

Regulación emocional de la ira y diferencias de género en la edad Preescolar *

María Emma Reyes C *; Claudia Mercedes Mora C **

Resumen

Se exploraron los procesos de regulación emocional y las diferencias de género en niños y niñas de edad preescolar de Bogotá. Participaron 48 niños y niñas entre 54 y 60 meses de edad, en quienes se generaron respuestas de regulación social y autorregulación a partir del incremento de ira de un personaje durante una obra de títeres. Los análisis de correlaciones arrojaron relaciones significativas ($p=0.01$ y $p=0.05$) para autorregulación, que dan cuenta de la manera como el comportamiento autorregulatorio actúa en conjunto. El análisis multivariado arrojó cuatro tipos de comportamiento regulatorio que posibilitan una descripción de las características regulatorias de la edad preescolar. No se evidenciaron correspondencias por lo que el género no determinó una forma de tipificación del comportamiento. Los resultados se discuten y contrastan a la luz de los trabajos de Koop (1989), Eisenberg, Fabes, Bernzweig, Karbon, Poulin, y Hanish (1993), Brody y Hall (1993) y McCoy y Masters (1985).

Palabras clave: regulación. Emocional. Ira. Preescolares.

Abstract

Anger emotional regulation and gender differences in preschoolers

This study explored the emotion regulation processes and gender differences between girls and boys of preschooler's age from Bogotá. 48 children between 54 and 60 months old participated in this study, which generated self regulation and social

* Departamento de Psicología, Universidad Nacional de Colombia. Actualmente cursa el Doctorado en Psicología en la Universidad de Palermo, Buenos Aires.

** Departamento de Psicología, Universidad Nacional de Colombia. Actualmente cursa la Maestría en Salud Pública en la Escuela Nacional de Salud Pública Sergio Arauca, Rio de Janeiro. moraca25@yahoo.com.mx; mariaereyes@gmail.com.

• Este artículo forma parte del trabajo titulado: “¿Qué Hago con esta Rabia que Tengo?: Estudio sobre Regulación Emocional y Referenciamiento Social en Preescolares” realizado en la Universidad Nacional de Colombia. Agradecemos a Hernán Sierra Mejía profesor asociado al Departamento de Psicología de la Universidad Nacional quien desde la Unidad de Cognición y Desarrollo del Laboratorio de Psicología orientó la investigación y a los estudiantes de Metodología de Psicología Genética por su apoyo como auxiliares de investigación.

regulation responses associated to the increase of anger of a character. The multivariate analysis showed four types of regulatory behavior that allows a description of regulatory characteristics in preschooler age. There was not find evidence of correlation with gender, gender didn't establish a behavior's type. The results are discuss and contrast with the surveys of Koop (1989), Eisenberg, Fabes, Bernzweig, Karbon, Poulin, and Hanish (1993), Brody and Hall (1993) and McCoy and Masters (1985).

Key words: Emotional. Regulation. Anger. Preschoolers.

Conductas autorregulatorias como los movimientos corporales no han tenido relevancia en el estudio de la regulación emocional y menos aún en el caso de los preescolares. Sobre la regulación social de las emociones McCoy y Masters (1985) han establecido que en este grupo de edad son comunes las estrategias dirigidas a la modificación del ambiente, y ante la ira, son comunes las acciones de tipo cooperativo. Es así como el interés de este estudio se centró en la pregunta por las habilidades regulatorias de niños y niñas en edad preescolar y en particular por la pregunta ¿cómo y a través de qué medios del dominio conductual autorregulan y qué estrategias de regulación pautan frente al problema de manejo de la ira?

Si se toma la idea de Eisenberg, Fabes, Bernzweig, Karbon, Poulin y Hanish (1993), Kopp (1989) y Garner y Power (1996) sobre la función de la autorregulación como desbloqueadora de las capacidades cognoscitivas, entonces resulta interesante saber si los movimientos corporales cumplen con esta función en circunstancias tensionantes desencadenada por una situación emocional “problemática” que solicita pautar estrategias de regulación para modular la ira.

Ahora bien, Adams, Kuebli, Boyle y Fivush (1995) sostienen que las diferencias de género en la expresión emocional se evidencian sólo a partir de los 70 meses de edad, entretanto Brody y Hall (1993) indican que tales diferencias existen desde la aparición del lenguaje tanto en la expresión como en el reconocimiento emocional. ¿Hay pues diferencias de género a nivel regulatorio al final de la edad preescolar, esto es, antes de los 70 meses de edad?

Metodológicamente los estudios sobre regulación emocional cuentan con recursos técnicos como la narrativa apoyada en láminas, viñetas o diapositivas, a partir de las cuales se genera una tarea que por lo general se centra en el análisis de la expresión lingüística o no lingüística de múltiples rostros.

Denham (1986) señala que, teniendo en cuenta las resistencias de los niños pequeños para conversar con adultos desconocidos, una herramienta útil en la exploración de la expresión y la comprensión emocional son los títeres, los cuales posibilitan la interacción directa del experimentador con el niño en un ambiente empático y seguro para éste. Por su parte, Iannotti (1978) agrega que solo es posible lograr una toma de perspectiva social para la comprensión y la regulación social de emociones a través de un medio empático, es decir, aquel que genera una respuesta emocional frente a la perspectiva del otro.

Así, este estudio plantea el manejo de títeres en su propuesta metodológica, ya que una de las virtudes de este recurso es que involucra efectivamente a los niños en la situación a explorar y suscitan respuestas significativas del tipo de las que se encuentran en la observación natural.

En lo que sigue se presenta una breve presentación de la literatura que soporta teóricamente el estudio, se incluyen los antecedentes más importantes.

El campo de estudio de las emociones cuenta con un importante crecimiento en la reciente historia de la psicología. Durante la primera mitad del siglo XX éstas fueron entendidas como estructuras fisiológicas asociadas a estados subjetivos especiales.

Hoy día, en cambio, las emociones se entienden como un constructo funcional que resalta el papel de las relaciones interpersonales (Campos, Campos y Barrett, 1989; Gordon, 1989; Oatley, 1993, 1996; Saarni, 1988, 1993; Barrett, 1993 y Bretherton, Fritz, Zahn y Ridgeway, 1986). (Es) bajo esta perspectiva funcional y relacional de las emociones (que) se planteó esta investigación.

Conceptos como *competencia emocional* y *regulación emocional* cobraron importancia durante la última década. La competencia emocional se enmarca en la progresiva capacidad que logra y refina cada sujeto para interactuar eficazmente con sus emociones y las de los demás (Denham y Groot, 1993). La regulación emocional es definida como la manera en que el individuo maneja o modula las emociones propias y las de los otros. Dodge y Garber (1991) sugieren tres dominios de la regulación emocional: neurofisiológico-bioquímico, cognitivo-experiencial y motor-comportamental. En términos de Dodge (1991), la regulación emocional es el incremento, disminución o simplemente mantenimiento de la emoción y su intensidad a partir de la forma como un proceso en un dominio tiene la función de modificar un proceso en otro dominio.

Los procesos regulatorios se instauran en dos planos, uno intrapersonal y otro interpersonal (Dodge y Garber, 1991), que en términos de Masters (1991) refieren procesos de autorregulación y de regulación social. Si bien ambos cumplen la misma función reguladora, se distinguen ya que los medios autorregulatorios son reflexivos, se ejecutan en forma privada o pública aunque su aprendizaje puede ser social. Las formas de regulación social por su parte, son siempre públicas ya que tienden a alterar directamente el estado afectivo ajeno o influir sobre el comportamiento generado por un estado emocional de otro sujeto (Masters, 1991).

