



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE COLOMBIA

Creencias Parentales sobre Emociones, Reacciones Parentales y Regulación Emocional en Niñas y Niños de 8 a 12 años

Paola Andrea Pulido Escobar

Universidad Nacional de Colombia
Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Psicología
Bogotá, Colombia
2022

Creencias Parentales sobre Emociones, Reacciones Parentales y Regulación Emocional en Niñas y Niños de 8 a 12 años

Paola Andrea Pulido Escobar

Tesis de investigación presentada como requisito parcial para optar al título de:

Magister en Psicología

Director (a):

Eduardo Aguirre Dávila, Ph.D.

Línea de Investigación:

Psicología Social

Grupo de Investigación:

Socialización y Crianza

Universidad Nacional de Colombia

Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Psicología

Bogotá, Colombia

2022

*A mis padres,
su amor ha sido mi brújula y su apoyo
incondicional ha llenado mi vida de sueños.
Todo siempre será por y para ustedes.*

Declaración de obra original

Yo declaro lo siguiente:

He leído el Acuerdo 035 de 2003 del Consejo Académico de la Universidad Nacional. «Reglamento sobre propiedad intelectual» y la Normatividad Nacional relacionada al respeto de los derechos de autor. Esta disertación representa mi trabajo original, excepto donde he reconocido las ideas, las palabras, o materiales de otros autores.

Cuando se han presentado ideas o palabras de otros autores en esta disertación, he realizado su respectivo reconocimiento aplicando correctamente los esquemas de citas y referencias bibliográficas en el estilo requerido.

He obtenido el permiso del autor o editor para incluir cualquier material con derechos de autor (por ejemplo, tablas, figuras, instrumentos de encuesta o grandes porciones de texto).

Por último, he sometido esta disertación a la herramienta de integridad académica, definida por la universidad.

Paola Andrea Pulido Escobar

Fecha 16/03/2022

Agradecimientos

A través de estas primeras líneas me gustaría manifestar un profundo agradecimiento a todas aquellas personas que, de alguna forma, han hecho posible el desarrollo de este trabajo.

En primer lugar, quiero expresar mi gratitud al Doctor Eduardo Aguirre Dávila, por sus invaluable aportes académicos para la construcción y el desarrollo del proyecto, así como por todo su apoyo, dedicación y acompañamiento en el proceso.

Del mismo modo, agradezco a las rectoras y orientadoras de las instituciones educativas que participaron en el proyecto, por todo su apoyo y disposición; a Nury Medina por su invaluable colaboración en el proceso de recolección de la información; a Camila Garzón y Bertha Lucia Avendaño por sus orientaciones metodológicas; a Iván Felipe Medina por sus consejos durante el inicio de este camino.

A mi novio, Sergio Zambrano, por su comprensión, motivación y por hacer del resultado de esta tesis una celebración inolvidable. A mi familia, toda mi gratitud por siempre creer en mí, apoyarme en cada parte del proceso y ofrecerme siempre un lugar seguro donde acudir.

A mis amigos, agradezco su complicidad, ánimo, escucha y compañía durante estos dos años.

A los padres, niños y niñas que participaron en el proyecto, gracias por compartir con nosotros una parte de su experiencia.

Resumen

Creencias Parentales sobre Emociones, Reacciones Parentales y Regulación Emocional en Niñas y Niños de 8 a 12 años

En el contexto latinoamericano son escasos los estudios que abordan las creencias parentales sobre las emociones y la regulación emocional durante el período de transición entre la infancia y la adolescencia. Por tanto, el presente estudio se propuso comprobar la influencia de las creencias parentales mediadas por las reacciones parentales sobre la regulación emocional de niñas y niños de 8 a 12 años. Para tal fin se planteó un diseño transversal en el que 217 padres y sus hijos/as residentes de la ciudad de Bogotá (Colombia) respondieron cuestionarios de autoreporte. Posteriormente, haciendo uso del modelamiento de ecuaciones estructurales, se encontró que las creencias parentales sobre emociones mostraron una contribución significativa y directa sobre la regulación emocional de los niños ($\beta=.26$; $p<.05$). A su vez, estas creencias tienen un efecto positivo directo sobre las reacciones parentales de bajo apoyo ($\beta=.52$; $p<.001$), las cuales influyen negativamente a la regulación emocional ($\beta=-.28$; $p<.05$). En cuanto a las reacciones de apoyo, estas no mostraron un aporte significativo sobre la regulación emocional de los niños. Los hallazgos del presente estudio permiten concluir que las creencias de los padres sobre las emociones influyen de manera directa a la regulación emocional, con mayor probabilidad que mediadas por las reacciones parentales de bajo apoyo. Asimismo, se destaca la crianza como un proceso dinámico y cambiante en el que las reacciones que inicialmente son de apoyo podrían perder esta función durante la transición de la infancia a la adolescencia.

Palabras clave: Creencias, socialización emocional, regulación emocional, crianza, desarrollo infantil.

Abstract

Parents' beliefs about emotions, parental reactions and emotional regulation in girls and boys between 8 and 12 years of old.

In the Latin American context, few studies address parents' beliefs about emotions and emotional regulation during the transition period between childhood and adolescence. Therefore, the present study aimed to prove the influence of parents' beliefs mediated by parental reactions on the emotional regulation of girls and boys between 8 and 12 years old. To this purpose, a cross-sectional design was used in which 217 parents and their children living in the city of Bogota (Colombia) answered self-report questionnaires. Subsequently, using structural equation modeling, parental beliefs about emotions were found to significantly and directly influence children's emotional regulation ($\beta=.26$; $p<.05$). In turn, these beliefs have a direct positive effect on low-supportive parental reactions ($\beta=.52$; $p<.001$), which negatively influence emotional regulation ($\beta=-.28$; $p<.05$). As for supportive reactions, these did not show a significant contribution to children's emotional regulation. In conclusion, parental beliefs about emotions directly influence children's emotional regulation, more likely than mediated by low-supportive parental reactions. It also highlights parenting as a dynamic and changing process in which reactions that are initially supportive early in children's lives may lose their function during the transition from childhood to adolescence.

Keywords: Beliefs, emotional regulation, emotion socialization, parenting, childhood development.

Contenido

Lista de figuras.....	XI
Lista de tablas	XII
Introducción	13
1. Antecedentes Teóricos y Empíricos	14
1.1 Creencias Parentales sobre Emociones	14
1.1.1 Tipos de Creencias	15
1.1.2 Creencias, Género y Cultura	19
1.2 Reacciones Parentales	22
1.2.1 Reacciones de falta de apoyo	23
1.2.2 Reacciones de apoyo	25
1.2.3 Reacciones parentales, creencias sobre emociones y regulación emocional	27
1.3 Regulación emocional	29
1.3.1 Desarrollo de la regulación emocional	30
1.3.2 Influencias del género y el contexto familiar en la regulación emocional	35
2. Planteamiento del problema.....	37
3. Hipótesis.....	38
4. Objetivos.....	40
4.1 Objetivo General	40
4.2 Objetivos específicos	40
5. Método	41
5.1 Diseño.....	41
5.2 Muestra	41

5.3	Instrumentos	42
5.3.1	<i>De los padres</i>	42
5.3.2	<i>De los hijos</i>	45
5.4	Procedimiento	47
5.5	Análisis de datos	48
5.6	Consideraciones éticas	48
6.	Resultados	49
6.1	Participantes	49
6.2	Análisis exploratorio.....	53
6.2.1	<i>Descriptivos</i>	53
6.2.2	<i>Análisis preliminar de relaciones</i>	56
6.3	<i>Variaciones según el género de los niños y niñas</i>	59
6.4	Modelos de ecuaciones estructurales.....	61
7.	Discusión	65
7.1	Creencias parentales sobre emociones y la regulación emocional en niñas y niños (H1)	66
7.2	Creencias parentales sobre emociones y las reacciones parentales (H2).	69
7.3	Reacciones parentales y regulación emocional de los niños (H3).	71
7.4	Influencia de las creencias de los padres mediadas por las reacciones parentales sobre la regulación emocional de los niños (H4)	74
7.5	Diferencias entre niñas y niños	76
8.	Limitaciones y recomendaciones	78
9.	Conclusiones	79
10.	Referencias	81
11.	Anexos	95

Lista de figuras

	Pág.
Figura 1. Modelo teórico propuesto	39
Figura 2. Modelo de ecuaciones estructurales únicamente con reacciones de bajo apoyo N=204	62

Lista de tablas

	Pág.
Tabla 1. Proceso de regulación emocional durante la infancia y la adolescencia	31
Tabla 2. Estrategias de regulación cognitivas	33
Tabla 3. Criterios de inclusión y exclusión de la muestra	42
Tabla 4. Confiabilidad del cuestionario Cree-Emociones	43
Tabla 5. Confiabilidad de la Escala de Manejo de Emociones Negativas	45
Tabla 6. Confiabilidad del Cuestionario de Regulación Cognitiva de la Emoción para Niños	46
Tabla 7. Características de las madres y padres incluidos en la muestra analizada. N total =217	50
Tabla 8. Características socioeconómicas de las madres y padres incluidos en la muestra analizada. N total =217	51
Tabla 9. Características de las niñas y niños incluidos en la muestra analizada. N total =217	52
Tabla 10. Descriptivos de las escalas de creencias parentales sobre emociones.	53
Tabla 11. Descriptivos de las escalas de reacciones parentales	54
Tabla 12. Descriptivos de las escalas de regulación emocional	55
Tabla 13. Correlaciones entre las variables observables	57
Tabla 14. Correlaciones entre las variables observables y las variables de escolaridad y estrato de los padres	59
Tabla 15. Diferencias en las variables según el género de los niños.	60
Tabla 16. Medidas de parsimonia, error y bondad de ajuste de los modelos	64

1. Introducción

El desarrollo emocional se ve influenciado por factores como la maduración biológica, el temperamento y la socialización (Ocaña y Martín, 2011). Esta última es entendida como un proceso en el cual los seres humanos adquieren e interiorizan un conjunto de conocimientos y un saber hacer, que construye y consolida su identidad, así como, facilita la incorporación de los individuos a la estructura y dinámica social (Aguirre et al., 2000).

Los primeros y más importantes agentes de socialización son los padres o primeros cuidadores, lo cuales atienden las necesidades básicas de los niños, como es el caso de la alimentación, el vestido y el apoyo emocional. En este escenario, también son los encargados de proporcionar los patrones de comportamiento de la sociedad de referencia. Lo anterior, se lleva a cabo mediante la crianza, entendida como el proceso de interacción interpersonal entre padres e hijos, que se caracteriza por una relación de poder y de influencia mutua, en la que los padres inciden en el bienestar de los hijos (Aguirre-Dávila et al., 2021; Aguirre et al., 2000). Mediante estas interacciones, los niños internalizan de forma progresiva las normas, valores, estándares de comportamiento socialmente establecidos y las habilidades necesarias que les permiten adaptarse y progresar en la sociedad (Aguirre-Dávila et al., 2021; Aguirre, 2000; Aguirre et al., 2000, 2006).

Así pues, mediante la crianza los padres son los encargados de fomentar el desarrollo de los niños en las diferentes áreas. En el desarrollo emocional, los padres son agentes constructores de las manifestaciones emocionales, porque modelan y generan espacios que fomentan o entorpecen la adquisición de las habilidades emocionales, tales como, la comprensión, la expresión y la regulación de las emociones (Mulsow, 2008; Rodríguez, 2017).

Dos factores que se han teorizado como importantes contribuyentes para las habilidades de la regulación emocional de niñas y niños, son las creencias de los padres sobre las emociones y sus reacciones ante las experiencias emocionales de sus hijos (De Castella et al., 2013; Gottman et al., 1996; Halberstadt et al., 2013; Hurrell et al., 2015; Mirabile et al., 2018; Morris et al., 2017; Rogers et al., 2016; Wang et al., 2019; Waters y Thompson, 2016). No obstante, aún no se cuenta con suficiente evidencia empírica para

corroborar esta relación teórica (Bornstein et al., 2018; Ford y Gross, 2019; Rogers et al., 2016). Por tanto, el objetivo del presente trabajo de grado consiste en responder a la pregunta ¿Cuál es la influencia de las creencias parentales mediadas por las reacciones parentales sobre la regulación emocional de niñas y niños¹ de 8 a 12 años?

2. Antecedentes Teóricos y Empíricos

2.1 Creencias Parentales sobre Emociones

La socialización emocional promovida por los padres hacia los hijos hace referencia a los esfuerzos de las figuras parentales para guiar el desarrollo de las capacidades emocionales de los niños (Denham et al., 2007). Para tal fin, los padres llevan a cabo conductas como enseñar a los niños a etiquetar e interpretar las emociones; regular la expresión adecuada de la emoción y la activación emocional; conversar con los niños sobre las emociones; modelar comportamientos; y reaccionar ante las experiencias emocionales de los niños (Cole y Tan, 2015).

Frente a esas conductas, se ha evidenciado que están guiadas por las creencias de los padres sobre las emociones, puesto que las creencias representan un marco organizacional que impacta los comportamientos de socialización directa pero también las interacciones cotidianas entre padres e hijos (Dunsmore y Halberstadt, 2009; Garrett-Peters et al., 2017). Por tanto, las creencias de los padres sobre las emociones se reconocen cada vez más como un aspecto importante en la crianza, con implicaciones para el desarrollo de los niños (Garrett-Peters et al., 2017).

En este sentido, las creencias parentales son entendidas como las explicaciones y justificaciones que dan los padres sobre el modo en que orientan el comportamiento de sus

¹ *Nota:* En el presente trabajo se tiene en consideración el uso del lenguaje inclusivo en términos de género. No obstante, teniendo en cuenta las recomendaciones de la Real Academia Española- RAE (2020) en lo referente a la economía del lenguaje, para facilitar la lectura se usarán los sustantivos del uso genérico puesto que estos incluyen a todos los individuos.

hijos. Estas creencias son compartidas por los miembros de un grupo y se construyen con base tanto de conocimientos prácticos, como de las escalas de valores que priorizan los padres dentro de un contexto cultural (Aguirre, 2000, 2002). Asimismo, Sigel y Kim (1996) definen las creencias de los padres como representaciones mentales que influyen sobre el proceso de la crianza. En específico, las creencias parentales sobre las emociones pueden definirse como los pensamientos sobre las propias emociones y las emociones de los hijos (Gottman et al., 1996).

2.1.1 Tipos de Creencias

En cuanto a las creencias que los padres pueden tener sobre sus propias emociones, Ford y Gross (2019) indican que las creencias generales sobre las emociones pueden clasificarse desde dos dominios: 1) las creencias acerca de si las emociones son “buenas” o “malas” y 2) las creencias sobre si las emociones son controlables o incontrolables. Pero, estos dominios pueden variar a partir de otras creencias subordinadas como las emociones específicas (por ejemplo, la ira y la alegría); la creencia acerca de que hay emociones con mayor intensidad que otras; las creencias acerca de que las emociones se expresan de manera diferencial en diferentes contextos; el tiempo de duración de la experiencia emocional; y si se considera que las emociones tienen objetivos específicos.

Respecto a las creencias que pueden tener los padres acerca de las emociones de sus hijos, estas se enmarcan en el modelo de la meta-emoción de Gottman et al. (1996), en el que se distinguen dos tipos de perfiles. El primero, hace referencia al entrenamiento o coaching emocional, en donde los padres se sienten cómodos y tienen una valoración positiva acerca de las emociones de sus hijos. En esta perspectiva, los padres tienen la creencia de que los acontecimientos emocionales brindan oportunidades para la intimidad y la enseñanza, lo que permite que demuestren interés en las emociones de sus hijos y por consiguiente interactúen con ellos durante experiencias emocionales. Por ejemplo, es más probable que los padres que creen en el valor de las emociones informen que es bueno para los niños sentir o expresar tristeza, o mostrar a los demás cuando están felices, enojados o temerosos (Garrett-Peters et al., 2017). Por tanto, implica un foco en el que los padres

logran darse cuenta de las emociones tanto positivas como negativas de los niños y las aceptan, resultando en que los niños tengan más posibilidades de ser emocionalmente regulados y socialmente competentes (Dunsmore et al., 2013; Garrett-Peters et al., 2017; Rosso, 2012).

Adicionalmente, cuando los padres valoran las emociones de los niños muestran interés y compromiso hacia las expresiones emocionales, lo que apoya la conciencia y aceptación de los niños hacia sus propias emociones y las de los demás (Halberstadt et al., 2013; Meyer et al., 2014). Por tanto, se plantea que las creencias de valoración y aceptación de las emociones por parte de los padres se relacionan positivamente con la regulación de sus hijos y negativamente con la labilidad (Rogers et al., 2016). Además, estas creencias también se relacionan de manera positiva con el uso de estrategias de afrontamiento más adaptativas en sus hijos, como la resolución de problemas, la resolución orientada a las emociones y la búsqueda de apoyo (Halberstadt et al., 2008; Meyer et al., 2014).

El segundo perfil, es el de evitar o rechazar la emoción. Desde esta perspectiva, los padres tienden a descartar la idea de que las emociones tienen potencial como oportunidades de aprendizaje para los niños y enfatizan la creencia de que las emociones son perjudiciales o “malas” para el niño, además sienten que las emociones no son útiles y la mayoría de las situaciones deberían evitarse (Garrett-Peters et al., 2017; Gottman et al., 1996).

De acuerdo con lo anterior, los padres reaccionan animando a los niños a deshacerse de las emociones sin explorarlas, puesto que creen que esto les causará daños (Gottman et al., 1996), así como apoyan la idea de que los niños eviten sentir emociones negativas como la tristeza, el miedo o la ira porque consideran que pueden crear problemas en los niños (Garrett-Peters et al., 2017).

Además, los padres con estas creencias son más propensos a creer que los niños pueden perder el control si se sienten demasiado felices o que pueden ser vulnerables si son demasiado cariñosos. Por tanto, estos padres tienen más probabilidades de enmascarar sus propias emociones, ser menos expresivos, explicar menos las emociones a sus hijos,

ser más propensos a ignorar o minimizar las emociones de sus hijos y las de otras personas, en especial cuando las emociones se experimentan intensamente (Garrett-Peters et al., 2017; Halberstadt et al., 2008; Perez Rivera y Dunsmore, 2011).

Los efectos asociados a estas creencias de evitar o rechazar las emociones, están relacionados con problemas de comportamiento y desregulación emocional en los hijos (Dunsmore et al., 2016; Rogers et al., 2016; Rosso, 2012), puesto que dentro de este contexto se neutraliza o denigra las emociones, limitando las oportunidades para que los niños aprendan a comprender los antecedentes, las consecuencias y la naturaleza de sus emociones y las de los demás (Garrett-Peters et al., 2017). No obstante, se cuenta con pocos estudios al respecto (Rogers et al., 2016).

En esta misma línea, algunas investigaciones han descrito de manera más detallada las creencias y los efectos que pueden tener en el desarrollo de los niños. Por ejemplo, frente a las creencias relacionadas con la evaluación de las emociones de los niños, en términos de si son buenas o malas, como se ha mencionado anteriormente, hace referencia a si se considera que las emociones son deseables, útiles y provechosas versus indeseables, inútiles y dañinas. No obstante, no siempre se ven las emociones desagradables como las malas y las agradables como las buenas, puesto que bajo algunas circunstancias las personas pueden creer que las emociones desagradables son deseables (Tamir y Ford, 2012) y las emociones agradables como perjudiciales. En ese sentido, surge la creencia de costo de positividad, la cual hace referencia a que los padres consideran que las emociones positivas de los niños pueden tener consecuencias negativas para ellos, lo que genera reacciones en los padres en las que se restringe el apoyo a las expresiones de la activación emocional positiva de los niños entre 4 y 10 años (Halberstadt et al., 2013, 2020; Riquelme et al., 2019).

Otra creencia relacionada con la valoración de las emociones, se denomina valor de la rabia, que hace referencia al grado en el que los padres aceptan y valoran esta emoción en los niños. Esto genera que los padres se reconozcan como personas que expresan

emociones negativas y a su vez apoyan este tipo de expresión emocional de sus hijos (Halberstadt et al., 2013; Lozada et al., 2016; Riquelme et al., 2019).

Lo antes mencionado, se evidencia en investigaciones como la de Lozada et al. (2016), quienes encontraron que los padres de niños de 9 y 10 años que valoraban como importantes las emociones negativas, fomentaron más su expresión, mientras que los padres con creencias más fuertes de que todas las emociones son peligrosas se dedicaron a etiquetar menos las emociones negativas. De manera que estos autores concluyeron que las creencias y los comportamientos son construcciones distintas, pero relacionadas.

Así pues, los padres que creen que las emociones son malas o peligrosas, pueden evaluar de forma negativa cualquier experiencia emocional y por tanto reaccionar con angustia ante las emociones negativas de sus hijos (Ford et al., 2018; Ford y Gross, 2019).

En cuanto a las creencias de los padres acerca del rol de las emociones en los niños, se encuentra la creencia de manipulación en la que los padres consideran que los niños usan sus emociones para manipular a otros. Esta creencia genera reacciones de disminución de apoyo a la expresión de las emociones de sus hijos de 4 a 10 años (Halberstadt et al., 2013; Riquelme et al., 2019).

También se encuentran las creencias que tienen los padres sobre la importancia de conocer lo que sucede en el plano emocional de sus hijos. Así pues, los padres que creen que deben conocer la vida afectiva de los niños tienen reacciones de apoyo ante las emociones negativas de los niños (Halberstadt et al., 2013; Riquelme et al., 2019).

Respecto a las creencias que tienen los padres acerca del control de las emociones, se encuentran aquellos que consideran que los niños son capaces de controlar sus experiencias emocionales, así como los que pueden creer que los niños tienen la autonomía para aprender y manejar sus emociones sin la necesidad del apoyo de adultos. Lo anterior se ha asociado con menos apoyo a la expresión de emociones negativas en los niños (De Castilla et al., 2013; Halberstadt et al., 2013; Riquelme et al., 2019).

Por otro lado, los padres que creen que las emociones de los niños son incontrolables, reportan un mayor apoyo y un menor castigo en respuesta a las emociones

negativas de sus hijos. Asimismo, aquellos que consideran que las personas pueden aprender a regular sus experiencias emocionales, tienden a dar más oportunidades de aprender a manejar las emociones de sus hijos y de sí mismos (Halberstadt et al., 2013).

También se encuentra la creencia que tienen los padres sobre la capacidad de los niños de mantenerse regulados y calmados en el plano emocional. Esta creencia se refiere a que es deseable que los niños muestren disposición a escuchar en silencio, mantenerse tranquilos y expresen su alegría sin interrumpir a los demás (Halberstadt et al., 2020; Riquelme et al., 2019).

De acuerdo con lo anterior, las creencias parentales sobre las emociones pueden influir en el desarrollo de la regulación emocional o por el contrario en el mantenimiento de comportamientos clínicamente relevantes en sus hijos. Puesto que los padres que valoran positivamente las emociones de sus hijos y creen que la expresión emocional es importante, se relacionan con resultados en los niños como la resolución de problemas y la búsqueda de apoyo emocional apropiado en situaciones emocionalmente difíciles (Halberstadt et al., 2008, 2013; Meyer et al., 2014); mientras que las creencias acerca de que las emociones son negativas o peligrosas se asocian con labilidad en niños de 7 a 9 años (Rogers et al., 2016).

En consecuencia, la identificación de estas creencias puede contribuir a la predicción e intervención en procesos de regulación emocional, en la medida en que los padres desalientan los procesos de expresión de la emoción en los niños, interfiriendo en el desarrollo de estados emocionales disruptivos o habilidades del niño para regular una emoción (Gottman et al., 1996; Halberstadt et al., 2013).

2.1.2 Creencias, Género y Cultura

Por otro lado, las creencias de los padres también pueden verse afectadas por otros aspectos como el género y el contexto cultural (Hagan et al., 2021; Halberstadt et al., 2020). Respecto al género, los padres reconocen los roles y expectativas de género dentro de la sociedad como un factor importante en la configuración de la emoción y la

socialización de las emociones. De manera que, algunos padres creen que las niñas son más expresivas que los niños, mientras que otros consideran que tales diferencias se deben a aspectos de la personalidad más que al género (Thomassin et al., 2019, 2020).

Las creencias asociadas al género pueden influir en las prácticas de crianza en torno a las emociones. Según Chaplin et al. (2005) el género del padre o del niño es probable que los padres enseñen a sus hijos a expresar las emociones de forma diferente si son niños o niñas. De manera que algunos padres latinos aceptan más la tristeza y ansiedad en el caso de las niñas, mientras que, en los niños se acepta más la ira (Perez Rivera y Dunsmore, 2011).

