

Aspectos evolutivos de la autorregulación emocional en la infancia

Ester Ato Lozano*¹, Carmen González Salinas² y José Antonio Carranza Carnicero²

¹Deptº de Anatomía Humana y Psicobiología (Área de Psicobiología), ²Deptº de Psicología Evolutiva y de la Educación
Universidad de Murcia (España)

Resumen: Las diferentes aproximaciones teóricas al estudio de la autorregulación la definen como la capacidad de los individuos para modificar su conducta en virtud de las demandas de situaciones específicas. Dentro de este campo, la regulación emocional en la infancia ha cobrado relevancia en los últimos años por su probada influencia sobre diversas áreas del desarrollo del individuo, especialmente de su funcionamiento social. En el desarrollo de la autorregulación emocional en la infancia, se han identificado factores endógenos, con especial énfasis sobre la maduración de las redes atencionales. Como factores exógenos, a los padres se les ha otorgado un papel importante como guías del desarrollo de la regulación emocional de sus hijos. Por otro lado, las diferencias individuales encontradas en la autorregulación emocional en la infancia parecen tener un origen temperamental.

Palabras clave: Autorregulación; infancia; temperamento; contexto; cuidador.

Title: Developmental characteristics of emotional self-regulation in infancy.

Abstract: Several approaches to the study of self-regulation define it as the ability of the individuals to modify one's behavior in responding to the demands of specific situations. In this field, emotional self-regulation in infancy has gained interest in the last years because of its implications for different areas of individual development, especially social functioning. In the development of emotional self-regulation in infancy, exogenous factors have been identified, with a special emphasis on the maturation of the attentional networks. Concerning to exogenous factors, parents have been given an important role in guiding the development of their children. On another hand, individual differences found in emotional self-regulation seem to be temperamentally based.

Key words: Self-regulation; infancy; temperament; context; caregiver.

1. Introducción

Desde diferentes aproximaciones teóricas, se considera la autorregulación como la capacidad de los individuos para modificar su conducta en virtud de las demandas de situaciones específicas (Block y Block, 1980; Kopp, 1982; Rothbart, 1989). Dentro de este campo de estudio, la autorregulación emocional ha despertado un gran interés por las implicaciones que tiene para el funcionamiento social de los individuos.

En el estudio del desarrollo de la autorregulación emocional, muchos investigadores se han centrado en el período de la infancia debido a que tanto las conductas como el contexto social donde éstas se producen no presentan tanta complejidad como en períodos posteriores. Durante la infancia, el desarrollo de la au-

torregulación emocional ha sido caracterizado como la transición de una regulación externa - dirigida mayormente por los padres o por las características del contexto-, a una regulación interna, - caracterizada por una mayor autonomía e independencia-, en la que el niño interioriza y asume los mecanismos de control. El cambio en este sentido es un proceso activo en donde resulta muy importante la propensión innata del organismo a convertirse en autónomo con respecto a sus diferentes ambientes (Grolnick, Kurowski y McMenamy, 1999).

Los psicólogos del desarrollo también se han interesado por averiguar las causas del desarrollo de la autorregulación. En este sentido, se han identificado factores de origen endógeno, donde resulta de especial relevancia la maduración de las redes atencionales; con respecto a los factores exógenos, se ha destacado el papel fundamental de los padres como guías del proceso de desarrollo de sus hijos.

Por otro lado, se han identificado diferencias individuales en la autorregulación emocional, tanto en los diferentes umbrales que suscitan sus respuestas como en las intensidades de

* Dirección para correspondencia [Correspondence address]: Ester Ato Lozano. Depto. Anatomía Humana y Psicobiología (Área de Psicobiología). Universidad de Murcia. Campus de Espinardo (Edif. "Luis Vives"). 30100. Espinardo (Murcia, España).
E-mail: esterato@um.es

sus expresiones. La estabilidad de estas diferencias a través de las situaciones y a lo largo del tiempo da apoyo a la hipótesis de que la variación en la autorregulación emocional de los individuos está mediada por sus características temperamentales.

Por último, resulta muy importante para comprender el significado funcional de las emociones y su autorregulación tener en cuenta tanto los contextos sociales donde estas se expresan como las implicaciones que a largo plazo tienen para el ajuste social del niño.

Este trabajo realiza una revisión de las investigaciones realizadas sobre la autorregulación emocional en la infancia, abordando cuestiones tanto de tipo conceptual como de desarrollo.

2. El concepto de autorregulación emocional: naturaleza y componentes

Aunque tradicionalmente la emoción se había considerado como fundamentalmente disruptiva y su estudio se había centrado en su posible interferencia sobre aspectos diversos de la vida cotidiana, desde recientes perspectivas funcionalistas se argumenta que las emociones son respuestas adaptativas con funciones motivacionales y organizativas que ayudan a los individuos a la consecución de sus objetivos (Grolnick, McMenamy y Kurowski, 1999). En este sentido, por ejemplo el enfado, que tradicionalmente se había considerado como emoción poco adaptativa, actualmente se considera como una emoción necesaria para superar un obstáculo.

Por consiguiente las definiciones actuales de *regulación emocional* se han centrado en los beneficios a nivel adaptativo que supone ser capaz de ajustar el estado emocional. Fox (1994), por ejemplo, enfatiza que la regulación emocional es una habilidad para modular el afecto, al servicio del respeto a normas definidas social y culturalmente. Thompson (1994) la define como procesos intrínsecos y extrínsecos responsables de evaluar y modificar las reacciones

emocionales, especialmente sus características de intensidad y tiempo, con la finalidad de atender a determinados objetivos. Otros autores redundan en que la regulación emocional supone el manejo del arousal emocional y el control consciente del comportamiento (ej., Vondra, Shaw, Swearingen y Owens, 2001).

