

PROCESOS DE SOCIALIZACIÓN FAMILIAR QUE INFLUYEN EL DESARROLLO DE LA REGULACIÓN EMOCIONAL

FAMILY SOCIALIZATION PROCESSES THAT INFLUENCE THE DEVELOPMENT OF EMOTION REGULATION

Andrés, María Laura ^{*1} & Canet Juric, Lorena²

¹Becaria Doctoral CONICET- CIMEPB-
²RBecaria Post-Doctoral CONICET- CIMEPB-

Resumen

La regulación emocional (RE) consiste en el monitoreo, evaluación y modificación de las reacciones emocionales, especialmente en cuanto a sus características de intensidad y temporalidad para cumplimentar los propios objetivos. El desarrollo de la RE comienza desde la infancia temprana y se ve influido por un conjunto de factores que permitirán su mayor o menor eficacia. Entre estos factores, los procesos de socialización familiar cobran especial relevancia en el desarrollo infantil. El objetivo de este trabajo es realizar un recorrido conceptual por estos procesos de socialización familiar que han mostrado su influencia en el desarrollo de la RE. Para esto se han consultado fuentes bibliográficas específicas, especialmente los trabajos de Thompson y Meyer (2007). Los principales procesos de socialización familiar con influencia en el desarrollo de la RE destacados por estos autores lo constituyen las intervenciones parentales para manejar las emociones de los niños; las evaluaciones que realizan los padres sobre las emociones de sus hijos, el clima emocional general de la vida familiar, las conversaciones que se mantienen sobre los sentimientos con los hijos y finalmente, las relación padre-hijo como fuente de contención -o no- para el desarrollo de la RE. Se espera que este trabajo facilite la labor de docentes e investigadores de nuestro medio interesados en el desarrollo de los procesos de emoción y regulación emocional al presentar en español conceptos que tradicionalmente se publican en lengua inglesa.

Palabras claves: regulación emocional – desarrollo infantil – procesos de socialización familiar.

Abstract

Emotion regulation (ER) is defined like the monitoring, evaluating and modifying emotional reactions, especially in terms of their intensity and timing features to complete the goal. The ER development begins early in childhood and is influenced by a number of factors that allow their varying degrees of success. Among these factors, family socialization processes are especially important in child development. The objective of this work is to conceptualize these family socialization processes that have shown influence the development of ER. Specific literature sources were consulted, especially the work of Thompson and Meyer (2007). The main family socialization processes that influence on the development of the ER named by this authors are parenting interventions to manage the emotions of children, evaluations made by parents about their children's emotions, general emotional climate of family life, the conversations about feelings remain with the children and finally, the parent-child relationship as a source of contention for the development of ER. We expect this work to facilitate the labor of teachers and researchers in our context interested in development processes of emotion and emotion regulation by introducing concepts in Spanish that are traditionally published in English.

Key words: emotion regulation – child development – family socialization process.

*Contacto: mlandres@mdp.edu.ar ó marialauraandres@gmail.com

Emoción y Regulación Emocional

La *regulación emocional* (RE) puede definirse como el conjunto de procesos intrínsecos y extrínsecos responsables del monitoreo, la evaluación y la modificación de las reacciones emocionales, especialmente en cuanto a sus características de intensidad y temporalidad para cumplimentar los propios objetivos (Thompson, 1994). Esta definición supone asumir varias nociones sobre la emoción y la RE (Gross & Thompson, 2007).

Primero, es posible regular tanto a emociones positivas como negativas así como disminuir, realzar o simplemente mantener el propio nivel de activación emocional. Los niños pequeños aprenden rápido cómo exagerar sus expresiones de tristeza para provocar cuidados y mimos de parte de los demás. Es decir, las personas pueden modificar la intensidad, duración y velocidad de la respuesta emocional en situaciones particulares, dependiendo de los objetivos individuales para con la situación (Thompson, 1990).

Segundo, las estrategias de RE no son adaptativas o maladaptativas en sí mismas. El uso de las estrategias de RE debe ser evaluado en términos de los objetivos que el individuo persigue en una situación particular. Un niño pequeño que llora desconsoladamente, o el mal humor de un adolescente pueden ser interpretados como indicadores de habilidades deficientes de regulación, sin embargo, es posible que el llanto del niño provoque que los padres accedan a sus deseos y el humor del adolescente que los adultos se alejen; lo cual podría ser el objetivo que los niños perseguían en primera instancia. En este mismo sentido es que deben comprenderse también los procesos de RE relevantes para el desarrollo de la psicopatología. Los niños con desórdenes de ansiedad son típicamente estimados como deficientes en estrategias de regulación emocional pero su hiper vigilancia a eventos amenazantes, cogniciones orientadas al miedo, y sensibilidad para las claves viscerales internas de ansiedad son, en realidad, partes de una constelación de estrategias de auto regulación para anticipar y evitar el encuentro con situaciones provocadoras de miedo. De acuerdo con la vulnerabilidad temperamental y los procesos familiares que facilitan la patología ansiosa, estas estrategias de RE son probablemente las opciones más adaptativas para el niño (Thompson, 2000). Lo que sucede es que las mismas estrategias de RE que proveen alivio inmediato poseen costos a largo plazo que vuelven al niño con ansiedad vulnerable para continuar con la patología, y estas estrategias se convierten así en una espada de doble filo, lo cual es típico de muchos procesos de RE implicados en el desarrollo de la psicopatología (Thompson & Calkins, 1996). Pero lo importante, es recordar que una adecuada comprensión de la regulación de niños en riesgo de desarrollo de patología requiere una apreciación de los objetivos emocionales que el niño está buscando conseguir.