En cuanto a la cultura, las creencias sobre las emociones se encuentran influidas por marco cultural, social y temporal en el que los padres educan a sus hijos (Halberstadt et al., 2020; Halberstadt y Lozada, 2011). Esto se identifica en estudios como el llevado a cabo por Riquelme et al., (2019), quienes identificaron creencias sobre las emociones en padres mapuche y no mapuche de niños entre los 2 y 14 años. En este estudio se destacan el control del miedo, el respeto, la tierra como reguladora de las emociones, el rol de los padres y ancianos y el ser *kumeche* (hace referencia a que las emociones de los niños deben ser auto-organizadas de modo que contribuyan a ser una persona íntegra, trabajadora y respetuosa).

En las investigaciones de corte cultural, también se indica que las variaciones culturales pueden influir en las expectativas de los adultos y en los resultados de los niños. Por ejemplo, las creencias parentales acerca de la tranquilidad pueden ser un elemento en las expectativas de los adultos sobre las habilidades de regulación emocional de los niños. En cuanto a las creencias sobre el control, que hace referencia a cuánto es deseable que el niño logre tempranamente controlar sus emociones por sí mismo, tiene correlatos prácticos para estimular la regulación emocional en los niños (Riquelme et al., 2019).

No obstante, los estudios referidos a las creencias sobre las emociones se han desarrollado principalmente en Europa, Norteamérica y Asia (Parker et al., 2012; Raval et al., 2013; Raval y Martini, 2009). El volumen de investigaciones en Suramérica que indagan acerca de las creencias sobre las emociones de los niños desde el punto de vista de

los adultos es menor, por lo que es necesario adelantar estudios en este contexto teniendo en cuenta sus particularidades, tal como lo ha señalado Riquelme et al. (2019).

En cuanto a Colombia, López (2013) llevó a cabo un estudio acerca de las creencias sobre las emociones en familias antioqueñas. En este estudio, se tuvieron en cuenta las creencias de los diferentes integrantes de la familia, de todos los estratos sociales y diferentes tipologías familiares. Los resultados indican que las emociones como el afecto y la alegría tienen toda la aceptación y reconocimiento por parte de las familias, además que consideran que están asociadas con el cumplimiento de los objetivos de la familia. Asimismo, se encontró que las emociones como la rabia, el enojo, el miedo y la tristeza son reconocidas por un grupo como inherentes a la condición humana, no obstante, la mayoría de las familias rechazaron o negaron su existencia, indicando que son “dañinas o perjudiciales”.

En específico, frente a la rabia y el enojo, López (2013) reconoció dos tendencias, una dominante que rechaza estas emociones y las descalifica indicando que son malas, negativas o peligrosas y por tanto son consideradas dañinas, inadecuadas y que impiden un buen funcionamiento familiar; y una segunda tendencia que considera estas emociones como normales en el ser humano, parte de la frustración, signos de protesta e inconformidad, así como algo normal que se presenta en las familias.

En cuanto al miedo, los miembros más jóvenes de las familias suelen considerar que esta emoción es algo natural que hay que afrontar y superar, mientras que los padres generalmente consideran que es inseguridad o temor. Otras personas, describieron esta emoción como mala, dañina o que el miedo es ignorancia o algo absurdo (López, 2013). Lo anterior, coincide con lo mencionado por Riquelme et al. (2019) acerca de que los padres pueden tener la creencia particular frente a que el miedo debe ser regulado y su expresión debe ser atenuada en los niños.

Finalmente, respecto a la tristeza se caracterizó como una emoción normal, inherente a las personas y cuya presentación es necesaria. Sin embargo, en algunas

familias es considerada perjudicial, dañina, algo que no se debe compartir y que no permite a las personas ser positivas (López, 2013).

2.2 Reacciones Parentales

Las investigaciones desde el campo de la psicología han demostrado que algunas prácticas de crianza relacionadas con la socialización de las emociones pueden facilitar el desarrollo emocional de los niños, mientras que otras pueden impedir el desarrollo de habilidades como la regulación emocional e inclusive podrían tener efectos adversos (Thomassin et al., 2020). De esta manera, los padres son agentes encargados de modelar y generar acciones mediante las cuales se fomenta o se entorpece la adquisición de habilidades emocionales en los niños (Gentzler et al., 2015; Mulsow, 2008).

Lo anterior es importante durante la transición entre la infancia y la adolescencia, ya que, es un periodo sensible a la desadaptación y propicio para el establecimiento de problemas en el plano emocional. La Encuesta Nacional de Salud Mental de Colombia (Gómez-Restrepo et al., 2015) evidencia la prevalencias de trastornos de ansiedad por separación, trastorno de ansiedad generalizada, depresión, trastorno oposicionista desafiante, entre otros.

Así pues, el entorno inmediato del niño como el contexto familiar puede constituirse en un factor de riesgo, al proporcionar de forma inadecuada o no proporcionar, las condiciones idóneas para el desarrollo de los niños o por el contrario se pueden realizar prácticas facilitadoras de apoyo que se asocian con la validación de la expresión emocional como “está bien sentirse nervioso” o enseñar a identificar y comprender las emociones a los niños (Sosa-Hernández et al., 2020). Por lo tanto, el conocimiento de las prácticas subyacentes de socialización de las emociones de los padres es clave para comprender el desarrollo de habilidades como la regulación emocional en los niños (Thomassin et al., 2020).

De acuerdo con Cole y Tan (2015), durante el proceso de socialización los padres pueden enseñar a los niños acerca de las emociones mediante el entrenamiento y las conversaciones relacionadas con emociones. Pero a menudo las emociones de los niños

están implícitamente socializadas mientras los padres modelan el comportamiento y reaccionan al comportamiento de los niños proporcionando retroalimentación, por ejemplo, aprobación o desaprobación sobre las emociones de sus hijos (Gentzler et al., 2015).

En este sentido, es importante estudiar las reacciones de los padres ante las emociones de sus hijos, porque la familia es donde los niños expresan en primer lugar sus necesidades, deseos y emociones negativas y por tanto los padres generan contingencias que pueden alentar o desalentar dichas expresiones (Fabes et al., 2002; Sosa-Hernández et al., 2020). Así pues, las reacciones parentales ante las emociones se definen como el estímulo conductual para la expresión emocional o por otra parte al desaliento de la expresión de las emociones (Eisenberg et al., 1996, 1999).

2.2.1 Reacciones de falta de apoyo

Se han identificado dos perfiles generales de reacciones, los padres que con sus conductas desestiman la expresión emocional o los padres que con sus conductas facilitan dicha expresión. En el primer perfil, los adultos pueden castigar la experiencia y la expresión de las emociones de los niños mostrando una actitud despectiva y llevando a cabo conductas como ignorar, desestimar o minimizar la seriedad de las emociones de los niños. Estas reacciones pueden agruparse como reacciones de falta de apoyo o de bajo apoyo y no permiten que se dé la exploración emocional en los niños y niñas quienes terminan asociando las emociones negativas como inaceptables (Wang et al., 2019).

En específico, según Fabes et al. (2002) las reacciones de minimización reflejan el grado en el que los padres descartan la seriedad de los estados emocionales de sus hijos o devalúan sus problemas o angustias, esto representa una de las formas más sutiles y menos abiertas de control en la que los padres intentan restringir o limitar la expresión de emociones negativas de los niños. Asimismo, los padres pueden presentar reacciones punitivas, que hacen referencia al grado en el que los padres usan castigos verbales o físicos para controlar la exhibición emocional negativa de los niños.

Otro posible tipo de respuesta que se considera que no brinda apoyo a los niños es cuando los padres muestran angustia, incomodidad o molestia ante las respuestas emocionales de sus hijos (Sosa-Hernández et al., 2020). Esto ocurre puesto que los padres pueden llegar a angustiarse y tener dificultades para calmarse cuando sus hijos expresan emociones negativas, haciendo más probable que los padres intensifiquen los esfuerzos para controlar las expresiones emocionales de sus hijos con el objetivo de disminuir su propia incomodidad en lugar de centrarse en las necesidades de los niños. Lo anterior, genera un alto costo para la socialización porque los niños tienden a suprimir estas emociones hasta que pierden el control y terminan expresándose de formas muy intensas y desreguladas (Fabes et al., 2002; Gottman et al., 1996).

Así pues, cuando los padres reaccionan minimizando, castigando o con angustia, el mensaje que los niños reciben es de desaprobación de la expresión emocional, enseñando a los niños a reprimir la expresión de sus emociones negativas, sin enseñarles estrategias de regulación u orientación (Denham et al., 2007; Fabes et al., 2002; Hurrell et al., 2017). Por lo tanto, se plantea una relación entre las reacciones de falta de apoyo de los padres y una baja regulación emocional de niños y niñas, que se desarrolla desde el preescolar hasta la infancia media (Blair et al., 2014; Shaffer et al., 2012; Yang et al., 2020), así como problemas internalizantes a futuro (Lunkenheimer et al., 2007; Shaffer et al., 2012).

En el estudio desarrollado por Blair et al. (2014) con niños de 5 a 10 años, llevaron a cabo un modelo de trayectorias para examinar la forma en que las reacciones maternas afectan indirectamente la calidad de las amistades de los niños, mediado por las habilidades de regulación emocional. Estos autores encontraron que las reacciones maternas de falta de apoyo cuando los niños tenían 5 años se asociaron negativamente con la regulación emocional en niños de 7 años. Mientras que las reacciones maternas de apoyo se asociaron positivamente con el desarrollo de la regulación emocional y con los cambios en la calidad de la amistad de las edades de 7 a 10 años. Asimismo, Hong et al. (2021), encontraron en niños de 6 a 9 años una asociación positiva entre las reacciones de apoyo de las madres y las habilidades de regulación emocional, además de una relación negativa con las respuestas de bajo apoyo.

En esta misma línea, Lunkenheimer et al. (2007) evidenciaron en familias sociodemográficamente diversas con niños entre los 8 a 11 años, que las prácticas de falta de apoyo son un factor de riesgo que contribuye a una peor regulación emocional y a más problemas de conducta. No obstante, las reacciones de apoyo no ofrecían beneficios directos para los resultados emocionales y conductuales de los niños, pero al interactuar con las reacciones de falta de apoyo se convertían en un factor protector en lo referente a las emociones negativas, pero no sobre las positivas.

2.2.2 Reacciones de apoyo

El segundo perfil general correspondiente a reacciones de apoyo, lo conforman los padres que facilitan y aceptan las experiencias y la expresión emocional de sus hijos. Estos padres, son empáticos y validan la experiencia emocional, puesto que consideran que las emociones son oportunidades para fomentar la intimidad y fortalecer el vínculo, además generan conductas como escuchar, preguntar y aceptar el contenido emocional (Denham et al., 2007; Morris et al., 2011; Yi et al., 2016).

Entre este grupo de reacciones de apoyo se incluyen: a) el alentar la expresión emocional, que indica el grado en el que los padres aceptan las emociones negativas de sus hijos y su expresión; b) las respuestas centradas en el problema, que indica el grado en el que los padres ayudan a los niños a revolver el problema o situación que les generó angustia; y c) las reacciones centradas en las emociones, que reflejan el grado en que los padres responden con estrategias que ayuden a los niños a sentirse mejor, por ejemplo, reconfortarlo o distraerlo (Fabes et al., 2002).

Es importante mencionar que la efectividad del uso de diferentes reacciones varía dependiendo del grado de control que se tenga en la situación. Ante situaciones en las que hay cierto grado de control, las respuestas centradas en el problema, por lo general, son más efectivas, mientras que las respuestas centradas en las emociones funcionan mejor cuando la situación implica grados bajos de control (Fabes et al., 2002; Mirabile et al., 2018).

Se considera que las reacciones de apoyo de los padres, tales como resolver problemas, consolar, animar y conversar sobre las emociones negativas, les enseña a los niños a gestionar su experiencia y les permite reducir la angustia, así como a desarrollar habilidades de regulación emocional y ser socialmente competentes (Dunsmore et al., 2013; Fabes et al., 2002; Hurrell et al., 2015; Rogers et al., 2016; Rosso, 2012; Yang et al., 2020).

Yi et al. (2016) encontraron que los niños entre 7 y 12 años, cuyas madres fomentan la expresión de emociones positivas, presentan menores conductas externalizantes. De la misma manera, Mirabile et al. (2018) sostienen que los niños de 3 a 4 años de edad, cuyos padres reaccionaban enfocados en la emoción y en el problema, manifiestan mayores niveles de regulación emocional y niveles más bajos de problemas internalizantes y externalizantes. Sin embargo, estos autores también indican que en el caso de niños mayores estas relaciones se invirtieron, lo que sugiere que las reacciones que fueron de apoyo para niños más pequeños pueden no fomentar el desarrollo socioemocional en niños mayores, enfatizando en que la crianza es un proceso dinámico y de desarrollo.

Otro estudio longitudinal, fue el desarrollado por Perry et al. (2020) quienes indican que las reacciones de apoyo de las madres ante las emociones negativas de sus hijos a los 5 años, se asociaron con una mayor regulación de las emociones cuando los niños tenían 10 años. A su vez, las reacciones bajo apoyo a las emociones de sus hijos no se correlacionaron con las reacciones de apoyo, pero sí mostraron una relación con una peor regulación de las emociones en términos fisiológicos. También encontraron que una mejor regulación de las emociones a los 10 años se asocia con una mayor competencia social y un mayor ajuste a los 15 años.

Asimismo, Miller-Slough et al. (2018) sostienen que los niños de 8 a 12 años, cuyos padres reaccionan ante la tristeza mediante el apoyo, presentan una mayor competencia social. Lo anterior se explica, porque los padres que brindan apoyo emocional prestan más atención a los comportamientos lábiles de los niños a través de respuestas centradas en problemas y emociones, permitiendo reducir la desregulación emocional en los niños a lo largo del tiempo (Rogers et al., 2016).

2.2.3 Reacciones parentales, creencias sobre emociones y regulación emocional

De acuerdo con lo anterior, han surgido múltiples investigaciones respecto a las reacciones de los padres ante las emociones de sus hijos, particularmente ante emociones negativas (Sosa-Hernández et al., 2020). Aunque menos investigaciones han indagado acerca de la relación entre las respuestas de los padres a emociones positivas de los hijos y los resultados de los niños, se ha encontrado que minimizar, invalidar o quitarle importancia está asociado de manera similar a resultados pobres para los niños (Katz et al., 2014; Moran et al., 2019). No obstante, los padres pueden emplear combinaciones de estrategias según el contexto y la situación (Sosa-Hernández et al., 2020).

En este sentido, Wang et al. (2019) encontraron cuatro perfiles de los padres de adolescentes chinos de 10 a 18 años: apoyo (bajas respuestas punitivas y minimización moderada), equilibrado (calidez y apoyo moderado y niveles de estímulo expresivo inferiores a la media), desconectados (pocas prácticas de socialización) y duras (poco apoyo y altas respuestas de minimización o punitivas). Así pues, los adolescentes con padres con perfiles de apoyo y equilibrados informaron un mayor uso de la estrategia de regulación emocional denominada revalorización cognitiva.

En esta misma línea, Miller-Slough et al. (2018), llevaron a cabo un análisis de los patrones de respuesta a la tristeza de padres y madres con hijos de 8 a 12 años de edad y encontraron tres patrones familiares: alentador (respuestas de apoyo alto y bajo en ambos padres); apoyo bajo (Reacciones de falta de apoyo en ambos padres) y de padre dominante (respuestas de apoyo altas o bajas por parte del padre, con una dominancia inferior a la media por parte de la madre). Los autores sostienen que, en las familias con respuestas de apoyo altas, los hijos presentaban mayor competencia social, mientras que los niños que recibían respuestas tanto de apoyo como de no apoyo, presentaban una competencia social baja. En cuanto a los síntomas de interiorización, las respuestas de no apoyo sirvieron como una forma de redireccionar la tristeza, en función de evitar que los niños se obsesionaran con esta emoción.

Sosa-Hernandez et al. (2020) identificaron los perfiles de las respuestas de los padres hacia niños de 8 a 12 años, teniendo en cuenta los correlatos socioculturales y familiares y sugirieron cuatro perfiles de socialización de las emociones de los padres: el padre enseñante y centrado en los problemas, el padre comprensivo, el padre equilibrado y el padre hiperinvolucrado. Los padres de los perfiles de apoyo y enseñanza y centrados en los problemas informaron de una mejor regulación de las emociones del niño y menos síntomas de psicopatología infantil en comparación con los padres equilibrados e hiperinvolucrados. Esto puede deberse a que padres clasificados como hiperinvolucrados suele presentar psicopatología y desregulación emocional, lo que suele interferir con su habilidad para seleccionar una reacción apropiada ante las expresiones emocionales de los niños. Estos autores también describieron las relaciones entre la regulación emocional y cada tipo de reacciones, presentando una correlación negativa con las reacciones punitivas, con la minimización y la angustia; y correlaciones positivas con las reacciones de aliento a la expresión, centradas en el problema y centradas en la emoción.

Respecto a la relación entre las creencias sobre emociones y las reacciones parentales, Chaplin et al. (2005), Gottman et al. (1996) y Katz et al. (2012) sostiene que los padres pueden tener diferentes reacciones en función de sus sentimientos y creencias sobre las emociones. Gottman et al. (1996) afirman que los padres pueden utilizar estrategias para desestimar, castigar o minimizar las emociones negativas basados en sus creencias de que estas emociones son perjudiciales para los niños y por tanto es necesario detener rápidamente su expresión. Asimismo, Fabes et al. (2002), encontraron que la creencia de que los niños utilizan las emociones negativas con el objetivo de manipular, puede implicar que los padres se sientan motivados a reaccionar ante estas emociones utilizando estrategias de falta de apoyo.

Un estudio integrador entre las creencias de los padres sobre las emociones, las reacciones parentales y la regulación emocional en niños de 7 a 9 años, fue llevado a cabo por Rogers et al. (2016). Estos autores encontraron que se relacionan positivamente las creencias de las madres acerca de que las emociones son valiosas con las reacciones de apoyo (centradas en el problema, centradas en la emoción y validación) y la regulación

emocional en los niños, mientras que se relacionan inversamente con las relaciones de bajo apoyo y con la labilidad emocional en los niños.

En cuanto a las creencias de que las emociones deben evitarse o son peligrosas, estas se relacionaron positivamente con las reacciones de bajo apoyo (minimización y punitivas) y con labilidad emocional en los niños. También se encontraron relaciones positivas entre los ingresos de las madres y la regulación emocional de los niños, así como entre el género de los niños y mayores habilidades de regulación, las niñas regulan mejor que los niños (Rogers et al., 2016).

Sin embargo, al llevar a cabo modelos de regresión, Rogers et al. (2016) indican que la regulación emocional de los niños solamente fue predicha por el género y las habilidades de regulación de las madres, específicamente la represión. Mientras que la labilidad de los niños, sorprendentemente, puede ser predicha por las reacciones de apoyo de las madres, ya que se encontró una relación positiva entre estas dos variables. En cuanto a las reacciones de bajo apoyo no se relacionaron significativamente ni con la regulación ni con la labilidad de las emociones de sus hijos.

Finalmente, se puede afirmar que los padres adaptan la frecuencia, intensidad y naturaleza de sus reacciones con el objetivo de transferir la responsabilidad de la regulación a los niños, dándoles una mayor autonomía a medida que crecen y generando mayores expectativas acerca del comportamiento de sus hijos (Denham et al., 2007). Por tanto, es importante estudiar la relación entre las reacciones parentales y la regulación de los niños, no únicamente durante la etapa preescolar sino a lo largo de la infancia y la adolescencia.

2.3 Regulación emocional

La regulación emocional “consiste en una serie de procesos extrínsecos e intrínsecos responsables de monitorear, evaluar y modificar las reacciones emocionales, especialmente en sus elementos temporales y su intensidad para lograr objetivos personales” (Thompson, 1994, pp. 27-28) Pese a la antigüedad de esta definición, sigue

siendo ampliamente aceptada por varias razones: 1) permite explicar la universalidad de muchas características de comportamientos emocionales, pero también tener en cuenta el componente cultural en la determinación de los métodos de regulación; 2) permite considerar los procesos de autogestión, pero también procesos externos como cuando los padres gestionan las experiencias emocionales de sus hijos para promover el bienestar o para socializar comportamientos apropiados; 3) se tienen en cuenta que las emociones pueden regularse de maneras diferentes; 4) si el resultado de la regulación se considera adaptativo o desadaptativo depende de las demandas sociales específicas para cada situación (Zeman et al., 2006).

En este sentido, la regulación emocional es un proceso esencial en la vida diaria de los seres humanos a lo largo de todo el ciclo vital. En el caso de los niños, puede especificarse como la capacidad que tienen para reconocer y manejar sus emociones, así como la expresión de sus estados emocionales de acuerdo con sus compromisos u objetivos personales (Dunsmore et al., 2013; Orgilés et al., 2018; Rogers et al., 2016).

2.3.1 Desarrollo de la regulación emocional

Los seres humanos aprenden a regular sus emociones en un proceso gradual y continuo. A medida que los individuos transitan a través de diferentes etapas del ciclo vital, se pasa desde la regulación externa hasta la adquisición de la autorregulación en la que los individuos adquieren mayor independencia y responsabilidad frente al manejo de sus emociones (Gross, 2015; Zeman et al., 2006).

Algunos autores han descrito el proceso gradual del desarrollo de la regulación emocional durante la infancia y la adolescencia, tal como se presenta en la Tabla 1.

Tabla 1*Proceso de regulación emocional durante la infancia y la adolescencia*

Edad	Descripción
0-3 años	Durante el primer año, el desarrollo emocional se centra en el desarrollo de expresiones faciales universales de las emociones básicas que se van diferenciando de acuerdo con los diferentes contextos. En ese periodo la regulación emocional es principalmente externa, en donde los cuidadores son los responsables de identificar los estados emocionales en los niños. No obstante, el desarrollo del lenguaje se convierte en una herramienta que permite a los niños nombrar estados internos y solicitar ayuda a otros, lo que hace que las emociones comiencen a adquirir una dimensión social. Finalmente, a los 3 años los niños pueden identificar con facilidad los estados emocionales básicos de las personas que los rodean y esto les permite responder con empatía y regular su comportamiento.
4-7 años	A esta edad los niños son capaces de establecer diferencias entre las experiencias emocionales reales (situaciones y recuerdos) y las experiencias virtuales (deseos y las expectativas). Durante estas edades los niños usan estrategias de distracción como el juego, el canto y el dibujo para regular emociones como la tristeza y el miedo. Al final de esta etapa, los niños son capaces de pensar en forma menos egocéntrica y eso les permite tomar consciencia de que existen diferentes puntos de vista ante las situaciones. Asimismo, son capaces de encubrir la expresión de sus emociones o expresar emociones diferentes a las que realmente sienten.
8-12 años	Al inicio de este periodo las estrategias de regulación principalmente están basadas en el apoyo social, la conciliación, la minimización de la emoción, la sustitución y la neutralización. No obstante, durante estas edades las estrategias cambian de externas a internas, en donde los niños

utilizan estrategias cognitivas que implican el pensamiento para modificar sus sentimientos, por ejemplo, la revalorización, la toma de perspectiva, la aceptación y el reenfoco positivo. Aunque también pueden tener estrategias como culpar a otros, culparse a sí mismos, rumiar y tener pensamientos catastróficos. En este mismo sentido, los niños aprenden que la expresión de la ira y la tristeza en algunas culturas se indica que debe mantenerse bajo control, mientras que la alegría es bien recibida en entornos sociales.

Finalmente, se evidencian diferencias en la socialización de acuerdo con el género, con un énfasis en la supresión masculina de los despliegues de tristeza y la inhibición femenina de la expresión de la ira, así como diferencias en las estrategias de regulación.

13-18 años En este período, los adolescentes pasan mucho tiempo pensando en cómo son percibidos por los demás, lo que puede afectar sus habilidades de regulación. Sin embargo, sobre los 14 años los adolescentes alcanzan un desarrollo de la lógica formal lo que les permite tener en cuenta las consecuencias de sus acciones, en este sentido, se refinan estrategias cognitivas como la toma de perspectiva, la revalorización cognitiva y la preocupación empática, que implican la consideración de los objetivos a largo plazo. Otro aspecto importante, es que se consolidan las diferencias de género, en las cuales los hombres muestran una disminución de la preocupación empática por los demás, una menor sensibilidad a las emociones de los demás y una menor búsqueda de apoyo para la regulación de la tristeza y una tendencia a inhibir el miedo, mientras que las mujeres muestran niveles más altos de toma de perspectiva y empatía. Al final de esta etapa las estrategias como la toma de perspectiva, la preocupación por la empatía, la revalorización de la situación es similar a la de los adultos y la planificación del comportamiento.

Nota: Información basada en (Sabatier et al., 2017; Zeman et al., 2006).