Teniendo en cuenta esta función de adaptación al ambiente, la regulación supone el manejo de la emoción a favor de un mejor funcionamiento del individuo en una situación dada. Este aspecto de "adaptación" a una situación específica le concede un carácter flexible, lo que le hace diferenciarse del rígido concepto de control de emociones o impulsos; este último, requiere energía y atención, disminuyendo la capacidad del individuo de implicarse en su ambiente (Kopp, 1989; Block y Block, 1980), y cuya utilización de forma crónica se ha asociado a la aparición de problemas comportamentales y psicopatologías (Cole, Michel y Teti, 1994).

Por otro lado, estas capacidades de adaptación al ambiente incluyen procesos de afrontamiento de emociones tanto positivas, (ej. alegría, placer), como negativas, (ej. malestar, miedo, ira), superando posturas tradicionales que consideraban únicamente las emociones negativas en el concepto de autorregulación (Kopp, 1989; Grolnick, 1999). Además, actualmente se consideran como aspectos de la autorregulación emocional los que se refieren al inicio y mantenimiento de la respuesta emocional, y no solo, la modulación y el cese de dicha respuesta, tal como se había considerado tradicionalmente (Grolnick, 1999).

En el período de la infancia, los investigadores se han preguntado por cuáles son las estrategias de autorregulación emocional de que disponen los niños pequeños y cómo se produce su desarrollo a lo largo del tiempo. Para responder a estas preguntas, la mayoría de los trabajos han recurrido a la observación directa de las conductas de los niños ante situaciones de alto arousal emocional; así por ejemplo, las situaciones más frecuentemente utilizadas han supuesto retirar un objeto con el que el niño estaba jugando, dejándolo a su vista pero fuera

de su alcance (Diener y Mangelsdorf, 1999; Grolnick, Kurowski y McMenemy, 1998); exponer a los bebés a estimulación audio-visual desagradable a través de monitores de ordenador (Harman, Rothbart y Posner, 1997); restringir los movimientos de brazos y piernas de los bebés, sentándolos en sillas donde no se pueden mover libremente (Kochanska, Coy, Tjebes y Husarek, 1998); presentarles objetos nuevos y personas desconocidas, o pedir que la madre deje de jugar con el niño y abandone la sala (Mangelsdorf, Shapiro y Marzolf, 1995).

Las conductas observadas son posteriormente agrupadas en categorías funcionales de autorregulación emocional. A este respecto, el trabajo de Rothbart y Derryberry (1981), en revisión de la literatura, apuntó las estrategias de evitación activa, orientación hacia el cuidador, desenganche de la atención, aproximación, ataque, autoestimulación corporal, autotranquilización táctil y respiración. Por otra parte, Mangelsdorf *et al.* (1995) incluyeron en las categorías de autorregulación cuatro grupos de comportamiento: evitación de la mirada, autotranquilización, evitación del extraño y autodistracción. Braungart y Stifter (1991) estudiaron comportamientos regulatorios tales como mirar al ambiente, mirar a la madre, mirar al extraño, mirar a la puerta, mirar a los juguetes, autotranquilización, exploración de los juguetes, búsqueda de proximidad con el extraño, retirada de la mirada al extraño y retirada de la mirada a la madre. Calkins y Johnson (1998) distinguieron las siguientes categorías: autotranquilización, orientación a la madre, distracción, agresión y afrontamiento constructivo. Grolnick *et al.* (1999) proponen las siguientes: uso pasivo de objetos, implicación activa con objetos, autotranquilización física, búsqueda de contacto, autotranquilización simbólica y focalización sobre el objeto deseado. Ellos consideran que dichas estrategias de autorregulación se mueven a lo largo de un continuo evolutivo que va desde procesos más pasivos y dependientes del estímulo hasta formas más activas y autónomas de regulación. Esto permite dividir el conjunto de las estrategias por un lado en aquellas más primitivas, pasivas y dependientes,

consideradas como menos efectivas en la regulación emocional, y por otro en aquellas más activas y autónomas, que llevarán a una autorregulación más eficaz. Estas estrategias pueden oscilar desde un extremo más pasivo y reactivo, a otro más activo, flexible y autónomo. Así por ejemplo, el uso pasivo de los objetos sería una estrategia más pasiva, mientras que la implicación activa en el juego sería una estrategia más activa y flexible, si bien en ambos casos, los niños desvían su atención del estímulo que les produce malestar.

Desde diferentes trabajos se ha propuesto pues una diversidad de estrategias en virtud de las diferentes tareas que los autores han creado para estudiar la regulación emocional. Sin embargo, bajo esta variedad de estrategias se pueden identificar mecanismos subyacentes comunes que nos permiten agruparlas.

Así por ejemplo, algunas de ellas implican el cambio de la atención del estímulo provocador de malestar hacia otra fuente de estimulación. La utilidad del cambio de la atención como forma de autorregulación emocional, y particularmente algunos tipos de uso atencional más activos han sido demostrados por algunos investigadores. Así por ejemplo, Harman, Rothbart y Posner (1997) encontraron que la técnica de distraer la atención de una fuente de estimulación audio-visual desagradable era una forma eficaz de reducción del malestar. De forma similar, Braungart y Stifter (1991) estudiaron la respuesta de malestar y las estrategias de autorregulación en niños de 12 meses aplicando el paradigma de la Situación Extraña, y encontraron que niveles altos de malestar estuvieron asociados con una menor implicación activa con los juguetes y menores niveles de exploración de los objetos.