Tercero, la RE incluye procesos de monitoreo, evaluación y modificación de las emociones. El desarrollo de las capacidades de los niños para la toma de conciencia emocional y para la evaluación de sus sentimientos, en consonancia con las expectativas personales y culturales, son un conjunto de características presentes en el desarrollo de este proceso (Saarni, 1999).

Consideraciones generales sobre el desarrollo de la Regulación Emocional

Las emociones se activan en las transacciones de la persona con el entorno que son significativas y motivadoras porque son relevantes para los objetivos del individuo y provocan cambios en la experiencia subjetiva, el comportamiento, la fisiología y en las expresiones (Gross & Thompson, 2007). Desde una perspectiva del desarrollo, muchas de estas características de la emoción y de sus interrelaciones evolucionan significativamente durante el curso de la vida. Estos objetivos y las evaluaciones que realizan los niños de las

circunstancias como relevantes para sus objetivos cambian considerablemente a medida que los niños maduran cognitivamente y emocionalmente. Además, las interconexiones entre los componentes de la emoción, como las relaciones entre la experiencia subjetiva y las expresiones faciales, se vuelven más organizadas con el desarrollo y se ven afectadas por la experiencia social (Camras, Oster, Campos & Bakeman, 2003).

Durante los años preescolares, por ejemplo, los niños pasan de estar focalizados sólo en aquellas circunstancias externas que generan sus sentimientos a una mayor comprensión de la asociación entre la emoción y los deseos, las creencias, los recuerdos y otras influencias psicológicas (Thompson & Lagattuta, 2006). Con el incremento en edad, los niños comienzan a entender las asociaciones entre emociones y expectativas personales, estándares y objetivos. Esto provee a los niños de mayores conocimientos de ciertas estrategias de RE y de cómo ejecutar estas estrategias con mayor competencia. Este crecimiento también interactúa con las influencias de la socialización mediante las cuales los niños se apropian de las creencias familiares y socioculturales sobre la emoción y su regulación.

Los niños pequeños poseen la capacidad de buscar asistencia de sus cuidadores, pueden conversar sobre sus sentimientos, conocen la estrategia de la distracción para controlar sus emociones y los adolescentes ya pueden incluso desarrollar estrategias personales (como escuchar música) para el manejo de sus emociones. Estos cambios en el desarrollo parten del crecimiento de habilidades conceptuales, de cambios neurobiológicos en el control emocional, del temperamento individual y de varias formas de influencia social (Thompson, 1994).

En el desarrollo de la RE existen multitud de factores que ejercen su influencia, se destacan la madurez biológica, el crecimiento de córtex pre frontal, la consolidación progresiva de los rasgos de personalidad, entre otros. Dentro de estos factores de influencia la socialización y específicamente la socialización en el contexto familiar cobran especial importancia. Los bebés nacen con un conjunto muy rudimentario de capacidades para manejar sus niveles de arousal o activación pero dependen mayormente de sus cuidadores para calmar el estrés, controlar la excitación, aminorar el miedo e incluso manejar la alegría placentera. Aunque los niños rápidamente adquieren mayores capacidades de auto regulación, las emociones son influenciadas y manejadas por otros a lo largo de toda la vida ya que la familia y los amigos proveen confort, contención en la ansiedad y compañía que promueve los sentimientos positivos y el bienestar emocional durante todo el ciclo vital. El estudio de las influencias sociales es importante para entender cómo los niños interpretan y evalúan sus propios sentimientos, aprenden estrategias para manejar la emoción, ganan competencia y confianza en controlar sus sentimientos y adquieren expectativas culturales y de género para la RE. Aunque estas influencias producto de la socialización ocurren en muchos contextos, la familia es el que primero se presenta y se constituye una influencia ineludible y multifacética sobre el desarrollo emocional. Es posible distinguir una serie de procesos de socialización familiar que influyen en el desarrollo de la RE, tales como la calidad y el tipo de intervenciones parentales para manejar las emociones de los niños; las evaluaciones - empáticas, críticas, peyorativas o punitivas- que realizan los padres sobre las emociones de sus hijos y que influyen en cómo los niños evaluarán luego sus propios sentimientos; la contención -o falta de la misma- que puede brindar el clima emocional general de la vida familiar; las conversaciones que se mantienen sobre los sentimientos con los hijos que poseen efectos en el desarrollo de la comprensión de la emoción y finalmente, cómo la calidad general de la relación padre-hijo constituye una fuente de contención -o no- para el desarrollo de la RE.