Las investigaciones se han centrado principalmente en la primera infancia. No obstante, la transición entre la infancia y la adolescencia puede ser un periodo particularmente importante para examinar los procesos de socialización puesto que durante este periodo los niños desarrollan aún más habilidades reguladoras y conocimiento de las emociones, lo que implica que los padres deben ajustar las estrategias de socialización. Frente a este aspecto aún no se cuenta con suficiente evidencia empírica (Rogers et al., 2016).

Asimismo, durante este periodo se espera que los niños establezcan mayor independencia social y emocional de sus padres, por tanto, tal como se indicó en el periodo de los 8 a los 12 años las estrategias de regulación cambian de ser principalmente conductuales hacia estrategias cognitivas. Estas últimas pueden definirse como procesos cognitivos conscientes cuyo objetivo es controlar y regular las experiencias emocionalmente excitantes (Garnefski et al., 2007; Orgilés et al., 2018).

Así pues, respecto a las estrategias cognitivas Garnefski et al. (2007) plantean las siguientes:

Tabla 2

Estrategias de regulación cognitivas

Estrategia	Descripción
<i>Adaptativas</i>	
Aceptación	Pensamientos de aceptación de lo vivido, sin intentar cambiar o controlar las emociones o eventos displacenteros.
Planificación	Pensar en qué pasos dar y cómo manejar el evento negativo para intentar solucionarlo.
Reenfoco positivo	Pensar en temas alegres y agradables en lugar de pensar en lo que sucedió en sí mismo.
Revalorización positiva	Pensamientos que atribuyen un significado positivo al acontecimiento en términos de crecimiento personal y aprendizaje.

Poner en perspectiva	Se refiere a relativizar la gravedad del acontecimiento o comparar lo sucedido con otros eventos de mayor gravedad.
<i>Desadaptativas</i>	
Rumiación	Implica pensar excesivamente en las emociones y pensamientos asociados al acontecimiento negativo durante un período de tiempo prolongado.
Autoculpa	Pensamientos de culparse a sí mismo acerca de lo que ha sucedido.
Culpar a otros	Pensamientos de culpar a los demás por lo que ha sucedido.
Catastrofización	Pensamientos que enfatizan explícitamente en la experiencia como el peor resultado posible, es decir, es la tendencia a magnificar el valor negativo de ciertos eventos displacenteros anticipando consecuencias exageradas o desproporcionadas.

Nota: Información basada en (Garnefski et al., 2007; Reyes-Pérez et al., 2021).

Como es posible observar en la tabla anterior, algunos niños pueden tener estrategias desadaptativas como centrarse en su tristeza rumiando acerca de la situación, o pueden enfatizar en lo terrible de la situación mediante la catastrofización. Mientras que otros pueden usar estrategias adaptativas como pensamientos de aceptación, planificación o revalorar de manera positiva los acontecimientos. De esta manera, el uso de diferentes estrategias cognitivas puede tener implicaciones para el desarrollo psicológico y el estilo de afrontamiento cognitivo que se utilizará ante situaciones estresantes en la vida adolescente y adulta (Garnefski et al., 2007; Orgilés et al., 2018).

De acuerdo con lo anterior, el uso de ciertas estrategias de regulación cognitivas se ha relacionado con la presencia de problemas emocionales en los niños (ansiedad y depresión). Teniendo estas estrategias un valor potencial como indicador de psicopatología y un aspecto a tener en cuenta como objeto de prevención hacia el futuro (Orgilés et al., 2018). Específicamente, Garnefski et al. (2007) encontraron relaciones entre síntomas de depresión en niños de 9 a 11 años y las estrategias desadaptativas de catastrofización, autoculpa, culpar a los demás, y la rumiación; en cuanto a la preocupación, encontraron que esta se asoció con estrategias como la catastrofización, la autoculpa y la rumiación.

Investigaciones longitudinales han revelado que la expresión desregulada de las emociones genera problemas para la adaptación psicológica y social de los individuos a corto y largo plazo. Especialmente, la dificultad para tolerar y manejar emociones negativas, controlar impulsos, adaptarse a los cambios e irritabilidad, son características que se han demostrado que están relacionadas con psicopatología (Neumann et al., 2011; Rogers et al., 2016).

Es importante destacar que las investigaciones como las de Eisenberg et al. (2003), (2007) y Sabatier et al. (2017), también han demostrado que la capacidad de los niños para manejar sus emociones de manera adecuada, es una condición que favorece el manejo de situaciones problemáticas, en el logro de objetivos y en la adaptación psicológica de los niños, y además, permite inhibir impulsos, dirigir el comportamiento de manera constructiva, adaptarse a nuevas situaciones y a ser aceptado por los pares.

2.3.2 Influencias del género y el contexto familiar en la regulación emocional

Por otra parte, en cuanto al desarrollo de la regulación emocional, se destacan dos influencias principales: el desarrollo biológico relacionado con la activación fisiológica y los procesos de regulación del sistema nervioso autónomo; y el papel del contexto sociocultural, en especial, el entorno familiar como un factor clave en el desarrollo de las habilidades de regulación de las emociones (Cole, 2014; Thompson, 2011; Thompson et al., 2013; Zeman et al., 2006).

Frente al contexto, las investigaciones han llegado a la conclusión de que las características de la familia, tales como circunstancias sociales, económicas y culturales en las que están inmersas los niños y adolescentes, influyen en las estrategias que desarrollan para regular sus emociones (Hong et al., 2021; Sosa-Hernández et al., 2020). Se ha comprobado que factores como la pobreza y la violencia tienen un efecto negativo en el desarrollo emocional, puesto que los niños crecen con déficits en el reconocimiento, expresión y comprensión de las emociones propias y de los demás, así como pueden presentar dificultades para controlar sus impulsos (Amone-P'Olak et al., 2007; Brook et

al., 2007; P. M. Cole, 2014; Mejia et al., 2006; Raver, 2004; Sabatier et al., 2017). Asimismo, se ha encontrado que los ingresos familiares tienen una relación directa y positiva con la regulación de las emociones de los niños en el hogar y en el colegio (Lunkenheimer et al., 2007).

Otra variable que puede influir en la regulación emocional, dependiendo del contexto cultural, es el género. Frente a este aspecto, la literatura es contradictoria y mixta acerca de cómo el género de las niñas y los niños influye en las prácticas de crianza relacionadas con las emociones, y por tanto, en los resultados posteriores en el desarrollo de habilidades de regulación emocional (Thomassin et al., 2019).

En esta línea, Chaplin y Aldao (2013) llevaron a cabo un meta-análisis para revisar las diferencias de género y los moderadores en la expresión de emociones desde la infancia hasta la adolescencia. En general, encontraron diferencias significativas pero muy pequeñas entre los géneros, en donde las niñas muestran más emociones positivas e internalizantes como tristeza, ansiedad y simpatía en comparación con los niños, quienes muestran más emociones externalizantes como la ira. Sin embargo, estas diferencias se ven moderadas por la edad, las niñas muestran más emociones positivas que los niños en la mitad de la infancia y la adolescencia, mientras que los niños muestran más emociones externalizantes que las niñas en la infancia media, pero menos emociones externalizantes que las niñas durante la adolescencia. Estos resultados sugieren que podrían existir más similitudes que diferencias entre los géneros (Hyde, 2005; Shaffer et al., 2012).

No obstante, en otros estudios se resaltan las diferencias entre género. Kim-Spoon et al. (2013) encontraron que las niñas entre 7 a 9 años tienen una mayor regulación de las emociones en comparación con los niños y Waters y Thompson (2016) hallaron en niños de 6 a 9 años, a los que se les contaban historias asociadas a sentimientos de enojo e ira, diferencias según el género en las estrategias de regulación emocional, ya que los niños usaban la distracción y las niñas favorecían desahogarse en la emoción.

Finalmente, frente a la mediación del género de los niños en la regulación emocional, Thomassin et al. (2019) indican que las diferencias de género o la falta de ellas surgen durante el proceso de socialización, debido a las expectativas y creencias de los

padres relacionadas con las emociones y la expresión de las mismas según el género de sus hijos.

3. Planteamiento del problema

En el presente trabajo se pregunta acerca de ¿Cuál es la influencia de las creencias parentales mediadas por las reacciones parentales sobre la regulación emocional de niñas y niños de 8 a 12 años? La respuesta a esta pregunta de investigación brinda aportes conceptuales al campo de la psicología y a la línea de socialización y crianza dado que, aunque teóricamente se considera que las creencias sobre emociones deberían influir en los procesos y la adquisición de habilidades de regulación emocional, la evidencia empírica que respalda este planteamiento actualmente es escasa (Ford y Gross, 2019; Riquelme et al., 2019; Rogers et al., 2016). Esto respalda la idea de que, si bien se han propuesto a nivel teórico, relaciones entre las creencias y los resultados comportamentales y de habilidades de los niños, aún no se cuenta con suficientes referentes empíricos (Bornstein et al., 2018; Schaffer, 2006). De manera que las creencias parentales aún manifiestan aspectos a ser explorados (Morales, 2019).

Lo anterior, se suma a que, de acuerdo con la revisión de la literatura, se han encontrado pocas investigaciones acerca de las creencias parentales sobre emociones con población Latinoamericana (Riquelme et al., 2019) y solo una con padres colombianos (López, 2013). Adicionalmente, Gomez y Calleja (2017) concluyen en su revisión narrativa que, para los investigadores hispanohablantes existe el reto de evaluar y analizar en qué medida los hallazgos y modelos generados en otras culturas se aplican a las nuestras y qué procesos son idiosincráticos. Además, se resalta que indagar acerca de cómo las creencias parentales sobre las emociones median las prácticas de socialización, permite identificar las particularidades culturales acerca de ideales afectivos y la educación de las emociones (Halberstadt et al., 2020; Riquelme et al., 2019).

Frente a las investigaciones acerca de la regulación emocional en niños y adolescentes colombianos, Sabatier et al. (2017) indican que la información aún es muy

limitada y bastante insuficiente ya que la mayoría de investigaciones se realizan principalmente en América del Norte y Europa. Por lo que existe una necesidad de documentar el desarrollo de los procesos de regulación emocional en niños y adolescentes que viven en diferentes contextos sociales y económicos. En este sentido, existe una gran necesidad de ampliar la comprensión de los procesos de regulación de las emociones y de los factores que influyen en la adquisición de habilidades para manejar las emociones de una manera sana y socialmente constructiva (Sabatier et al., 2017).

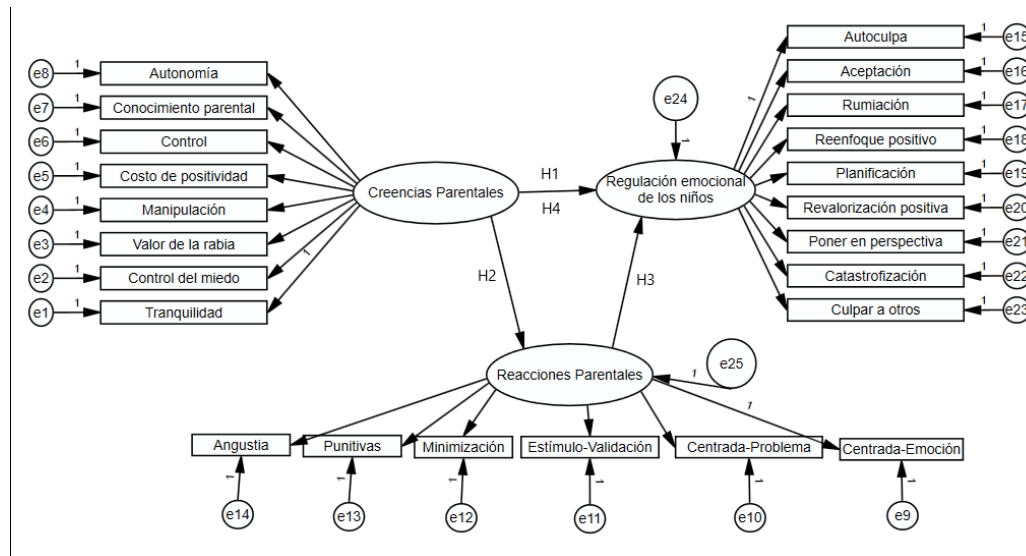
Por otra parte, la literatura acerca de las prácticas de socialización como las reacciones parentales y el desarrollo emocional se ha centrado principalmente en la etapa preescolar de los niños, sin embargo, aún es preciso explorar en profundidad las creencias parentales, las prácticas de crianza y la regulación emocional a medida que los niños van creciendo puesto que aún se mantiene una fuerte influencia social (Denham et al., 2007; Sabatier et al., 2017; Zeman et al., 2006).

De forma que identificar los aspectos que pueden influir en las prácticas de los padres, así como en los resultados de los niños es una responsabilidad para diferentes disciplinas, entre estas la psicología, de brindar conocimientos que permitan fomentar un mejor desarrollo de habilidades, competencias parentales y habilidades emocionales en niñas y niños de nuestro país (Cuervo, 2010).

Finalmente, las variables propuestas son de relevancia para las instituciones nacionales e internacionales que velan por la infancia y están implicadas en la construcción de políticas públicas para niñas, niños y adolescentes, tales como el MEN, ICBF y UNICEF, entre otras.

4. Hipótesis

A continuación, se presentan las siguientes hipótesis:

Figura 1*Modelo teórico propuesto*

Nota: En óvalo se presentan las variables latentes (Creencias parentales, reacciones parentales y regulación emocional). En rectángulo se presentan las variables observadas que componen cada una de las variables latentes. En círculo se presentan los errores.

H1: Las creencias de los padres influyen de manera directa y positiva sobre la regulación emocional de niños.

H0: Las creencias de los padres no influyen de manera directa y positiva sobre la regulación emocional de niños.

H2: Las creencias de los padres influyen de manera directa y positiva sobre las reacciones parentales.

H0: Las creencias de los padres no influyen de manera directa y positiva sobre las reacciones parentales.

H3: Las reacciones parentales influyen de manera directa y positiva sobre la regulación emocional de los niños.

H0: Las reacciones parentales no influyen de manera directa y positiva sobre la regulación emocional de los niños.

H4: Las creencias de los padres influyen de manera indirecta sobre la regulación emocional de los niños mediada por las reacciones parentales.

H0: Las creencias de los padres influyen de manera indirecta sobre la regulación emocional de los niños mediada por las reacciones parentales.

5. Objetivos

5.1 Objetivo General

Comprobar la influencia de las creencias parentales mediadas por las reacciones parentales sobre la regulación emocional de niñas y niños de 8 a 12 años.

5.2 Objetivos específicos

- Examinar el modelo de medición entre cada una de las variables latentes y sus correspondientes variables observadas.
- Examinar los parámetros directos e indirectos obtenidos en el modelo estructural entre las variables latentes: creencias parentales sobre emociones, reacciones parentales y regulación emocional niños de 8 a 12 años.
- Evaluar el ajuste del modelo propuesto acerca de las relaciones de influencia existentes entre las variables latentes creencias parentales sobre emociones, reacciones parentales y regulación emocional en niños de 8 a 12 años.
- Indagar acerca de si existen diferencias en las variables latentes según el género de los niños.

6. Método

6.1 Diseño

La presente investigación es de carácter transversal usando un diseño explicativo con variables latentes, cuyo objetivo es probar modelos acerca de las relaciones de influencia existentes entre un conjunto de variables (Ato et al., 2013). En estos modelos, se identifican dos componentes, un componente de medida que incluye los diferentes indicadores o mediciones observables que definen un constructo o una variable latente y un componente estructural en el que se representan las relaciones entre los constructos o variables latentes (Ato et al., 2013; Cupani, 2012). Lo anterior, se representa mediante modelos de ecuaciones estructurales, que es una técnica estadística multivariante que permite establecer la contribución directa e indirecta de las variables predictoras al explicar las manifestaciones de la variable criterio (Kline, 2016).

Así pues, los modelos de ecuaciones estructurales son la expresión matemática de las relaciones entre las diferentes variables, postuladas a priori por el investigador con base a los antecedentes conceptuales y empíricos. Se obtienen coeficientes estructurales basados en los coeficientes de correlación de las variables observadas o del resultado de un modelo lineal multivariante de una sola ecuación en el que se obtiene un coeficiente de regresión entre las variables latentes (Closas et al., 2013). A diferencia de otras técnicas, los modelos de ecuaciones estructurales permiten evaluar múltiples relaciones de influencia entre las variables de manera simultánea, analizar los parámetros de manera estandarizada, obtener medidas de ajuste del modelo y calcular el error de medida durante el proceso de estimación (Byrne, 2016; Escobedo et al., 2016).

6.2 Muestra

La muestra estuvo conformada por 217 díadas de mamás o papás y sus correspondientes hijos e hijas de 8 a 12 años, residentes en la ciudad de Bogotá, Colombia. Lo anterior, es acorde con las recomendaciones dadas en relación con el tamaño de la muestra para modelos de ecuaciones estructurales, los cuales sugieren al menos una

participación de 200 personas (Cupani, 2012; Jackson, 2003; Vargas y Mora-Esquivel, 2017).

El tipo de muestreo fue no-probabilístico por conveniencia (Otzen y Manterola, 2017), en el que se seleccionaron los casos que voluntariamente aceptaron participar en la investigación, teniendo en cuenta los siguientes criterios de inclusión y exclusión:

Tabla 3

Criterios de inclusión y exclusión de la muestra

Criterios de inclusión	Criterios de exclusión
1. Estudiantes entre segundo de primaria y séptimo de bachillerato de colegios públicos o privados.	1. Niños menores de 8 años y mayores de 12.
2. Niños entre 8 a 12 años	2. Estudiantes reportados con diagnóstico de discapacidad o necesidades educativas especiales.
3. Padres o madres, que habiten con sus hijos/as en la ciudad de Bogotá.	3. Familias que habiten en ciudades diferentes a Bogotá.
4. Familias de cualquier estrato socioeconómico.	4. Padres o madres que no vivan con sus hijos/as.

6.3 Instrumentos

6.3.1 De los padres

-Cree-Emociones Cuestionario (Riquelme et al., 2019): Es una escala de autoreporte que explora las creencias sobre las emociones de niños de 2 a 14 años desde el punto de vista de los padres o adultos. Está compuesto por 11 escalas que se califican de manera independiente, 6 de estas basadas en la traducción y validación al español del Parents Beliefs About Childrens Emotions – PBACE (Halberstadt et al., 2013) tales como valor de la ira ($\Omega=0,65$), costo de positividad ($\Omega=0,66$), control ($\Omega=0,65$), manipulación ($\Omega=0,78$), conocimiento parental ($\Omega=0,79$) y autonomía ($\Omega=0,64$). Las otras 5 escalas surgieron de una investigación en el contexto chileno con madres mapuches y no-mapuche, en las que, para la presente investigación, dado el interés y las

diferencias culturales únicamente se tendrán en cuenta control del miedo ($\Omega=0,66$) y tranquilidad ($\Omega=0,60$).

Así pues, en general todas las subescalas presentan buenos niveles de confiabilidad, con valores omega que oscilan entre 0.60 a 0.79. Para todos los ítems, los padres responden usando una escala Likert de 6 puntos que va de 1 (Totalmente en desacuerdo) a 6 (totalmente de acuerdo).

Respecto, al uso de este instrumento en Colombia se verificó la consistencia interna de cada una de las escalas con las respuestas de 285 padres de niños y niñas de 8 a 12 años.

Tabla 4

Confiabilidad del cuestionario Cree-Emociones

Escalas	Alfa de Cronbach	Alfa basado en elementos estandarizados	Número de ítems
Autonomía	.497	.498	3
Conocimiento parental	.230	.318	3
Control	.725	.724	5
Costo de positividad	.651	.650	4
Manipulación	.683	.680	4
Valor de la rabia	.227	.250	3
Control del miedo	.725	.715	6
Tranquilidad	.587	.594	7

Teniendo en cuenta lo presentado en la Tabla 4, los valores de Alfa de Cronbach de las escalas de autonomía, conocimiento parental y valor de la rabia son muy bajos y no es posible realizar ningún ajuste puesto que cada escala solo cuenta con tres ítems. Por tanto, estas escalas no fueron consideradas en los análisis posteriores ni el modelo de ecuaciones estructurales.

-Escala de Manejo de Emociones Negativas (Coping with Negative Emotions Scale - CCNES): Este instrumento fue diseñado por Fabes et al. (1990), revisado por Fabes et al. (2002) y traducido al español por Jensen-Doss et al. (2018). Es un instrumento de autoreporte que evalúa las reacciones de los padres frente a las emociones negativas de los niños (tristeza, miedo, nerviosismo, ira, frustración y vergüenza) y ha sido aplicada a padres de niños entre los 8 a los 12 años (Rogers et al., 2016; Sosa-Hernández et al., 2020; Thomassin et al., 2020). Se les presentan a los padres 12 escenarios hipotéticos de niños expresando afecto negativo y le pide que evalúen la probabilidad de responder a cada escenario de seis maneras en una escala likert de 7 puntos (1, Muy improbable a 7, Muy probable). Este instrumento evalúa 3 reacciones de apoyo (Centradas en el problema, centradas en las emociones y validación) y 3 reacciones de bajo apoyo (minimización, punitivas y angustia).

Presenta una buena consistencia interna en todas sus escalas con valores alfa de Cronbach $> 0,78$ (Fabes et al., 2002). En el estudio de Sosa-Hernández et al. (2020) la consistencia interna para las madres fue de ($\alpha = 0,73$) y padres ($\alpha = 0,79$). Los valores de alfa de Cronbach para cada una de las 6 subescala eran buenas: minimización ($\alpha = 0,84$ para ambos padres y madres), punitivo ($\alpha = 0,86$ y $0,88$ para las madres y los padres, respectivamente), angustia ($\alpha = 0,78$ y $0,81$), centrado en el problema ($\alpha = 0,88$ y $0,89$), centrado en la emoción ($\alpha = 0,86$ y $0,88$), y el estímulo expresivo ($\alpha = 0,84$ y $0,85$).

Respecto, al uso de este instrumento en Colombia se verificó la consistencia interna de cada una de las escalas con las respuestas de 274 padres de niños y niñas de 8 a 12 años.

Tabla 5*Confiabilidad de la Escala de Manejo de Emociones Negativas*

Escalas	Alfa de Cronbach	Alfa basado en elementos estandarizados	Número de ítems
Angustia	.669	.674	10
Punitivas	.838	.847	12
Minimización	.762	.760	12
Estímulo-Validación	.838	.845	12
Centrada en la emoción	.794	.808	12
Centrada en el problema	.743	.788	12

Teniendo en cuenta lo presentado en la Tabla 5 todas las escalas presentan unos adecuados indicadores de confiabilidad con valores de Alfa de Cronbach que oscilan entre .669 a .838. Es importante mencionar, que en la escala de Angustia inicialmente mostró un Alfa de .547 con los 12 ítems originales, por tanto, teniendo en cuenta los criterios estadísticos se decidió retirar los ítems 8A y 10A que afectaban la confiabilidad de la escala, dando como resultado final un valor final de Alfa de .669.

-Encuesta sociodemográfica: Los padres diligenciaran una encuesta en la que brindaran datos acerca de su situación sociodemográfica, incluyendo edad, nivel educativo, estado civil, etnia, ocupación, estrato y lugar de residencia familiar.

6.3.2 De los hijos

-Cuestionario de Regulación Cognitiva de la Emoción para Niños (Cognitive Emotion Regulation Questionnaire kids - CERQ-k): Este instrumento fue diseñado por Garnefski et al. (2007) y fue validado al español para niños de 7 a 12 años por Orgilés et al. (2018). Esta escala es una herramienta de autoinforme para evaluar las estrategias de regulación cognitivas que los niños usan en respuesta a eventos negativos o situaciones estresantes. Está compuesto por nueve subescalas, tales como autoculpa (α .65), aceptación (α .56), rumiación (α .71), revalorización positiva (α .75), planeación (α .70), reapreciación positiva (α .70), toma de perspectiva (α .67), catastrofización (α .69) y culpar a otros (α .70).

En la validación la escala mantuvo la estructura factorial original y se reportó un alfa de la escala total de 0.88. El coeficiente test-retest de 8 semanas fue adecuado para el total de la escala (ICC = .74) y moderada para las subescalas (.54 a .70).

Cada escala está compuesta por 4 ítems, para un total de 36, calificados mediante una escala Likert de 5 puntos (1=casi nunca, 5=casi siempre). La puntuación mínima es de 4 y la máxima de 20. Cuanto más alto el puntaje en cada escala, más pronunciado es el uso de la respectiva estrategia de regulación cognitiva.