Un segundo grupo de estrategias implica a aquellas relacionadas con la búsqueda de consuelo. Dentro de este grupo, también se pueden identificar estrategias más pasivas, como la autotranquilización física, o más activas, como la búsqueda de contacto. El uso de la función simbólica, como la imitación o el juego, supone una estrategia aún más sofisticada al servicio de la regulación emocional. El repertorio de estra-

tegias de autotranquilización simbólica se expande con la adquisición del lenguaje. Las habilidades lingüísticas pueden ayudar al niño a manifestar sus sentimientos, a obtener feedback verbal sobre la regulación apropiada, y a pensar y escuchar sobre cómo manejar las emociones. Más allá de la infancia, el habla autodirigida también puede facilitar la habilidad del niño para tener la acción bajo control. Flavell (1966) utilizó el término “habla privada” para describir el habla autodirigida, y señaló que la función de tal habla era la autoguía y el control de las situaciones a través del lenguaje.

Un tercer grupo de estrategias incluye aquellas en las que se mantiene la focalización sobre el estímulo provocador de malestar con el fin de modificar el ambiente. Grolnick y cols. (1999) consideran que esta estrategia engloba tanto la focalización sobre un objeto, cuando nos encontramos ante una situación de demora en la que el niño espera un objeto o gratificación y no llega, así como la búsqueda de la madre en el caso de una situación de separación. Esta estrategia supone una focalización sobre el objeto generador de malestar, por lo que se considera como reactiva y poco activa y autónoma. En apoyo a la naturaleza menos adaptativa de este tipo de estrategia, Bridges y Connell (1991) encontraron que, durante una breve separación, la búsqueda de la madre correlacionó con un alto grado de malestar. Otros autores también han encontrado que comportamientos de mirada hacia la madre, o de aproximación a ella se asocian de forma positiva a expresiones de malestar por parte del niño (Braungart y Stifter, 1991; Rothbart y cols, 1992).

Finalmente, otras estrategias están en relación con el mecanismo de aproximación-retirada. A este respecto, Diener *et al.* (1999) encontraron que la estrategia de evitación, o retirada ante el estímulo, tenía un efecto diferencial en función de si el episodio provocaba miedo o ira. En concreto, la evitación parece disminuir la emocionalidad negativa ante un estímulo amenazante, mientras que no reduce el malestar cuando el niño desea el estímulo o experimenta frustración. Por otro lado, Rothbart

et al. (1992) encontraron que la estrategia de aproximación se relacionó de forma negativa con el miedo medido a través de informe materno. Por otro lado, la estrategia de afrontamiento constructivo (Calkins y Johnson, 1998), codificada como los intentos activos de solución ante la situación correlacionó de forma negativa con la respuesta de malestar en niños de 18 meses.

3. El desarrollo de la autorregulación emocional en la infancia

En la sección anterior, las estrategias de autorregulación han sido clasificadas por su grado de complejidad, siendo unas más primitivas y pasivas, y otras más sofisticadas y autónomas. Es de esperar que la frecuencia en el uso de tales estrategias por parte de los niños dependa de su nivel de desarrollo, pasando de un uso preferente de estrategias dependientes en los primeros estadios del desarrollo, y yendo progresivamente hacia el uso de estrategias con mayor grado de autonomía.

El desarrollo de las habilidades de autorregulación emocional se ha asociado a una variedad de factores, tanto endógenos como exógenos. Dentro de los factores endógenos, se ha estudiado la madurez del cerebro, especialmente de las redes atencionales, y las capacidades motoras y cognitivo-lingüísticas de los niños. Dentro de los factores exógenos, a los padres se les ha otorgado un papel primordial en su labor de ayuda y guía en este proceso de desarrollo. Hagamos un recorrido por el desarrollo de la autorregulación emocional en la infancia, identificando tanto factores endógenos como exógenos.

3.1. Factores endógenos asociados al desarrollo de la autorregulación emocional

Como ya hemos comentado, uno de los aspectos de la maduración del individuo que aparece como más relevante para el desarrollo de la autorregulación emocional se refiere a la madura-

ción de las redes atencionales; dado que las estructuras cerebrales implicadas en las diferentes redes atencionales maduran a diferente ritmo, las habilidades de autorregulación de los niños también variarán en el tiempo en virtud de tales cambios madurativos.

En los tres primeros meses de vida, la autorregulación emocional está bajo la influencia de la red de alerta. Esta red está implicada en el mantenimiento y ajuste de las distintas fases de alerta, y se piensa que facilita la focalización de la atención sobre estímulos importantes de cara a la adaptación del niño a su entorno (Posner y Raichle; 1994; Posner y Rothbart, 1992). No obstante, esta atención es fundamentalmente reactiva, muy dependiente de las características de los estímulos que rodean al niño, por lo que la autorregulación en este período se entiende a un nivel muy primario y apenas se observa. Para Kopp (1982), este período se caracteriza por una primitiva organización y control del sistema autorregulatorio, marcado por la modulación del estado de arousal y la activación de comportamientos tempranos de regulación. Por esta razón, la regulación emocional de los bebés será muy dependiente de las conductas de los padres, quienes podrán aumentar o disminuir la estimulación ambiental, consiguiendo con ello una óptima regulación del arousal emocional del niño.