Kopp (1989) identificó tres principios del desarrollo de la regulación emocional (que le son vitales). Cada vez que el individuo requiere modular una emoción tensionante o negativa se observan: a) sistemas de acción o esquemas de comportamiento, que dan cuenta de los procesos autorregulatorios, b) siempre se despliegan distintos mecanismos o procesos para estabilizar la relación entre el sujeto y el ambiente, lo cual hace evidente la naturaleza adaptativa de la regulación, y c) los individuos aprovechan la oportunidad de apoyarse en un soporte externo de la regulación, es decir, acuden a otras personas.

Autorregulación

Durante los primeros años de vida los infantes hacen uso de distintos medios para regular las emociones que resultan de situaciones de frustración, las cuales constituyen la primera oportunidad para adquirir habilidades de la autorregulación (Stifter, Spinrad y Braungart-Rieker, 1999). De este modo, las investigaciones sobre este tema han centrado su atención en el desarrollo del control de impulsos (Dunn, 1994).

A partir de los siete o nueve meses de edad se hace visible el papel de la cognición en la regulación emocional, los estudios sobre el tema ponen su acento sobre la exploración de objetos (Boniface y Graham, 1979) y el referenciamiento hacia los cuidadores, como principales mecanismos de autorregulación en los infantes (Walden, 1991).

Los movimientos corporales dirigidos a regular emociones propias, han sido estudiados por Kopp (1989), Dunn (1994) y Masters (1991) poniendo énfasis sobre su ocurrencia en los primeros meses de vida. Sabemos que, después del primer año, la integración de estos movimientos, la construcción de esquemas anticipatorios más la capacidad de atribuir intencionalidad en las acciones de otros, expanden la habilidad regulatoria del niño. Entonces, la ejecución de estos movimientos surge justo en el momento en que la molestia provocada por una emoción deja de ser tolerada, en este punto el pequeño recurre a ellos no de manera casual ni estricta, sino con la flexibilidad suficiente para ejecutarlos incluso si desconoce la causa de su molestia.

En general, las conductas propias de la autorregulación implican movimientos que van desde la manipulación de una parte de cuerpo, juego con objetos, vocalizaciones o verbalizaciones, hasta el alejamiento de la escena. Su emergencia depende de la paulatina integración de la autopercepción, la capacidad representacional y la socialización de la regulación emocional.

Este fenómeno hasta hace pocos años no parecía comportar mayor interés para los investigadores. La literatura sobre el tema refleja especial atención sobre lo que ocurre antes de los dos años, cuando los infantes apenas cuentan con este recurso, junto con el referenciamiento social, como medios autorregulatorios. Sin embargo, en la edad preescolar los niños utilizan movimientos que son reconocidos, ya en la edad adulta, por su función regulatoria: tal es el caso de balancear los pies, frotarse las manos, realizar cambios posturales o gestos faciales involuntarios; pero se desconoce si éstos poseen alguna organización en función de las necesidades regulatorias del sujeto y si se rigen enteramente por umbrales de tolerancia emocional.

De acuerdo con Eisenberg et al. (1993) existe un tipo particular de autorregulación denominado *control atencional*. Este es generado por procesos motivacionales y mantenido por características temperamentales, se refiere a la necesidad de manejar la emoción con un fin particular: estabilizar la emoción y continuar expuesto a ella. El control atencional implica en ocasiones el desplazamiento de la atención hacia otra actividad, o bien, la focalización de la atención en uno o varios aspectos del evento. Tal forma de autorregulación tiene la cualidad de reducir la intensidad del afecto negativo, permitiendo responder (ante la situación) de acuerdo a las demandas del contexto.

Desde la perspectiva de Dodge y Garber (1991) el control atencional puede ser entendido como una forma de autorregulación del dominio cognitivo que prevalece sobre cualquiera de los otros dos dominios. Por tanto, el mantenimiento de la atención sobre un evento no sólo tiene implicaciones sobre los procesos de pensamiento, también involucra una disposición corporal y fisiológica que lo facilite. Entonces, las conductas autorregulatorias bien pueden ser uno de los medios que acompañan a este proceso, dado que sirven simultáneamente al propósito de mantener la atención y de estabilizar la intensidad emocional. Bajo este punto de vista, la autorregulación cumple una función estabilizadora de la propia emoción y, a la vez, posibilita la interacción social en contextos cargados de intensidad emocional.

Regulación Social

Proponer estrategias de regulación social a otro sujeto, involucra el manejo efectivo de otras habilidades de la competencia emocional, en especial dos de las definidas por Saarni (1999): el involucramiento empático en las interacciones sociales y la comprensión de emociones ajenas, la cual posibilita el reconocimiento de la emoción y las causas que la provocaron. Hacia los cuatro años, niños y niñas distinguen diversos tipos de situaciones y expresiones correspondientes a emociones básicas como la alegría y la tristeza (Denham, 1986).

En la edad preescolar existe un incremento considerable en las conversaciones sobre emociones y se da inicio a la comprensión de las causas de los estados emocionales (Brown y Dunn, 1996; Dunn, 1994). Una de las claves que utilizan los pequeños para inferir y explicar emociones propias y ajenas, es reconocer el estatus de las metas regulatorias planteadas, es decir, identificar si han sido logradas, frustradas o perdidas (Levine, 1995). Así, a partir de los tres años los niños son capaces de planear y ejecutar acciones sencillas con el fin de actuar sobre los móviles de algunas emociones.

La verbalización de las acciones premeditadas hacia un objetivo regulatorio ha sido explorada en la edad escolar, en la adolescencia y en la adultez a través de la aplicación de cuestionarios o autorreportes. En preescolares, ha sido observada a través de reportes de padres y maestros sobre los comportamientos sociales y las respuestas emocionales habituales de sus hijos o estudiantes (Eisenberg et al., 1993 y Eisenberg, Fabes, Jones, Smith, Guthrie, Poulin, Shepard, y Friedman, 1999). Rara vez la regulación social ha sido registrada en situaciones naturales, una de ellas la planteó Denham (1986) a través de un niño actor.

De acuerdo con Karniol y Koren (1987, citado por Saarni, 1999) existe un salto diametral entre preescolares y escolares en la elaboración de estrategias de regulación. Los primeros tienden a modificar la emoción a través de acciones sobre el ambiente, mientras que alrededor de los seis años, sus estrategias tienen el propósito de transformar, por vías cognitivas, las emociones negativas en estados neutrales o emociones positivas.

Uno de los estudios más importantes sobre las estrategias sociales de regulación en preescolares es el reportado por McCoy y Masters (1985). Ellos concluyeron que las estrategias siguen una complejización especial con el paso del tiempo, la cual depende fundamentalmente de factores como la emoción implicada y el planteamiento de soluciones a través del uso de medios comunicativos, sociales y verbales, en detrimento del uso de medios materiales. Así, los preescolares, en su mayoría, pautan estrategias dirigidas a regular la emoción por vías materiales. De modo general ellos indican que las estrategias tienden, con el paso del tiempo, a ser más coherentes con los contextos y las causas de las emociones, esto es, los individuos indican estrategias sociales cuando sus causas son sociales y pautan estrategias materiales cuando las causas de la emoción se relacionan con una acción. Sin embargo este principio no aplica especialmente para el caso de la ira.

Los resultados de McCoy y Masters (1985) muestran que los preescolares frente a la ira pautan estrategias de apoyo social, apoyo material y estrategias de ayuda. Pero

los autores advierten que las respuestas obtenidas no son las más complejas que se pueden obtener; su diseño exploró únicamente las estrategias evocadas inmediatamente y desde el punto de vista del niño, no desde la perspectiva quien experimenta la emoción.