En cuanto al uso de este instrumento en Latinoamérica, ha sido validado en niños mexicanos de 9 a 11 años obteniendo valores de Alfa de Cronbach que oscilaban entre .72 a .82 (Reyes-Pérez et al., 2021). Respecto, al uso de este instrumento en Colombia se verificó la consistencia interna de cada una de las escalas con las respuestas de 285 niños y niñas de 8 a 12 años.

Tabla 6

Confiabilidad del Cuestionario de Regulación Cognitiva de la Emoción para Niños

Escalas	Alfa de Cronbach	Alfa basado en elementos estandarizados	Número de ítems
Autoculpa	.700	.701	4
Aceptación	.471	.464	4
Rumiación	.611	.615	4
Reenfoque positivo	.690	.693	4
Planificación	.675	.675	4
Revalorización positiva	.724	.724	4
Poner en perspectiva	.613	.614	4
Catastrofización	.653	.652	4
Culpar a otros	.748	.757	4

Al observar los resultados presentados en la Tabla 6, se decide no tener en consideración la escala de aceptación para los análisis posteriores ni para el modelo de ecuaciones estructurales. Las demás escalas presentan adecuados valores de confiabilidad que oscilan entre .611 a .748.

6.4 Procedimiento

En primer lugar, se hizo contacto con seis instituciones educativas de la ciudad de Bogotá, divididos en cinco colegios privados y uno público, a los que se procedió a enviar la invitación y síntesis del proyecto a los directivos del colegio. Tres de las instituciones educativas aceptaron participar en la investigación.

Con apoyo de las directivas y el equipo de psicología de los colegios, se procedió a enviar una circular a los padres de familia con la información general del proyecto (Anexo A). Aquellos padres interesados se inscribían en un link (Anexo B), brindando sus datos de contacto. Es importante mencionar, que estos datos fueron tratados con total reserva de acuerdo con las normas vigentes de confidencialidad y Habeas Data.

Posteriormente, los padres eran contactados vía telefónica para brindarles la información completa de la investigación, así como aclarar las posibles dudas e inquietudes que pudieran presentar. A continuación, se les enviaba un enlace online en el que se encontraban los cuestionarios que debían diligenciar (Anexo C), tal como el cuestionario sociodemográfico, el Cuestionario Cree-Emoción (Halberstadt et al., 2013; Riquelme et al., 2019) y la Escala de Manejo de Emociones Negativas (Fabes et al., 1990, 2002; Jensen-Doss et al., 2018).

Una vez, los padres diligenciaban los cuestionarios, se procedía a enviarles el enlace en el que se encontraba el Cuestionario de Regulación Cognitiva de la Emoción para Niños (Garnefski et al., 2007; Orgilés et al., 2018), que debía ser respondido por los hijos/as (Anexo D). Solo en una de las instituciones educativas el cuestionario de los niños fue diligenciado durante la jornada escolar.

Los padres y los niños tuvieron un acompañamiento constante en caso de que tuvieran dudas o inquietudes respecto al diligenciamiento de los cuestionarios o frente al proyecto en general. Además, se les garantizó la posibilidad de conocer sus resultados y el anonimato durante el procesamiento de datos, así como participar en talleres organizados por el grupo de investigación. En cuanto a los colegios, se estableció el acuerdo de devolver la información analizada al finalizar el estudio y compartir los resultados finales

generales del mismo, así como dictar talleres relacionados con la temática del proyecto como contraprestación por el apoyo brindado. Finalmente, algunos datos adicionales fueron recolectados mediante el apoyo de auxiliares de investigación.

6.5 Análisis de datos

En esta investigación no se tuvieron valores perdidos puesto que, como la recolección de datos se llevó a cabo usando plataformas online, todos los cuestionarios fueron configurados para solicitar que todas las preguntas fueran respondidas. En cuanto a los valores extremos (outliers), se verificaron para cada una de las variables sin encontrar patrones particulares. Se utilizó el paquete estadístico SPSS® v.25 (IBM, 2017) para el análisis de consistencia interna de los instrumentos, el análisis exploratorio de datos, el cálculo de correlaciones y las comparaciones con la prueba t para muestras independientes. En cuanto al cálculo de la distancia de Mahalanobis, la comprobación de la normalidad multivariante y la construcción de los modelos de ecuaciones estructurales se usó el software Amos® v.26 (IBM, 2019).

La evaluación del ajuste del modelo de ecuaciones estructurales se hizo teniendo en cuenta los valores de una relación del chi cuadrado sobre los grados de libertad (CMIN/DF) inferior a 3, valores del error cuadrático medio de aproximación (RMSEA) inferior a .08, Índice de error cuadrático Medio (RMR) lo más cercano a 0, Índice de bondad de ajuste (GFI), Tucker-Lewis (TLI), Índice normado de ajuste (NFI), ajuste comparativo (CFI) y Índice de ajuste incremental (IFI) mayores a .90 y valores mínimos en el criterio de información de Akaike (AIC) (Escobedo et al., 2016; Hooper et al., 2008).

6.6 Consideraciones éticas

En el presente estudio se tuvieron en cuenta las recomendaciones del sistema de investigación de la Universidad Nacional de Colombia para el despliegue de buenas prácticas investigativas (Universidad Nacional de Colombia, 2019). También se consideraron los lineamientos dados por la American Psychological Association (2010) para la investigación con seres humanos y las orientaciones normativas planteadas en la Ley 1090 del 2006 acerca del “Código Deontológico y Bioético para el Ejercicio de la Profesión de Psicología”, específicamente del capítulo VII referido a “La Investigación

Científica, La Propiedad Intelectual y las Publicaciones” que indica asumir durante el estudio los principios de respeto y dignidad, salvaguardando el bienestar y derechos de los participantes. En esta línea, los padres aceptaron su participación voluntaria y la de sus hijos mediante un consentimiento informado escrito. Asimismo, los niños aceptaron su participación mediante un asentimiento informado. Todos los datos fueron tratados teniendo en cuenta la confidencialidad de la información.

7. Resultados

En el presente capítulo se exponen los hallazgos de la investigación. En primer lugar, se hace la caracterización de los participantes, a continuación, se realiza el análisis exploratorio de las relaciones entre las variables y se finaliza con el modelamiento de ecuaciones estructurales.

7.1 Participantes

La muestra estuvo conformada por 217 díadas de mamás o papás y sus correspondientes hijos o hijas. De acuerdo con la Tabla 7, los cuestionarios fueron respondidos por 191 madres (88%) con un promedio de edad de 38 años ($DE=6.49$) y 26 padres (12%) con una edad promedio de 41 años ($DE=8.98$). En cuanto a la etnia el 93% de los participantes indicaron no pertenecer a ningún grupo étnico, aunque se contó con la participación de personas indígenas (1.8%), raizales (1.8%) y negros, mulatos, afrodescendientes o afrocolombianos (2.8%). Respecto al estado civil el 68.6% reportó encontrarse casado o en unión libre, solamente 15 participantes indicaron encontrarse separados o divorciados y tan solo 4 indicaron ser viudos.

Tabla 7*Características de las madres y padres incluidos en la muestra analizada. N total =217*

Característica	Porcentaje	Número de casos
Madres	88.0%	191
Padres	12.0%	26
Etnia		
Rrom / Gitana (o)	0%	0
Indígena	1.8%	4
Raizal	1.8%	4
Negro (a), mulato (a), afrodescendiente o afrocolombiano (o)	2.8%	6
Ninguna de las anteriores	93.5%	203
Estado Civil		
Viudo (a)	1.8%	4
Separado(a)/Divorciado (a)	6.9%	15
Soltero (a)	22.6%	49
Casado (a)	27.6%	60
Unión Libre	41.0%	89

Frente a la Tabla 8, la mayoría de los participantes (84.8%) pertenecen a estratos 2 y 3 e indicaron principalmente niveles educativos universitarios (27.2%), bachiller (25.3%) y técnicos (20.3%). En cuanto a la ocupación, la mayoría reportó ser empleado de manera formal (46.5%), ser independiente (29.0%) o encontrarse desempleado (13.8%).

Tabla 8

Características socioeconómicas de las madres y padres incluidos en la muestra analizada. N total =217

Característica	Porcentaje	Número de casos
Estrato		
1	3.7%	8
2	37.8%	82
3	47.0%	102
4	10.6%	23
5	0.9%	2
Escolaridad		
Primaria	4.1%	9
Bachiller	25.3%	55
Técnico	20.3%	44
Tecnólogo	12.4%	27
Universitario	27.2%	59
Especialización	6.5%	14
Maestría	3.7%	8
Doctorado	0.5%	1
Ocupación actual		
Otras	0.5%	1
Jubilado	0.9%	2
Estudiante	2.3%	5
Empleado de manera informal	3.2%	7
Hogar	3.7%	8
Desempleado	13.8%	30
Independiente	29.0%	63
Empleado de manera formal	46.5%	101

Por otro lado, según lo presentado en la Tabla 9, se contó con la participación de 121 niñas y 96 niños de 8 a 12 años con una edad promedio de 10 años ($DE=1.37$). La mayoría de los participantes estudiaban en colegios privados (73.7%) y se encontraban cursando los grados tercero, cuarto y quinto de primaria (63.6%).

Tabla 9

Características de las niñas y niños incluidos en la muestra analizada. N total =217

Característica	Porcentaje	Número de casos
Niñas	55.8%	121
Niños	44.2%	96
Edad		
8 años	15.7%	34
9 años	17.5%	38
10 años	24.0%	52
11 años	19.8%	43
12 años	23.0%	50
Tipo de colegio		
Público	26.3%	57
Privado	73.7%	160
Curso		
Segundo de primaria	3.7%	8
Tercero de primaria	21.7%	47
Cuarto de primaria	20.7%	45
Quinto de primaria	21.2%	46
Sexto de bachillerato	18.4%	40
Séptimo de bachillerato	14.3%	31

7.2 Análisis exploratorio

7.2.1 Descriptivos

En este apartado se exponen los análisis descriptivos de cada una de las variables de los padres y los niños y niñas. Inicialmente, respecto a las creencias parentales sobre las emociones (tabla 10), se identifica que los padres obtuvieron una media mayor en las creencias de tranquilidad ($\bar{x}=4.37$; DE= 0.71) y control del miedo ($\bar{x}=4.12$; DE= 1.03), lo que sugiere que los padres consideran que los niños deben mantenerse altamente regulados en el plano emocional y que lo deseable es que los niños muestren disposición a mantenerse tranquilos y a regular la expresión del miedo. No obstante, también consideran que los niños pueden tener dificultades para controlar sus emociones, lo anterior puesto que la escala de control obtuvo la media más baja ($\bar{x}=3.24$; DE= 1.12).

Por otra parte, si bien los indicadores del estadístico de Kolmogorov no favorecen la presunción de normalidad, es importante analizar el comportamiento de los demás descriptivos. En la tabla 10 se encuentra que los valores de la media y la mediana tienden a aproximarse y los valores de asimetría y curtosis se mantienen por debajo de 1, e incluso la mayoría de los valores se encuentran por debajo de 0.5. Asimismo, se verificó la normalidad haciendo uso de los métodos gráficos, por tanto, teniendo en cuenta lo anterior puede afirmarse que las variables se distribuyen conforme a la curva normal (George y Mallery, 2018; Hair et al., 2019).

Tabla 10

Descriptivos de las escalas de creencias parentales sobre emociones.

Escalas	\bar{x}	DE	Med.	Min-Max	As	K	Kolmogorov-		
							Smirnov	gl	Sig.
Control	3.24	1.12	3.20	1.00-6.00	0.11	-0.47	0.06	217	0.03
Costo de positividad	3.47	1.16	3.50	1.00-6.00	-0.24	-0.43	0.09	217	0.00
Manipulación	3.65	1.09	3.80	1.00-6.00	-0.21	-0.34	0.10	217	0.00

Control del miedo	4.12	1.03	4.20	1.00-6.00	-0.25	-0.45	0.06	217	0.03
Tranquilidad	4.37	0.71	4.30	1.90-6.00	-0.42	0.81	0.08	217	0.00

Nota: \bar{x} = Media; DE= Desviación Estándar; Med=Mediana; Min-Max=Mínimo-Máximo; As=Asimetría; K=Curtosis; Estad=Estadístico.

En cuanto a las reacciones parentales, en la tabla 11 es posible identificar que los padres reportaron que es más probable que ellos empleen reacciones de apoyo tales como centrarse en el problema (\bar{x} =5.72; DE= 0.74), centrarse en la emoción (\bar{x} =5.62; DE= 0.91), o validar la expresión emocional de sus hijos (\bar{x} =5.17; DE= 1.08), en comparación con el uso de reacciones de bajo apoyo. También se identifica que los padres reportan que es menos probable que reaccionen con angustia ante las emociones de sus hijos (\bar{x} =2.69; DE= 0.92).

En cuanto a la normalidad, también se encuentra que los valores de la media y la mediana tienden a aproximarse y los valores de asimetría y curtosis en la mayoría de las variables se encuentran por debajo de 0.5, exceptuando la reacción de centrarse en el problema. No obstante, respecto a la asimetría valores entre ± 2.0 pueden ser considerados aceptables y valores de curtosis extremos se consideran por encima de < 5.0 , por tanto puede considerarse la presunción de normalidad (George y Mallery, 2018).

Tabla 11

Descriptivos de las escalas de reacciones parentales

Escala	\bar{x}	DE	Med.	Min-Max	As	K	Kolmogorov-Smirnov		
							Estad.	gl	Sig.
Angustia	2.69	0.92	2.60	1.00-4.70	0.31	-0.65	0.71	217	0.01
Punitivas	2.93	1.15	2.70	1.00-7.00	0.86	0.50	0.11	217	0.00
Minimización	3.53	0.95	3.50	1.50-6.80	0.56	0.50	0.05	217	0.20
Validación	5.17	1.08	5.30	1.60-7.00	-0.53	-0.01	0.08	217	0.00
Centrada en la emoción	5.62	0.91	5.80	2.40-7.00	-0.77	0.57	0.09	217	0.00

Centrada en el problema	5.72	0.74	5.80	2.30-7.00	-1.26	2.91	0.09	217	0.00
-------------------------	------	------	------	-----------	-------	------	------	-----	------

Nota: \bar{x} = Media; DE= Desviación Estándar; Med=Mediana; Min-Max=Mínimo-Máximo; As=Asimetría; K=Curtosis; Estad=Estadístico.

En cuanto a los análisis descriptivos de la regulación emocional en niños y niñas, según lo expuesto en la Tabla 12 se encontró que suelen usar con mayor frecuencia las estrategias de revalorización positiva (\bar{x} =12.19; DE= 4.04) atribuyendo un significado positivo al acontecimiento en términos de crecimiento personal y aprendizaje, autoculpa (\bar{x} =12.13; DE= 3.63) que implica culparse a sí mismos por lo que ha sucedido y poner en perspectiva (\bar{x} =11.47; DE= 3.77) que hace referencia relativizar la gravedad del acontecimiento o comparar lo sucedido con otros eventos de mayor gravedad.

Por otro lado, las estrategias de regulación que los niños y niñas que suelen usar con menor frecuencia son culpar a otros de los acontecimientos (\bar{x} =7.11; DE= 3.18) y la catastrofización (\bar{x} =9.31; DE= 3.85) que indica la tendencia a magnificar el valor negativo de ciertos eventos displacenteros anticipando consecuencias exageradas o desproporcionadas.

Tabla 12

Descriptivos de las escalas de regulación emocional

Escalas	\bar{x}	DE	Med.	Min-Max	As	K	Kolmogorov-Smirnov		
							Estad.	gl	Sig.
Autoculpa	12.13	3.63	12	4-20	0.05	-0.59	0.06	217	0.03
Rumiación	10.93	3.59	11	4-20	0.22	-0.36	0.08	217	0.00
Reenfoque positivo	10.79	4.19	11	4-20	0.13	-0.68	0.07	217	0.00
Planificación	10.59	4.42	10	4-20	0.35	-0.78	0.09	217	0.00
Revalorización positiva	12.19	4.04	12	4-20	-0.11	-0.78	0.06	217	0.01

Poner en perspectiva	11.47	3.77	12	4-20	0.01	-0.66	0.08	217	0.00
Catastrofización	9.31	3.85	9	4-20	0.47	-0.50	0.11	217	0.00
Culpar a otros	7.11	3.18	6	4-18	1.31	1.38	0.16	217	0.00

Nota: \bar{x} = Media; DE= Desviación Estándar; Med=Mediana; Min-Max=Mínimo-Máximo; As=Asimetría; K=Curtosis; Estad=Estadístico.

En cuanto a la normalidad, se observa en la tabla 12 que los valores de la media y la mediana tienden a aproximarse y los valores de asimetría y curtosis se mantienen en su mayoría por debajo de 0.5. En cuanto a la estrategia de culpar a otros, tal como se mencionó anteriormente valores entre ± 2.0 pueden ser considerados aceptables (George y Mallery, 2018). Asimismo, se verificó la normalidad haciendo uso de los métodos gráficos, por tanto, es posible afirmar que las variables se distribuyen conforme a la curva normal.

7.2.2 *Análisis preliminar de relaciones*

Para evaluar la asociación entre las variables, se desarrolló un estudio de correlaciones entre ellas.

Como se observa en la tabla 13 las creencias parentales sobre las emociones se asociaron principalmente con las reacciones de bajo apoyo. Las reacciones punitivas se relacionaron positivamente con todas las creencias analizadas, presentando asociaciones más fuertes con las creencias de costo de positividad ($r=.30$; $p<.01$), tranquilidad ($r=.27$; $p<.01$) y manipulación ($r=.26$; $p<.01$). En cuanto a las reacciones de minimización se relacionaron con mayor fuerza con las creencias de control del miedo ($r=.33$; $p<.01$), control ($r=.24$; $p<.01$) y tranquilidad ($r=.24$; $p<.01$). Frente a la reacción de angustia se asoció positivamente con las creencias de costo de positividad ($r=.27$; $p<.01$), manipulación ($r=.25$; $p<.01$) y tranquilidad ($r=.17$; $p<.01$).

La única reacción de apoyo que se asoció positivamente con las creencias fue centrarse en la emoción de los niños, que mostró relaciones positivas con las creencias de control del miedo ($r=.20$; $p<.01$) y tranquilidad ($r=.17$; $p<.01$).

Tabla 13

Correlaciones entre las variables observables

Variables	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	
1. Control	1																			
2. Costo de positividad	.20**	1																		
3. Manipulación	.13*	.37**	1																	
4. Control del miedo	.28**	.18**	.26**	1																
5. Tranquilidad	.31**	.31**	.13*	.47**	1															
6. Angustia	.12	.27**	.25**	.10	.17**	1														
7. Punitivas	.19**	.30**	.26**	.19**	.27**	.73**	1													
8. Minimización	.24**	.10	.20**	.33**	.24**	.50**	.70**	1												
9. Validación	.12	-.09	-.07	-.02	-.00	-.24**	-.14*	-.04	1											
10. Centrada en la emoción	.08	-.04	-.04	.20**	.17**	-.28**	-.06	.14*	.49**	1										
11. Centrada en el problema	.08	-.12	-.06	.10	.08	-.41**	-.21**	.04	.52**	.72**	1									
12. Autoculpa	.00	-.04	-.07	-.04	.01	-.12	-.09	-.10	.12	-.00	.10	1								
13. Rumiación	.12	.02	-.10	.00	.00	-.07	-.11	-.07	.08	.02	.07	.39**	1							
14. Reenfoque positivo	.13*	.10	.01	.06	.13*	.03	.00	.05	.01	.06	.02	-.04	.13*	1						
15. Planificación	.01	.03	-.08	.04	.09	-.01	-.08	-.07	-.04	.04	-.09	-.00	.18**	.53**	1					
16. Revalorización positiva	.08	-.08	-.07	.04	.02	-.09	-.08	-.06	.12	.03	.08	.52**	.38**	.07	.26**	1				
17. Poner en perspectiva	.15*	.15*	-.11	-.01	.11	-.14*	-.08	-.09	.06	-.01	.02	.31**	.57**	.17**	.23**	.39**	1			
18. Catastrofización	.14*	.24**	.12	.01	.10	.10	.06	.05	-.02	-.06	-.05	-.00	.27**	.44**	.27**	-.05	.19**	1		
19. Culpar a otros	-.07	.13*	.13*	-.01	.00	.12	.03	-.03	-.21**	-.19**	-.24**	-.06	.08	.17**	.23**	-.07	.03	.33**	1	

Nota: **. p<.01 (bilateral) o *. p<.05 (bilateral). En gris más claro se encuentran las variables observables de las creencias parentales, en gris intermedio las variables observables de las reacciones parentales y en gris oscuro las variables observables de la regulación emocional.

En cuanto a las estrategias de regulación emocional reportadas por los niños, en la tabla 13 se evidencia que las estrategias de autculpa, rumiación, planificación y revalorización positiva no mostraron relaciones significativas con ninguna creencia o reacción parental. En cuanto a las estrategias adaptativas, el reenfoque positivo se asoció positivamente con las creencias parentales de control ($r=.13$; $p<.05$) y tranquilidad ($r=.13$; $p<.05$); y poner en perspectiva se mostró correlaciones positivas con las creencias parentales de control ($r=.15$; $p<.05$) y costo de positividad ($r=.15$; $p<.05$) y una relación negativa con la reacción de angustia ($r=-.14$; $p<.05$).

Frente estrategias de regulación desadaptativas o que podrían tener efectos adversos en los niños, la catastrofización mostró relacionarse positivamente con las creencias de control ($r=.14$; $p<.05$) y costo de positividad ($r=.24$; $p<.01$). La estrategia de culpar a otros mostró una relación positiva con las creencias parentales de costo de positividad y manipulación ($r=.13$; $p<.01$), y una relación negativa e inversa con las reacciones de apoyo de validación ($r=-.21$; $p<.01$), centrada en la emoción ($r=-.19$; $p<.01$) y centrada en el problema ($r=-.24$; $p<.01$).

De esta manera, son claras las diferentes relaciones que se presentan entre las creencias parentales, las reacciones de los padres y la regulación emocional de los niños y niñas de 8 a 12 años. Asimismo, según la información expuesta en la tabla 13 se confirma el supuesto de no colinealidad, puesto que no se encontraron coeficientes iguales o mayores a 0.80 entre las variables observables de una misma variable latente (Avendaño et al., 2014).

Por otro lado, en cuanto a las asociaciones entre las variables observables y las variables de escolaridad y estrato de los padres, se encontraron únicamente relaciones significativas en las variables que se presentan en la tabla 14.

Tabla 14

Correlaciones entre las variables observables y las variables de escolaridad y estrato de los padres

Escolaridad/Estrato	Variables observables
Escolaridad	Autonomía (Rho= .14)*
	Costo de positividad (Rho= - .14)*
	Autoculpa (Rho= .14)*
	Rumiación (Rho= .16)*
	Revalorización positiva (Rho= .18)**
Estrato	Poner en perspectiva (Rho= .18)**
	Control del miedo (Rho= -.19)**
	Autoculpa (Rho= .16)*

Nota: **. p<.01 (bilateral) o *. p<.05 (bilateral).

Como se observa en la tabla 14 a mayor escolaridad de los padres se evidencia una mayor creencia de autonomía (Rho= .14; p<.05) y una menor creencia de costo de positividad (Rho= - .14; p<.05). Respecto a la regulación emocional, a mayor escolaridad de los padres se observa un mayor uso de estrategias desadaptativas en los niños como la autoculpa (Rho= .14; p<.05) y la rumiación (Rho= .16; p<.05), pero también un mayor uso de estrategias adaptativas como la revalorización positiva (Rho= .18; p<.01) y poner en perspectiva (Rho= .18; p<.01).

Por otra parte, se encontró que a mayor estrato los padres presentan una menor creencia de control del miedo (Rho= -.19; p<.01), pero los niños presentan un mayor uso de la estrategia de autoculpa (Rho= .16; p<.01).

7.3 Variaciones según el género de los niños y niñas.

Para identificar si existen diferencias entre las niñas y los niños en las variables analizadas, se procedió a verificar la igualdad de varianzas con la prueba de Levene, cuyos valores de significancia en todas las variables fueron p. >0.05 lo que permite asumir que las varianzas son homogéneas y por tanto se cumple con el supuesto de homocedasticidad.

Posteriormente, se llevó a cabo la prueba t para muestras independientes en la que se encontraron diferencias significativas en la creencia de manipulación de los padres ($p=0,03$). Este resultado permite afirmar que los padres de niñas suelen considerar que ellas pueden usar sus emociones para manipular a otros ($\bar{x}=3.79$; $DE= 1.07$), en comparación con los padres de niños ($\bar{x}=3.48$; $DE= 1.10$).