Cumplidos los 3 meses de edad, comienza a emerger un segundo conjunto de circuitos atencionales, denominado red de orientación. Este sistema permite al niño desenganchar la atención de la fuente provocadora de malestar, mover la atención hacia otro lugar, e implicarse o potenciar esa nueva localización. Además, cuando el niño está implicado en una localización particular, la amplitud de la atención también puede reducirse para proporcionar más detalles de las características locales, o por el contrario puede ampliarse para proporcionar una cobertura más amplia de información global (Posner y Raichle, 1994; Posner y Rothbart, 1992; Rothbart, Posner y Rosicky, 1994).

Esta nueva habilidad facilitará un cambio en las estrategias de autorregulación disponibles para los niños. Dicho cambio fue identificado

por Rothbart, Ziaie y O'Boyle (1992). En su estudio, los niños de 3 meses de edad demostraron habilidad para tranquilizarse y estimularse por ellos mismos, si bien no tuvieron tendencia a iniciar otras conductas más autónomas. Para estos niños la autotranquilización física es la estrategia más frecuentemente utilizada, puesto que su sistema atencional todavía no está suficientemente desarrollado. En cambio, sólo un mes más tarde, hacia los 4 meses, estos mismos niños comenzaron a utilizar con frecuencia el desenganche y el cambio atencional como estrategia de autorregulación, disminuyendo de forma eficaz el arousal emocional.

La edad de 6 meses marca otra etapa importante en la adquisición de las estrategias de regulación emocional, aunque todavía se hace evidente la relativa inmadurez del sistema atencional. El cambio más importante que observamos a esta edad es el desarrollo de las habilidades motoras, lo que facilita la aproximación y evitación de estímulos con la finalidad de regular los niveles de arousal de forma óptima.

Para Rothbart, Ziaie y O'Boyle (1992), en este período hay un cambio en el tipo de evitación que utiliza el niño para suprimir el malestar. A los 6 meses, la evitación es más activa que a los 3, ya que debido a la emergencia de habilidades motoras, el niño puede separarse físicamente del estímulo provocador de malestar. Por otro lado, a esta edad los niños utilizan mucho más la estrategia de desenganche de la atención, son buscadores más activos de estímulos, y redirigen su atención con mayor frecuencia hacia objetos físicos que hacia personas.

Más tarde, alrededor de los 9 meses de vida, se hace manifiesta la presencia de un tercer sistema atencional, la red ejecutiva, y podríamos describirla como un sistema ejecutivo responsable de regular la red atencional posterior y de controlar la atención al lenguaje. Este cambio permitirá un uso flexible de los mecanismos atencionales como estrategias de autorregulación. Así, en el estudio de Lirewise, Gianino y Tronick (1988) se mostró que los niños de 9 meses de edad fueron más capaces de mantener la atención sobre un objeto y cambiar la

atención una vez fijada la mirada en el objeto, comparados con los niños de 3 y 6 meses.

Por otro lado, la maduración del cortex frontal también va a permitir la aparición de mecanismos inhibitorios en el niño. Una de las formas de manifestación es la inhibición en la aproximación a estímulos nuevos y/o de alta intensidad, tal como fue mostrado por Rothbart (1988). Esta autora expuso a niños de diferentes edades a estímulos en el laboratorio. Unos eran de baja intensidad y familiares para los niños, mientras que otros eran nuevos y de alta intensidad. Encontró que a los 6 meses de edad, los niños tendieron a coger con la misma rapidez los juguetes nuevos que los familiares, mientras que a la edad de 10 meses los niños incrementaron sus latencias en la aproximación a los juguetes nuevos. Al mecanismo subyacente a estas conductas se le ha denominado Inhibición Conductual, y se activa ante situaciones de incertidumbre, es decir, las que implican novedad, estimulación de alta intensidad, ante la expectativa de un castigo, o ante miedos filogenéticamente programados (Kagan, 1998).

En este período se producen paralelamente en el niño otros logros cognitivos tales como la permanencia del objeto, la resolución de tareas que implican la coordinación de esquemas de acción sobre los objetos, la imitación vocal y motora, y una primitiva planificación interna que controla su comportamiento, o lo que es lo mismo, la aparición de la conducta intencional. Otro cambio que merece especial atención hace referencia a la comunicación. Los niños de 9 meses ya son capaces de comunicarse con otra persona y hacer referencia a un tercer elemento del ambiente, es decir, se hace patente la función de referencia social (Klinnert, Emde, Butterfield, Campos; 1983). Rothbart, Ziaie, y O'Boyle (1992) aluden a dichas capacidades comunicativas así como a la memoria del niño, para explicar los resultados de su estudio. En éste, se administraron al niño varios estímulos con el fin de provocar respuestas emocionales de diferente tipo. Una de las tareas consistió en la aparición de máscaras a través de una ventana, lo que generó altos niveles de malestar. Los autores encontraron un aumento en el uso de

la estrategia de orientación hacia la madre, lo que supone una capacidad para cambiar la focalización atencional del estímulo provocador del malestar a la madre. Este cambio en la refocalización atencional desde estímulos inanimados (como observamos en los 6 meses) hacia personas puede ser atribuido a la emergencia de las capacidades comunicativas en el niño.

A su vez Kopp (1982) habla en esta etapa de la emergencia de la habilidad por parte del niño a mostrar una mayor conciencia ante demandas sociales definidas por los cuidadores, caracterizada por el inicio, mantenimiento, modulación y cese de movimientos físicos, comunicación y señales emocionales de acuerdo con estas demandas.