Ira, género y regulación

La cultura determina, en gran parte, las formas de expresión y regulación de las emociones a partir de patrones de socialización y de la exposición a formas emocionales particulares, por ejemplo, en la cultura oriental se hace más énfasis en el control fisiológico y cognitivo de la ira, de tal suerte que los niños prefieren utilizar estrategias de autorregulación de este tipo, en vez de actuar sobre su comportamiento con el fin de regular la emoción. Aunque Gordon (1989) pone en duda si los cuidadores son los principales agentes socializadores de la ira, y, si ellos realmente tienen el control sobre la exposición de los infantes a esta emoción. El desacuerdo del autor se resume cuando afirma que

Necesitamos cuestionarnos cosas tales como si los padres son especialmente influyentes en la socialización de la ira ... un análisis comparativo de la exposición infantil a las emociones debería comenzar con los estatus y roles de los niños en las instituciones sociales, especialmente en la familia, la economía, la educación y la religión. (p. 923)

Otro aspecto del cual se apropia el niño en sus procesos de socialización, son los roles de género. Los estudios al respecto afirman que los niños tienden a la maximización del conflicto, la hostilidad y la agresión, mientras que las niñas se esfuerzan por minimizar la hostilidad, y a su vez, intentan lograr un acuerdo y una cooperación de grupo (Denham, 1986). Sobre este respecto Robinson y Johnson (1997) señalan que tales diferencias de género son destacables en términos de creencias o hipótesis acerca de la emocionalidad de otros, pero que en términos de la experiencia subjetiva reportada, tales diferencias no existen.

De acuerdo con Brody y Hall (1993), las niñas, dada su capacidad lingüística y expresiva, presentan a lo largo del desarrollo grandes ventajas frente a los niños en cuanto a expresión emocional. Los autores señalan dos posibles explicaciones a este hecho: por una parte, puede tratarse de un asunto de lateralización cerebral, o bien, puede referirse a la incidencia de los patrones de socialización encargados de reproducir los roles de género. Stern (1985, citado por Brody y Hall, 1993) considera que, precisamente, gracias a los patrones de socialización, a las niñas les resulta más fácil expresar sus estados emocionales; mientras que la experiencia emocional de los niños es orientada más hacia lo privado y centrada sobre la acción concreta. A partir de estos hechos (, no resulta extraño, aunque erróneo, que) a menudo se afirma la existencia de una mayor competencia social por parte de las niñas.

Brody (1984), afirma además, que la capacidad de las niñas en la emisión y decodificación de las expresiones de ira no es tan evidente como sí lo es con otros

tipos de expresión emocional (Birnbaum, Nosanchuk y Croll, 1980; Brody, 1984; Birnbaum y Chemelski, 1984; Ferguson y Crowely, 1997), y explica, que esto seguramente ocurre porque los adultos son más punitivos hacia la experiencia y expresión de emociones que implican agresión en las niñas.

Zeman y Shipman (1996) indican que la tendencia en los pequeños a utilizar medios agresivos en sus expresiones de ira y tristeza, obedece a su interés por manejar la emoción por la vía instrumental, mientras que ellas prefieren utilizar el llanto para obtener soporte social y comunicación. Las razones por las cuales niños y niñas utilizan unos u otros medios expresivos, obedece, según Brody y Hall (1993) y Zeman y Shipman (1996), a que los patrones de socialización masculinos tienden hacia el sostenimiento de metas y de un estatus (casi siempre de poder), mientras que las niñas reciben pautas para mantener afiliación y vulnerabilidad en sus interacciones sociales.

No obstante, el supuesto carácter agresivo de los niños vs. el carácter conciliatorio de las niñas, es controvertido, en parte, por Cairns y Cairns (1994, citados por Ladd, 1999) cuando señalan que unos y otros expresan este tipo de comportamientos, pero la agresión en las niñas, suele ser de no confrontación, mientras que en los niños, la agresión se vale de mecanismos de confrontación.

No cabe duda que los modelos parentales, referentes a estilos de expresión emocional, respuestas a situaciones emocionales y ambiente afectivo reportado, constituyen predictores importantes del manejo que hacen los niños de sus propias emociones (Denham, Mitchell, Strandberg, Averbach y Blair, 1997). Así visto, las prácticas de socialización han sido una fuente que de primera mano ha brindado información acerca de las diferencias de género (Kuebli y Fivush, 1992; Garner, Robertson y Smith, 1997; Adams et al., 1995; Denham et al., 1997; Gardner, Jones, y Miner, 1994; Denham y Grout, 1993; Kuebli, Butter y Fivush, 1995). Cabe destacar que los estudios al respecto se refieren sólo a las diferencias en cuanto a las tendencias socializadoras de los adultos, determinadas por el género de los niños.

Otros estudios exploran este tópico en niños en lo concerniente a la expresión emocional, casi siempre verbal. Adams et al. (1995) destacan la aparición de diferencias importantes hacia los 70 meses: las niñas tienden a mencionar más términos emocionales que los niños, y en general, a esta edad ambos lo hacen más con los padres que con las madres.

Brody y Hall (1993) y Golombok y Fivush (1994, citados por Saarni, 1999) creen que así como la expresión puede asimilarse diferencialmente entre niños y niñas, en tanto que procede de diferentes patrones de socialización, el control de las emociones también puede ser socializado a través de estos mismos patrones. Sin embargo, en el terreno de la regulación emocional frente a emociones negativas, han sido pocos los estudios en cuanto a las diferencias de género (e.g. Timmers, Fischer, y Manstead, 1998), los cuales plantean específicamente que el control sobre la expresión emocional de hombres y mujeres se ve directamente relacionado con los patrones y motivos que se ponen en juego durante las interacciones sociales.

Por el momento sólo se afirma que las niñas usan preferiblemente procesos de internalización tales como la preocupación o la ansiedad, mientras que los niños hacen

uso de procesos de externalización, tales como la agresión y la hostilidad (Eisenberg 1996, citado por Saarni, 1999).

Saarni (1999) indica, en síntesis, que los estudios en este campo, o bien no encuentran diferencias de género, o, las encuentran asociadas a variables, como el género del interlocutor, la emoción implicada o el contexto. En este sentido, la interacción entre pares puede relacionarse con las diferencias de género en cuanto al control de la emoción (Timmers et al., 1998).

Por su parte Eisenberg et al. (1999) en estudios con niños entre 4 y 6 años, señalan que aquellos que utilizan preferiblemente estrategias de regulación evitativas, también presentan un bajo control atencional, mostrando un comportamiento impulsivo y desordenado; tanto los niños como las niñas, cuyas habilidades sociales se reflejan en el uso de estrategias adaptativas, presentan un mayor control atencional, comportándose de manera serena y ordenada.

Ante esto, Saarni (1999) agrega que una alta intensidad emocional en la resolución de problemas sociales, provoca un número limitado de estrategias, o bien, un número mayor de respuestas de un solo tipo, las cuales según las afirmaciones de Eisenberg et al. (1993, 1999) y Denham (1986) serían de tipo evitativo en el caso de las niñas y de tipo agresivo en el caso de los niños.

Pues bien, las asociaciones obtenidas en el estudio de Eisenberg et al. (1999) sugieren que, eventualmente, existe un vínculo entre el control personal y el control social de la emoción, y que esta relación incide en el comportamiento social de los preescolares.

El propósito de este estudio fue explorar las características regulatorias de niños en edad preescolar así como indagar sobre diferencias de género. Se propone describir los medios de autorregulación de los niños ante un conflicto emocional de manejo de ira entre dos personajes, (así mismo) identificar las estrategias de regulación social de la ira que pautan niños y niñas a un personaje de una historia de títeres y, finalmente, observar si hay diferencias de género en el uso de tales medios regulatorios.

Método

Participantes

La muestra incluyó 48 sujetos (24 niños y 24 niñas), con edades comprendidas entre 54 y 60 meses pertenecientes a 5 instituciones de educación inicial de Bogotá D.C. (Colombia) de estrato socioeconómico tres y cuatro.

