo: momentos claves en su desarrollo desde el período prenatal hasta los seis años. Gráficas de la Sabana Ltda. Colombia.
- Brazelton, T. B. y Cramer B. G. (1993). La relación más temprana. Padres, bebés y el drama del juego inicial. Paidós. México.
- Bronson, M. (2000). *Self-regulation in early childhood: Nature and nurture*. New York: Guilford Press.
- Buss, K. A., & Goldsmith, H. H. (1998). Fear and anger regulation in infancy: Effects of the temporal dynamics of affective expression. *Child Development*, 69, 359 – 374.
- Calkins SD, Fox NA. (1992) The relations among infant temperament, security of attachment, and behavioural inhibition at twenty-four months. *Child Development*. 63(6):1456-1472.
- Calkins, S. D., & Fox, N. A. (2002). Self-regulatory processes in early personality development: a multilevel approach to the study of childhood social withdrawal and aggression. *Development and Psychopathology*, 14, 477–498.
- Calkins, S. D., & Dedmon, S. E. (2000). Physiological and behavioral regulation in two-year-old children with aggressive/ destructive behavior problems. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28, 103 – 118.
- Calkins, S. D., Dedmon, S. E., Gill, K. L., Lomax, L. E., & Johnson, L. M. (2002). Frustration in infancy: Implications for emotion regulation, physiological processes, and temperament. *Infancy*, 3, 175 – 197.
- Calkins, S. D. (2011). El temperamento y su impacto en el desarrollo infantil: Comentarios sobre Rothbart, Kagan y Eisenberg. Enciclopedia sobre el desarrollo de la primera infancia. University of North Carolina, EE.UU.
- Calkins S. D. 2002 Does aversive behavior during toddlerhood matter?: The effects of difficult temperament on maternal perceptions and behavior. *Infant Mental Health Journal*. 23(4):381-402.

- Campos, J. J., Mumme, D. L., Kermoian, R., & Campos, R. G. (1994). A functionalist perspective on the nature of emotion. 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, Serial No. 240), 284 – 303.
- Carranza Carnicero J. A., González Salinas C. (2003). *Temperamento en la infancia. Aspectos conceptuales básicos*. Editorial Ariel, S. A. España, Barcelona.
- Clark La, Watson D(1999): *Handbook of personality second edition. Theory and research*. Lawrence A, Pervin, Oliver P. J. (eds.), *Temperament a new Paradigm for trait Psychology*, p. 399-423. The Guilford Press, New York.
- Cole, P., Martin, S., y Dennis, T. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development research. *Child Development*, 75 (2), 317–333.
- Cozby, Paul C (2005). *Métodos de investigación del comportamiento*. Mc Graw Hill. México. Pp. 89, 90, 95-108
- Charles E. Shafer y Teresa Foy Digeronimo (2000). *Ages and Stages. Tips and techniques for building your child's social, emotional, interpersonal and cognitive*. Jhon Wiley and Sons, Canada.
- Chess, S. y Thomas, A. (1990): Continues and discontinues in temperament, en L. Robins y M. Rutter (eds.) *Straight and devious pathways from childhood to adulthood*. Cambridge: V. P.
- De la Fuente (1983). *Psicología médica*. En: *El Temperamento, los motivos de la conducta y el carácter*. Capítulo VII Fondo de Cultura Económica, México.
- Díaz-H. A., Pérez-L. J., Martínez-F. M. T., Herrera-G. E. y Brito de la N. A. (2000) *Influencias de la personalidad materna sobre el estilo conductual infantil: Implicaciones para la atención temprana* 16 (1). Murcia. España).
- Dolcet i Serra, Joan (2006). *Carácter y Temperamento: similitudes y diferencias entre los modelos de personalidad de 7 y 5 factores (EL TCI-R VERSUS EL NEO\_FFIR y EL ZXPQ-50-CC)*. Tesis de doctorado. Universidad de Leida, España.
- Eisenberg, N. & Fabes, R. A. (1992). Emotion, regulation and the development of social competence. En M. S. Clark (Ed.), *Review of personality and social*

*psychology: Vol. 14. Emotion and social behavior* (pp. 119–150). Newbury Park, CA: Sage.

- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Guthrie, I. K., y Reiser, M. (2002). The role of emotionality and regulation children's social competence and adjustment. In L. Pulkinnen y A. Caspi (Eds.), *Paths to successful development: Personality in the life course*, (pp. 46-70). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Esquivel, M. F. (2010) Promoción del desarrollo socioafectivo en infantes de comunidades en zonas rurales de México” Tesis de Doctorado no publicada, Universidad Nacional Autónoma de México, ciudad de México, Distrito Federal. México
- Fox, N. A. (1994). Dynamic cerebral processes underlying emotion regulation. 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, Serial No. 240), 152 – 166.
- Fox, N. A. & Calkins, S. D. (2003) The Development of Self-Control of Emotions: Intrinsic and Extrinsic Influences. *Motivation and Emotion*, 27, 7-26.
- Garber, J., & Dodge, K. A. (1991). *The development of emotion regulation and dysregulation*. New York: Cambridge University Press.
- Goldsmith, H. H., Buss, A. H., Plomin, R., Rothbart, M. K., Thomas, A., & Chess, S. (1987). What is temperament? Four approaches. *Child Development*, 58, 505 – 529.
- Goldsmith, H. H. (1996) Studying temperament via construcción of the Toddler Behavior Assessment Questionnaire”. *Child development*, 67, 218- 235.
- González Salinas, C. (21 de agosto de 2008). El temperamento en la infancia. [Comentario en un foro en línea] Recuperado de <http://www.kidda.es/noticias/Ficha.aspx?FrmNot=19>
- González S., Hidalgo M., Carranza C. y Ato G (2000) Elaboración de una adaptación a Población Española del Cuestionario Infant Behavior Questionnaire para la Medida del Temperamento en la Infancia. *Psicothema* 12 (4), pp. 513-519. Universidad de Murcia. España.
- Grolnick, W.S., Kurowski, C.O. y McMenemy, J.M. (1998). Mothers' Strategies for Regulating Their Toddlers' Distress. *Infant Behavior and Development*, 21, 437-450.

- Guerin, D. W., Gottfried, A. W., Olivier, P. H., & Thomas, C. W. (1994). Temperament and school functioning during early adolescence. *Journal of Early Adolescence*; 14, 2, (pp. 200-225).
- Graham M. S, PhD, RN, FAAN (2002) The Temperament Profiles of School-Age Children. *Journal of Pediatric Nursing*, Vol. 17, No. 1 (February). Elsevier science. New York, NY.
- Hambleton R. K. (1996). Adaptación de tests para su uso en diferentes idiomas y culturas: fuentes de error, posibles soluciones y directrices prácticas. Muñiz, J. *Psicometría*. Pp. 207-238. Editorial Universitaria. España
- Haviland-Jones, J. M., & Kahlbaugh, P. (2000). Emotion and identity. In M. Lewis & J. M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions* (2nd ed., pp. 293 – 305). New York: Guilford Press.
- Izard, C. E., & Ackerman, B. P. (2000). Motivational, organizational, and regulatory functions of discrete emotions. In M. Lewis & J. M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions* (2nd ed., pp. 253 – 264). New York: Guilford Press.
- Izquierdo M.; A. (2002) Temperamento, carácter, personalidad. Una aproximación a su concepto e interacción. *Revista Complutense de Educación* Vol. 13 Núm. 2. Pp. 617-643.
- Jones, L., Rothbart, M. K., & Posner, M. I. (2003). Development of executive attention in preschool children. *Developmental Science*, 6, 498-504.
- Kagan J (1998). Biology and the child. En Damon W, Eisenberg N. (eds.) *Handbook of child psychology*. Vol. 3 Social, emotional, and personality development. quinta edición, pp. 177-235. Wiley, Nueva York.
- Kagan, J. (1994). On the nature of emotion. 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, Serial No. 240), 7 – 24.
- Kagan, J. (1999). The concept of behavioral inhibition. En L. A. Schmidt & J. Schulkin (Eds.), *Extreme fear, shyness, and social phobia: Origins, biological mechanisms, and clinical outcomes*. *Series in affective science* (pp. 3 – 13). New York: Oxford University Press.