Después del primer cumpleaños, debido a la mejora en las capacidades cognitivas, se puede observar la puesta en marcha de estrategias con un mayor grado de autonomía. En el estudio de Rothbart, Ziaie y O'Boyle (1992), los niños de 13 meses fueron más activos en la búsqueda de estimulación, mostraron menos autotranquilización, más conductas de aproximación, menores comportamientos de evitación y mayores comportamientos de autoestimulación, comparados con los niños de menor edad. En cuanto a la regulación emocional, incrementaron su focalización sobre aspectos inanimados del ambiente y mostraron también mayor comunicación gestual.

Por otro lado, otros estudios han identificado algunas de las limitaciones propias de esta edad. Así, Bridges, Grolnick y Connell (1997) encontraron que a los 12 meses, ante las situaciones de espera para tocar un objeto deseado y de separación de la madre, la probabilidad de que los niños se implicaran activamente en el juego era menor que en otros momentos posteriores del desarrollo, tanto estando solos como en presencia del cuidador, y era mayor la probabilidad de utilizar estrategias más dependientes, como la búsqueda de contacto. En otro estudio de Grolnick, Cosgrove y Bridges (1996) encontraron que la frecuencia de expresiones de afecto positivo iniciadas por el niño en una situación de juego libre eran menores a esta edad que en niños mayores.

La edad de 18 meses no supone demasiados cambios con respecto a los 12 meses. Para Mangelsdorf *et al.* (1995), a los 18 meses hay una menor probabilidad de mostrar comportamientos de evitación y autotranquilización, y una mayor frecuencia en los comportamientos de autodistracción que implican una exploración activa del ambiente. Además, hay un aumento en la tendencia a dirigir la interacción, puesto que entre los 12 y los 18 meses los niños empiezan a mostrar una mayor conciencia de las demandas sociales y a modular sus respuestas en función de estas demandas. En el estudio de Grolnick *et al.* (1996) que citábamos anteriormente, los autores encontraron que los niños de 18 meses eran capaces de responder con afecto positivo a acciones neutras y verbalizaciones de sus madres. Para Parritz (1996) hay una mayor probabilidad a esta edad de realizar intentos por controlar la situación de estrés con una amplia variedad de estrategias comportamentales, tales como buscar información en sus madres sobre el estímulo de interés.

Por último, a los 24 meses observamos ya una madurez importante en las habilidades autorregulatorias de los niños. Grolnick *et al.* (1997), encontraron que los niños de esta edad utilizaban preferentemente estrategias de implicación activa en el juego, siendo menos probable el uso de estrategias dirigidas a otros tales como la búsqueda de contacto.

Kopp (1982) considera que en este período se da el "control del impulso", caracterizado por la emergencia del yo, y un equilibrio entre acción y verbalización. Los factores que determinan esta etapa son fundamentalmente maduracionales, siendo en este sentido esenciales las habilidades lingüísticas, si bien la sensibilidad del cuidador a las necesidades del niño también es importante en esta etapa, tal como veremos en el siguiente apartado.

A modo de conclusión, a lo largo de la infancia se observan diferencias en las estrategias disponibles para los niños en cada momento evolutivo, oscilando desde métodos más paliativos de control del malestar hasta formas de afrontamiento más activas, es decir, se produce una progresión evolutiva hacia formas de regu-

lación cada vez más flexibles y autónomas, que favorecen la adaptación del niño a las distintas demandas de su entorno.

3.2. Factores exógenos asociados al desarrollo de la autorregulación emocional

En el recorrido que hemos realizado en el apartado anterior, se ha puesto el énfasis sobre los aspectos madurativos de los individuos. Sin embargo, son muchos los investigadores que conceden cada vez más importancia a la contribución de la interacción cuidador-niño a la hora de explicar los procesos autorregulatorios que muestra éste último.

La influencia de la conducta de la madre sobre las estrategias de autorregulación emocional de los niños ha sido puesta de manifiesto por una diversidad de estudios. Algunos de ellos hacen constar cómo los niños utilizan estrategias de afrontamiento más complejas cuando la madre está participativa que cuando está pasiva. En el estudio de Grolnick *et al.* (1996) se observó la conducta de niños de 24 meses de edad en una situación de demora de un objeto deseado en dos condiciones; en una, la madre era libre de hacer lo que quisiera mientras que el niño esperaba (madre-activa) y en la otra se le pedía que leyera una revista y que permaneciera relativamente pasiva, a pesar de que podía responder al niño en el período de espera (madre-pasiva). Los autores encontraron diferencias en las conductas de los niños ante estas dos condiciones, de manera que los niños que utilizaron estrategias más adaptativas cuando la madre estaba en actitud activa, mientras que la situación madre-pasiva favoreció el uso de estrategias más pasivas y reactivas. Estos mismos resultados fueron replicados en un estudio longitudinal entre 12 y 14 meses (Bridges *et al.*, 1997).

Más recientemente, Diener *et al.* (1999) encontraron que las estrategias regulatorias de los niños se encontraban en función del grado de implicación materna en situaciones de laboratorio creadas para elicitarse miedo o ira, de manera que los niños utilizaron con mayor frecuencia

estrategias tales como la implicación activa en objetos y la referencia social cuando la madre se encontraba implicada. Por el contrario, cuando la madre no se halló implicada, se encontró una mayor frecuencia de estrategias de búsqueda de contacto hacia ésta. En consonancia con estos resultados, en un estudio realizado por nuestro grupo de investigación (Ato, Gonzalez, Carranza y Ato, 2003) con niños de 12 meses de edad, observamos las estrategias de autorregulación de los niños cuando la madre estaba presente y participativa en comparación a cuando la madre estaba ausente, observándose que cuando hubo una implicación por parte de la madre se dieron estrategias más autónomas por parte del niño, como implicación activa en el juego, mientras que la ausencia de la madre correlacionó con una mayor frecuencia de uso de estrategias más dependientes, como uso pasivo de los objetos y búsqueda de contacto.