Sin embargo, hay que tener en cuenta que todos los factores de influencia en el desarrollo de la RE interactúan entre sí. La RE está influida por el desarrollo neurobiológico (sobre todo del crecimiento del córtex prefrontal), el desarrollo de los procesos atencionales, y

de la personalidad (Calkins & Hill, 2007; Davidson, Fox, & Kalin, 2007; Eisenberg, Hofer, & Vaughn, 2007; Rothbart & Sheese, 2007; Fox & Calkins, 2003; Thompson, 1994). Los procesos de socialización interactúan con estas influencias. Por ejemplo, si un niño pequeño no es contenido y calmado por sus padres cuando experimenta estrés intenso, el sistema neuro hormonal del estrés dentro del cerebro puede volverse sensible al estrés en formas que pueden hacer que el niño sea biológicamente vulnerable para sufrir problemas en la regulación del estrés en el futuro (Gunnar & Vazquez, 2006). Estos procesos de desarrollo complejo sugieren que aunque se tienda a entender a la RE como un constructo de personalidad o como un fenómeno del desarrollo, el crecimiento de la RE está ligado a una red multidimensional de procesos en desarrollo relacionados entre sí que se activan desde dentro y fuera del niño. Muchos aspectos del crecimiento biológico, psicológico, conceptual, y social son necesarios para el desarrollo de las capacidades de manejo de la emoción. Aunque la RE es también usualmente entendida como un componente del crecimiento general de un conjunto más amplio de capacidades de auto regulación, muchas de estas influencias sobre el desarrollo de la RE son específicas a la emoción. Por ejemplo, el desarrollo en los niños de las concepciones en torno a la emoción influye en el desarrollo de la RE pero no son necesariamente generalizables a otras formas de auto regulación. La RE es entonces un campo complejo de estudio y conceptualización, especialmente en lo que compete al análisis de su desarrollo. Precisamente por esto, las diferencias individuales en la RE pueden provenir de diversas influencias en diferentes etapas del desarrollo.

Procesos de socialización familiar que influyen en el desarrollo de la Regulación Emocional

Los factores sociales -y dentro de ellos los específicamente familiares- se ven reflejadas sobre el desarrollo de la RE en las formas en las que los niños evalúan sus propios sentimientos, hacen frente a demandas de regulación en el hogar o en otros escenarios sociales, adquieren habilidades específicas para manejar sus sentimientos y representan la emoción en formas psicológicamente complejas y relevantes. Debido a que estas influencias de la socialización se extienden a lo largo de la vida -y median en ella a su vez diferencias culturales y de género- debemos entender que los individuos alcanzan la adultez con habilidades de RE que han sido socialmente construidas. En algunos ambientes familiares las características de estos procesos contribuyen al riesgo de desarrollar psicopatologías de desregulación afectiva debido a que obstaculizan el desarrollo de formas constructivas de RE (Thompson & Meyer, 2007). Presentaremos a continuación diferentes procesos de socialización familiar que poseen influencia en el desarrollo de la RE, tomando como base principalmente el trabajo de Thompson y Meyer (2007). Esperamos que este trabajo resulte beneficioso para docentes e investigadores de nuestro medio con interés esta área al presentar en español conceptos que tradicionalmente se publican en inglés.

Intervenciones parentales directas para manejar la emoción infantil

La forma más básica de RE extrínseca es cuando una persona puede intervenir directamente para modificar las emociones de otra persona, y estas intervenciones comienzan relativamente temprano en la vida de los niños. Existen algunas intervenciones directas específicas que utilizan los padres para manejar la emoción de sus hijos. Desde el nacimiento, los padres y otros cuidadores se esfuerzan por (1) *aliviar el estrés* en los bebés que puede activarse por el hambre, la fatiga, el displacer y otras fuentes. Estas intervenciones usualmente acompañan un propósito intencional claro y contribuyen a la emergencia de expectativas de comportamientos rudimentarios en el bebé que aliviarán el estrés. La

asociación aprendida entre estrés - acercamiento del adulto - y alivio subsecuente posee consecuencias en la RE debido a la anticipación infantil de calma ante la aproximación del adulto. Estos hallazgos también sugieren que las variaciones en la calidad de la receptividad de los adultos puede influir en cómo los niños se calman de buen agrado frente a los adultos o a las expectativas del acercamiento parental.

Los padres también intervienen para manejar los sentimientos de sus niños pequeños en contextos de emocionalidad positiva. En los (2) *juegos “cara a cara”*, por ejemplo, que comienzan ya cuando los niños tienen 2 o 3 meses de edad, los cuidadores se involucran en episodios cortos que se focalizan en la interacción social con el bebé sin objetivos de cuidado o de otras demandas. Los estudios micro analíticos muestran que las madres responden animadamente para mantener al bebé en un estado emocional positivo mediante reflejar las expresiones emocionales positivas del niño e ignorar o responder con sorpresa a las expresiones negativas. En un estudio, el modelado materno y estilo de respuesta contingente de este tipo ayudó a los niños a incrementar gradualmente sus niveles de disfrute y de interés durante el primer año de vida (Malatesta, Culver, Tesman & Shepard, 1989; Malatesta, Grigoryev, Lamb, Albin & Culver, 1986). Estos episodios de juegos cara a cara se cree que contribuyen al desarrollo de capacidades rudimentarias de auto regulación a medida que el niño aprende cómo mantener un nivel manejable de arousal (Feldman, Greenbaum & Yirmiya, 1999; Gianino & Tronick, 1988).

Existen otras maneras en las que los padres intervienen directamente para manejar las emociones de los niños. (3) *Distraen la atención* del niño de los eventos potencialmente atemorizantes, (4) *Asisten en la solución de problemas* que los niños encontrarían frustrantes y se esfuerzan por (5) *Cambiar las interpretaciones* de las experiencias potencialmente activadores de emocionalidad negativa (e.g., “Esto es sólo un juego”). También sugieren formas adaptadas de responder a la emocionalidad, algunas veces como alternativas al comportamiento desadaptativo que facilitan la RE mediante la (6) *Habilitación de la expresión emocional*. Los padres pueden animar a un niño a que le grite a otro que lo ha maltratado, en lugar de animarlo que lo golpee, a solicitar la ayuda de los adultos en lugar de abandonar una tarea, a resolver un problema en lugar de ponerse a llorar y a gritar. El desarrollo de las habilidades del lenguaje facilita significativamente las capacidades infantiles para comprender, expresar y manejar las emociones (Kopp, 1989).