En cuanto a las reacciones parentales, no se encontraron diferencias significativas de padres de niñas y niños. Respecto a las estrategias de regulación, únicamente se encontraron diferencias significativas en las estrategias de planificación ($p=0,02$) y revalorización positiva ($p=0,04$). Específicamente, los niños reportaron usar con mayor frecuencia las estrategias de planificación ($\bar{x}=11.38$; $DE= 4.58$) y reevaluación ($\bar{x}=12.80$; $DE= 3.98$) en comparación con las niñas ($\bar{x}=9.97$; $DE= 4.21$; $\bar{x}=11.70$; $DE= 4.03$).

Tabla 15

Diferencias en las variables según el género de los niños.

Variable	Prueba de Levene		Prueba t para la igualdad de medias						
	F	Sig.	t	gl	Sig.	Dif. Medias	Dif. Error	95% IC	
								Inf.	Sup.
Control	0,18	0,67	0,15	215	0,87	0,02	0,15	-0,27	0,32
Costo de positividad	0,29	0,58	0,94	215	0,34	0,15	0,15	-0,16	0,46
Manipulación	1,11	0,29	2,11	215	<u>0,03</u>	0,31	0,14	0,02	0,60
Control del miedo	2,04	0,15	1,44	215	0,14	0,20	0,14	-0,07	0,48
Tranquilidad	0,03	0,84	0,01	215	0,99	0,00	0,09	-0,19	0,19
Angustia	0,09	0,76	0,92	215	0,35	0,11	0,12	-0,13	0,36
Punitivas	0,94	0,33	1,08	215	0,27	0,17	0,15	-0,14	0,48
Validación	1,90	0,16	0,06	215	0,95	0,00	0,14	-0,28	0,30
Centrada en la emoción	3,39	0,06	-0,38	215	0,70	-0,04	0,12	-0,29	0,19

Centrada en el problema	0,93	0,33	-0,76	215	0,44	-0,07	0,10	-0,27	0,12
Minimización	0,05	0,81	0,79	215	0,43	0,10	0,13	-0,15	0,36
Autoculpa	3,43	0,06	-0,24	215	0,80	-0,12	0,49	-1,10	0,85
Rumiación	0,00	0,93	-0,55	215	0,57	-0,27	0,49	-1,24	0,69
Reenfoque positivo	0,55	0,45	-1,13	215	0,25	-0,65	0,57	-1,78	0,47
Planificación	2,08	0,15	-2,35	215	<u>0,02</u>	-1,40	0,59	-2,58	-0,22
Revalorización	0,28	0,59	-2,00	215	<u>0,04</u>	-1,10	0,54	-2,18	-0,01
Perspectiva	1,38	0,24	-1,61	215	0,10	-0,83	0,51	-1,84	0,18
Catastrofización	0,54	0,46	-1,43	215	0,15	-0,75	0,52	-1,79	0,28
Culpar a otros	1,29	0,25	-0,33	215	0,73	-0,14	0,43	-1,00	0,71

Nota: Sig= Significación bilateral; Dif. Medias= Diferencia de medias; Dif. Error= Diferencia de error estándar; 95% IC =95% de intervalo de confianza de la diferencia

7.4 Modelos de ecuaciones estructurales

Se generó un primer modelo siguiendo el propuesto en la figura 1, excluyendo únicamente las variables que no mostraron una adecuada consistencia interna. Sin embargo, el ajuste de este modelo no resultaba aceptable, aunque se tuvieron en cuenta los índices de modificación de Amos®, los cuales sugerían covariaciones (Arbuckle, 2014). Por ejemplo, indicadores como el GFI (.80), IFI (.75) y CFI (.75), estuvieron por debajo de .90, asimismo, se encontraron dificultades en otros indicadores relevantes como el RMSEA (.10) y el AIC (551.459).

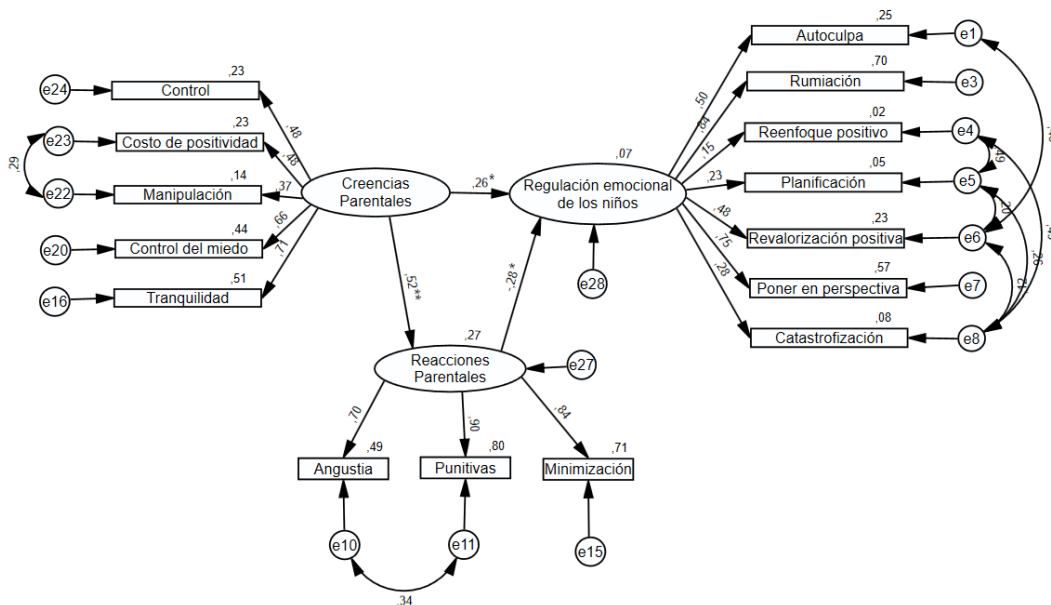
Por tanto, se procedió a hacer una revisión detallada de cada uno de los análisis descriptivos, las correlaciones entre las variables y los índices de modificación de Amos® para determinar en términos estadísticos las propiedades de cada una de las variables. Asimismo, se verificaron los antecedentes teóricos y empíricos propuestos. Teniendo en cuenta los resultados estadísticos y la literatura previa, se decidió dividir el modelo propuesto inicialmente en dos modelos re-especificados, uno analizando únicamente las reacciones de bajo apoyo parental y otro analizando únicamente las reacciones de apoyo.

Iniciando con el modelo de reacciones de bajo apoyo parental, se determinó la exclusión de la estrategia de regulación emocional de Culpar a otros, puesto que presentaba una carga factorial de .09 la cual no era significativa ($p=.23$) y afectada los indicadores de ajuste del modelo. Asimismo, la eliminación de esta estrategia es coherente con las correlaciones encontradas, puesto que culpar a otros no se relacionó significativamente con ninguna de las reacciones de bajo apoyo.

Además, se verificó el cumplimiento del supuesto de normalidad univariante y multivariante. Para tal fin se calculó el cuadrado de la distancia de Mahalanobis y se descartaron aquellos datos cuyo valor de distancia con respecto al centroide superaba una probabilidad igual a .001 (Tabachnick y Fidell, 2013) dando como resultado la exclusión de los datos de 13 díadas. El proceso descrito arrojó el modelo de la figura 2, en el que se obtuvo un valor crítico de curtosis multivariada de 1.91, el cual es inferior a 1.96 e indica el cumplimiento del supuesto de normalidad multivariante (Kline, 2016; Sharma, 1996). Por tanto, se usó la técnica de estimación de máxima verosimilitud.

Figura 2.

Modelo de ecuaciones estructurales únicamente con reacciones de bajo apoyo N=204



Nota: Los resultados de los indicadores de ajuste del modelo fueron CMIN/DF= 1.79; GFI=.91; NFI=.87; IFI=.93; TLI=.91; CFI=.93; RMSEA=.063; RMR=.48; AIC=224.016; p^{**001} ; $*\leq .05$

De acuerdo con el modelo presentado en la figura 2 las creencias parentales mostraron una contribución significativa directa sobre la regulación emocional de las niñas y los niños de 8 a 12 años ($\beta=.26$; $p<.05$) y un efecto positivo directo sobre las reacciones parentales ($\beta=.52$; $p<.001$), las cuales a su vez influyeron negativamente la regulación emocional ($\beta=-.28$; $p<.05$). Dado que el efecto de las reacciones parentales sobre la regulación es inverso, el efecto indirecto de las creencias sobre la regulación es de -0.14 y el efecto total de las creencias sobre la regulación mediado por las reacciones es de 0.11 , el cual es un valor inferior a la contribución directa.

Asimismo, se observa las creencias Parentales que más aportan por su carga factorial son la creencia de tranquilidad ($\lambda=.71$; $p<.001$), sugiriendo además un aporte importante de la varianza explicada ($R^2=.51$); y la creencia de control del miedo ($\lambda=.66$; $p<.001$) con una varianza explicada de $.44$. Además, se encontraron covariaciones significativas entre las creencias de manipulación y costo de positividad ($r=.29$; $p<.001$).

En el modelo de medida de las reacciones parentales se destacaron las reacciones punitivas como la variable con mayor contribución factorial ($\lambda=.90$; $p<.001$) y varianza explicada ($R^2=.80$), seguida de las reacciones de minimización ($\lambda=.84$; $p<.001$; $R^2=.71$).

En cuanto a la regulación emocional, se evidencia que las estrategias que más aportan a la carga factorial y la varianza explicada son la rumiación ($\lambda=.84$; $p<.001$; $R^2=.70$) y poner en perspectiva ($\lambda=.75$; $p<.001$; $R^2=.57$), mientras que la contribución del reenfoque positivo ($\lambda=.15$; $p=.06$; $R^2=.02$), y la planificación ($\lambda=.23$; $p<.01$; $R^2=.05$) es muy bajo. No obstante, la eliminación de estas dos estrategias no mejora los indicadores de ajuste del modelo, por lo que se decidió mantenerlas considerando su relevancia teórica.

En este caso, se encontraron covariaciones entre varias de las estrategias de regulación, tales como la catastrofización con la planificación ($r=.26$; $p<.001$), reenfoque positivo ($r=.49$; $p<.001$) y revalorización positiva ($r=-.12$; $p<.05$). Estas últimas tres estrategias mostraron a su vez covariaciones de $.49$ y $.29$ con $p<.001$. Finalmente, la autculpa mostró una relación significativa con la revalorización positiva ($r=.46$; $p<.001$).

Por otra parte, en cuanto al modelo de reacciones de apoyo con 204 díadas (validación, centradas en el problema y centradas en la emoción) algunos de los indicadores muestran un adecuado ajuste del modelo, tales como CMIN/DF= 1.88; GFI=.91; NFI=.83; IFI=.91; TLI=.88; CFI=.91; RMSEA=.066; RMR= .61; AIC=230.464. Sin embargo, en cuanto a los efectos entre las variables latentes únicamente fue significativo el aporte directo de las creencias parentales sobre las reacciones de apoyo ($\beta=.20$; $p<.05$).

En este caso, al igual que en el modelo de las reacciones de bajo apoyo las creencias parentales que más aportan por su carga factorial y la varianza explicada fueron las creencias de tranquilidad ($\lambda=.74$; $p<.001$; $R^2=.55$) y control del miedo ($\lambda=.67$; $p<.001$; $R^2=.45$). Las cuales afectan en mayor proporción a las reacciones en las que los padres se centran en el problema ($\lambda=.84$; $p<.001$; $R^2=.71$) o se centran en la emoción ($\lambda=.83$; $p<.001$; $R^2=.68$).

Por último, se probaron dos modelos alternativos incluyendo el género de los niños como variable mediadora, uno con las reacciones de bajo apoyo y otro con las reacciones de apoyo. Tal como se evidencia en la tabla 16 los indicadores de ajuste de los dos modelos alternativos eran en general adecuados, no obstante, el género de los niños como variable mediadora no presentó efectos significativos en ninguna de las variables latentes, en ninguno de los dos modelos alternos propuestos.

Tabla 16

Medidas de parsimonia, error y bondad de ajuste de los modelos

Modelo	CMIN/DF	GFI	NFI	IFI	TLI	CFI	RMSEA	RMR	AIC
Original	3.19	.80	.68	.75	.70	.75	.10	.73	551.459
Bajo apoyo	1.79	.91	.87	.93	.91	.93	.06	.48	224.016
Apoyo	1.88	.91	.83	.91	.88	.91	.06	.61	230.464
Alternos									
Bajo apoyo y género de los niños	1.73	.91	.85	.93	.91	.93	.06	.45	247.976

Apoyo y									
género de	1.80	.91	.81	.91	.88	.90	.06	.57	253.706
los niños									

De acuerdo con lo anterior, los resultados obtenidos apoyan las hipótesis planteadas en el presente estudio, confirmando que existe una relación directa y positiva entre las creencias de los padres sobre las emociones y la regulación emocional (H1), entre las creencias de los padres y las reacciones parentales (H2), así como una relación de influencia indirecta y positiva entre las creencias de los padres y la regulación emocional en niños y niñas mediada por las reacciones parentales, aunque este efecto fue más pequeño que la relación directa (H4).

En cuanto a la relación entre reacciones parentales y regulación emocional (H3), se encontró una relación directa y negativa entre las reacciones de bajo apoyo y las habilidades de regulación emocional de niños y niñas, mientras que no se encontró una relación significativa con las reacciones de apoyo. Finalmente, al filtrar los resultados teniendo en cuenta el género de los niños, no se encontraron diferencias significativas en los modelos.

8. Discusión

Considerando los hallazgos de la presente investigación, es posible plantear que las creencias parentales sobre las emociones influyen de manera directa sobre la regulación emocional de los niños de 8 a 12 años, e influyen de manera indirecta mediada por las reacciones parentales. Asimismo, hay razones conceptuales y estadísticas para presentar las relaciones descritas dentro de un modelo integrado, como se propone exponer a continuación desarrollando cada una de las hipótesis planteadas.

8.1 Creencias parentales sobre emociones y la regulación emocional en niñas y niños (H1)

Las creencias parentales sobre las emociones son entendidas como los pensamientos y sentimientos que los padres tienen sobre las propias emociones y las emociones de los hijos (Gottman et al., 1996). Por tanto, estas se reconocen como un aspecto importante que puede influir en la crianza y el modo en que los padres orientan el desarrollo de sus hijos (Aguirre-Dávila et al., 2021; Aguirre, 2000, 2002; Garrett-Peters et al., 2017).

Lo anterior, se corrobora con los hallazgos del presente estudio ya que los datos del modelo de ecuaciones estructurales (figura 2) indican que las creencias parentales sobre las emociones mostraron una contribución positiva significativa y directa sobre la regulación emocional de los niños y las niñas de 8 a 12 años ($\beta=.26$; $p<.05$), particularmente sobre las estrategias de rumiación ($\lambda=.84$; $p<.001$; $R^2=.70$) y poner en perspectiva ($\lambda=.75$; $p<.001$; $R^2=.57$).

Sin embargo, es importante recordar que las creencias que se examinaron en el modelo de la figura 2 fueron las creencias de tranquilidad, control del miedo, control y manipulación, las cuales están relacionadas con el dominio que evalúa si las emociones se consideran controlables o incontrolables (Ford y Gross, 2019). Mientras que la creencia de costo de positividad se relaciona más con el dominio de si las emociones son “buenas” o “malas”.

Estas creencias podrían clasificarse principalmente dentro del segundo perfil propuesto por Gottman et al. (1996), en el que los padres consideran que las emociones pueden ser perjudiciales para el niño, que no son útiles y que en la mayoría de los casos deberían evitarse. Lo que principalmente se ha asociado con desregulación emocional en los niños (Dunsmore et al., 2016; Halberstadt et al., 2013; Rogers et al., 2016; Rosso, 2012), ya que dentro de este contexto se neutraliza o denigra las emociones, limitando las oportunidades para que los niños aprendan a comprender la naturaleza de sus emociones (Garrett-Peters et al., 2017).

Contrario a lo anterior, los hallazgos del presente estudio indican que las creencias parentales influyen positivamente en la regulación emocional de los niños, por lo que es importante precisar los tipos de creencias y las estrategias de regulación emocional específicas implicadas en esta relación.

La creencia de tranquilidad fue la que más aportó al modelo según su carga factorial y su aporte a la varianza explicada ($\lambda=.71$; $p<.001$; $R^2=.51$). Esta creencia se refiere a que los padres consideran que es deseable que los niños muestren disposición a escuchar en silencio, a mantenerse regulados y tranquilos en el plano emocional, y expresar su alegría sin interrumpir a los demás (Halberstadt et al., 2020; Riquelme et al., 2019). La razón por la cual esta creencia pudo ser la que más aportó al modelo puede deberse a que es un elemento en las expectativas de los adultos sobre las habilidades de regulación emocional en los niños (Riquelme et al., 2019).

Asimismo, esta creencia se asoció significativamente con la estrategia de regulación de reenfoque positivo que implica que los niños ante situaciones que evocan en ellos emociones negativas piensan en temas alegres y agradables en lugar de pensar en lo que sucedió en sí mismo (Garnefski et al., 2007). También conforme al modelo, puede incrementar la estrategia de rumiación que implica pensar excesivamente en las emociones y pensamientos asociados al acontecimiento negativo durante un período de tiempo prolongado (Garnefski et al., 2007).

La segunda creencia que mayor aportó en el modelo fue el control del miedo ($\lambda=.66$; $p<.001$) con una varianza explicada de .44. Esta creencia indica que los padres piensan que la expresión del miedo debe ser regulado por parte de los niños, que esta emoción no es aceptable y debe evitarse (Riquelme et al., 2019). Lo anterior, es consistente con lo encontrado por López (2013) quien menciona que en familias colombianas los padres suelen considerar que el miedo es inseguridad o temor describiendo esta emoción como mala, dañina, ignorancia o algo absurdo. Por tanto, es coherente que esta creencia se asocie con que los niños regulen la expresión de esta emoción.

En cuanto a la creencia de control ($\lambda=.23$; $p<.001$; $R^2=.48$), indica que los padres creen que es deseable que los niños logren controlar sus emociones por sí mismos (Halberstadt et al., 2013; Riquelme et al., 2019). Esta creencia tiene correlatos prácticos para estimular la regulación emocional en los niños (Riquelme et al., 2019), tal como se evidencia en la presente investigación en donde esta creencia se asoció positivamente con las estrategias adaptativas de reenfoque positivo y poner en perspectiva.

Frente a la creencia de costo de positividad ($\lambda=.23$; $p<.001$; $R^2=.48$), implica que los padres consideran que las emociones positivas de los niños pueden tener consecuencias negativas para ellos (Halberstadt et al., 2013; Riquelme et al., 2019). Por tanto, es consistente que esta creencia se haya asociado con catastrofización y culpar a otros, aunque también se asoció con la estrategia adaptativa de poner en perspectiva. En cuanto a la creencia que tienen los padres acerca de que los niños usan las emociones para manipular a otros se asoció con la estrategia de regulación de culpar a otros.

De acuerdo con lo anterior, pese a que las creencias analizadas se han asociado principalmente con la desregulación emocional de los niños (Dunsmore et al., 2016; Halberstadt et al., 2013; Rogers et al., 2016; Rosso, 2012), los hallazgos del presente estudio indican que las creencias parentales sobre emociones clasificadas principalmente en el dominio del control, incrementan las estrategias de regulación emocional en los niños tanto adaptativas (Poner en perspectiva y reenfoque positivo), pero también desadaptativas (rumiación y la catastrofización) dependiendo de la creencia en particular. Lo que explicaría que la relación es significativa pero moderada.

De esta manera, las creencias acerca de que las emociones deben controlarse, podrían ser funcionales para aumentar la regulación emocional puesto que los padres podrían ser más conscientes de la necesidad de enseñarles a los niños a modular sus respuestas emocionales. Asimismo, es importante mencionar que en el período de transición de la infancia a la adolescencia los padres tienen mayores expectativas acerca de que los niños regulen de manera más independiente sus emociones (Garnefski et al., 2007; Orgilés et al., 2018), lo que explicaría la prevalencia de las creencias parentales relacionadas con el control de las emociones en niños de 8 a 12 años.

8.2 Creencias parentales sobre emociones y las reacciones parentales (H2).

Se ha evidenciado que las reacciones parentales están guiadas por las creencias de los padres sobre las emociones, ya que estas representan un marco organizacional que impacta en los comportamientos y las interacciones cotidianas entre padres e hijos (Dunsmore y Halberstadt, 2009; Garrett-Peters et al., 2017).

Lo anterior, se corrobora con los resultados del presente estudio ya que las creencias parentales mostraron una contribución positiva y directa sobre las reacciones parentales de bajo apoyo ($\beta=.52$; $p<.001$), así como una contribución significativa pero menor sobre las reacciones de apoyo ($\beta=.20$; $p<.05$). Además, las creencias parentales sobre las emociones se asociaron principalmente con las reacciones de bajo apoyo. Por lo que es consistente que en modelo de ecuaciones estructurales las creencias analizadas influyan con un efecto mayor en las reacciones punitivas ($\lambda=.90$; $p<.001$; $R^2=.80$) y de minimización ($\lambda=.84$; $p<.001$; $R^2=.71$).

Estos hallazgos son coherentes con la literatura puesto que los padres que creen que las emociones son perjudiciales para los niños y que emociones como la tristeza, el miedo y la ira deben evitarse o controlarse, suelen reaccionar animando a sus hijos a deshacerse de las emociones sin explorarlas (Garrett-Peters et al., 2017; Gottman et al., 1996). Por tanto, los padres con estas creencias tienen más probabilidades de minimizar o castigar las emociones de sus hijos, en especial cuando se experimentan intensamente (Garrett-Peters et al., 2017; Halberstadt et al., 2008; Lozada et al., 2016; Perez Rivera y Dunsmore, 2011). Además, pueden evaluar de forma negativa cualquier experiencia emocional y reaccionar con angustia ante las emociones negativas de sus hijos (Ford et al., 2018; Ford y Gross, 2019).

De manera específica, en cuanto a los análisis bivariados indicaron que las reacciones punitivas se relacionaron positivamente con todas las creencias analizadas, presentando asociaciones más fuertes con las creencias de costo de positividad,

tranquilidad y manipulación. Así, los padres que creen que las emociones positivas pueden tener consecuencias negativas en los niños, que es importante que los niños se mantengan tranquilos en el plano emocional y que además consideran que los niños pueden usar las emociones para manipular a otros, suelen usar con mayor probabilidad reacciones que castigan la expresión emocional en sus hijos (Halberstadt et al., 2013, 2020; Riquelme et al., 2019).

En cuanto a las reacciones de minimización, reflejan el grado en el que los padres descartan la seriedad de los estados emocionales de sus hijos o devalúan sus problemas y angustias (Fabes et al., 2002). Estas reacciones se relacionaron con mayor fuerza con las creencias de control del miedo, control y tranquilidad. Es decir, que los padres que consideran que el miedo debe ser regulado o que no debería ser expresado, así como padres que pueden creer que los niños tienen la autonomía para aprender y manejar sus emociones sin la necesidad del apoyo de adultos, se ha asociado con menos apoyo a la expresión de emociones negativas en los niños (De Castella et al., 2013; Halberstadt et al., 2013; Riquelme et al., 2019).

Frente a las reacciones de angustia, no es sorprendente que se asocien positivamente con las creencias de costo de positividad, manipulación y tranquilidad, puesto que conforme con la literatura los padres que consideran que las emociones pueden ser peligrosas y que traen efectos dañinos, o que las emociones pueden ser una forma de manipulación, es más probable que reaccionen con angustia, incomodidad o molestia ante las respuestas emocionales de sus hijos (Sosa-Hernández et al., 2020). Lo anterior, hace más probable que los padres intensifiquen los esfuerzos para controlar las expresiones emocionales de sus hijos con el objetivo de disminuir su propia incomodidad en lugar de centrarse en las necesidades de los niños (Fabes et al., 2002; Gottman et al., 1996).

Por otra parte, en cuanto al modelo de las reacciones de apoyo, la única relación significativa fue el aporte directo de las creencias parentales, principalmente de tranquilidad y control del medio, sobre las reacciones de apoyo ($\beta=.20$; $p<.05$) centradas en el problema ($\lambda=.84$; $p<.001$; $R^2=.71$) y centradas en la emoción ($\lambda=.83$; $p<.001$; $R^2=.68$). Esto es consistente con lo propuesto por Halberstadt et al. (2013) quienes indican que los padres que consideran que las personas pueden aprender a regular sus experiencias

emocionales, como en el caso de la creencia de control del miedo y tranquilidad, tienden a dar más oportunidad de aprender a manejar las emociones de sus hijos.