Todos estos trabajos redundan en mostrar, por un lado que la presencia activa de la madre favorece el uso de estrategias de autorregulación emocional más sofisticadas por parte del niño, y por otro que la sensibilidad del cuidador y su capacidad para proporcionar ambientes y estrategias adecuadas, son una fuente de influencia muy importante en el desarrollo de las habilidades del niño.

4. Diferencias individuales en autorregulación emocional: la contribución del temperamento

En las secciones anteriores hemos abordado el desarrollo de la autorregulación emocional a lo largo de la infancia, identificando en dicho proceso tanto aspectos endógenos como exógenos. Por otra parte, dentro de un mismo grupo de edad, se ha constatado la existencia de diferencias individuales, tanto en la intensidad emocional como en el tipo de estrategia utilizada. 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 un origen temperamental.

El temperamento ha sido definido como diferencias individuales en las tendencias a expresar y experimentar las emociones y el arousal, así como en la capacidad para regular tales tendencias (Rothbart, 1989). Conceptualizado de esta manera, el temperamento puede afectar tanto a la intensidad de la emoción experimentada, como a la estrategia de autorregulación seleccionada.

A este respecto, Fox (1989) destaca la importancia de la intensidad emocional sobre la adquisición de las habilidades de autorregulación. Argumentó que los niveles de reactividad de los niños dan forma al tipo de estrategia de regulación emocional que necesitan adquirir. Según este autor, el hecho de que un niño sea altamente reactivo puede hacer que necesite la asistencia de sus cuidadores más a menudo que otro niño menos reactivo o, lo que es lo mismo, que tenga menos oportunidades que otros de expandir su repertorio de habilidades autorregulatorias. El estudio de Mangelsdorf (1995) da apoyo empírico a esta hipótesis, encontrando que los niños descritos por sus madres como precavidos o cautelosos tendían a utilizar un tipo de estrategia más pasiva, como la autotranquilización física o la búsqueda de la madre, mientras que los niños descritos como menos cautelosos tendían a utilizar estrategias más activas, como la autodistracción. De forma similar, nosotros (Ato *et al.*, 2003) encontramos que los niños descritos con mayor nivel de miedo a través de informe materno, eran los niños que mostraban mayores niveles de malestar en una versión modificada de la Situación Extraña, utilizando con mayor frecuencia estrategias primitivas, como la autotranquilización física y búsqueda de contacto, y mostrando una menor frecuencia de uso de estrategias autónomas como implicación activa en el juego, en comparación con los niños que puntuaron más bajo en miedo.

Por otro lado, Calkins y Johnson (1998), encontraron que mayores niveles de ira se asociaron con el uso de la agresión como estrategia de autorregulación, mientras que menores niveles de malestar se relacionaron con un afrontamiento constructivo (Calkins y Johnson,

1998). En el trabajo de Morales y Bridges (1997), también se apoya la idea de que existe una relación entre el temperamento y el tipo de estrategia que escoge el niño para regular su emoción. A través de informes maternos, concluyeron que los niños emocionalmente más negativos utilizaron más la estrategia de focalización sobre el objeto deseado y la búsqueda de contacto, y tuvieron un nivel de implicación en el juego muy bajo en una situación de demora.

En definitiva, existe un número de estudios que apoyan la idea de que las características temperamentales de los niños constituyen una fuente de influencia fundamental a la hora de explicar las diferencias individuales en la autorregulación emocional en la infancia.

5. El significado funcional de la autorregulación emocional en la infancia

En el presente trabajo se ha puesto de manifiesto que en el transcurso evolutivo, los niños van progresivamente utilizando formas más sofisticadas y autónomas de autorregulación emocional. Por otro lado, también ha quedado constancia de que las características temperamentales pueden influir tanto en la intensidad de la emoción experimentada como la estrategia de afrontamiento utilizada ante una situación determinada, contribuyendo a la larga al desarrollo de un estilo de autorregulación característico de cada individuo.

Pero, ¿cuál es el significado funcional de la autorregulación emocional? Como ya se ha comentado en la primera sección de este trabajo, la mayoría de los autores en la actualidad afirman que la autorregulación emocional cumple una función de adaptación social. En este sentido, Eisenberg y Fabes (1992) proponen un modelo de relaciones entre la intensidad de la emoción, la autorregulación y el funcionamiento social. Ellos proponen que una alta emocionalidad negativa, junto con una baja regulación emocional y conductual, se asociará

con problemas comportamentales de tipo externalizante tales como la agresividad y la baja competencia social. Por el contrario, una baja regulación de la emoción junto con un alto control comportamental y una alta intensidad emocional negativa se asociará a problemas comportamentales de tipo internalizante tales como el miedo, o la timidez.