Los participantes se distribuyeron en 12 subgrupos de 4 cada uno (2 niños y 2 niñas), pertenecientes al mismo curso y con edades cercanas en meses. Estos subgrupos fueron asignados al azar a uno de cuatro grupos según tipo de configuración o disposición espacial de niños (No) y niñas (Na) frente al teatrino así: a) NoNoNaNa, b) NoNaNoNa, c) NoNaNano y d) NaNoNoNa. De esta manera, se obtuvieron tres grupos para cada configuración, todos con igual número de niños y de niñas.

Herramientas

Materiales requeridos para la presentación de una obra de títeres: tres títeres, un teatrino, un guión de historia; equipos de grabación y reproducción de las respuestas de los participantes: dos cámaras de vídeo fijas a trípode, televisor y video-reproductor; (los) instrumentos de registro de medidas o variables de observación: Protocolo de Registro para Autorregulación y Protocolo de Registro para Regulación Social.

A partir de la prueba piloto del diseño se definieron cuatro categorías de movimientos corporales para autorregulación (movimientos de manos – MM, movimientos de pies – MP, cambios posturales – PA y gestos – G) y cinco estrategias para regulación social (punitivas – P, conciliatorias – C, evitativas – E, autocontrol – AU y anticipatorias – AN).

Procedimiento

Las autoridades escolares y los padres fueron informados sobre el propósito del estudio y la naturaleza confidencial de los datos, fue así que los padres aprobaron la participación de los niños en el estudio.

El diseño es exploratorio de tipo pre-experimental *XO*. A partir de la observación sistemática de respuestas espontáneas ante una experiencia controlada a través del diseño se exploraron aspectos concernientes a la regulación emocional.

Los dos elementos de la situación presentada a través de títeres son consideradas variables independientes: el conflicto emocional entre dos personajes y el problema de regulación social de la ira. Las variables de observación fueron: la autorregulación, registrada a partir de los movimientos corporales del niño en el momento de mayor intensidad emocional dentro de la historia; y la regulación social, registrada a través de las pautas de los niños quienes señalaban al personaje la manera de controlar su ira.

Los niños fueron invitados a ver una obra de títeres en una sala (dispuesta para ello), las cámaras y sillas para los cuatro niños, en ausencia de la profesora y de otros niños. Estos se sentaron de acuerdo a las configuraciones mencionadas y se les informó, a manera de consigna, en qué consistiría la actividad: asistir a una obra de títeres mientras serían filmados.

La obra de títeres con una duración aproximada de 20 minutos se dividió en cinco momentos: 1. presentación de los personajes y los niños, 2. ambientación de la historia a través de la presentación de una situación familiar para los niños, 3. conflicto emocional con expresión de ira, 4. planteamiento del problema de regulación emocional a partir de una pregunta dirigida a los niños, y 5. cierre de la historia. Los registros se inician en el momento 3 y culminan con la última intervención verbal de cualquiera de los niños referente al problema planteado en el momento 4.

Durante el conflicto emocional entre los personajes se plantea un problema en la relación ocasionado por que uno de ellos desaparece un objeto importante para el otro, el personaje genera un aumento paulatino en la intensidad de la ira manifiesta en su expresión verbal y corporal, e inmediatamente pide ayuda a los niños para el manejo

de su emoción. Los niños responden a esta pregunta durante los tres minutos posteriores, planteándole estrategias de regulación emocional. Aquellos que no dan respuesta a la pregunta son incentivados por el títere a sugerir opciones.

Para cumplir con los requerimientos de registro de acuerdo con los protocolos y categorías, se entrenaron en la técnica de registro a cinco observadores (estudiantes de psicología) durante 50 horas. La confiabilidad entre observadores (número de acuerdos / No. de desacuerdos + No. de acuerdos x 100) para cada variable fue para conductas autorregulatorias de 78,9% y para estrategias de regulación de 91%. Los observadores registraron las categorías para cada variable a partir de los videos grabados.

Resultados

Bajo el supuesto de que los movimientos concomitantes a procesos de autorregulación son adaptativos y por lo tanto se ejecutan en función de las necesidades regulatorias del niño, analizamos las relaciones entre categorías de la variable autorregulación. Suponemos además que una vez la respuesta autorregulatoria sea efectiva, es posible para el niño emplear los medios cognoscitivos necesarios para regular socialmente. De esta manera, analizamos las relaciones entre las categorías de la variable autorregulación y las de la variable regulación social.

El Coeficiente de Correlación por Rangos de Spearman arrojó las relaciones entre las categorías de la variable autorregulación - movimiento de manos, movimiento de pies, gesto y postura - (Tabla 1) y, entre éstas y las de regulación social - punitiva, conciliatoria, evitativa, autocontrol y anticipatoria - (véase Tabla 2).

Las correlaciones positivas entre las modalidades de la variable de autorregulación a un nivel de significancia de $p=0.05$ y $p=0.01$ que se muestran en la Tabla 1 muestran que el comportamiento autorregulatorio actúa en conjunto: las acciones no ocurren de manera aleatoria, sino que se agrupan respecto de su función, esto es, de la manera más adecuada o económica de responder comportamentalmente ante la propia emoción.

Las dos correlaciones a un nivel de significancia de $p=0,05$ que se muestran en la Tabla 2 nos indican que los movimientos cuya función es regular la propia emoción y que anteceden a la resolución del conflicto emocional del otro, juegan un papel que debe ser considerado con atención.

Una manera diferente de ver cómo se relacionan las variables de regulación emocional es el análisis multivariado de correspondencias múltiples. Este análisis requirió, en primera instancia, convertir cada categoría expresada en frecuencias en una variable categórica, lo que posibilita un aporte de información más preciso acerca del comportamiento de los sujetos. Esta conversión se obtuvo a partir de los percentiles 25 y 75 para cada una de las categorías de las variables, así, cada una se clasificó de acuerdo a los niveles alto (frecuencias sobre percentil 75), medio (frecuencias entre percentil 25 y 75) y bajo (frecuencias por debajo del percentil 25). Algunas estrategias de regulación social, tales como conciliatoria, autocontrol y anticipatoria no se

incluyeron en este análisis por sus bajas frecuencias (entre 1 y 4) y adicionalmente, porque se presentaron en pocos sujetos (entre 4 y 10).

Dentro de este procedimiento estadístico las categorías de las variables de regulación emocional fueron las variables activas mientras que la variable género fue la variable ilustrativa. De esta manera, las correspondencias hacen referencia a la capacidad de las variables ilustrativas para tipificar o identificar las asociaciones entre variables activas. Por su parte, las asociaciones indican la manera como las categorías de variables ocurren a la vez en diferentes individuos.

El análisis de correspondencias múltiples arrojó asociaciones en 4 grupos de variables y ninguna correspondencia entre las variables ilustrativas y las activas. La variable género se ubicó hacia el vértice central o baricentro, de lo que se infiere, su nula determinación sobre las categorías de las variables de autorregulación y regulación social. En los ejes 1 y 2 que explican el 31,72% de la varianza, se observan dos asociaciones importantes referentes a la relación entre los diferentes movimientos autorregulatorios y entre éstos y las estrategias de autorregulación pautadas: se trata, en primer lugar, de asociaciones entre frecuencias altas de gesto (0.59, 0.35), postura (0.62, 0.24) y estrategias de evitación (0.59, 0.10), y, en segundo lugar, asociaciones entre frecuencias altas de movimientos de manos (0.97, -0.93) y de movimientos de pies (0.85, -0.38).

Sobre el eje 1, que explica el 18,62% de la varianza, se observan dos asociaciones importantes entre modalidades de autorregulación con frecuencias bajas: se trata de frecuencias bajas de cambio postural (-1.16) con movimiento de manos (-1.12), y por otro lado, frecuencias bajas de gesto (-0.72) con movimiento de pies (-0.72). Finalmente, sobre el eje dos, que explica el 13,10% de la varianza, se asocian frecuencias altas de movimiento de manos (-0.83), movimiento de pies (-0.38) y estrategias punitivas altas (-0.50).