Así pues, teniendo en cuenta los dos modelos, las creencias parentales sobre emociones clasificadas principalmente en el dominio del control incrementan con mayor probabilidad las reacciones de bajo apoyo. No obstante, pese a que también incrementan las reacciones de apoyo, esta contribución es menor y esta asociada con reacciones centradas en la emoción que reflejan el grado en que los padres responden con estrategias que ayuden a los niños a sentirse mejor, por ejemplo, reconfortarlo o distraerlo; o reacciones centradas en el problema que indica el grado en el que los padres ayudan a los niños a resolver el problema o situación que les generó angustia, que finalmente reflejan la intencionalidad de disminuir la activación emocional de los niños de una forma adaptativa (Fabes et al., 2002).

8.3 Reacciones parentales y regulación emocional de los niños (H3).

Los hallazgos del presente estudio indican que las reacciones parentales de bajo apoyo, principalmente las punitivas y de minimización, tienen una relación negativa con la regulación emocional de los niños ($\beta = -.28$; $p < .05$); mientras que las reacciones de apoyo no aportan significativamente a la regulación.

En cuanto al rol de las reacciones de bajo apoyo, los resultados son congruentes con la literatura, puesto que estas reacciones no permiten que se dé la exploración emocional en los niños quienes terminan asociando las emociones negativas como inaceptables (Wang et al., 2019). Cuando los padres reaccionan castigando o minimizando, el mensaje que los niños reciben es de desaprobación de la expresión emocional, educándolos a reprimir la expresión de sus emociones negativas, sin enseñarles estrategias de regulación u orientación. Lo anterior, interfiere en el desarrollo de las habilidades de regulación emocional desde el preescolar hasta la transición a la adolescencia (Blair et al., 2014; Fabes et al., 2002; Hong et al., 2021; Hurrell et al., 2017; Katz et al., 2014; Moran et

al., 2019; Perry et al., 2020; Shaffer et al., 2012; Sosa-Hernández et al., 2020; Yang et al., 2020).

Del mismo modo, según el modelo presentado en la figura 2 las reacciones punitivas, de minimización y angustia influyen con mayor probabilidad en que los niños presenten menores estrategias adaptativas de regulación como poner en perspectiva que se refiere a relativizar la gravedad de los acontecimientos (Garnefski et al., 2007), pero también un menor uso de estrategias como la rumiación que implica pensar excesivamente en las emociones asociadas a los acontecimientos negativos (Garnefski et al., 2007; Reyes-Pérez et al., 2021). Lo que es consistente con lo anteriormente mencionado, puesto que estas reacciones no fomentan que los niños exploren sus emociones y por el contrario aprendan a que deben reprimirlas o evitarlas.

Por otro lado, pese a que según lo presentado en la tabla 11 los padres reportaron que es más probable que empleen reacciones de apoyo como centrarse en el problema, centrarse en la emoción o validar la expresión emocional de sus hijos, en comparación con el uso de reacciones de bajo apoyo. Los modelos analizados indican que las reacciones de apoyo no influyen significativamente en la regulación emocional de los niños de 8 a 12 años.

Lo anterior, contradice la literatura puesto que se considera que las reacciones de apoyo de los padres les enseñan a los niños a gestionar su experiencia, así como a desarrollar habilidades de regulación emocional y ser socialmente competentes (Dunsmore et al., 2013; Fabes et al., 2002; Hurrell et al., 2015; Rogers et al., 2016; Rosso, 2012; Yang et al., 2020). Asimismo, los resultados de la presente investigación refutan algunos estudios como por ejemplo los de Blair et al. (2014), Hong et al. (2021), Perry et al. (2020), Wang et al. (2019) y Sosa-Hernandez et al. (2020), quienes han encontrado que las reacciones de apoyo se asocian positivamente con el desarrollo de la regulación emocional en niños con un rango de edad que comprende de los 6 a los 12 años.

En particular, Wang et al. (2019) encontraron que niños y adolescentes entre los 10 a los 18 años, cuyos padres tenían bajas respuestas punitivas y de minimización, informaron un mayor uso de la estrategia de regulación emocional denominada

revalorización cognitiva. Sosa-Hernandez et al. (2020) indican que las reacciones punitivas, de minimización y angustia presentan una correlación negativa con la regulación emocional; mientras que se presentan correlaciones positivas con las reacciones de aliento a la expresión, centradas en el problema y centradas en la emoción.

Pero, los hallazgos también son consistentes con otras investigaciones como la de Lunkenheimer et al. (2007), quienes indican que las reacciones de apoyo no ofrecían beneficios directos para los resultados emocionales y conductuales de los niños de 8 a 11 años. Así como, Mirabile et al. (2018) reportan que los niños de 3 a 4 años de edad, cuyos padres reaccionaban enfocados en la emoción y en el problema, manifiestan mayores niveles de regulación emocional. Sin embargo, estos autores también indican que en el caso de niños mayores estas relaciones se invirtieron, lo que sugiere que las reacciones que fueron de apoyo para niños más pequeños pueden no fomentar el desarrollo emocional en niños mayores, enfatizando en que la crianza es un proceso dinámico y cambiante. Por tanto, parece ser que las reacciones que inicialmente son de apoyo pierden esta función durante la transición de la infancia a la adolescencia.

En esta línea, también se ha señalado que durante la niñez media y el proceso de transición a la adolescencia, las reacciones parentales de apoyo podrían no aportar a las habilidades de regulación emocional de los niños, puesto que estas reacciones podrían reducir las oportunidades para que los hijos desarrollen sus propias estrategias de regulación y autonomía (Castro et al., 2015; Mirabile et al., 2018; Rogers et al., 2016).

Asimismo, durante este periodo de desarrollo se espera que los niños establezcan mayor independencia social y emocional de sus padres (Garnefski et al., 2007; Orgilés et al., 2018), lo que también explicaría la prevalencia de las creencias relacionadas con la importancia del control de la expresión emocional encontradas en el presente estudio. Por tanto, a medida que el niño crece, los padres deben adaptar la frecuencia, intensidad y naturaleza de sus reacciones con el objetivo de transferir la responsabilidad de la regulación a los niños (Denham et al., 2007; Rogers et al., 2016).

8.4 Influencia de las creencias de los padres mediadas por las reacciones parentales sobre la regulación emocional de los niños (H4)

Finalmente, todos los resultados expuestos en el presente estudio permiten responder la pregunta problema planteada ¿Cuál es la influencia de las creencias parentales mediadas por las reacciones parentales sobre la regulación emocional de niñas y niños de 8 a 12 años? Puesto que se confirma la existencia de una relación estadísticamente significativa entre las tres variables propuestas (H4), rechazándose la hipótesis nula.

Así pues, las creencias parentales sobre emociones, en particular las creencias de tranquilidad y control del miedo mostraron una contribución significativa directa sobre la regulación emocional de los niños de 8 a 12 años ($\beta=.26$; $p<.05$), especialmente sobre las estrategias de rumiación y poner en perspectiva. A su vez, estas creencias tienen un efecto positivo directo sobre las reacciones parentales de bajo apoyo ($\beta=.52$; $p<.001$), con una mayor influencia en las reacciones punitivas y de minimización, las cuales influyen negativamente a la regulación emocional ($\beta=-.28$; $p<.05$).

Dado que el efecto de las reacciones parentales de bajo apoyo sobre la regulación es inverso, esto disminuye el efecto indirecto de las creencias sobre la regulación. Por lo que se puede concluir que las creencias sobre las emociones de los niños influyen de manera directa a la regulación emocional, con mayor probabilidad que mediadas por las reacciones parentales de bajo apoyo. En cuanto a las reacciones de apoyo, estas no mostraron un aporte significativo a la regulación emocional de los niños.

Así pues, las creencias analizadas se encuentran relacionadas principalmente con el dominio que evalúa si las emociones se consideran controlables o incontrolables, como lo fueron las creencias que más aportaron al modelo (tranquilidad y control del miedo), las cuales aumentan el uso de estrategias de regulación emocional de los niños. No obstante, este tipo de creencias puede aumentar el uso tanto de estrategias adaptativas como lo es poner en perspectiva, como también estrategias desadaptativas como la rumiación. Esta

última se ha asociado con sintomatología de ansiedad y depresión en niños (Garnefski et al., 2007; Orgilés et al., 2018).

Por otro lado, pese a que la relación directa entre las creencias de los padres sobre las emociones y la regulación emocional de los niños es mayor, también se pudo detectar la influencia mediadora de las reacciones parentales en la relación indirecta. En esta última se encontró que las reacciones punitivas y de minimización son las que más aportaban a la varianza explicada del modelo y por tanto afectaban negativamente a las habilidades de regulación emocional de los niños tanto en las estrategias desadaptativas como adaptativas, por ejemplo, poner en perspectiva.

Lo anterior, concuerda con autores como Chaplin et al. (2005), Gottman et al. (1996) y Katz et al. (2012), quienes sostienen que los padres pueden tener diferentes reacciones en función de sus sentimientos y creencias sobre las emociones. En este caso, castigar o minimizar las emociones negativas basados en sus creencias de que estas emociones son perjudiciales para los niños y por tanto es necesario detener rápidamente su expresión, lo que finalmente interfiere en el desarrollo de las habilidades de regulación emocional en los niños de 8 a 12 años (Blair et al., 2014; Fabes et al., 2002; Hong et al., 2021; Hurrell et al., 2017; Katz et al., 2014; Moran et al., 2019; Perry et al., 2020; Shaffer et al., 2012; Sosa-Hernández et al., 2020; Yang et al., 2020).

Así pues, todos los hallazgos presentan similitudes y diferencias con el estudio integrador desarrollado por Rogers et al. (2016) con madres de niños de 7 a 9 años, quienes encontraron que las creencias acerca de que las emociones deben evitarse o son peligrosas se relacionaron positivamente con las reacciones de bajo apoyo. No obstante, estos autores indicaron que las reacciones punitivas y de minimización no se relacionaron significativamente ni con la regulación ni con la labilidad de las emociones de sus hijos.

Además, también encontraron que la labilidad de los niños puede ser predicha por las reacciones de apoyo de las madres, ya que reportaron una relación positiva entre estas dos variables (Rogers et al., 2016). Lo que va en sintonía con los hallazgos de la presente investigación, ya que las reacciones de apoyo (validación, centrarse en el problema o

centrarse en la emoción) como variable mediadora no presentaron una contribución significativa a la regulación emocional.

Finalmente, los resultados resaltan la importancia de considerar la crianza como un proceso dinámico y cambiante (Mirabile et al., 2018), en el que las creencias que tienen los padres influyen en sus reacciones comportamentales y en las habilidades de regulación emocional de sus hijos, que varían a lo largo de todo el ciclo vital. Por lo que es importante, centrar los esfuerzos en continuar desarrollando evidencia empírica, no únicamente durante la etapa preescolar sino a lo largo de la infancia.

8.5 Diferencias entre niñas y niños

Pese a que los padres reconocen los roles y expectativas de género dentro de la sociedad como un factor importante en la configuración de la emoción y la socialización de las emociones (Thomassin et al., 2019, 2020). En la presente investigación, únicamente se encontraron diferencias significativas en la creencia de manipulación de los padres. Por lo que se puede afirmar que los padres de niñas suelen considerar que ellas pueden usar sus emociones para manipular a otros, en comparación con los padres de niños.

Según Rivera y Dunsmore (2011), algunos padres latinos aceptan más la tristeza y el miedo en el caso de las niñas, mientras que, en los niños se acepta más la ira. Sin embargo, no se encontraron diferencias significativas frente a la creencia de control del miedo.

Por otra parte, autores como Chaplin et al. (2005) indican que las creencias asociadas al género pueden influir en las prácticas de crianza en torno a las emociones, ya que según el género del niño es probable que los padres enseñen a expresar las emociones de forma diferente. No obstante, en los hallazgos del presente estudio no se encontraron diferencias significativas entre padres de niñas y niños. Lo que es consistente con lo reportado por Fabes et al. (2002) quienes reportaron no haber encontrado diferencias según el género en las reacciones de los padres.

Respecto a las estrategias de regulación, únicamente se encontraron diferencias significativas en donde los niños reportaron usar con mayor frecuencia las estrategias de

planificación y revalorización en comparación con las niñas. Lo que indica que es más probable que los niños piensen en cómo manejar un evento negativo para intentar solucionarlo o que atribuyan un significado positivo a un acontecimiento en términos de crecimiento personal y aprendizaje, en comparación con las niñas.

Estos hallazgos contrastan los mencionado por autores como Rogers et al. (2016) quienes reportan que el género de los niños predice la regulación emocional, en donde las niñas regulan mejor sus emociones que los niños; Kim-Spoon et al. (2013) quienes encontraron que las niñas tienen una mayor regulación de las emociones en comparación con los niños; y Waters y Thompson (2016) quienes reportan que los niños usaban con mayor frecuencia estrategias orientadas a la distracción mientras que las niñas favorecían desahogarse en la emoción.

Sin embargo, también se probaron dos modelos alternativos incluyendo el género de los niños como variable mediadora, uno con las reacciones de bajo apoyo y otro con las reacciones de apoyo, pero esta variable no presentó efectos significativos en ninguna de las variables latentes, en ninguno de los dos modelos alternos propuestos.

Lo anterior concuerda con lo mencionado por Thomassin et al. (2019) quienes indican que la literatura es contradictoria y mixta acerca de cómo el género de los niños influye en las prácticas de crianza relacionadas con las emociones, y por tanto, en los resultados posteriores en el desarrollo de habilidades de regulación emocional. Asimismo, podrían existir más similitudes que diferencias en el plano emocional entre niños y niñas (Chaplin y Aldao, 2013; Hyde, 2005; Shaffer et al., 2012).

En cuanto a otras variables sociodemográficas, la variable del nivel de escolaridad de los padres se relacionó positivamente con la autonomía y negativamente con la creencia de costo de positividad; así como también se asoció con un mayor uso de estrategias desadaptativas en los niños como la autculpa y la rumiación, pero también un mayor uso de estrategias adaptativas como la revalorización positiva y poner en perspectiva. En cuanto a las reacciones, no se encontró ninguna asociación a diferencia de los mencionado

por Fabes et al. (2002) quienes reportan correlaciones entre la educación materna y reacciones parentales.

En cuanto al estrato, las únicas relaciones encontradas consisten en que los padres presentan una menor creencia de control del miedo, pero los niños presentan un mayor uso de la estrategia de autculpa. Lo anterior, contradice los resultados de Rogers et al. (2016), quienes reportaron relaciones positivas entre los ingresos de las madres y la regulación emocional de los niños.

Este apartado también es correcto; no obstante, sería conveniente que elaboraras o compilaras, quizá en un apartado propio, un intento de explicación teórica de los resultados principales, más allá de la identificación de consistencias o inconsistencias con la literatura previa.

9. Limitaciones y recomendaciones

La presente investigación brinda evidencia empírica acerca de las relaciones directas e indirectas entre las creencias parentales sobre emociones, las reacciones parentales y la regulación emocional de niños colombianos de 8 a 12 años. Sin embargo, es importante precisar algunas limitaciones que podrán tenerse en cuenta para futuras investigaciones en esta temática en Latinoamérica.

Así pues, en este estudio se tuvieron en consideración medidas de autoinforme, lo cual es adecuado para variables como las creencias sobre las emociones o las habilidades de regulación emocional cognitivas puesto que brindan información que principalmente puede ser evaluada por el reporte de los participantes (Adrian et al., 2011). No obstante, en futuras investigaciones podría ser interesante evaluar las reacciones parentales mediante la observación de las interacciones entre padres e hijos, para obtener una mayor riqueza en la información y evitar la deseabilidad social frente al reporte de las reacciones de bajo apoyo.

En esta misma línea, es necesario contemplar la naturaleza transversal del estudio, ya que de acuerdo con los resultados analizados se pudo comprobar la importancia de evaluar la crianza durante diferentes momentos del ciclo vital, resaltando que es un

proceso dinámico y cambiante, por consiguiente, se sugiere llevar a cabo estudios longitudinales (Garrett-Peters et al., 2017).

Por otra parte, en la presente investigación las variables analizadas estaban relacionadas únicamente con las emociones negativas en general, de manera que futuras investigaciones podrían indagar acerca de la interacción entre las variables frente a emociones específicas como el miedo, la ira, la tristeza, entre otras. También sería pertinente analizar el modelo planteado teniendo en consideración las emociones positivas puesto que menos investigaciones han indagado sobre este tema (Katz et al., 2014; Moran et al., 2019).

Asimismo, futuras investigaciones podrían tener en consideración la influencia de las creencias sobre emociones y las reacciones de padres y madres de una misma familia en la adquisición de las habilidades de regulación emocional de los niños. Así como evaluar la interacción entre las variables de los padres y los hijos de manera bidireccional y recíproca, es decir, considerar cómo ciertas características de los hijos pueden influir en las creencias y las reacciones de los padres (Berns, 2015; Rogers et al., 2016).

Por último, una aproximación que puede brindar más evidencia, puede ser la evaluación de programas de intervención en los cuales se vean afectadas las creencias de los padres sobre las emociones y/o las reacciones parentales, teniendo en cuenta que en este caso las comparaciones entre mediciones previas y posteriores a la intervención podrían brindar información adicional sobre el rol de estas variables y su peso dentro de la relación con la regulación emocional de niños y niñas. Adicionalmente, la replicación del modelo planteado en otros contextos puede confirmar el grado de generalización que se desprende de los resultados expuestos.

10. Conclusiones

La presente investigación tuvo como objetivo comprobar la influencia de las creencias parentales mediadas por las reacciones parentales sobre la regulación emocional

de niños de 8 a 12 años. Los hallazgos indican que las creencias parentales sobre emociones mostraron una contribución significativa y directa sobre la regulación emocional de los niños. A su vez, estas creencias tienen un efecto positivo directo sobre las reacciones parentales de bajo apoyo, las cuales influyen negativamente a la regulación emocional. En cuanto a las reacciones de apoyo, estas no mostraron un aporte significativo a la regulación emocional de los niños.

Por tanto, es posible concluir que las creencias de los padres sobre las emociones influyen de manera directa sobre la regulación emocional, con mayor probabilidad que mediadas por las reacciones parentales de bajo apoyo. Asimismo, se destaca la crianza como un proceso dinámico y cambiante en el que las reacciones que inicialmente son de apoyo podrían perder esta función durante la transición de la infancia a la adolescencia.

Así pues, los hallazgos reportados en el presente estudio aportan evidencia empírica en población colombiana que corrobora la relación entre las variables propuestas, respondiendo así a un vacío en el conocimiento existente (Bornstein et al., 2018; Ford y Gross, 2019; Riquelme et al., 2019; Rogers et al., 2016; Schaffer, 2006). Así como a profundizar en el conocimiento de la regulación emocional en niños colombianos, puesto que Sabatier et al. (2017) indican que la información aún es muy limitada y bastante insuficiente porque la mayoría de investigaciones se realizan principalmente en América del Norte y Europa.

Finalmente, se destaca la importancia de la crianza de los padres como agentes encargados de generar acciones mediante las cuales se fomenta o se entorpece la adquisición de habilidades de regulación emocional en los niños (Gentzler et al., 2015; Mulsow, 2008). Por lo que se hace relevante tener en consideración los resultados del presente estudio para el desarrollo de intervenciones o programas dirigidos a padres de familia en ámbitos clínicos o educativos, con el fin de sensibilizarlos acerca de las creencias y reacciones que podrían interferir en la adquisición de la habilidad de regulación emocional en sus hijos.

11. Referencias

- Adrian, M., Zeman, J., y Veits, G. (2011). Methodological implications of the affect revolution: A 35-year review of emotion regulation assessment in children. *Journal of Experimental Child Psychology*, *110*(2), 171–197.
<https://doi.org/10.1016/j.jecp.2011.03.009>
- Aguirre-Dávila, E., Morales-Castillo, M., y Moreno-Vásquez, M. (2021). Parenting, autonomy and academic achievement in the adolescence. *Journal of Family Studies*.
<https://doi.org/10.1080/13229400.2021.1871935>
- Aguirre, E. (2000). Cambios Sociales y Prácticas de Crianza en la Familia Colombiana. En E. Aguirre y J. Yáñez (Ed.), *Diálogos 1. Discusiones en la Psicología Contemporánea* (p. 12).
http://www.humanas.unal.edu.co/2017/extension/application/files/8415/3607/8260/1_baja_Dialogos_1-2000.pdf
- Aguirre, E. (2002). Prácticas de Crianza y Pobreza (2002). En E. Aguirre (Ed.), *Diálogos 2. Discusiones en la Psicología Contemporánea* (p. 14).
http://www.humanas.unal.edu.co/2017/extension/application/files/4415/3607/8261/2_baja_Dialogos_2-2000.pdf
- Aguirre, E., Durán Strauch, E., y Torrado, M. (2000). *Socialización: prácticas de crianza y cuidado de la salud*. Universidad Nacional de Colombia.
<https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/3125>
- Aguirre, E., Montoya, L. M., y Reyes, J. A. (2006). Crianza y Castigo Físico (2006). En E. Aguirre (Ed.), *Diálogos 4. Discusiones en la Psicología Contemporánea* (pp. 31–48). Universidad Nacional de Colombia.
<http://www.bdigital.unal.edu.co/1299/4/03CAPI02.pdf>
- American Psychological Association. (2010). *Principios éticos de los psicólogos y código de conducta*.

http://www.psicologia.unam.mx/documentos/pdf/comite_etica/Codigo_APA.pdf

- Amone-P'Olak, K., Garnefski, N., y Kraaij, V. (2007). Adolescents caught between fires: Cognitive emotion regulation in response to war experiences in Northern Uganda. *Journal of Adolescence*, *30*(4), 655–669.
<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2006.05.004>
- Arbuckle, J. L. (2014). Exploratory analysis. En *IBM® SPSS® Amos™ 23 User's Guide*. IBM.
- Ato, M., López-García, J. J., y Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, *29*(3), 1038–1059.
<https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Avendaño, B. L., Avendaño, G., Cruz, W., y Cárdenas-Avendaño, A. (2014). Guía de referencia para investigadores Reference guide for non-expert researchers in multivariate statistics. *Diversitas: Perspectivas En Psicología*, *10*(1), 13–27.
- Berns, R. M. (2015). *Child, family, school, community: Socialization and support*. Cengage Learning.
- Blair, B. L., Perry, N. B., O'Brien, M., Calkins, S. D., Keane, S. P., y Shanahan, L. (2014). The indirect effects of maternal emotion socialization on friendship quality in middle childhood. *Developmental Psychology*, *50*(2), 566–576.
<https://doi.org/10.1037/a0033532>
- Bornstein, M. H., Putnick, D. L., y Suwalsky, J. T. D. (2018). Parenting cognitions → parenting practices → child adjustment? The standard model. *Development and Psychopathology*, *30*(2), 399–416. <https://doi.org/10.1017/S0954579417000931>
- Brook, J. S., Brook, D. W., y Whiteman, M. (2007). Growing up in a violent society: Longitudinal predictors of violence in Colombian adolescents. *American Journal of Community Psychology*, *40*(1–2), 82–95. <https://doi.org/10.1007/s10464-007-9126-z>
- Byrne, B. M. (2016). *Structural Equation Modeling with Amos Basic Concepts, Applications, and Programming*. Routledge.