Los padres también intervienen directamente para manejar los sentimientos de los niños mediante la (7) *Estructuración de las experiencias* de los niños para volver las demandas emocionales predecibles y manejables. Lo hacen mediante la creación de rutinas diarias que están acorde con las cualidades temperamentales de sus niños, de sus niveles de actividad, de tolerancia a la estimulación, ordenando los momentos de sueño, alineación; eligiendo los momentos de cuidado que congenian con las necesidades de los niños y sus capacidades (Gross & Thompson, 2007).

Los padres al ser también referentes sociales poseen otra forma de intervención directa que consiste en (8) *Proveer signos emocionales salientes* a través de la expresión facial y del tono vocal, sobre todo cuando los niños pequeños encuentran eventos que son ambiguos o confusos (Klennert, Campos, Sorce, Emde & Svejda, 1983). Por ejemplo, cuando se encuentran con un adulto amigable pero no familiar, una sonrisa tranquilizadora por parte de los padres puede tornar a un niño de 1 año de vida tímido más sociable, y las investigaciones experimentales han mostrado que para el final del primer año de vida, los niños utilizan regularmente este tipo de señales emocionales de adultos en los que confían (Thompson, 2006). La referencia social es importante, no sólo como una forma de comunicación distal que modifica las evaluaciones emocionales de los niños sobre los eventos, sino también como un medio social de interpretar eventos con significados emocionales que posee consecuencias

regulatorias para el niño, especialmente cuando las señales adultas proveen signos tranquilizadores (Thompson & Meyer, 2007).

¿Cuáles son los efectos de estas intervenciones parentales? Calkins y Johnson (1998) encontraron que los niños de 18 meses de edad que se vuelven más estresados durante tareas frustrantes son aquellos que poseen madres que mostraron conductas de interferencia cuando interactuaron con sus niños, mientras que aquellos niños que pudieron solucionar problemas o utilizar la distracción durante la tarea de frustración poseían madres que habían ofrecido mayor contención, sugerencias y estímulos. En otro estudio, los niños de madres que insistieron para que sus hijos se acerquen y confronten los objetos potencialmente atemorizantes en las tareas de laboratorio exhibieron mayor estrés medido mediante niveles de cortisol post sesión (Nachmias, Gunnar, Mangelsdorf, Parritz & Buss, 1996). Los hallazgos hasta el momento, sugieren que la sensibilidad con la cual los padres manejan las emociones negativas de los niños influyen sobre la intensidad y la duración de estas reacciones y pueden influenciar el desarrollo de las capacidades emocionales de auto regulación a través de las expectativas del niño respecto de que el estrés es manejable y de la asistencia del adulto para su manejo.

Algunos estudios del desarrollo emocional realizados en niños pequeños de madres con diagnóstico de depresión brindan soporte adicional para estas conclusiones, en el sentido de que bajo ciertas circunstancias –como lo es el diagnóstico de depresión en la madre- estas intervenciones directas para manejar la emoción pueden estar “teñidas” por características peculiares del cuidador primario, y así, el desarrollo de las capacidades de auto RE del niño resulta altamente impactado. Se ha encontrado que las madres con este diagnóstico son menos receptivas, más negativas emocionalmente y poseen un ánimo más atenuado durante los juegos sociales con sus niños; y, para los 2 y 3 meses de vida de sus niños, ya se registra también en ellos menor capacidad de respuesta emocional y animación con sus madres (Cohn, Campbell, Matias & Hopkins, 1990; Field, Healy, Goldstein & Guthertz, 1990; Field et al., 1988). Field y colaboradores (1988) encontraron que los niños de entre 3 y 6 meses de edad de madres con este diagnóstico eran también más sumisos y menos animados en las interacciones con extraños sin este diagnóstico. Estos hallazgos sugieren que mantener experiencias tempranas de interacción con un cuidador depresivo puede deteriorar el funcionamiento emocional saludable y la emergencia de capacidades regulatorias comportamentales y neurobiológicas en la vida temprana. Además, estos niños también están expuestos a comportamientos característicos de las madres con diagnóstico de depresión tales como la negatividad, el desamparo y la denigración, lo cual también permite explicar por qué estos niños están en alto riesgo de desarrollar desórdenes afectivos posteriores (Goodman & Gotlib, 1999).

Las intervenciones parentales directas para manejar las emociones de los niños declinan en frecuencia a medida que estos adquieren sus propias estrategias de autorregulación. Sin embargo, las intervenciones directas permanecen como una fuente importante de influencias extrínsecas sobre la RE a lo largo de la vida y son suplementadas por otras influencias de socialización (Thompson & Meyer, 2007).

Las evaluaciones parentales de las emociones infantiles

Existe también un conjunto de formas de influencia sobre el desarrollo de la RE más indirectas, es decir, donde no necesariamente existe una intervención parental dirigida explícitamente a modificar la experiencia emocional infantil. Se trata de aspectos de la vida familiar que poseen su peso en el desarrollo de los procesos de la RE.