- Kagan, J., Snidman, N., & Arcus, D. (1993). On the temperamental categories of inhibited and uninhibited children. En K. H. Rubin & J. B. Asendorph (Eds.), *Social withdrawal, inhibition, and shyness in childhood* (pp. 19 – 28). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Keogh, K., B. Juvonen, J., & Bernheimer, L. P. (1989). Assessing children's competence: mothers' teachers' ratings of competent behavior. *Psychological Assessment*, 1 (pp. 224-229).
- Keogh K., B (2006). Temperamento y rendimiento escolar: qué es, cómo influye, cómo se evalúa. Narcea Ediciones. Pp. 66-69.
- Kochanska, G., Murray, K., Jacques, T. Y., Koenig, A. L., & Vandegeest, K. A. (1996). Inhibitory control in young children and its role in emerging internationalization. *Child Development*, 67, 490-507.
- Kochanska G, Murray KT, Harlan ET. (2000). Effortful control in early childhood: Continuity and change, antecedents, and implications for social development. *Developmental Psychology* ;36(2):220-232.
- Kochanska, G.; Kuczynsky, L. y Radke-Yarrow, M. (1989). Correspondence between Mothers' Self-reported and Observed Child-rearing Practices. *Child Development*, 60, 56-63.
- Levine Burton, Edwin. Hippocrates. Nueva York: Twayne Publishers, Inc., 1971, p.46.*
- Lundin, R.W. "Humoral Theory" (Teoría Humoral), Encyclopedia of Psychology, Tomo II. Raymond Corsini, ed. Nueva York: John Wiley & Sons, 1984, p.167.*
- Martin, R.P., Olejnik, S., y Gassis, L. (1994). Is temperament an important contributor to schooling outcomes in elementary school? Modeling effects of temperament and scholastic ability on academic achievement. In W.B. Carey & S.C.
- Mischel W, Shoda Y, Peake PK. The nature of adolescent competencies predicted by preschool delay of gratification. *Journal of Personality and Social Psychology* 1988;54(4):687-696.



- Paiva P., J. (2008). Personalidad [Comentario en un foro en línea] recuperado de: <http://www.monografias.com/trabajos28/la-personalidad/la-personalidad.shtml>
- Palmero, F. (1997). Las emociones desde el modelo cognitivista. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción, R.E.M.E.*, 5. Recuperado 23 de marzo de 2008, de la fuente <http://reme.uji.es/articulos/avillj3022401105/texto.html>
- Porges, S. W., Doussard-Roosevelt, J. A., & Maiti, A. K. (1994). Vagal tone and the physiological regulation of emotion. 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, Serial No. 240), 167 – 186.
- Posner MI, Rothbart MK. Developing mechanisms of self-regulation. *Development and Psychopathology* 2000;12(3):427-441.
- Putnam, S. P., Gartstein, M. A., & Rothbart, M. K. (2006). Measurement of fine-grained aspects of toddler temperament: The Early Childhood Behavior Questionnaire. *Infant Behavior and Development*, 29 (3), 386-401.
- Quiroga, M. P (2008). El temperamento Infantil ¿Una dimensión a tener en cuenta? Papeles Salamantinos de la Educación No. 11. España, Facultad C.C. de la Educación. Universidad Pontificia de Salamanca. (CHECAR EN APA).
- Ramos, J.M., Sancho, M.J., Cachero, P., Vara M. T. y Iturria B. (2009) El Temperamento Infantil en el Ámbito de la Prevención Primaria. Relación con el Cociente de Desarrollo y su Modificabilidad. *Cínica y Salud* Vol. 20 (1) Pp. 67-78 Madrid. España.
- Rothbart M. K. (1981) Measurement of temperament in infancy. *Child Development* 52(2):569-578.
- Rothbart, M. K. (1988): Temperament and the development of inhibited approach. *Child development*, 59, 1241-1250.
- Rothbart M. K, (1989): *Temperament in childhood; a Framework*, en G. Kohnstamm, J. Bates y M. K. Rothbart (eds.) *Temperament in childhood*, Chichester. Inglaterra, Wiley.
- Rothbart, M. K. y Ahadi, S. A. (1994): Temperament and the development of personality. *Journal of abnormal Psychology*, 103, 55-56.