Podemos esperar, por tanto, que los procesos de autorregulación predispongan a un mayor o menor riesgo de problemas de conducta (Block, Gjerde y Block, 1991) y de hecho, un número de estudios han encontrado asociaciones significativas entre la intensidad y la autorregulación emocional, y el funcionamiento social en la niñez. Así por ejemplo, Eisenberg, Fabes, Murphy, Maszk, Smith, O'Boyle y Suh (1994) encontraron que la utilización de formas no constructivas de afrontamiento junto con una alta emocionalidad negativa se relacionaban significativamente con bajos niveles de comportamientos socialmente apropiados, con un bajo estatus sociométrico y con baja tendencia a manifestar la ira de forma constructiva. Por otro lado, en otro estudio (Eisenberg, Fabes, Bernweig, Karbon, Poulin y Hanish, 1993), los niños que mostraron un comportamiento socialmente apropiado y que gozaban de popularidad entre sus compañeros mostraban altos niveles de regulación emocional, y también altos niveles de afrontamiento constructivo instrumental y bajos niveles de afrontamiento no constructivo (agresión).

Pero dado que el presente trabajo se ha centrado en la infancia, nos preguntamos si las habilidades de regulación emocional mostradas por los niños en un período tan temprano son relevantes para explicar el posterior funcionamiento social. En virtud de los estudios que conocemos, la respuesta es afirmativa. Bates (1987), por ejemplo, encontró que los altos niveles de llanto y enfado a la edad de 6 meses podían dar lugar a problemas internalizantes y externalizantes en la edad preescolar. En un estudio reciente, Rothbart, Ahadi, Hershey y Fischer (2001) encontraron que una mayor ira/frustración a los 10 meses se asoció con un mayor malestar, alta culpa/vergüenza, agresión

y baja autotranquilización a edades posteriores. Por otra parte, Kochanska (1994) ha señalado que los niños temerosos a edades tempranas, muestran una mejor interiorización de los principios morales a la edad preescolar.

Más aún, las habilidades de autorregulación tempranas pueden tener un efecto a largo plazo sobre el funcionamiento social de los individuos. Esto ha sido mostrado por Caspi (2000) en un destacado estudio longitudinal desde los 3 hasta los 21 años. Encontró que los niños diagnosticados como "bajo control" (undercontrolled) a la edad de 3 años, caracterizados por ser impulsivos, inquietos, negativos, de distracción fácil y emocionalmente inestables, a la edad de 21 años informaron de carecer de ami-

gos que pudieran darle apoyo emocional y compañía, además de estar insatisfechos en su relación de pareja. Por el contrario, los niños del grupo "bien ajustado" (well-adjusted) mostraron un apoyo social y relaciones de pareja satisfactorios.

En conclusión, la autorregulación emocional a una edad tan temprana como la infancia resulta relevante a la hora de explicar el ajuste social en etapas posteriores, de manera que bajos niveles de autorregulación en la infancia se asocian a una peor competencia social, mientras que una óptima regulación emocional se relaciona con un adecuado funcionamiento social.

6. Referencias

- Ato, E., Gonzalez, C., Carranza, J.A. y Ato, M. (2003). Malestar y conductas de autorregulación ante la Situación Extraña en niños de 12 meses de edad: Un análisis de factores explicativos. Manuscrito enviado para su publicación.
- Bates, J.E. (1987). Temperament in infancy. In J.D. Osofsky (Ed.), *Handbook of infant development*, 2nd ed. New York: Wiley.
- Block, J., & Block, J. (1980). The Role of Ego-control and Ego-Resiliency in the Organization of Behavior. En W.A. Collins (Ed.), *Minnesota symposium on Child Psychology* (Vol. 13, pp.39-101). Hillsdale, NJ:Earlbaum.
- Block, J., Gjerde, P.F., & Block, J.H. (1991). Personality antecedents of depressive tendencies in 18-year-olds: A prospective study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 726-738.
- Braungart, J.M. & Stifter, C.A., (1991). Regulation of Negative Reactivity during the Strange Situation: Temperament and Attachment in 12 month-old infants. *Infant Behavior and Development*, 14, 349-364.
- Bridges, L.J. & Connell, J.P., (1991). Consistency and Inconsistency in Infant Emotional and Social interactive Behavior across Contexts and Caregivers. *Infant Behavior and Development*, 14, 471-487.
- Bridges, L.J., Grolnick, W.S., & Connell, J.P. (1997). Infant Emotion Regulation with Mothers and Fathers. *Infant Behavior and Development*, 20, 47-57.
- Calkins, S.D. & Johnson, M.C. (1998). Toddler Regulation of Distress to Frustrating Events: Temperamental and maternal correlates. *Infant Behavior and Development*, 21, 379-395.
- Caspi, A. (2000). The child is father of the man: personality continuities from childhood to adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 158-172.
- Cole, P.M., Michel, M.K., & Teti, C.O. (1994). The Development of Emotion Regulation and Dysregulation: A Clinical Perspective. In N.Fox (Ed.), *The Development of Emotion Regulation: Biological and Behavioral Considerations. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59, 73-100.
- Diener, M.L. & Mangelsdorf, S.C., (1999). Behavioral Strategies for Emotion Regulation in Toddlers: Associations with maternal involvement and emotional expressions. *Infant Behavior and Development*, 22, 569-583.
- Eisenberg, N. & Fabes, R.A.(1992). Emotion, regulation and development of social competence. En M.Clark (Ed.), *Review of personality and social psychology* (Vol.14, pp. 119-150).
- Eisenberg, N., Fabes, R.A., Bernweig, J., Karbon, M., Poulin, R., & Hanish, L. (1993). The relations of Emotionality and Regulation to Preschoolers' Social Skills and Sociometric Status. *Child Development*, 64, 1418-1438.
- Eisenberg, N., Fabes, R.A., Murphy, B., Maszk, P., Smith, M., O'Boyle, C., & Suh, K. (1994). The Relations of Emotionality and regulation to Dispositional and situational empathy-related responding. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66, 776-797.
- Flavell, J. (1966). Le langage prive (Habla privada). *Bulletin de Psychologie*, 19, 698-701.
- Fox, N.A. (1989). Psychophysiological correlates of Emotional Reactivity in the First year of Life. *Developmental Psychology*, 19, 815-831.
- 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, 152-166.