Tanto en adultos como en niños, la RE se ve afectada por las *evaluaciones que otros realizan sobre los propios sentimientos*. En el campo del desarrollo, la RE puede verse

facilitada o deteriorada por las evaluaciones que los padres o cuidadores primarios realizan sobre los propios sentimientos del niño. La forma en la que estas evaluaciones pueden manifestarse es a través de comentarios explícitos como a través de conductas puntuales. Respuestas empáticas, constructivas afirman que lo que alguien siente está justificado y se torna en un recurso de contención social que auxilia en el afrontamiento a través de la comprensión y el consejo que se pueda ofrecer. Pero las evaluaciones denigrantes, críticas o desdeñosas adicionan estrés a los retos que supone la RE. Esto es especialmente cierto para las emociones negativas, como cuando las reacciones críticas o punitivas de los otros contienen mensajes implícitos que denigran la adecuación de los sentimientos o su expresión, denigran la competencia de la persona para sentirse de esta manera o la relación entre la persona y el evaluador. Así, cuando otros son desdeñosos, críticos o punitivos esto puede exacerbar las emociones negativas que se están tratando de controlar así como disminuir las oportunidades para adquirir modos más saludables de RE o incluso discutir los propios sentimientos con otra persona. En el campo del desarrollo, la auto regulación emocional se desarrolla a medida que el niño internaliza las evaluaciones explícitas e implícitas de sus propias emociones realizadas por otros significativos y así comienza a evaluarse a sí mismo y a sus sentimientos en maneras comparables (Thompson & Meyer, 2007).

Los estudios de desarrollo indican que los niños afrontan de manera más adaptativa sus emociones en circunstancias inmediatas y que adquieren capacidades de RE más constructivas cuando sus padres responden con aceptación y contención al despliegue de emociones negativas. En contraste, los resultados son más desalentadores cuando los padres poseen actitudes denigrantes, punitivas o despectivas hacia las emociones infantiles o cuando las emociones negativas de los niños generan estrés en los cuidadores (Denham, 1998; Eisenberg, Cumberland & Spinrad, 1998). Se ha encontrado, por ejemplo, que las madres que reportaron ejercer control positivo (utilizando la cordialidad y la aprobación) sobre sus hijos de 1 año y medio de edad, tuvieron niños en los que se observó que manejaban sus emociones negativas de forma más constructivamente (por ejemplo, utilizaban la auto distracción) a la edad de 3 años y medio (Gilliom, Shaw, Beck, Schonberg & Lukon, 2002; Berlin & Cassidy, 2003). Eisenberg, Fabes y Murphy (1996) encontraron que las madres que informaban utilizar estrategias de solución de problemas frente a las emociones negativas de sus niños en etapa escolar poseían hijos que utilizaban afrontamiento constructivo frente a los problemas (es decir, podían buscar, resolver problemas y tener pensamientos positivos); mientras que las reacciones maternas punitivas y de minimización hacia las emociones estuvieron negativamente asociadas con el afrontamiento constructivo y fueron en su lugar asociadas con el afrontamiento evitativo (Eisenberg & Fabes, 1994; Eisenberg et al., 1999). Denham (1997) reportó que aquellos preescolares que describieron a sus madres como proveedoras de confort cuando se sienten “mal” fueron evaluados como emocionalmente más competentes por sus maestros (Roberts & Strayer, 1987).

Estos estudios indican que la forma en la que los padres responden a las emociones de sus hijos, y los comportamientos que de ello resulten, predice el afrontamiento de los niños relacionado con las emociones en medidas posteriores. Fabes, Leonard, Kupanoff y Martin (2001) encontraron, por ejemplo, que los niños de padres que respondían de forma severa (ejemplo de manera punitiva o minimizando) a las expresiones de emociones negativas de sus preescolares exhibieron emociones más intensas con sus compañeros; y las diferencias en la emocionalidad estuvieron relacionadas con la competencia social de los preescolares.

En contextos familiares atípicos, las reacciones parentales críticas a las emociones infantiles pueden incluso deteriorar el desarrollo de la auto RE en general. En algunas condiciones, este fenómeno ha sido descrito como “emoción expresa” (EE), por el cual un conjunto de actividades parentales que involucran la excesiva crítica o el sobre

involucramiento en los problemas del niño puede deteriorar significativamente el funcionamiento emocional competente (Hooley & Richters, 1995). Aunque el fenómeno de EE ha sido estudiado más extensamente en la población clínica de esquizofrenia, depresión y desórdenes bipolares por su relevancia en el mantenimiento o recaídas de la sintomatología clínica, la EE ha sido también encontrada como asociada con el comienzo de los problemas de conducta en los niños (Caspi et al., 2004). En el contexto de la EE, las evaluaciones críticas de los padres a los comportamientos emocionales de los niños pueden contribuir al riesgo de desarrollar psicopatología que implica la desregulación, debe tenerse en cuenta que estas conductas críticas de los padres adicionan estrés, deterioran las oportunidades de aprender formas más adaptativas de RE, contribuyen a las auto percepciones infantiles de la disfunción emocional y crean un clima familiar emocional con más posibilidades para que los niños se vuelvan problemáticos (Thompson & Meyer, 2007).