Estos resultados apoyan los encontrados en el análisis de correlaciones, pero proporcionan más información de acuerdo a los niveles de frecuencias alto, medio y bajo: las frecuencias altas se asocian entre sí y ocurre lo mismo con las bajas. Además, se observan asociaciones de las modalidades de autorregulación con estrategias de regulación como la punitiva y la evitativa.

(De esta suerte) el análisis de correspondencias múltiples permitió observar la distribución de los sujetos y su comportamiento en cuatro grupos diferentes. La Tabla 3 presenta los cuatro tipos de comportamiento regulatorio de los sujetos.

Dado que la variable ilustrativa se agrupó cerca al eje central, resulta impreciso determinar su pertenencia a cualquiera de estos tipos, es decir, que aún cuando se presentan agrupaciones de las variables activas, no se cuenta en este análisis, con las variables ilustrativas que las tipifiquen claramente. Se puede decir, entonces, que dichas agrupaciones definen tipos de comportamiento regulatorio de los preescolares, los cuales en principio, no están relacionados con el género.

En la Tabla 3 se observan tipos de regulación emocional con tendencias a frecuencias altas o bajas en autorregulación y regulación social. Los tipos 1 y 4, corresponden a sujetos en los que aparece la autorregulación con frecuencias predominantemente bajas, sin que ellos enuncien pautas de regulación social.

Por su parte, en los tipos 2 y 3, aparecen los sujetos que autorregulan y a la vez enuncian estrategias de regulación social. Contrario a los tipos 1 y 4, en los tipos 2 y 3 los movimientos autorregulatorios presentan tendencia a frecuencias altas y aparecen conjuntamente con estrategias de regulación social: los sujetos del tipo 2 presentan frecuencias altas de gesto y postura, y, a la vez, frecuencias altas de estrategias de evitación; mientras que los que se agrupan en el tipo 3, manifiestan frecuencias altas en movimientos de manos y pies, presentando también frecuencias altas en las estrategias punitivas pautadas.

Se puede decir por ahora, que estos tipos de comportamiento regulatorio dan paso a la descripción de las características de la edad preescolar, en cuanto a los movimientos autorregulatorios utilizados y su asociación con estrategias de regulación social que pautan en la resolución de un conflicto emocional.

Discusión

Se introduce en primera instancia algunas consideraciones generales y de la metodología evaluadas tras los resultados a la luz de la literatura sobre emociones, para luego profundizar sobre los resultados en sí y su análisis pertinente.

Para empezar a entender los resultados se debe recordar que el rango de edad de la muestra corresponde a uno de los momentos en que se potencian las diferencias de género a nivel expresivo (Adams et al., 1995). Se trata del punto en el cual el vínculo entre la cognición y la emoción empieza a estrecharse reflejando la capacidad para identificar las causas de ciertas emociones (Levine, 1995) y la habilidad para planear acciones dirigidas hacia el control emocional a través de medios lingüísticos (McCoy y Masters, 1985). La interacción entre pares también se fortalece gracias al lenguaje, asunto que se refleja en las situaciones de juego cooperativo, que se hacen más usuales en la edad preescolar (Iannotti, 1985).

De esta suerte, los niños¹ al reconocer la emoción de la ira expresada y la causa que la generó, lograron involucrarse en el conflicto de manera tal que la expresión del títere suscitó en ellos un estado emocional con un componente de tensión importante. No se puede afirmar que la relación establecida entre los títeres y los niños les generó respuestas emocionales similares a la ira, pero sí se puede inferir que la respuesta experimentada por los niños no sólo fue de tensión, sino también de atención, esto teniendo en cuenta el volumen de respuestas registrado. Este estado de atención facilitó la pauta de estrategias ante el planteamiento del problema y mantuvo a los niños ligados con la historia hasta el final de la presentación.

Si se tiene en cuenta que una emoción se entiende como una respuesta a un evento significativo para el sujeto, se puede decir que aquello que hace relevante a la obra de

1. En adelante se usará el masculino niño/s como genérico para hacer referencia a la muestra en general, la distinción niños y niñas se hará explícita solamente cuando se requiera para efectos del análisis de las diferencias de género.

títeres, y en especial al conflicto planteado, tiene que ver con tres aspectos de orden motivacional: en primer lugar, los objetivos y las metas de los niños en la situación, es decir, al permanecer atentos a la situación requerían controlar la tensión provocada para conocer y participar del desenlace de la historia; en segundo lugar, la comunicación emocional establecida por el títere a través de su expresión facial, vocal y gestual; y por último, la naturaleza hedónica de la situación, ya que los títeres usualmente generan alegría y expectativas en los niños (Saarni, 1999).

La exploración de las habilidades de la competencia emocional se ve altamente influenciada por los materiales y las herramientas metodológicas empleadas. De hecho, Denham (1986) y Saarni (1999) han sugerido explícitamente la utilización de títeres en aquellos trabajos que involucren una toma de perspectiva, tanto emocional como cognoscitiva, para obtener resultados más acertados. Con este recurso se tiene la posibilidad de brindar y controlar diversos tipos de información expresiva lo más cercana posible a la que se experimenta en una interacción cotidiana, tales como la voz, el gesto facial y manual, los desplazamientos corporales y la expresión de la misma emoción por medios verbales.

Tampoco sabemos si los niños presencian frecuentemente expresiones de ira por parte de personajes ficticios como son los títeres o las caricaturas, o si les resultan más familiares las expresiones de ira por parte de sus padres, maestros o pares. Lo cierto es que algunos de ellos actuaron frente a la situación de manera tal, que incluso antes de que el títere les planteara el problema, sugirieron espontáneamente algunas estrategias de regulación, lo cual se interpreta como una muestra de su comportamiento cooperativo y regulatorio habitual.

Los títeres permitieron un acercamiento más abierto al comportamiento regulatorio y social de los niños, a diferencia de los adultos como interlocutores directos (Denham, 1986) y de los dibujos o narración de historias como herramientas metodológicas, que exigen un mayor esfuerzo para los pequeños en la atribución de respuestas emocionales y en el reconocimiento de las causas de las emociones.

Tras las anteriores consideraciones generales y, a partir de la metodología empleada, en lo que sigue se retoma el análisis concerniente a los aspectos descriptivos de los medios de regulación emocional empleados por los preescolares.

Conductas Autorregulatorias

Los reportes sobre la utilización de medios conductuales en la regulación emocional son escasos, y en especial aquellos que sólo implican acciones corporales y no acciones dirigidas hacia objetos (Spitz, 1966; Boniface y Graham, 1979). Tan solo Kopp (1993) ha destacado la importancia de estos movimientos autorregulatorios incluyéndolos en uno de los tres principios de la autorregulación establecidos por ella misma. Tales conductas no constituyen el único medio de control de la emoción, son concomitantes a procesos regulatorios que tienen lugar en los dominios cognoscitivo y fisiológico, de ahí la relevancia de su estudio como unidad independiente.

Sobre esta clase de movimientos en los preescolares se ha dado por sentado que a esta edad presentan ciertas conductas evidentes como morderse los labios o balancear los pies, también se ha establecido que su función es autorregulatoria, sin mayores explicaciones y sin mostrar alguna comprobación empírica que lo respalde.

Así pues, no se cuenta con estudios similares para confrontar los resultados obtenidos. De esta manera, sólo se retoman los aspectos descriptivos de los hechos observados y se proponen algunas hipótesis o explicaciones tentativas a éstos.