- Rothbart, M. K., Ahadi, S. A., Hershey, K. L. y Fisher (2001). Investigations of temperament at three to seven years: The Children's Behavior Questionnaire. *Child development*, 72, 1394-1408.
- Rothbart, M. K. y Bates, J. E. (1998). Temperament. In W. Damon (Series Ed.) and N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional and personality development*. New York: Wiley.
- Rothbart, M. K., & Derryberry, D. (1981). Development of individual differences in temperament. In M.E. Lamb & A.L. Brown (Eds.), *Advances in developmental psychology*, Vol. 1. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Rothbart, M. K. y Posner, M. I. (1985): Temperament and the development of self-regulation, en L. C. Hatlage y C. F. Telzrow (eds.) *The neuropsychology of individual differences: A development perspective*, 93-123, Nueva York, Plenum.
- Rothbart & Sheese, (2007). Temperament and Emotional Regulation . In J.J.Gross. (Ed)., *Hand Book of Emotional Regulation* (pp. 331-350). New York: Guilford Press.
- Rothbart, M. K. y Ziaie, H. (1988). *Infants behaviors that may modulate distress*, en J. L. Gewitz, Chair, *Development and control of infant separation distress*. Meeting of the International Conference on Infant Studies, Washington, DC.
- Rothbart MK, Derryberry D, Hershey K. Stability of temperament in childhood: Laboratory infant assessment to parent report at seven years. En: Molfese VJ, Molfese DL, eds. *Temperament and personality development across the life span*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates; 2000:85-119.
- Rothbart MK. Derryberry D. (1997) Reactive and effortful processes in the organization of temperament. *Development and Psychopathology*. 9(4):633-652.
- Rothbart MK. Posner MI. (1992). Attentional mechanisms and conscious experience. En: Milner AD, Rugg MD, eds. *The neuropsychology of consciousness. Foundations of neuropsychology*. San Diego, Calif: Academic Press. 91-111.
- Rothbart, M. K (2011). El Temperamento temprano y el desarrollo psicosocial. Enciclopedia sobre el desarrollo de la primera infancia. Oregon. U. S. A.

- Rothbart MK, Rueda MR. (2005). The development of effortful control. In: Mayr U, Awh E, Keele SW, eds. *Developing individuality in the human brain: A tribute to Michael I. Posner*. Washington, DC: American Psychological Association. Pp.167-188.
- Sanson, A., & Hemphill, S. (2004). Connections between Temperament and Social Development: A Review. *Social Development*, 13, (1), 142-168.
- Schaffer, H. R. (2000). *Desarrollo social*. México: Siglo XXI
- Shiner, R. (2005) The impact of temperament on child development: comments on Rothbart, Kagan and Eisenberg. Collage university. USA. Encyclopedia on Early Childhood development.
- Siegel E., R. *Galen on Psychology, Psychopathology, and Function and Diseases of the Nervous System (Galen sobre la Psicología, la Psicopatología, y Función y Enfermedades del Sistema Nervioso)*. Nueva York: S. Karger, 1973, p.174.
- Sroufe, L. A. (1983). Infant-caregiver attachment and patterns of adaptation in preschool: The roots of adaptation and competence. In M. Perlmutter (Ed.), *Minnesota Symposium in Child Psychology* (Vol. 16) pp. 41-83. Hillsdale, NJ: Erlbaum Associates.
- Stansbury, K., & Gunnar, M. R. (1994). Adrenocortical activity and emotion regulation. 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, Serial No. 240), 108 – 134.
- Strelau, J (1998). *Temperament. A psychological perspective*. Nueva York, Plenum Press.
- Stifter, C. A., & Braungart, J. M. (1995). The regulation of negative reactivity in infancy: Function and development. *Developmental Psychology*, 31, 448 – 455.
- Thomas, A., Chess, S., & Birch, H. G. (1968). *Temperament and behavior disorders in children*. New York University Press.
- Thomas, A. y Chess, S. (1977). *Temperament y development*. New York: Brunner/Mazel.