El clima emocional familiar

El clima emocional de la familia se refiere al tipo de emocionalidad predominante en el contexto del hogar y a su expresión y a cómo influye sobre el manejo de la emoción según el nivel de demanda que los niños encuentren en sus hogares. El clima emocional familiar es relevante para la RE debido a que los niños son expuestos a modelos de RE y a que el ambiente familiar moldea el desarrollo de esquemas de emocionalidad (Ej. ¿son las emociones amenazantes? ¿son irracionales? ¿son incontrolables?) (Dunsmore & Halberstadt, 1997). Además de esto, las capacidades para la auto regulación de los niños están formadas por la internalización de expectativas normativas respecto de cómo las personas deberían comportarse emocionalmente, las cuales están basadas en las experiencias familiares y a través de las cuales ellos manejarán sus propios sentimientos.

Un componente importante del clima emocional familiar es la *expresión emocional de los padres* (Halberstadt, Crisp & Eaton, 1999; Halberstadt & Eaton, 2003). Una serie de estudios desarrollados por Eisenberg y sus colegas mostraron que la competencia social infantil es afectada por la forma en que las madres comunican sus sentimientos positivos y negativos en el hogar (Eisenberg et al., 2001; Eisenberg et al., 2003; Valiente, Fabes, Risenberg & Spinrad, 2004). Estos hallazgos sugieren que un clima familiar caracterizado por montos moderados a altos de emocionalidad positiva contribuye al crecimiento de la RE; quizás lo haga a través de brindar modelos de habilidades de autorregulación emocional y a la influencia de las expectativas de la conducta emocional considerada apropiada.

Con respecto a la influencia de la *expresión emocional negativa* en la familia, la evidencia no es tan clara. Varios estudios reportan que la expresión materna de emociones negativas está negativamente asociada con la auto regulación infantil y el afrontamiento, pero otros han encontrado una asociación positiva (Eisenberg et al., 1998, 2001, 2003; Valiente et al., 2004). Es probable que estos efectos diferenciales sean contingentes en varias consideraciones. Una consideración es si las emociones negativas en la familia son “negativamente dominantes” (Ej. enojo u hostilidad), lo cual resulta más probable de generar en los niños reacciones de miedo o sumisión negativa (Ej. tristeza y estrés). Otra consideración es si las emociones negativas están dirigidas al niño o a otros miembros, la intensidad de la expresión emocional adulta y las circunstancias en las cuales las emociones son expresadas. Es fácil ver cómo las habilidades de RE pueden ser realzadas (más que socavadas) por la exposición del niño a emociones negativas no hostiles de intensidad moderada en contextos que muestran que los sentimientos negativos pueden ser expresados de manera segura. Un clima familiar emocional más hostil o amenazante, sin embargo, es más probable que deteriore el desarrollo de capacidades de RE adaptativas (Thompson & Meyer, 2007).

Una variable influyente en el clima emocional familiar que posee repercusiones en el desarrollo de la RE se refiere a la presencia de *conflictos maritales* y sus consecuencias. La hipótesis de la seguridad emocional de Cummings y Davies por la cual describen una serie de consecuencias de los conflictos maritales en el crecimiento emocional infantil (Cummings & Davies, 1994; Davies & Cummings, 1994) sostiene que el conflicto marital “colorea” el clima emocional familiar y las capacidades de los niños para la auto regulación. De acuerdo con Cummings y Davies, los niños buscan reestablecer la seguridad emocional que han perdido mediante la intervención en las discusiones parentales con el objetivo de apaciguar el disturbio, el monitoreo del humor parental para anticipar la erupción de la discusión y el intento de manejar sus emociones en un ambiente conflictivo. Como consecuencia, muestran elevada sensibilidad al estrés parental y al enojo, tienden a volverse sobre involucrados en los conflictos emocionales parentales y presentan dificultades en el manejo de las emociones fuertes que el conflicto activa en ellos y suelen exhibir signos de desarrollo temprano de problemas internalizantes. Las investigaciones que se enmarcan dentro de esta línea, han encontrado que los niños en edad escolar que han experimentado conflictos maritales intensos muestran mayor implicancia en los conflictos familiares pero también mayores esfuerzos para evitar el conflicto, mientras que también exhiben mayores signos de sintomatología internalizante (Davies & Forman, 2002; Davies, Harold, Goeke-Morey & Cummings, 2002).