- Grolnick, W.S., Bridges, L.J., & Connell, J.P. (1997). Emotion Regulation in Two-Year-Olds: Strategies and Emotional Expression in Four Contexts. *Child Development*, 67, 928-941.
- Grolnick, W.S., Cosgrove, T.J., & Bridges, L.J. (1996). Age-graded Change in the Initiation of positive Affect. *Infant Behavior and Development*, 19, 153-157.
- Grolnick, W.S., Kurowski, C.O., & McMenemy, J.M. (1998). Mothers' Strategies for Regulating Their Toddlers' Distress. *Infant Behavior and Development*, 21, 437-450.
- Grolnick, W.S., McMenemy, J.M., & Kurowski, C.O., (1999). *Emotional and self-regulation in infancy and toddlerhood*. Philadelphia:1999.
- Harman, C., Rothbart, M. K., & Posner, M. I. (1997). Distress and attention interactions in early infancy. *Motivation and Emotion*, 21, 27-43.
- Kagan, J. (1998). Biology and the child. En Damon & N. Eisenberg, *Handbook of Child Psychology. Vol.3. Social, Emotional and Personality Development*. New York:Wiley.
- Klinnert, M., Campos, J., Sorce, J., Emde, R.N., & Svejda, M. (1983). Emotions as Behaviors Regulators: Social Referencing in Infancy. En R. Plutchik y H. Kellerman (Eds), *Emotion, Theory, Research and Experience: Vol 2. Emotions in Early Development* (pp-57-86). New York: Academic Press.
- Kochanska, G. (1994). Beyond cognition: Expanding the search for the early roots of internalization and conscience. *Developmental Psychology*, 30, 20-22.
- Kochanska, G., Coy, K.C., Tjebkes, T.L & Husarek, S.J. (1998). Individual differences in emotionality in infancy. *Child Development*, 64(2), 375-390.
- Kopp, C.B. (1982). Antecedents of Self-Regulation: A developmental perspective. *Developmental Psychology*, 18, 199-214.
- Kopp, C.B. (1989). Regulation of Distress and Negative Emotions: A developmental view, *Developmental Psychology*, 25, 343-354.
- Lirewise, M., Gianino, A., & Tronick, E.Z. (1988). The Mutual Regulation Model: The Infants' Self and Interactive Regulation and Coping and Defensive Capacities. In T.M. Field, P.M. McCabe, Schneiderman (Eds.), *Stress and Coping across Development* (pp.47-68). Hillsdale, NJ:Erlbaum.
- Mangelsdorf, S.C., Shapiro, J.R., & Marzolf, D. (1995). Developmental and Temperamental Differences in Emotion Regulation in Infancy. *Child Development*, 66, 1817-1828.
- Morales, M. & Bridges, L.J. (1997). *Relations Between Parental Attitudes concerning Emotional Expression, Temperament, and Emotion Regulation*. Manuscrito no publicado. University of Miami, FL.
- Parritz, R.H. (1996). A descriptive Analysis of Toddler Coping in Challenging Circumstances. *Infant Behavior and Development*, 19, 171-180.
- Posner, M.I. & Rothbart, M.K. (1992). Attention and conscious experience. In A.D. Milner & M.D. Rugg, *The neuropsychology of consciousness*. London: Academic Press. pp. 183-199.
- Posner, M.I. & Raichle, M.E. (1994). *Images of Mind*. Scientific American Books.
- Rothbart, M. K. (1989). Temperament in Childhood: A Framework. In G. Kohnstamm, J. Bates, & M. K. Rothbart, (Eds.), *Temperament in childhood*. Chichester. England: Wiley.
- Rothbart, M.K. & Derryberry, D. (1981). Development of Individual Differences in Temperament. In J.W. Fagen & J.Colombo (Eds.), *Advances in developmental psychology*, Vol. 1 (pp.37-86). Hillsdale, NJ:Erlbaum.
- Rothbart, M.K., Ziaie, H. & O'Boyle, C.G. (1992). Self-Regulation and Emotion in Infancy. En N. Eisenberg y R.A. Fabes (Eds). *Emotion and its Regulation in Early Development, New Directions in Child Development* (Vol. 55). San Francisco: Jossey-Bass.
- Rothbart, M. K., Posner, M. I., & Rosicky, J. (1994). Orienting in normal and pathological development. *Development and Psychopathology*, 6, 635-652.
- Rothbart, M.K., Ahadi, S.A., Hershey, K.L., & Fischer, P. (2001). Investigations of temperament at three to seven years: The Children's Behavior Questionnaire. *Child Development*, 72(5), 1394-1408.
- Thompson, R.A. (1994). Emotional Regulation: A Theme in Search of Definition. In N.A. Fox (Ed.), *The Development of Emotion Regulation: Biological and Behavioral Aspects. Monographs of Society of Research of Child Development*, 59, 25-52.
- Vondra, J.I., Shaw, D.S., Swearingen, M.C., & Owens, E.B. (2001). Attachment Stability and Emotional and Behavioral Regulation from Infancy to Preschool Age. *Development and Psychopathology*, 13, 13-33.

(Artículo recibido: 22-5-2003; aceptado: 22-10-2003)