- Thomas, A. y Chess, S. (1990). Continuities and discontinuities in temperament, en L. Robins y M. Rutter (eds.), *Straight and devious pathways from childhood to adulthood*. Cambridge: V. P.
- Thompson R. A. y Goodvin (2007). Taming the tempest on the teapot. Emotion regulation in toddlers. En Brownell, C. y Kopp, C. *Socioemotional Development in the Toddler Years. Transitions and Transformations*. New York: The Guilford Press.
- Thompson, R. y Meyer, S. (2007). Socialization of emotional regulation in the family. En J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation*. New York: The Guilford Press. United Nations Children's Fund. (2005). Los primeros pasos. *Vigía de los derechos de la niñez mexicana*, 1(1). 2-11.
- Thompson, R. A. y Wafers, F. S.; (2010). El desarrollo de la regulación emocional: Influencia de los padres y los pares. Sánchez A., R. *Regulación emocional. Una travesía de la Cultura al desarrollo de las relaciones personales*. Pp. 125 - 189. México.
- Vasta R., Hait M., Miler, (2001). *SA Psicología infantil*. Barcelona. Editorial Ariel.
- Zentner M., y Bates J. E, (2008). Child Temperament: An Integrative Review of concepts, research programs, and measures. *European Journal of Developmental Science (EJDS)*. Vol. 2, No. 1/2, 7-37.
- Referencia electrónica. Derechos de autor. Mary Rothbart's Temperament Questionnaires. Recuperado el 18 de Febrero de 2009, Febrero 1012 <http://www.bowdoin.edu/~sputnam/rothbart-temperament-questionnaires/instrument-descriptions/early-childhood-behavior.html>
- Referencia electrónica. Stephen J. Bagnato, Ed.D., N.C.S.P., John T. Neisworth, Ph.D., John J. Salvia, D.Ed., & Frances M. Hunt, Ph.D. Temperament and Atypical Behavior Scale (TABS) Early Childhood Indicators of Developmental Dysfunction Recuperado 30 de enero de 2012 <http://www.brookespublishing.com/store/books/bagnato-tabs/index.htm>
- Referencia electrónica Tendencias del desarrollo de la autorregulación entre infantes de bajos recursos. Recuperado el 13 de octubre de 2007 de <http://www.unicef.org/mexico/spanish/educacion.html>

# ANEXOS

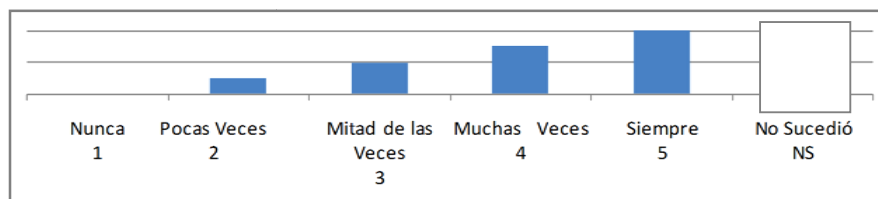
## Versión final del (ECBQ):

### CUESTIONARIO DE CONDUCTA INFANTIL TEMPRANA (18-36 Meses)

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

A continuación se describen varias conductas que su niño/a posiblemente haya presentado durante **las últimas dos semanas**. Lea cuidadosamente cada una de las preguntas e indique en la hoja de respuestas el número que representa la frecuencia con la que observó la conducta descrita en esas semanas.

**Nunca**      **Pocas veces**      **Mitad de las veces**      **Muchas veces**      **Siempre**      **No sucedió**  
**1**            **2**                      **3**                      **4**                      **5**                      **NS**



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

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

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

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

1. se enojó?
2. se mostró irritado/a?

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

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

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

6. hizo ruidos (por ejemplo el de una sirena de bombero)?
7. golpeó la mesa u otros objetos con sus dedos (mostrando inquietud)?

8. pareció molesto por sonidos fuertes o rechinantes (como una puerta sin aceitar)?
9. se mostró molesto cuando los calcetines no estaban bien acomodados en sus pies?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

**En casa, ¿con qué frecuencia el niño/a**

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

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

41. quiso convivir con el adulto?

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

- 42. permaneció tranquilo/a?
- 43. salpicó, pataleó o intentó saltar?