- Castro, V. L., Halberstadt, A. G., Lozada, F. T., y Craig, A. B. (2015). Parents' Emotion-Related Beliefs, Behaviours, and Skills Predict Children's Recognition of Emotion. *Infant and Child Development*, 24(1), 1–22. <https://doi.org/10.1002/icd.1868>
- Chaplin, T. M., y Aldao, A. (2013). Gender differences in emotion expression in children: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 139(4), 735–765. <https://doi.org/10.1037/a0030737>
- Chaplin, T. M., Cole, P. M., y Zahn-Waxler, C. (2005). Parental socialization of emotion expression: Gender differences and relations to child adjustment. *Emotion*, 5(1), 80–88. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.5.1.80>
- Closas, A., Arriola, E., Kuc, C., Amarilla, M., y Jovanovich, E. (2013). Análisis multivariante, conceptos y aplicaciones en Psicología Educativa y Psicometría. *Enfoques XXV*, 1(Otño), 65–92.
- Cole, P. M. (2014). Moving ahead in the study of the development of emotion regulation. *International Journal of Behavioral Development*, 38(2), 203–207. <https://doi.org/10.1177/0165025414522170>
- Cole, P., y Tan, P. (2015). Emotion socialization from a cultural perspective. En P. D. H. J. E. Grusec (Ed.), *Handbook of socialization: Theory and research* (pp. 499–519). Guilford Press.
- Ley 1090 del 2006 (2006, 6 de septiembre). Congreso de la República. Diario Oficial No. 46.383. Recuperado de http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1090_2006.html
- Cuervo, Á. (2010). Pautas de crianza y desarrollo socioafectivo en la infancia. *Diversitas*, 6(1), 111–121. <https://doi.org/10.15332/s1794-9998.2010.0001.08>
- Cupani, M. (2012). Análisis de Ecuaciones Estructurales: conceptos, etapas de desarrollo y un ejemplo de aplicación. *Revista Tesis*, 1, 186–199. <http://www.revistas.unc.edu.ar/index.php/tesis/article/download/2884/2750>

- De Castella, K., Goldin, P., Jazaieri, H., Ziv, M., Dweck, C. S., y Gross, J. J. (2013). Beliefs About Emotion: Links to Emotion Regulation, Well-Being, and Psychological Distress. *Basic and Applied Social Psychology*, 35(6), 497–505.
<https://doi.org/10.1080/01973533.2013.840632>
- Denham, S., Bassett, H., y Wyatt, T. (2007). The socialization of emotional competence. En P. D. H. J. E. Grusec (Ed.), *Handbook of socialization: Theory and research* (pp. 614–637). Guilford Press.
- Denham, Susanne, y Kochanoff, A. T. (2002). Parental contributions to preschoolers' understanding of emotion. *Marriage and Family Review*, 34(3–4), 311–343.
https://doi.org/10.1300/J002v34n03_06
- Dunsmore, J. C., Booker, J. A., y Ollendick, T. H. (2013). Parental Emotion Coaching and Child Emotion Regulation as Protective Factors for Children with Oppositional Defiant Disorder. *Social Development*, 22(3), 444–466.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2011.00652.x>
- Dunsmore, J. C., Booker, J. A., Ollendick, T. H., y Greene, R. W. (2016). Emotion Socialization in the Context of Risk and Psychopathology: Maternal Emotion Coaching Predicts Better Treatment Outcomes for Emotionally Labile Children with Oppositional Defiant Disorder. *Social Development*, 25(1), 8–26.
<https://doi.org/10.1111/sode.12109>
- Dunsmore, J., y Halberstadt, A. (2009). The dynamic context of children's emotions: Family and cultural system influences. En K. R. J. Mancini (Ed.), *Pathways of human development: Explorations of change* (pp. 171–190). Lexington Books.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., y Murphy, B. C. (1996). Parents' reactions to children's negative emotions: Relations to children's social competence and comforting behavior. *Child Development*, 67, 2227–2247.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Guthrie, I. K., Murphy, B. C., y Reiser, M. (1999). Parental reactions to children's negative emotions: Longitudinal relations to quality of children's social functioning. *Child Development*, 70(2), 513–534.

- <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00037>
- Eisenberg, Nancy, Michalik, N., Spinrad, T. L., Hofer, C., Kupfer, A., Valiente, C., Liew, J., Cumberland, A., y Reiser, M. (2007). The relations of effortful control and impulsivity to children's sympathy: A longitudinal study. *Cognitive Development*, 22(4), 544–567. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2007.08.003>
- Eisenberg, Nancy, Valiente, C., Morris, A. S., Fabes, R. A., Cumberland, A., Reiser, M., Gershoff, E. T., Shepard, S. A., y Losoya, S. (2003). Longitudinal Relations among Parental Emotional Expressivity, Children's Regulation, and Quality of Socioemotional Functioning. *Developmental Psychology*, 39(1), 3–19. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.39.1.3>
- Escobedo, M., Hernández, J., Estebané, V., y Martínez, G. (2016). Modelos de ecuaciones estructurales: Características, fases, construcción, aplicación y resultados. *Ciencia y Trabajo*, 18(55), 16–22. <https://doi.org/10.4067/S0718-24492016000100004>
- Fabes, R. A., Eisenberg, N., y Bernzweig, J. (1990). *Coping with Children's Negative Emotions Scale (CCNES): Description and Scoring*. Arizona State University.
- Fabes, R. A., Poulin, R. E., Eisenberg, N., y Madden-Derdich, D. A. (2002). The Coping with Children's Negative Emotions Scale (CCNES): Psychometric properties and relations with children's emotional competence. *Marriage and Family Review*, 34(3–4), 285–310. https://doi.org/10.1300/J002v34n03_05
- Ford, B. Q., y Gross, J. J. (2019). Why Beliefs About Emotion Matter: An Emotion-Regulation Perspective. *Current Directions in Psychological Science*, 28(1), 74–81. <https://doi.org/10.1177/0963721418806697>
- Ford, B. Q., Lwi, S. J., Gentzler, A. L., Hankin, B., y Mauss, I. B. (2018). The cost of believing emotions are uncontrollable: Youths' beliefs about emotion predict emotion regulation and depressive symptoms. *Journal of Experimental Psychology: General*, 147(8), 1170–1190. <https://doi.org/10.1037/xge0000396>

- Garnefski, N., Rieffe, C., Jellesma, F., Terwogt, M. M., y Kraaij, V. (2007). Cognitive emotion regulation strategies and emotional problems in 9-11-year-old children: The development of an instrument. *European Child and Adolescent Psychiatry, 16*(1), 1–9. <https://doi.org/10.1007/s00787-006-0562-3>
- Garrett-Peters, P. T., Castro, V. L., y Halberstadt, A. G. (2017). Parents' beliefs about children's emotions, children's emotion understanding, and classroom adjustment in middle childhood. *Social Development, 26*(3), 575–590. <https://doi.org/10.1111/sode.12222>
- Gentzler, A. L., Ramsey, M. A., y Black, K. R. (2015). Mothers' attachment styles and their children's self-reported security, as related to maternal socialization of children's positive affect regulation. *Attachment and Human Development, 17*(4), 376–398. <https://doi.org/10.1080/14616734.2015.1055507>
- George, D., y Mallery, P. (2018). *IBM SPSS Statistics 25 Step by Step*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351033909>
- Gómez-Restrepo, C., De Santacruz, C., Matallana, D., González, L., Rodríguez, N., y Tamayo, N. (2015). *Encuesta nacional de salud mental 2015. Tomo I. Bogotá DC Colombia: Ministerio de Salud, COLCIENCIAS*.
- Gomez, O., y Calleja, N. (2017). Regulación emocional. Escalas de medición en español [Revisión psicométrica]. *Revista Iberoamericana de Psicología, 10*(2), 92–183. <https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.10209>
- Gottman, J. M., Katz, L. F., y Hooven, C. (1996). Parental meta-emotion philosophy and the emotional life of families: Theoretical models and preliminary data. *Journal of Family Psychology, 10*(3), 243–268. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.10.3.243>
- Gross, J. J. (2015). Emotion Regulation: Current Status and Future Prospects. *Psychological Inquiry, 26*(1), 1–26. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781>
- Hagan, C. A., Halberstadt, A. G., y Leary, K. A. (2021). Socialization of children's experience and expression of pride. *Infant and Child Development, September 2019*,

- 1–13. <https://doi.org/10.1002/icd.2230>
- Hair, J., Black, W., Babin, B., y Anderson, R. (2019). Examining your data. In *Multivariate Data Analysis* (pp. 45–118). Pearson.
- Halberstadt, A. G., Dunsmore, J. C., Bryant, A., Parker, A. E., Beale, K. S., y Thompson, J. A. (2013). Development and validation of the Parents' Beliefs About Children's Emotions Questionnaire. *Psychological Assessment*, 25(4), 1195–1210.
<https://doi.org/10.1037/a0033695>
- Halberstadt, A. G., y Lozada, F. T. (2011). Emotion development in infancy through the lens of culture. *Emotion Review*, 3(2), 158–168.
<https://doi.org/10.1177/1754073910387946>
- Halberstadt, A. G., Oertwig, D., y Riquelme, E. H. (2020). Beliefs About Children's Emotions in Chile. *Frontiers in Psychology*, 11(January), 1–9.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00034>
- Halberstadt, A. G., Thompson, J. A., Parker, A. E., y Dunsmore, J. C. (2008). Parents' emotion-related beliefs and behaviours in relation to children's coping with the 11 September 2001 terrorist attacks. *Infant and Child Development*, 17(6), 557–580.
<https://doi.org/10.1002/icd.569>
- Hong, Y., McCormick, S. A., Deater-Deckard, K., Calkins, S. D., y Bell, M. A. (2021). Household chaos, parental responses to emotion, and child emotion regulation in middle childhood. *Social Development*, 30(3), 786–805.
<https://doi.org/10.1111/sode.12500>
- Hooper, D., Coughlan, J., y Mullen, M. R. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53–60. <https://doi.org/10.21427/D79B73>
- Hurrell, K. E., Houwing, F. L., y Hudson, J. L. (2017). Parental Meta-Emotion Philosophy and Emotion Coaching in Families of Children and Adolescents with an Anxiety

Disorder. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 45(3), 569–582.

<https://doi.org/10.1007/s10802-016-0180-6>

Hurrell, K. E., Hudson, J. L., y Schniering, C. A. (2015). Parental reactions to children's negative emotions: Relationships with emotion regulation in children with an anxiety disorder. *Journal of Anxiety Disorders*, 29, 72–82.

<https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2014.10.008>

Hyde, J. S. (2005). The gender similarities hypothesis. *American Psychologist*, 60(6), 581–592. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.60.6.581>

IBM. (2017). *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)* (No. 25).

IBM. (2019). *Analysis of Moment Structures (AMOS)* (No. 26).

Jackson, D. L. (2003). Revisiting Sample Size and Number of Parameter Estimates: Some Support for the N:q Hypothesis. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 10(1), 128–141. https://doi.org/10.1207/S15328007SEM1001_6

Jensen-Doss, A., Ehrenreich-May, J., Nanda, M. M., Maxwell, C. A., LoCurto, J., Shaw, A. M., Souer, H., Rosenfield, D., y Ginsburg, G. S. (2018). Community Study of Outcome Monitoring for Emotional Disorders in Teens (COMET): A comparative effectiveness trial of a transdiagnostic treatment and a measurement feedback system. *Contemporary Clinical Trials*, 74(July), 18–24.

<https://doi.org/10.1016/j.cct.2018.09.011>

Katz, L. F., Maliken, A. C., y Stettler, N. M. (2012). Parental Meta-Emotion Philosophy: A Review of Research and Theoretical Framework. *Child Development Perspectives*, 6(4), 417–422. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2012.00244.x>

Katz, L. F., Shortt, J. W., Allen, N. B., Davis, B., Hunter, E., Leve, C., y Sheeber, L. (2014). Parental emotion socialization in clinically depressed adolescents: Enhancing and dampening positive affect. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 42(2), 205–215.

<https://doi.org/10.1007/s10802-013-9784-2>

Kim-Spoon, J., Cicchetti, D., y Rogosch, F. A. (2013). A Longitudinal Study of Emotion

- Regulation, Emotion Lability-Negativity, and Internalizing Symptomatology in Maltreated and Nonmaltreated Children. *Child Development*, 84(2), 512–527.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01857.x>
- Kline, R. B. (2016). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. The Guilford Press.
- López, O. (2013). Las creencias sobre las emociones en familias antioqueñas. *Revista de La Facultad de Trabajo Social*, 29(29), 195–216.
- Lozada, F. T., Halberstadt, A. G., Craig, A. B., Dennis, P. A., y Dunsmore, J. C. (2016). Parents' Beliefs about Children's Emotions and Parents' Emotion-Related Conversations with Their Children. *Journal of Child and Family Studies*, 25(5), 1525–1538. <https://doi.org/10.1007/s10826-015-0325-1>
- Lunkenheimer, E. S., Shields, A. M., y Cortina, K. S. (2007). Parental emotion coaching and dismissing in family interaction. *Social Development*, 16(2), 232–248.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00382.x>
- Mejia, R., Kliewer, W., y Williams, L. (2006). Domestic violence exposure in Colombian adolescents: Pathways to violent and prosocial behavior. *Journal of Traumatic Stress*, 19(2), 257–267. <https://doi.org/10.1002/jts.20116>
- Meyer, S., Raikes, H. A., Virmani, E. A., Waters, S., y Thompson, R. A. (2014). Parent emotion representations and the socialization of emotion regulation in the family. *International Journal of Behavioral Development*, 38(2), 164–173.
<https://doi.org/10.1177/0165025413519014>
- Miller-Slough, R. L., Dunsmore, J. C., Zeman, J. L., Sanders, W. M., y Poon, J. A. (2018). Maternal and paternal reactions to child sadness predict children's psychosocial outcomes: A family-centered approach. *Social Development*, 27(3), 495–509.
<https://doi.org/10.1111/sode.12244>
- Mirabile, S. P., Oertwig, D., y Halberstadt, A. G. (2018). Parent emotion socialization and

children's socioemotional adjustment: when is supportiveness no longer supportive? *Social Development*, 27(3), 466–481. <https://doi.org/10.1111/sode.12226>

Morales, J. M. (2019). *Crianza, Afrontamiento y Rendimiento Escolar en la Adolescencia*. Universidad Nacional de Colombia.

Moran, K. M., Root, A. E., Vizy, B. K., Wilson, T. K., y Gentzler, A. L. (2019). Maternal socialization of children's positive affect regulation: Associations with children's savoring, dampening, and depressive symptoms. *Social Development*, 28(2), 306–322. <https://doi.org/10.1111/sode.12338>

Morris, Amanda S., Criss, M. M., Silk, J. S., y Houltberg, B. J. (2017). The Impact of Parenting on Emotion Regulation During Childhood and Adolescence. *Child Development Perspectives*, 11(4), 233–238. <https://doi.org/10.1111/cdep.12238>

Morris, Amanda Sheffield, Silk, J. S., Morris, M. D. S., Steinberg, L., Aucoin, K. J., y Keyes, A. W. (2011). The Influence of Mother-Child Emotion Regulation Strategies on Children's Expression of Anger and Sadness. *Developmental Psychology*, 47(1), 213–225. <https://doi.org/10.1037/a0021021>

Mulsow, G. (2008). Desarrollo emocional: impacto en el desarrollo humano. *Educação*, 31(1), 61–65. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84806409%0ACómo>

Neumann, A., Van Lier, P. A. C., Frijns, T., Meeus, W., y Koot, H. M. (2011). Emotional dynamics in the development of early adolescent psychopathology: A one-year longitudinal study. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 39(5), 657–669. <https://doi.org/10.1007/s10802-011-9509-3>

Ocaña, L., y Martín, M. (2011). *Desarrollo socioafectivo*. Ediciones Paraninfo, SA.

Orgilés, M., Morales, A., Fernández-Martínez, I., Ortigosa-Quiles, J. M., y Espada, J. P. (2018). Spanish adaptation and psychometric properties of the child version of the Cognitive Emotion Regulation Questionnaire. *PLoS ONE*, 13(8), 1–12. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0201656>

Otzen, T., y Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio.

- International Journal of Morphology*, 35(1), 227–232. <https://doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Parker, A., Halberstadt, A., Dunsmore, J. C., Townley, G., Bryant, A., Thompson, J., y Beale, K. (2012). “Emotions Are a Window Into One’s Heart”: A Qualitative Analysis of Parental Beliefs About Children’s Emotions Across Three Ethnic Groups. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 77(3), 1–144.
- Perez Rivera, M. B., y Dunsmore, J. C. (2011). Mothers’ Acculturation and Beliefs About Emotions, Mother–Child Emotion Discourse, and Children’s Emotion Understanding in Latino Families. *Early Education y Development*, 22(2), 324–354. <https://doi.org/10.1080/10409281003702000>
- Perry, N. B., Dollar, J. M., Calkins, S. D., Keane, S. P., y Shanahan, L. (2020). Maternal socialization of child emotion and adolescent adjustment: Indirect effects through emotion regulation. *Developmental Psychology*, 56(3), 541–552. <https://doi.org/10.1037/dev0000815>
- Raval, V., y Martini, T. (2009). Maternal socialization of children’s anger, sadness, and physical pain in two communities in Gujarat, India. *International Journal of Behavioral Development*, 33(3), 215–229. <https://doi.org/10.1177/0165025408098022>
- Raval, V., Raval, P., Salvina, J., Wilson, S., y Writer, S. (2013). Mothers’ socialization of children’s emotion in India and the USA: A cross- and within-culture comparison. *Social Development*, 22(3), 467–484. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2012.00666.x>
- Raver, C. C. (2004). Placing emotional self-regulation in sociocultural and socioeconomic contexts. *Child Development*, 75(2), 346–353. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00676.x>
- Real Academia Española- RAE. (2020). *Informe de la Real Academia Española sobre el*

lenguaje inclusivo y cuestiones conexas.

https://www.rae.es/sites/default/files/Informe_lenguaje_inclusivo.pdf

- Reyes-Pérez, V., Cruz-Torres, C. E., y Alcazár-Olán, R. J. (2021). Validación del Cognitive Emotion Regulation Questionnaire kids (CERQ-k) en niños mexicanos. *Nova Scientia*, 13(26). <https://doi.org/10.21640/ns.v13i26.2794>
- Riquelme, E., Miranda-Zapata, E., y Halberstadt, A. G. (2019). Adult's beliefs about children's emotions: A proposal for exploration in contexts of cultural diversity. *Estudios Pedagogicos*, 45(2), 61–81. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052019000200061>
- Rodríguez, C. A. (2017). *Una mirada a la educación emocional para la primera infancia en diez universidades de Colombia: estado del arte comprendido entre el año 2004 y el año 2016*. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá-Colombia.
- Rogers, M. L., Halberstadt, A. G., Castro, V. L., MacCormack, J. K., y Garrett-Peters, P. (2016). Maternal emotion socialization differentially predicts third-grade children's emotion regulation and lability. *Emotion*, 16(2), 280–291. <https://doi.org/10.1037/emo0000142>
- Rosso, L. (2012). *Parents' beliefs about emotion and children's subsequent coping strategies as influences on children's level of peer victimization*. The University of Arkansas.
- Sabatier, C., Restrepo Cervantes, D., Moreno Torres, M., Hoyos De los Rios, O., y Palacio Sañudo, J. (2017). Emotion Regulation in Children and Adolescents: concepts, processes and influences. *Psicología Desde El Caribe*, 34(1), 101–110.
- Schaffer, H. R. (2006). Parental belief systems. In *Key Concepts in Developmental Psychology* (pp. 184–188). Sage.
- Shaffer, A., Suveg, C., Thomassin, K., y Bradbury, L. L. (2012). Emotion Socialization in the Context of Family Risks: Links to Child Emotion Regulation. *Journal of Child and Family Studies*, 21(6), 917–924. <https://doi.org/10.1007/s10826-011-9551-3>

- Sharma, S. (1996). Assumptions. In *Applied Multivariate Techniques* (pp. 374–390). Wiley.
- Sigel, I., y Kim, M. (1996). The answer depends on the question. In *Parents' cultural belief systems: Their origins, expressions, and consequences* (pp. 83–120). The Guilford Press.
- Sosa-Hernández, L., Sack, L., Seddon, J. A., Bailey, K., y Thomassin, K. (2020). Mother and father repertoires of emotion socialization practices in middle childhood. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 69(October 2019), 101159.
<https://doi.org/10.1016/j.appdev.2020.101159>
- Tabachnick, B., y Fidell, L. (2013). Cleaning up your act. In *Using Multivariate Statistics* (pp. 93–152). Edimburgo: Pearson.
- Tamir, M., y Ford, B. Q. (2012). When feeling bad is expected to be good: Emotion regulation and outcome expectancies in social conflicts. *Emotion*, 12(4), 807–816.
<https://doi.org/10.1037/a0024443>
- Thomassin, K., Bucsea, O., Chan, K. J., y Carter, E. (2019). A Thematic Analysis of Parents' Gendered Beliefs About Emotion in Middle Childhood Boys and Girls. *Journal of Family Issues*, 40(18), 2944–2973. <https://doi.org/10.1177/0192513X19868261>
- Thomassin, K., Seddon, J. A., y Vaughn-Coaxum, R. (2020). Development and Validation of the Parents' Gendered Emotion Beliefs Scale. *Journal of Child and Family Studies*, 29(3), 855–866. <https://doi.org/10.1007/s10826-019-01591-6>
- Thompson, R. A. (2011). Emotion and emotion regulation: Two sides of the developing coin. *Emotion Review*, 3(1), 53–61. <https://doi.org/10.1177/1754073910380969>
- Thompson, R. A., Virmani, E. A., Waters, S. F., Raikes, H. A., y Meyer, S. (2013). The development of emotion self-regulation: The whole and the sum of the parts. In *Handbook of Self-regulatory Processes in Development* (pp. 5–26).
- Thompson, Ross A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition.

Monographs of the Society for Research in Child Development, 59(2–3), 25–52.
<https://doi.org/10.1111/j.1540-5834.1994.tb01276.x>

- Universidad Nacional de Colombia. (2019). *Buenas prácticas en la investigación*.
<http://investigacion.unal.edu.co/servicios/buenas-practicas-en-la-investigacion/>
- Vargas, T., y Mora-Esquivel, R. (2017). Tamaño de la muestra en modelos de ecuaciones estructurales con constructos latentes: Un método práctico. *Actualidades Investigativas En Educación*, 17(1). <https://doi.org/10.15517/aie.v17i1.27294>
- Wang, M., Liang, Y., Zhou, N., y Zou, H. (2019). Chinese fathers' emotion socialization profiles and adolescents' emotion regulation. *Personality and Individual Differences*, 137(19), 33–38. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.08.006>
- Waters, S. F., y Thompson, R. A. (2016). Children's perceptions of emotion regulation strategy effectiveness: links with attachment security. *Attachment and Human Development*, 18(4), 354–372. <https://doi.org/10.1080/14616734.2016.1170051>
- Yang, Y., Song, Q., Doan, S. N., y Wang, Q. (2020). Maternal reactions to children's negative emotions: Relations to children's socio-emotional development among European American and Chinese immigrant children. *Transcultural Psychiatry*, 57(3), 408–420. <https://doi.org/10.1177/1363461520905997>
- Yi, C. Y., Gentzler, A. L., Ramsey, M. A., y Root, A. E. (2016). Linking Maternal Socialization of Positive Emotions to Children's Behavioral Problems: The Moderating Role of Self-Control. *Journal of Child and Family Studies*, 25(5), 1550–1558. <https://doi.org/10.1007/s10826-015-0329-x>
- Zeman, J., Cassano, M., Perry-Parrish, C., y Stegall, S. (2006). Emotion regulation in children and adolescents. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 27(2), 155–168. <https://doi.org/doi:10.1097/00004703-200604000-00014>

12. Anexos

Anexo A. Circular emitida por los colegios para los Padres de Familia

Estimados padres de familia,

Reciban un cordial saludo. Mediante la presente comunicación nos complace informarles que nuestra institución fue invitada a participar en una tesis de maestría del grupo de investigación de Socialización y Crianza de la Universidad Nacional de Colombia. El objetivo es conocer la manera en que los niños y niñas de 8 a 12 años expresan y regulan sus emociones.

Su colaboración es muy valiosa para nosotros y consistiría solamente en que ustedes y sus hijos/as respondan cada uno un cuestionario cuya duración es de aproximadamente 15 minutos.

Para inscribirse en el estudio, amablemente les pedimos diligenciar el siguiente formulario:

<https://forms.gle/uAyS6Eb8teeqNLMX9>

En caso de que tengan alguna duda o inquietud pueden ponerse en contacto con la investigadora a cargo: Paola Andrea Pulido Escobar (Correo: ppulido@unal.edu.co)

Por otra parte, como retribución a su preciada colaboración, en fechas posteriores a la recolección de los datos serán invitados a un taller organizado por el grupo de investigación en el que podrán adquirir algunas herramientas para fortalecer su rol parental y su relación con sus hijos e hijas. Finalmente, su participación será de gran importancia para nuestra institución.

Atentamente,

Anímate a participar!

El grupo de Socialización y Crianza de la Universidad Nacional de Colombia, nos invitó a ser parte de un proyecto de investigación que busca conocer la manera en que los niños y niñas de 8 a 12 años expresan y regulan sus emociones.



Y esto ¿Por qué es importante?

Se ha demostrado que los niños/as con mayores habilidades de regulación emocional tienen un rendimiento académico más alto y mejores relaciones interpersonales. Mientras que niños/as con dificultades para regular sus emociones podrían presentar problemas de comportamiento y conductas riesgosas como por ejemplo, consumo de sustancias psicoactivas.



¿Qué beneficios obtendría?

Sabemos que ser padres es uno de los mayores retos de la vida. Por tanto, al participar podrás recibir un informe con tus resultados y serás invitado a talleres gratuitos que te brindarán herramientas y estrategias para resolver diferentes situaciones con tus hijos e hijas.



¿Cómo puedo participar?

¡Es muy fácil! La participación solamente consiste en que los papás o mamás y sus hijos/as respondan cada uno un cuestionario cuya duración es de aproximadamente 15 minutos. Para inscribirte puedes dar click a continuación:

[Inscribirme](#)

¡Súmate a los más de 100 padres de familia que ya han participado!