En vista de que ningún sujeto obtuvo una frecuencia nula en el despliegue de los movimientos corporales registrados durante la intensificación de la ira, se concluye que efectivamente el cuerpo sirve como instrumento autorregulador porque es un medio que facilita una reacción rápida y adaptativa frente a situaciones que involucran emociones negativas o tensionantes, tal y como lo señala Kopp (1989) al identificar sus tres principios. Esto indica que la situación fue efectivamente controlable para los niños por medios autorregulatorios de tipo conductual. En efecto, todos utilizaron al menos dos de ellos, y en ningún momento la situación los impulsó a evitar o a retirarse de la situación.

Si bien cada categoría de la variable autorregulación constituye un movimiento observable de manera independiente (por ejemplo, mover los pies conforma una acción diferente a cambiar la postura), su ejecución de manera simultánea conduce a proponer lo siguiente: los movimientos autorregulatorios se agrupan de determinadas formas porque están en función de la efectiva regulación emocional del sujeto.

Los indicadores presentes para hablar de la regulación por medios conductuales provienen fundamentalmente de las correlaciones y asociaciones obtenidas entre las categorías de la variable autorregulación, de las frecuencias homogéneas entre dichas agrupaciones y de las asociaciones entre las categorías de la variable autorregulación y regulación social identificadas en los cuatro tipos de regulación obtenidos. Los aspectos que se proponen desarrollar tienen que ver con las características del mecanismo autoregulatorio en sí mismo en el dominio conductual y de su utilidad frente a la regulación social.

Las agrupaciones de tipos de movimientos sugieren que éstos realizan conjuntamente una descarga motora importante para la reducción de la intensidad de la emoción tensionante a través de los medios más prácticos y eficientes para el individuo. Cuyo origen puede explicarse por experiencia emocional o por factores temperamentales.

Suponemos que el uso preferente de tales grupos de movimientos depende de los medios corporales a los cuales los niños recurren frente a situaciones similares. En este sentido, cada conjunto de movimientos sería eficiente dado que su experiencia emocional anterior le permite recurrir de manera inmediata a los medios adecuados para estabilizar la intensidad emocional. Es apenas evidente que no identifiquemos formas que impliquen un esfuerzo regulatorio adicional, dado que los conjuntos de las conductas autorregulatorias encontrados seguramente se mantienen en virtud de ser prácticos, es decir, brindan una respuesta rápida y efectiva frente a las necesidades regulatorias de los niños.

Así, aunque los movimientos autorregulatorios y los procesos que le subyacen se despliegan a través de mecanismos biológicos, cuando las situaciones a las cuales se ve enfrentado el niño son absolutamente novedosas o bien su intensidad emocional es muy alta, debe ejecutar agrupaciones de movimientos que no sólo se ajustan a la coordinación motriz de las respuestas automáticas, sino también a factores experienciales. Otro factor que puede influir en los tipos de agrupaciones de movimientos son los aspectos temperamentales. Así lo indican Garner y Power (1996) al destacar la importancia de aspectos, como la intensidad emocional, en la explicación de las diferencias individuales en la regulación emocional. Esta sería una de las vías a seguir para establecer de qué forma estos movimientos se hacen más eficientes con el paso del tiempo.

Ahora bien, otro resultado importante es el relativo a las agrupaciones de los comportamientos autorregulatorios: los gestos tienden a agruparse solo con los cambios posturales, y estos últimos tienden a agruparse con los demás tipos de movimientos (gestos, movimientos de manos y de pies).

Dos de las cuatro agrupaciones fuertes, las de manos-pies y gesto-postura se diferencian especialmente, en cuanto a sus características de ejecución. Además, el gesto hace parte fundamental de los medios de comunicación no verbal de la emoción. De estos medios suponemos que cuando cumplen una función autorregulatoria, adicionan componentes interpersonales a los objetivos regulatorios del individuo, pero este aspecto queda aún por esclarecerse y no hay referencias específicas al respecto: ¿pueden los gestos estar cumpliendo a la vez una función reguladora y comunicativa?

Los gestos, al igual que los demás movimientos, constituyen una reacción física perteneciente a un área cuyo control autónomo se logra más tarde que en el resto del cuerpo: implican el dominio de los músculos del rostro. Con el aprendizaje de las reglas de expresión facial, donde se incluye la conducta gestual, se estructura uno de los medios por excelencia del control voluntario de la emoción. Esto hace pensar que la explotación de este medio regulatorio sigue un curso especial en el desarrollo y, en concordancia con lo señalado por Timmers et al. (1998), posiblemente se vincula con las diferencias de género en los motivos para desplegar o inhibir la expresión emocional en la edad adulta.

Las características de los cambios posturales, por su parte, pueden involucrar movimientos del cuerpo como totalidad, lo cual permite que ocurran conjuntamente con los movimientos de manos, pies y gestos durante una misma acción autorregulatoria. En consonancia con esto, no resulta extraño que los comportamientos de autorregulación incluyan cambios posturales y movimientos de manos o pies, ya que el control autónomo del cuerpo se ha logrado desde una edad temprana. Así, las agrupaciones de movimientos que no involucran el rostro resultan mucho más flexibles: permiten a los sujetos imprimirle variaciones obedeciendo a un mismo objetivo regulatorio.

El uso simultáneo de medios faciales y corporales, implica un esfuerzo mayor en la organización de la conducta. Para las necesidades inmediatas que impone la situación resulta más efectivo y económico utilizar medios que involucren sólo un área corporal

que descargue la tensión de manera tal, que le permita mantenerse estable frente a la situación sin desorganizar su conducta, este asunto constituye un aporte a los planteamientos que sobre control atencional presentan Eisenberg et al. (1993), en tanto sugieren una descripción de la manera como ocurre dicho control al menos durante la edad preescolar.

Autorregulación y Regulación Social

Resulta interesante detenerse ahora en el papel de los movimientos corporales con procesos regulatorios como el control atencional. Dentro de las necesidades autorregulatorias de los niños, resulta importante mantenerse atentos a la representación de los títeres (entre otras razones por los factores motivacionales implicados en la situación). De esta suerte, los movimientos registrados bien pueden estar al servicio de un modo regulatorio como el control atencional enunciado por Eisenberg et al. (1993), porque los objetivos de éste y los movimientos observados guardan una misma característica: facilitan la exposición del niño a la situación, al reducir la intensidad de la emoción tensionante. Además, cada proceso regulatorio comporta respuestas en los dominios fisiológico, cognoscitivo y conductual, de tal manera que es posible que los movimientos en cuestión sean concomitantes al control atencional, esto en concordancia con la perspectiva de Dodge y Garber (1991). De ser así, una de las implicaciones directas en la exploración posterior de los tipos de regulación obtenidos es que obedecerían a factores temperamentales y motivacionales, como así lo explican Eisenberg et al. (1993).

Hay también otro hecho que hace pensar que los movimientos autorregulatorios se agrupan de acuerdo a ciertas características regulatorias que le subyacen. Los tipos de conductas se agruparon de acuerdo a frecuencias altas o bajas, esto quiere decir que la descarga motora es similar para cada movimiento ejecutado. Entonces, el cuerpo funciona como un todo frente a la intensidad de la respuesta emocional descargando la tensión de manera uniforme y, las frecuencias de las conductas nos indican la intensidad de la autorregulación y por tanto de la respuesta emocional. Así, las agrupaciones de las conductas indican que los niños, a partir de su capacidad regulatoria, están llevando a cabo una regulación alta o baja sobre la intensidad de su emoción.

El hecho que conduce a pensar que para la mayoría de los niños el conjunto de movimientos utilizados fue suficiente, es que dos de los cuatro tipos regulatorios obtenidos, cuyas frecuencias son altas, se asocian con altas frecuencias en algunas estrategias sociales de regulación (véanse tipos 2 y 3 en la Tabla 3). Mientras que los otros dos tipos (1 y 4) con frecuencias bajas no se asocian con estrategias de regulación social.