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

- 44. atendió rápido a algo que usted señaló?
- 45. decidió hacer cosas divertidas para animarse?
- 46. no quiso deslizarse en las resbaladillas altas en el parque o en el salón de juegos?

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

- 47. se calmó en pocos minutos?
- 48. se calmó pero con dificultad?
- 49. permaneció enojado/a durante más de 10 minutos?

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

- 50. jugó durante 5 minutos o menos?
- 51. jugó durante más de 10 minutos?
- 52. al mismo tiempo que jugaba, atendió a lo que se le preguntó?

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

- 53. miró únicamente, en lugar de acercarse?
- 54. se acercó lentamente?
- 55. se mostró incómodo?

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

- 56. se quejó de los olores de las personas? (como un perfume)
- 57. se mostró incómodo ante luces brillantes?
- 58. se movió rápidamente de un lugar a otro?
- 59. comentó si son esponjosas o rugosas las cosas que tocó?
- 60. se puso triste sin razón aparente?

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

- 61. volvió a la actividad que estaba realizando?
- 62. tuvo dificultad para retomar la actividad?

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

- 63. se asustó cuando aparecieron “monstruos”?

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

- 64. respondió inmediatamente?
- 65. corrió a la puerta antes de estar preparado para salir?

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

- 66. se inquietó mucho?
- 67. se puso muy contento?

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

- 68. se mostró relajado y divertido?

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

- 69. se enojó?

**Mientras el niño/a dormía, ¿con qué frecuencia**

- 70. se movió mucho en la cama?
- 71. durmió en una sola posición?

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

- 72. se meció, golpeó o balanceó su pie contra algo?
- 73. chupó su dedo, cabello, ropa o alguna otra cosa?

74. mostró movimientos repetitivos como mover los ojos, subir y bajar los hombros o gestos?

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

75. prefirió los juegos bruscos o con peleas?

76. se divirtió con juegos de mucho movimiento como “las traes”?

77. se divirtió saltando en el sillón o en la cama?

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

78. se dio la vuelta y se fue?

79. se quedó quieto?

80. pareció a gusto?

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

81. se mostró inquieto y pidió que lo/a soltara?

82. hizo ruidos de protesta?

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

83. se sentó y observó antes de ponerse a jugar?

84. se integró al juego rápidamente?

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

85. se involucró en alguna actividad con el niño?

86. buscó la compañía del niño?

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

87. gritó con enojo?

88. no se enojó?

89. lloró con tristeza?

90. no se entristeció?

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

91. cambió de actividad rápidamente?

92. permaneció jugando durante 10 minutos o más?

93. se cansó de la actividad relativamente rápido?

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

94. prestó atención de forma correcta cuando usted le llamó?

95. pareció estar molesto por sonidos fuertes?

96. dejó de usar un objeto prohibido (como unas tijeras) al distraerlo con un juguete?

97. se fijó en pequeños detalles, como alguna mancha en su ropa?

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

98. se mostró inquieto al acercarse a un elevador o escalera eléctrica?

99. lloró o se mostró tenso cuando se acercó a un animal desconocido?

100. pareció asustado por los vehículos grandes o ruidosos?

101. se mostró asustado cuando la persona que lo/a cuidaba desapareció de su vista?

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

102. pareció ser uno de los más activos?

103. se sentó tranquilamente y miró?

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

104. pareció asustado sin una razón aparente?

105. pareció incomodo por las etiquetas de su ropa?



- 106. se dio cuenta de la ropa nueva que llevaba usted?
- 107. reaccionó a sonidos que indican algo (como el sonido del teléfono o timbre de una casa)?
- 108. mostró movimientos repetitivos como mover los ojos, subir y bajar los hombros o gestos?

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

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

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

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

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

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

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

- 119. se enojó?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- 151. se puso triste?

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

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

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

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

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

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

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

- 163. disfrutó escuchando la historia?

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

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

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

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

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

- 171. se mostró fastidiado y molesto?

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

- 172. quiso interactuar con el adulto?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- 189. encontró otra actividad para hacer?

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

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

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

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

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

- 198. se entusiasmó demasiado?

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

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

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

- 201. se puso triste?