Anexo B. Link de inscripción del proyecto para los padres de familia

<https://forms.gle/rnz4Y6p5hd6gesJc8>



The image shows a screenshot of a Google Form titled "Inscripción - Padres de familia". At the top, there is a header image showing hands holding a family silhouette. The form content includes:

- Inscripción - Padres de familia**
- Estimados Padres de Familia
- El grupo de investigación de Socialización y Crianza de la Universidad Nacional de Colombia lo invita a participar en un proyecto de tesis de maestría cuyo objetivo es conocer la manera en que los niños y niñas de 8 a 12 años expresan y regulan sus emociones.
- Cualquier duda o inquietud puede comunicarse con Paola Andrea Pulido Escobar al correo ppulido@unal.edu.co
- Para inscribirse por favor diligencie las siguiente preguntas:
- *Obligatorio**
- Consentimiento Informado ***
- Por la presente acepto que estoy interesado/a en participar voluntariamente en el estudio. Entiendo que la información será utilizada con fines académicos, que lo consignado será totalmente confidencial, que si es de mi interés tendré acceso a los resultados y me es claro que podré retirarme del estudio cuando así lo desee. Asimismo, acepto que mi hijo/a haya parte del estudio en español.

Anexo C. Link Cuestionarios de los Padres y madres

<https://forms.office.com/Pages/ResponsePage.aspx?id=DQSIkWdsW0yxEjajBLZtrQAAAAAAAAAAAAAYAAJeBy2VUMFNDTUc1VVFHMkZBWDRPSjIPMzIeR08zSy4u>



Formulario para padres de familia - G5

¡Bienvenidos Padres de Familia!

Han sido invitados a participar en un proyecto de tesis de maestría cuyo objetivo es conocer la manera en que los niños y niñas de 8 a 12 años expresan y regulan sus emociones, así como la influencia que tienen los padres durante este proceso. La duración del presente cuestionario es de aproximadamente 20 minutos y es importante que respondan a todas las preguntas. Esperamos se diviertan recordando e imaginando las situaciones planteadas.

Como retribución a su valiosa colaboración en fechas posteriores a la recolección de los datos podrán recibir sus resultados al correo electrónico.

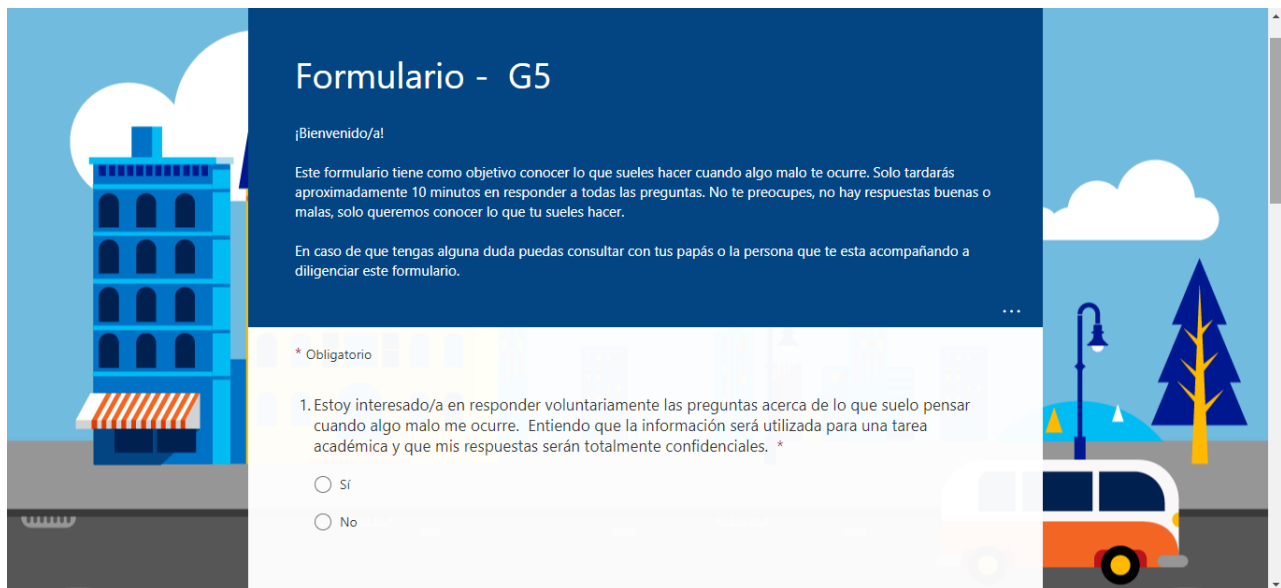
Cualquier inquietud pueden escribir a la persona responsable del proyecto: ppulido@unal.edu.co

* Obligatorio

Consentimiento Informado

Anexo D. Link Cuestionarios de los niños y niñas

<https://forms.office.com/Pages/ResponsePage.aspx?id=DQSIkWdsW0vxEjajBLZtrQAAAAAAAAAAAAAYAAJeBy2VUNDM5OEYwUIU3RDVWOTFRFRkdRRDk0UkE5My4u>



Formulario - G5

¡Bienvenido/a!

Este formulario tiene como objetivo conocer lo que sueles hacer cuando algo malo te ocurre. Solo tardarás aproximadamente 10 minutos en responder a todas las preguntas. No te preocupes, no hay respuestas buenas o malas, solo queremos conocer lo que tu sueles hacer.

En caso de que tengas alguna duda puedes consultar con tus papás o la persona que te esta acompañando a diligenciar este formulario.

* Obligatorio

1. Estoy interesado/a en responder voluntariamente las preguntas acerca de lo que suelo pensar cuando algo malo me ocurre. Entiendo que la información será utilizada para una tarea académica y que mis respuestas serán totalmente confidenciales. *

Sí

No

Anexo E. Cree-emoción Cuestionario

Estas declaraciones expresan diferentes creencias sobre el desarrollo emocional de los niños y el rol que cumplen los padres en ayudarles a manejar sus emociones. Por favor lean cada una de las afirmaciones y marque el número que mejor representa cuanto usted está de acuerdo o en desacuerdo con ellas. Coloque su respuesta en la columna titulada “Respuesta.”

1 Totalmente Desacuerdo	2 Algo Desacuerdo	3 Un poco Desacuerdo	4 Un poco Acuerdo	5 Algo Acuerdo	6 Totalmente Acuerdo
-------------------------------	-------------------------	----------------------------	-------------------------	----------------------	----------------------------

Como las capacidades de los niños se desarrollan a lo largo del tiempo, por favor marque la edad que tiene el niño con el que usted está familiarizado (entre 4 a 10 años), y responda de acuerdo a esa edad (indicar esa edad aproximada acá _____).

N°	Ítem	Respuesta
1	Los niños usan sus emociones para manipular a otros.	
2	Usualmente es mejor dejar al niño que maneje su tristeza por sí solo.	
3	Es útil para los niños sentir enojo a veces.	
4	Los padres no tienen que saber acerca de los sentimientos de los niños.	
5	Los niños pueden controlar lo que muestran en sus rostros.	
6	Usualmente es mejor dejar al niño que maneje sus sentimientos negativos por sí solo	
7	Los niños pueden controlar cómo expresan sus sentimientos.	
8	Los niños tienden a actuar tristes o enojados solo para salirse con la suya.	
9	Es saludable que los niños expresen su rabia.	
10	Los niños a menudo lloran solo para obtener atención.	
11	Los padres deberían alentar a sus niños a decirles todo lo que están sintiendo.	
12	Aun cuando los niños están muy felices ellos pueden controlar su expresión emocional.	
13	Los niños pueden controlar sus emociones.	
14	Es importante para los niños decirle a sus padres todo lo que están sintiendo.	
15	Cuando los niños están muy felices, pueden salirse de control.	
16	Mucha alegría puede hacerle difícil a un niño que entienda a otros.	
17	Cuando los niños están enojados, necesitan encontrar sus propias formas de resolver la situación.	
18	Los niños necesitan aprender no reaccionar con miedo.	

19	Los niños que sienten emociones fuertemente son más propensos a problemas en la vida.	
20	Los niños a veces actúan tristes solo para obtener atención.	
21	Controlar el miedo es una característica distintiva de un niño estable.	
22	Los espíritus de la tierra pueden ayudar a tranquilizar emocionalmente al niño.	
23	Cuando un niño siente tristeza, el buscar un lugar tranquilo fuera de la casa puede ser una buena estrategia para sentirse mejor.	
24	Los niños se vuelven regulados emocionalmente cuando escuchan el consejo de sus padres.	
25	Los niños deben controlar sus emociones con el fin de centrar su atención.	
26	Un niño tranquilo tiene la regulación emocional mejor que un niño hablador.	
27	El contacto con la naturaleza ayuda a los niños a regular su emoción cuando sienten miedo.	
28	Estar tranquilo es clave para el control de las emociones.	
29	Es importante que los niños respeten, pero no teman la naturaleza.	
30	Cuando los niños aprenden a escuchar los consejos de los adultos también aprenden cómo controlar sus emociones.	
31	Evitar sentir miedo hace al niño más seguro de sí mismo.	
32	Un niño que habla mucho de sus emociones es más estable emocionalmente.	
33	Un niño sabio puede regular sus emociones.	
34	Los niños aprenden el respeto observando cómo sus padres muestran respeto a sus abuelos.	
35	Los padres pueden ayudar a un niño a obtener el control de sus emociones conectándolos con la naturaleza.	
36	Los niños aprenden a regularse emocionalmente escuchando a los adultos.	
37	Un niño puede controlar mejor sus emociones cuando está tranquilo que cuando está hablando.	
38	Los niños deben estar atento a las necesidades de los otros.	
39	En silencio escuchando conversaciones entre adultos, y las historias de los abuelos, es una buena manera de aprender cómo comportarse.	
40	La tierra [árboles, ríos, etc.] ayuda a los niños a regular su tristeza.	
41	Parte del crecimiento es aprender a no sentir miedo.	
42	La naturaleza puede ayudar a los niños regular sus expresiones emocionales.	
43	Enfrentar al miedo ayuda al niño ser más resistente.	
44	Cuando los niños están muy enojados pueden controlar lo que demuestran a otros.	
45	Los niños necesitan aprender a no tener miedo.	
46	Estar tranquilo puede ayudar al niño a ser más consciente de las emociones de los demás.	
47	Expresar la rabia es una buena forma para que los deseos y opiniones de un niño sean conocidos por los demás.	
48	Ir a escuchar un río puede ser bueno para tranquilizar un niño.	
49	Los niños pueden no enfocarse en sus compromisos si se sientan demasiado felices.	

50	Desde pequeño los niños debieran ser capaces de ser buenos anfitriones.	
51	Desde pequeño los niños debieran mostrar su cariño a sus abuelos.	

TAMBIEN: necesitamos algunos antecedentes que permitirán realizar un mejor análisis.

Edad: Género= Hombre / mujer Nivel en el que enseña:

Rol: [1] Padre/madre [2] Profesor(a)

Es importante para nosotros saber si Ud. pertenece a algún pueblo originario: si / no

Si contestó afirmativamente indique a cuál: _____

¡GRACIAS!

Anexo F. CCNES - Padres

INSTRUCCIONES: En las siguientes frases, por favor indique del 1 al 7 la probabilidad de que usted respondería de la forma listada en cada frase. Por favor lea cuidadosamente cada frase y responda tan honesta y sinceramente como pueda. Para cada respuesta, por favor llene un número del 1 al 7.

Escala de Respuesta:

1	2	3	4	5	6	7
Muy improbable			Intermedio			Muy probable

1. Si mi hijo/a se enoja porque él/ella está enfermo/a o lastimado/a y no puede ir a la fiesta de cumpleaños de su amigo/a, yo:

a) mandaría a mi hijo/a a su cuarto a que se calme	1	2	3	4	5	6	7
b) me enojaría con mi hijo/a	1	2	3	4	5	6	7
c) ayudaría a mi hijo/a a que pensara en maneras en que todavía pudiera estar con los amigos (ej. invitar a que los amigos vengan a casa después de la fiesta)	1	2	3	4	5	6	7
d) le diría a mi hijo/a que no le diera tanta importancia a perderse la fiesta	1	2	3	4	5	6	7
e) animaría a mi hijo/a a que exprese sus sentimientos de enojo y frustración	1	2	3	4	5	6	7
f) calmaría a mi hijo/a y haría algo divertido con él/ella para que se sienta mejor por perderse la fiesta	1	2	3	4	5	6	7

2. Si mi hijo/a se cae de su bicicleta y la quiebra, y luego se molesta y llora, yo:

a) mantendría la calma y no me inquietaría	1	2	3	4	5	6	7
b) consolaría a mi hijo/a y trataría de que él/ella se olvidara del accidente	1	2	3	4	5	6	7
c) le diría a mi hijo/a que él/ella está exagerando	1	2	3	4	5	6	7
d) ayudaría a mi hijo/a a ver cómo se puede reparar la bicicleta	1	2	3	4	5	6	7
e) le diría a mi hijo/a que está bien llorar	1	2	3	4	5	6	7
f) le diría a mi hijo/a que dejara de llorar o sino no le permitiría montar su bicicleta por un buen rato	1	2	3	4	5	6	7

3. Si mi hijo/a pierde alguna posesión valiosa y reacciona con lágrimas, yo:

a) me molestaría con él/ella por ser tan descuidado/a y luego ponerse a llorar	1	2	3	4	5	6	7
b) le diría a mi hijo/a que él/ella está exagerando	1	2	3	4	5	6	7
c) le ayudaría a mi hijo/a a pensar en lugares donde todavía no haya buscado	1	2	3	4	5	6	7
d) distraería a mi hijo/a platicándole de cosas alegres	1	2	3	4	5	6	7
e) le diría a mi hijo/a que está bien llorar cuando uno se siente descontento	1	2	3	4	5	6	7
f) le diría que eso es lo que pasa cuando uno no tiene cuidado	1	2	3	4	5	6	7

4. Si mi hijo/a le tiene miedo a las inyecciones y se pone tembloroso/a y se le ponen los ojos llorosos mientras espera por su turno de ser inyectado, yo:

a) le diría que se componga o sino no va a poder hacer algo que le guste hacer (ej. ver TV)	1	2	3	4	5	6	7
b) animaría a mi hijo/a a platicar de sus temores	1	2	3	4	5	6	7
c) le diría a mi hijo/a que no le de tanta importancia a la inyección	1	2	3	4	5	6	7
d) le diría que no nos avergonzara llorando	1	2	3	4	5	6	7
e) lo/a consolaría antes y después de la inyección	1	2	3	4	5	6	7
f) platicaría con mi hijo/a de maneras para hacer que duela menos (ej. relajándose o respirando profundo)	1	2	3	4	5	6	7

5. Si mi hijo/a se va a pasar la tarde a la casa de un amigo y se pone nervioso/a o molesto/a porque yo no me puedo quedar allí con él/ella, yo:

a) distraería a mi hijo/a platicándole de toda la diversión que va a tener con su amigo	1	2	3	4	5	6	7
b) ayudaría a que mi hijo/a piense en cosas que él/ella pudiera hacer para que al estar en la casa de su amigo sin mí no se asustara (ej. llevar un libro o juguete favorito)	1	2	3	4	5	6	7
c) le diría a mi hijo/a que dejara de exagerar o dejara de actuar como un bebe	1	2	3	4	5	6	7
d) le diría a mi hijo/a que si no dejara de hacerlo ya no le iba a permitir salir más	1	2	3	4	5	6	7
e) me sentiría molesto/a e incómodo/a por las reacciones de mi hijo/a	1	2	3	4	5	6	7
f) animaría a mi hijo/a a que platicara de sus sentimientos de nervios	1	2	3	4	5	6	7

6. Si mi hijo/a está participando en alguna actividad en grupo (con sus amigos) y comete un error y luego le da pena y a punto de llorar, yo:

a) consolaría a mi hijo/a y trataría que él/ella se sintiera mejor	1	2	3	4	5	6	7
b) le diría a mi hijo/a que está exagerando	1	2	3	4	5	6	7
c) me sentiría incomodo/a y avergonzado/a	1	2	3	4	5	6	7
d) le diría a mi hijo/a que se comporte o sino no vamos a casa enseguida	1	2	3	4	5	6	7
e) animaría a mi hijo/a a que platicara de sus sentimientos de vergüenza	1	2	3	4	5	6	7
f) le diría a mi hijo/a que le voy a ayudar a practicar para que le vaya mejor la próxima vez	1	2	3	4	5	6	7

7. Si mi hijo/a está a punto de salir en un recital o concierto y se pone nervioso/a porque la gente lo/a está mirando, yo:

a) ayudaría a mi hijo/a a que pensara en cosas que él/ella pudiera hacer para prepararse para su turno (ej. calentamientos y no mirar a la audiencia)	1	2	3	4	5	6	7
b) le sugeriría a mi hijo/a que pensara en algo relajante para que su nerviosidad se vaya	1	2	3	4	5	6	7
c) mantendría la calma y no me pusiera nervioso/a	1	2	3	4	5	6	7
d) le diría a mi hijo/a que está actuando como un bebe al respecto	1	2	3	4	5	6	7
e) le diría a mi hijo/a que si él/ella no se calma, vamos a tener que irnos enseguida	1	2	3	4	5	6	7
f) animaría a mi hijo/a a que platicara de sus sentimientos de nervios	1	2	3	4	5	6	7

8. Si mi hijo/a recibe un regalo de cumpleaños que no desea de un amigo y se le nota que está desilusionado/a, y aun fastidiado/a, después de abrirlo enfrente de su amigo, yo:

a) animaría a mi hijo/a a que exprese sus sentimientos de desilusión	1	2	3	4	5	6	7
b) le diría a mi hijo/a que el regalo se puede cambiar por algo que él/ella quiere	1	2	3	4	5	6	7
c) <u>NO</u> me fastidiaría con mi hijo/a por ser grosero	1	2	3	4	5	6	7
d) le diría a mi hijo/a que él/ella está exagerando	1	2	3	4	5	6	7
e) regañaría a mi hijo/a por ser desconsiderado con los sentimientos de su amigo	1	2	3	4	5	6	7
f) trataría que mi hijo/a se sintiera mejor haciendo algo divertido	1	2	3	4	5	6	7

9. Si mi hijo/a tiene pánico y no se puede dormir después de ver un programa de televisión de miedo, yo:

a) animaría a mi hijo/a a que platique de lo que lo/a asustó	1	2	3	4	5	6	7
b) me molestaría con él/ella por ser necio	1	2	3	4	5	6	7
c) le diría a mi hijo/a que él/ella está exagerando	1	2	3	4	5	6	7
d) ayudaría a mi hijo/a a pensar en algo que hacer para que se pueda dormir (ej. tener un juguete en la cama, dejar las luces prendidas)	1	2	3	4	5	6	7
e) le diría que se fuera a dormir o sino ya no le permito ver más televisión	1	2	3	4	5	6	7
f) haría algo divertido con mi hijo/a para ayudarlo a que se le olvide lo que lo/a asustó	1	2	3	4	5	6	7

10. Si en un parque mi hijo/a parece que va a llorar porque los otros niños son malos con él/ella y no lo/a dejan jugar con ellos, yo:

a) <u>NO</u> me molestaría	1	2	3	4	5	6	7
b) le diría a mi hijo/a que si él/ella empieza a llorar nos vamos a casa enseguida	1	2	3	4	5	6	7
c) le diría a mi hijo/a que está bien llorar cuando se sienta mal	1	2	3	4	5	6	7
d) consolaría a mi hijo/a y trataría de hacer que piense en algo alegre	1	2	3	4	5	6	7
e) ayudaría a mi hijo/a a que piense en algo más que hacer	1	2	3	4	5	6	7
f) le diría a mi hijo/a que se va a sentir mejor pronto	1	2	3	4	5	6	7

11. Si mi hijo/a está jugando con otros niños y uno de ellos le llama nombres, y mi hijo/a empieza a temblar y se le ponen llorosos los ojos, yo:

a) le diría a mi hijo/a que no le diera gran importancia de ello	1	2	3	4	5	6	7
b) me sentiría molesto/a	1	2	3	4	5	6	7
c) le diría a mi hijo/a que se comportara o si no nos vamos a tener que ir a casa enseguida	1	2	3	4	5	6	7
d) ayudaría a mi hijo/a a pensar en cosas constructivas que hacer cuando otros niños se burlen de él/ella (ej. encontrar otras cosas para hacer)	1	2	3	4	5	6	7
e) consolaría a mi hijo/a y jugaría un juego para que no piense en el evento desconcertante	1	2	3	4	5	6	7
f) lo/a animaría a que platique de como duele que se burlen	1	2	3	4	5	6	7

12. Si mi hijo/a es tímido/a y temeroso/a cerca de extraños y a menudo se le ponen los ojos llorosos y se quiere quedar en su cuarto cada vez que la familia o amigos vienen a visitar, yo:

a) ayudaría a mi hijo/a a que piense en cosas que puede hacer que harían que la reunión con los amigos sea menos temerosa (ej. llevar un juguete favorito cuando se reúna con los amigos)	1	2	3	4	5	6	7
b) le diría a mi hijo/a que está bien sentirse nervioso/a	1	2	3	4	5	6	7
c) trataría de hacer a mi hijo/a feliz platicando de las cosas divertidas que podemos hacer con nuestros amigos	1	2	3	4	5	6	7
d) me sentiría molesto/a e incómodo/a por las acciones de mi hijo/a	1	2	3	4	5	6	7
e) le diría a mi hijo/a que él/ella se tiene que quedar en la sala y reunirse con nuestros amigos	1	2	3	4	5	6	7
f) le diría a mi hijo/a que se está portando como un bebe	1	2	3	4	5	6	7

Anexo G. CERQ-k

CERQ-kids

CUANDO TE PASA ALGO MALO, por ejemplo, te enfadas con un amigo, se te pierde algo que te gustaba mucho, suspendes un examen, tus padres te castigan... **¿QUÉ SUELES PENSAR?**

Pienso...		Casi nunca	A veces	Normalmente	A menudo	Casi siempre
1	Que la culpa es mía	1	2	3	4	5
2	Que tengo que aceptar lo que ha pasado	1	2	3	4	5
3	Una y otra vez, en cómo me siento por lo que ha pasado	1	2	3	4	5
4	En cosas más agradables	1	2	3	4	5
5	En qué es lo mejor que podría hacer	1	2	3	4	5
6	Que puedo aprender algo de lo que me ha pasado	1	2	3	4	5
7	Que podría haber sido mucho peor	1	2	3	4	5
8	Que lo que me ha pasado es mucho peor que lo que le pasa a otros	1	2	3	4	5
9	Que la culpa es de otras personas	1	2	3	4	5
10	Que soy el único responsable	1	2	3	4	5
11	Que simplemente sucedió; No hay nada que pueda hacer ya	1	2	3	4	5
12	En lo que estoy pensando y sintiendo en esa situación	1	2	3	4	5
13	En cosas más agradables que no tienen nada que ver	1	2	3	4	5
14	En cuál sería la mejor forma de afrontar lo que ha pasado	1	2	3	4	5
15	Que lo que ha pasado me puede hacer más fuerte	1	2	3	4	5
16	Que otras personas pasan por cosas mucho peores	1	2	3	4	5
17	En lo terrible que ha sido lo que me ha pasado	1	2	3	4	5
18	Que los demás son los responsables	1	2	3	4	5
19	En los fallos que he tenido	1	2	3	4	5
20	Que ya no puedo cambiar nada de lo que ha pasado	1	2	3	4	5
21	Que quiero entender por qué me siento así	1	2	3	4	5
22	En algo agradable pero no en lo que ha pasado	1	2	3	4	5
23	En cómo puedo cambiar la situación	1	2	3	4	5

24	Que la situación tiene también su lado positivo	1	2	3	4	5
25	Que lo que ha pasado no es tan malo en comparación con otras cosas que pasan	1	2	3	4	5
26	Que lo que ha pasado es lo peor que podía pasar	1	2	3	4	5
27	En los fallos que otras personas han tenido	1	2	3	4	5
28	Que todo lo he provocado yo	1	2	3	4	5
29	Que debo aprender a vivir con lo que ha pasado	1	2	3	4	5
30	A menudo en cómo me siento por lo que ha pasado	1	2	3	4	5
31	En las cosas buenas que me han pasado	1	2	3	4	5
32	En qué es lo que mejor que puedo hacer	1	2	3	4	5
33	En lo positivo de lo que ha pasado	1	2	3	4	5
34	Que pasan cosas peores en la vida	1	2	3	4	5
35	En lo horrible que ha sido lo que me ha pasado	1	2	3	4	5
36	Que la culpa es de los demás	1	2	3	4	5

¡Gracias por completar el cuestionario!

Traducción Española:

Mireia Orgilés e Iván Fernández-Martínez

Universidad Miguel Hernández (España)