Esto concuerda con los planteamientos de Eisenberg et al. (1993) y Kopp (1989) quienes señalan que cuando la autorregulación cumple con su función de estabilización emocional, desbloquea las capacidades cognoscitivas del individuo para que acceda a modos de regulación más complejos. De esta forma, una alta

autorregulación a través de medios conductuales se ve asociada con la pauta de estrategias sociales del manejo de la emoción. Así, procesos regulatorios como el control atencional cumplen con su fin, dando paso a la solución de conflictos sociales emocionales. Bajo este mismo razonamiento, es posible señalar que los tipos regulatorios con tendencia a frecuencias bajas no lograron desbloquear las capacidades cognitivas de los niños, y por tanto, no pautaron estrategias.

Lo anterior indica además, que en términos de la competencia emocional las habilidades regulatorias implican tanto el control de la propia emoción como el control de la emoción de otros. De esta manera, la capacidad de autorregular se asocia con la capacidad para proponer socialmente formas de regular la emoción.

Por otro lado, en correspondencia con Garner y Power (1996) existe una estrecha relación entre regulación emocional y competencia social, esto es posible, si la pauta de estrategias sociales de control emocional es un comportamiento cooperativo y la capacidad autorregulatoria de los niños en los dos tipos de regulación con tendencia a frecuencias altas está ligada con la expresión de soluciones a un problema ajeno. Es de considerar, sin embargo, a partir de los resultados de Eisenberg et al. (1999) sobre control regulatorio, intensidad emocional y competencia social, que si además se registraran las interacciones sociales en el momento de mayor intensidad emocional, -es decir, en el momento en que fue registrado el comportamiento autorregulatorio- éstas serían bastante pobres comparadas con las que se encontraron en la fase de registro de regulación social, de esta manera sólo es posible establecer tal relación a partir de la observación de estas dos habilidades en momentos distintos.

En conclusión, puede decirse que existe un vínculo entre la regulación a nivel intrapersonal y la regulación a nivel interpersonal, más exactamente entre los medios conductuales autorregulatorios y las estrategias de regulación social. Esto confirma la idea según la cual, la emoción es organizadora de lo intrapersonal y lo interpersonal (Campos et al., 1989), y la regulación en estos dos niveles cumplen la misma función, sólo que a cada una le competen diferentes procesos y estrategias (Masters, 1991).

Por ahora se puede dejar planteada la inquietud sobre el curso que toman los conjuntos de movimientos con el paso del tiempo. Según Kopp (1989) éstos tienden a convertirse en estándares de conducta aceptada socialmente, por lo que no cabe duda, que los movimientos más adaptativos sean claramente identificables en la edad adulta, pero ¿cómo se agruparán en edades posteriores?.

Aún queda por explorar si los cuatro tipos de regulación obtenidos responden a diferencias individuales. En tal caso estudios posteriores deben enfocarse especialmente en el estudio detallado de factores como el temperamento y la personalidad, respecto de lo cual, Stifter et al. (1999) sostienen que el temperamento juega un papel fundamental en el desarrollo del control comportamental, y por ende, de la regulación emocional, ya que contribuye a procesos de interiorización y de modulación de la frustración, que es a partir de eventos cruciales una oportunidad para la adquisición de las habilidades de regulación emocional.

Diferencias de Género

Los estudios sobre diferencias de género en la regulación emocional son escasos. Los estudios sobre expresión emocional han marcado la pauta en esta área (e.g. Brody, 1984; Brody y Hall, 1993; Ferguson y Crowely, 1997). Sin embargo, podemos destacar la hipótesis de Timmers et al. (1998) quienes plantean que así como las diferencias de género en expresividad emocional obedecen a los intereses implicados en las interacciones sociales de acuerdo al género, también el control sobre la expresión se dirige por dichas motivaciones en los adultos. En términos generales esos motivos son los mismos que señalan Zeman y Shipman (1996) sobre la expresión emocional de los pequeños: los niños tienden a mantenerse en una posición de competitividad y poder, prefiriendo expresiones de ira u orgullo, mientras que las niñas pretenden conservar interacciones comunicativas, donde prima su posición de vulnerabilidad, lo cual implica que expresen con mayor frecuencia emociones como la tristeza o recurren al llanto en sus interacciones sociales.

El carácter funcional de la regulación emocional radica en que su ejecución se relaciona directamente con las metas delineadas en gran parte por el contexto, pero también por los patrones de interacción de los individuos, los cuales se ven determinados por las pautas de socialización diferenciales para el género. De esta forma, puede pensarse que las estrategias de regulación social pueden verse afectadas por tales patrones, ya que la regulación social es el espacio en que los individuos actúan a partir de sus objetivos y, a su vez, a partir de las expectativas generadas por los demás.

Los resultados de este estudio no arrojaron diferencias de género en las estrategias pautadas. Si nos ceñimos a los efectos de los patrones de socialización diferenciales en cuanto a expresión emocional, éstas aparecen únicamente a partir de los 70 meses (Adams et al., 1995). Pero también hay razones para pensar que tales diferencias pueden ocurrir solo si observamos el comportamiento regulatorio por género asociado a otra variable, como lo sugiere Saarni (1999). Esas otras variables que ya han sido objeto de estudio en reportes sobre regulación emocional y que no han encontrado diferencias de género significativas son entre otras, la edad de los sujetos y la raza del interlocutor (e.g. McCoy y Masters, 1985), y el contexto (e.g. Folkman y Lazarus, 1988). Por ahora, es posible decir que sobre los niños han influido patrones de socialización más bien similares, que han señalado las formas más adaptativas para resolver conflictos sociales entre pares.

De esta manera, el estudio de las estrategias sociales de regulación tiene por delante una larga trayectoria, donde urge la exploración de estos recursos en la edad escolar, con el fin de contrastar directamente la hipótesis acerca de las diferencias de género en expresividad emocional. Y también, bajo el interés de observar cuáles son las estrategias socialmente aceptadas y utilizadas por los niños y niñas en diferentes contextos y culturas.

Por otro lado, tampoco se observaron diferencias de género en los tipos de autorregulación. Una explicación al respecto proviene de la hipótesis sobre los factores que intervienen en la utilización de estos medios: mecanismos biológicos y factores

temperamentales. Estos hacen que las diferencias posibles sean de otro orden, quizás de las diferencias individuales. Difícilmente se encontrarán tales diferencias si tenemos en cuenta que los patrones de interacción por género no intervienen directamente en los objetivos regulatorios intrapersonales, dado que éstos sólo se concentran en estabilizar al individuo y no se ven mediados por otros tipos de intereses como los de interacción social.