Otra variable influyente en el clima emocional de la familia -que a su vez también afecta cómo los padres evalúan y responden a las emociones de sus niños- son las *creencias parentales* acerca de la emoción y de su expresión (Thompson & Meyer, 2007). Las creencias parentales incluyen valoraciones intuitivas acerca de la naturaleza de la emoción y de su importancia (Ej.; “las personas deben actuar desde el corazón”, “las emociones no son buenas y deben ser reprimidas o ignoradas”, etc.), la importancia de expresar los sentimientos propios, las formas en las que las emociones defieren en hombres y mujeres, el tipo de emociones que deberían ser expresadas a los miembros de la familia y las maneras en las que los sentimientos deberían ser comunicados. Tomados en su conjunto, las CP pueden considerarse como la “*filosofía meta emocional*” de los padres que da forma al clima emocional familiar al convertirse en una influencia continua respecto de cómo las emociones deben ser expresadas y percibidas en el hogar. Gottman, Katz y Hooven (1997) definen la filosofía meta emocional como un *conjunto organizado de sentimientos y pensamientos acerca de las propias emociones y de las de los niños*. Esto incluye la conciencia de los adultos sobre sus propias emociones, y el entendimiento y la aceptación de las emociones infantiles y el manejo de los sentimientos del niño (Hooven, Gottman, & Katz, 1995). Basados en entrevistas parentales acerca de su filosofía, Gottman y sus colegas distinguen entre el estilo parental denominado “entrenamiento emocional” y el denominado “distanciamiento emocional”. Los padres que poseen el estilo entrenamiento emocional son atentos a sus emociones y también a los sentimientos de sus hijos y no consideran que los sentimientos deban ser suprimidos. Los padres del estilo entrenamiento emocional fomentan el crecimiento de la RE en los niños mediante el ofrecimiento de apoyo cálido y una guía específica para manejar los sentimientos, tales como sugerencias acerca de cómo afrontar el estrés. Por su parte, los padres del estilo distanciamiento emocional tienden a ignorar sus propias emociones o a restarles importancia, y tampoco suelen atender consideradamente a los sentimientos de sus niños. Consideran las emociones como (especialmente las negativas) potencialmente nocivas y tienen la convicción de que los padres son los responsables de acallar rápidamente los arrebatos emocionales negativos de los niños y enseñarles que las emociones negativas son más bien fugaces y relativamente poco importantes. Gottman y sus colegas propusieron que la filosofía meta emocional de los padres subyace en las maneras en las que los padres responden a las emociones de los niños, lo cual a su vez, influencia el

crecimiento de las capacidades fisiológicas y de RE, y a través de estas capacidades las competencias sociales y emocionales infantiles. Un estudio encontró que aquellos niños de 5 años que poseían padres del estilo entrenamiento emocional exhibieron mejor regulación fisiológica y que a la edad de 8 años fueron evaluados por sus madres como poseedores de buenas capacidades de RE, aunque la asociación directa entre la filosofía parental meta emocional y la RE infantil no fue testeada aún (Gottman, Katz & Hooven, 1996; Hooven et al., 1995). Otro estudio encontró que la aceptación de las madres de las emociones negativas de los niños combinada con bajos montos de expresividad emocional negativa en la familia en general estaba asociada con capacidades de RE infantil; lo cual a su vez predijo bajos niveles de agresión infantil (Ramsden & Hubbard, 2002).

Las conversaciones padre-hijo y el desarrollo de representaciones emocionales en el niño

Las representaciones emocionales infantiles son un conjunto de conocimientos explícitos e implícitos sobre la emoción que poseen los niños y que incluye la comprensión de sus causas y consecuencias, de la adecuación y conveniencia de su expresión en diferentes circunstancias sociales, de los indicadores internos de la emoción (tales como el incremento en la tasa cardíaca o tener una respiración más acelerada) por los cuales se pueden monitorear su grado de activación y de las estrategias específicas mediante las cuales se pueden manejar (Thompson & Meyer, 2007). La comprensión emocional beneficia la auto conciencia de la emoción y capacita a los niños para monitorear y evaluar sus sentimientos con incrementos en sus capacidades de *insight* que les permiten regularlas más eficientemente. Cuando los niños desarrollan concepciones acerca de la emoción también incorporan valores culturales y expectativas de género concernientes a la emoción y a su expresión. Los niños avanzan considerablemente en la comprensión de sus emociones, y el contenido y la estructura de las conversaciones padre-hijo es una contribución importante a esa comprensión (Thompson, 2006; Thompson & Lagattuta, 2006). Consistente con el trabajo de Gottman y sus colaboradores sobre el estilo entrenamiento emocional, algunos estudios indican que cuando las madres hablan con frecuencia sobre las emociones con cierto nivel elaborativo de detalles en las conversaciones cotidianas, los niños desarrollan concepciones más sofisticadas de la emoción. En un estudio, por ejemplo, la frecuencia, complejidad y la orientación causal de las conversaciones en relación a la emoción entre madres y sus hijos de 3 años de edad predijeron la comprensión emocional de los niños a los 6 años de edad (Dunn, Brown & Beardsall, 1991). Estas conversaciones son importantes porque ofrecen a los niños *insights* en los procesos psicológicos subyacentes invisibles asociados a la emoción, como por ejemplo, cómo los sentimientos pueden ser evocados por los deseos satisfechos o frustrados, expectativas precisas e imprecisas, o recuerdos de eventos pasados. Estos *insights* son difíciles para los preescolares de comprender por sí solos, y las conversaciones son importantes porque proveen una ruta a los padres para comunicar sus propias creencias acerca de los sentimientos y de la RE a los niños. Se ha encontrado también, que los padres discuten las emociones de manera diferencial con las hijas que con los hijos, por ejemplo, usando más elaboración y más focos relacionales con las hijas (Fivush, 1998) y los valores subculturales y culturales también guían estas conversaciones focalizadas en lo emocional (Miller, Fung & Mintz, 1996; Miller, Potts, Fung, Hoogstra & Mintz, 1990; Miller & Sperry, 1987).

Las conversaciones padre-hijo proveen a los niños los significados necesarios para comprender cómo influir en sus experiencias emocionales. Así, como una conversación contribuye a la comprensión de los niños de los constituyentes internos de la activación emocional, también contribuye a la comprensión de que los sentimientos se pueden alterar, por ejemplo, a través de redirigir la atención, de tener ciertos pensamientos que ofician de distractores, de alterar la dimensión fisiológica de la emoción (por ejemplo, respirando

profundo) y de alejarse, modificar o buscar asistencia en una situación determinada. Los niños también adquieren de esas conversaciones una comprensión de las expectativas normativas del auto manejo emocional en situaciones sociales. Aunque los padres pueden directamente sugerir estrategias para el manejo emocional, las conversaciones que involucran temas emocionales también ofrecen a los niños un fundamento conceptual para la construcción de su propia comprensión de la RE.