Referencias

- Adams, S., Kuebli, J., Boyle, P. & Fivush, R. (1995). Gender differences in parent-child conversations about past emotions: a longitudinal investigation. *Sex Roles, 33* (5), 309-323.
- Barrett, K.C. (1993). The development of nonverbal communication of emotion: A functionalist perspective. *Journal of Nonverbal Behavior, 17* (3), 145-169.
- Birnbaum, D. & Chemelski, B. (1984). Preschoolers' inferences about gender and emotion: The mediation of emotion stereotypes. *Sex Roles, 10*, 505-511.
- Birnbaum, D., Nosanchuk, T. & Croll, L. (1980). Children's stereotypes about differences in emotionality. *Sex Roles, 6*, 435-443.
- Boniface, D. & Graham, P. (1979). The Three-year-old and his attachment to a special soft objects. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 20*, 217-224.
- Bretherton, I., Fritz, J., Zahn-Waxler, C. & Ridgeway, D. (1986). Learning to talk about emotions: a functionalist perspective. *Child Development, 57*, 529-548.
- Brody, L. (1984). Sex and age variations in the quality and intensity of children's emotional attributions to hypothetical situations. *Sex Roles, 11*, 51-59.
- Brody, L. & Hall, J. (1993). Gender and emotion. En M. Lewis & J. Haviland (Eds.). *Handbook of Emotions* (pp. 61-83). New York, EE. UU.: The Guilford Press.
- Brown, J. & Dunn, J. (1996). Continuities in emotion understanding from three to six years. *Child Development, 67*, 789-802.
- Campos, J., Campos, R. & Barrett, K. (1989). Emergent themes in the study of emotional development and emotion regulation. *Developmental Psychology, 25* (3), 394-402.
- Denham, S. (1986). Social cognition, prosocial behavior, and emotion in preschoolers: contextual validation. *Child Development, 57*, 194-201.
- Denham, S. & Grout, L. (1993). Socialization of emotion: pathway to preschoolers' emotional and social competence. *Journal of Nonverbal Behavior, 17* (3), 205-227.
- Denham, S., Mitchell, C., Strandberg, K., Averbach, S. & Blair, J. (1997). Parental contributions to preschoolers emotional competence: direct and indirect effects. *Motivation and Emotion, 21* (1), 65-86.

- Dunn, J. (1994). Experience and understanding of emotions, relationships, and membership in a particular culture. En P. Ekman & R. Davidson, R. (Eds.). *The Nature of Emotion*. (pp. 131-145. Washington, D.C: University Press.
- Eisenberg, N., Fabes, R., Bernzweig, 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., Jones, S., Smith, I., Guthrie, I., Poulin, R., Shepard, S. & Friedman, J. (1999). Regulation, emotionality and preschooler's socially competent peer interactions. *Child Development*, 70 (2), 432-442.
- Ferguson, T. & Crowley, S. (1997). Gender differences in the organization of guilt and shame. *Sex Roles*, 37 (1/2), 19-44.
- Folkman, S. & Lazarus, R. (1988). Coping as a mediator of emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54 (3), 466 – 475.
- Gardner, P., Jones, D. & Miner, J. (1994). Social competence among low-income preschoolers: emotion socialization practices and social cognitive correlates. *Child Development*, 65 (2), 622-637
- Garner, P. & Power, T. (1996). Preschoolers' emotional control in the disappointment paradigm and its relation to temperament, emotional knowledge, and family expressiveness. *Child Development*, 67, 1406-1419.
- Garner, P., Robertson, S. & Smith, G. (1997). Preschool children's emotional expressions with peers: the roles of gender and emotion socialization. *Sex Roles*, 36 (11/12), 675-690.
- Gordon, S. (1989). The socialization of children's emotions: emotional culture, competence and exposure. En C. Saarni & P. Harris (Eds.) *Children's Understanding of Emotion* (pp. 96-120) Washington, D.C: University Press.
- Iannotti, R. (1978). Effects of role-taking experience on role-taking, empathy, altruism, and aggression. *Developmental Psychology*, 14, 119-124.
- Iannotti, R. (1985). Assessments of prosocial behavior in prechool children. *Developmental Psychology*, 21, 46-55.
- Kopp, C. (1989). Regulation of distress and negative emotions: a developmental view. *Developmental Psychology*, 25 (3), 343-354.
- Kuebli, J. & Fivush, R. (1992). Gender differences in parent-child conversations about past emotions. *Sex Roles*, 27, 683-698.
- Kuebli, J., Butler, S. & Fivush, R. (1995). Mother-child talk about past emotions: relations of maternal language and child gender over time. *Cognition and Emotion*, 9 (2-3), 265-283.

Ladd, G. W. (1999). Peer relationships and social competence during early and middle childhood. *Annual Review Psychology*, 50, 333-359.

Levine, L. (1995). Young children's understanding of the causes of anger and sadness. *Child Development*, 66, 697-709.

Masters, J. (1991). Strategies and mechanisms for the personal and social control of emotion. En K. Dodge & J. Garber (Eds.) *The Development of Emotion Regulation and Dysregulation*. (pp. 235-263). New York: Cambridge University Press.

McCoy, C., & Masters, J. (1985). The development of children's strategies for the social control of emotion. *Child Development*, 56, 1214 – 1222.

Oatley, K. (1993). Social construction on emotions. En M. Lewis & J. Haviland (Eds.). *Handbook of Emotions* (pp. 242-268). New York: The Guilford Press.

Oatley, K. (1996). Emotions in social relationships. En *Understanding Emotions*. (pp. 10-23) New York: The Guilford Press.

Robinson, M. & Johnson, J. (1997). Is it emotion or is it stress?. Gender stereotypes and the perception of subjective. *Sex Roles*, 36 (6/4), 536-551.

Saarni, C. (1988). Emotional competence: how emotions and relationships are become integrated. En M. Lewis & J. Haviland (Eds.). *Socioemotional Development*. (pp. 153-178) New York: The Guilford Press.

Saarni, C. (1993). Socialization of emotion. En M. Lewis & J. Haviland (Eds.). *Handbook of Emotions* (pp. 296-321). New York: The Guilford Press.

Saarni, C. (1999). *The Development of Emotional Competence*. New York: The Guilford Press.

Spitz, R. (1966). *El Primer año de Vida en el Niño: Génesis de las primeras relaciones Objetales*. (3ª Ed.) Madrid: Aguilar

Stifter, C., Spinrad, T. & Braungart-Rieker, J. (1999). Toward a developmental model of child compliance: the role of emotion regulation in infancy. *Child Development*, 70 (1), 21 –32.

Timmers, M., Fischer, A. & Manstead, A. (1998) Gender differences in motives for regulating emotions. *Society for Personality and Social Psychology*, 24 (9), 974-985.

Walden, T. A. (1991). Infant social referencing. En K. Dodge & J. Garber (Eds.) *The Development of Emotion Regulation and Dysregulation*. (pp. 115-138). New York: Cambridge University Press.

Zeman, J. & Shipman, K. (1996). Children's expression of negative affect: reasons and methods. *Developmental Psychology*, 32 (5), 842 – 849.

Tabla 1.

Correlaciones por Rangos de Spearman para las Categorías de la Variable Autorregulación.

	MM	MP	G	PA
MM	–			
MP	.359*	–		
G	.220	.015	–	
PA	.485**	.427**	.346*	–

* P 0,05. ** P 0,01.

Nota.

MM= movimiento de manos MP= movimiento de pies G= gestos PA= cambios posturales

Tabla 2.

Correlaciones por Rangos de Spearman para Categorías de las Variables de Regulación Emocional.

		Conductas Autorregulatorias			
		MM	MP	G	PA
Estrategias	P	-.102	-.119	-.197	.078
	C	.079	.110	.037	.061
de Regulación Social	E	.177	.185	.097	.212
	AU	-.105	-.353*	.157	-.175
	AN	.335*	-.104	.165	.121

* P 0,05.

*Nota.*MM= movimiento de manos
PA= cambios posturales
E= evitativasMP= movimiento de pies
P= punitivas
AU= autocontrolG= gestos
C= conciliatorias
AN= anticipatorias

Tabla 3.

Agrupación de los sujetos en cuatro tipos de comportamiento regulatorio a partir de un Análisis de Correspondencia Múltiples

Tipo 1	Tipo 2	Tipo 3	Tipo 4
FB de cambios posturales	FA de gestos	FA de movimiento de manos	FB de movimiento de manos
FB de gestos	FA de cambios posturales	FA de movimiento de pies	FB de movimiento de pies
FM de movimiento de pies	FA de estrategias de evitación	FA de estrategias punitivas.	
	FB de estrategias punitivas	FM de cambios posturales	
	FM de movimientos de manos	FM de gestos	

Nota. FB = Frecuencias bajas FM = Frecuencias medias FA = Frecuencias altas