En síntesis, los padres y otros adultos guían el desarrollo de la RE a través del discurso conversacional en diferentes maneras (Thompson, 1990). Pueden influir en la auto regulación infantil directamente, mediante entrenar en estrategias de afrontamiento, pero también mediante manejar la información que el niño recibe acerca de eventos potencialmente estresantes o disgustantes (describir la primera visita al dentista como un lugar donde los dientes van a sentir “cosquillas”): pueden ofrecer guiones emocionales que guían las evaluaciones infantiles de sus respuestas como emocionalmente apropiadas o no para la situación (“No hacemos berrinches en la casa de otra persona”); pueden manejar las emociones de los niños mediante estimular una reevaluación conceptual de las circunstancias, como generar simpatía por una persona con impedimentos físicos de quien el niño teme o se burla. Cada uno de estas sugerencias conversacionales contribuyen a la RE mediante alterar las evaluaciones cognitivas del niño sobre la situación para disminuir o alterar la respuesta emocional (Gross & Thompson, 2007).

La calidad de la relación padre-hijo

La confianza y seguridad en la relación padre-hijo tiene importantes implicaciones en el desarrollo de la RE. La receptividad del niño hacia las iniciativas parentales deriva de su confianza en lo que los padres dicen y hacen, especialmente en lo que concierne a la experiencia emocional, y esto es porque los padres o los cuidadores primarios son la única influencia en calmar el estrés, generar placer y otras formas de afectar la experiencia emocional cuando los niños son muy pequeños (Thompson & Meyer, 2007). De acuerdo con Cassidy (1994) y Thompson (1994; Thompson, Laible & Ontai, 2003), las diferencias en la seguridad del apego padre-hijo pueden ser especialmente significativas para el crecimiento de la RE. De acuerdo con esta teoría, los niños en relaciones seguras tienen madres que son sensibles y aceptan sus sentimientos positivos o negativos, y están abiertas a hablar de sentimientos intensos, molestos o confusos con ellos. Consecuentemente, al igual que los niños de padres del estilo de entrenamiento emocional, los niños con apego seguro son propensos a volverse emocionalmente auto concientes, adquirir mayor comprensión emocional, y desarrollar una capacidad flexible de manejar sus emociones apropiadamente a las circunstancias. Además, la seguridad de la relación padre-hijo provee un recurso continuo de apoyo en el cual el niño puede descansar, confiar. En contraste, los niños en relaciones de apego inseguro poseen madres que son menos sensibles, receptivas y más inconsistentes a sus sentimientos, y poseen pláticas menos confortables con sus niños acerca de las experiencias emocionales difíciles. Estos niños son propensos a tener una comprensión más limitada de la emoción y a volverse más fácilmente desregulados emocionalmente, especialmente en situaciones de estrés, debido a la falta de apoyo en la relación padre-hijo. Los niños pueden exhibir falta de RE mediante el despliegue de intensos niveles de emocionalidad negativa o, alternativamente, mediante la supresión de la expresión de sus activaciones negativas y recurrir medios no sociales para regular sus emociones. En un estudio longitudinal sobre los 3 primeros años de vida, Kochanska (2001) reportó que a lo largo del tiempo, los niños con apego inseguro exhibían progresivamente mayores niveles de miedo y/o enojo, y disminuían los niveles de disfrute o alegría en medidas estandarizadas en comparación con niños con apego seguro (Goldberg, MacKay-Soroka & Rochester, 1994). En la infancia temprana,

preescolares con apego seguro hablaban más acerca de las emociones en conversaciones cotidianas con sus madres y a su vez sus madres poseían más riqueza en la en sus discusiones de la emoción con ellos. Gilliom y sus colegas reportaron que los varones que poseían apego seguro a la edad de 1 año y medio mostraron mayor uso de estrategias constructivas de manejo del enojo a la edad de 3 años y medio (Gilliom et al., 2002). En un estudio de la respuesta de niños de 18 meses de edad a estresores moderados, Nachmias et al. (1996) reporta que las elevaciones en los niveles de cortisol post sesión fueron hallados solamente para niños temperamentalmente inhibidos que estaban en relaciones de apego inseguro con sus madres. Para los niños inhibidos en relaciones seguras, la presencia de las madres ayudó a neutralizar los efectos psicológicos de los eventos demandantes. Otro estudio reportó que para la infancia media, el apego seguro estaba asociado significativamente con afrontamientos constructivos al estrés y los niveles de afrontamiento mediaban la asociación entre el apego y la competencia con pares (Contreras, Kerns, Weimer, Gentzler & Tomich, 2000).

Conclusiones

En sentido amplio, la investigación revisada muestra la importancia de las influencias sociales para el desarrollo de la RE, ya que estas influencias moldean el crecimiento de la experiencia emocional y por ende, de la RE. Aunque esta revisión se ha focalizado en las influencias de la familia, es también posible que las influencias de los pares sean importantes en el crecimiento de la RE, especialmente en los contextos fuera del hogar. Más allá de esta conclusión, los estudios discutidos aquí focalizaron su atención en la cuestión amplia de la construcción social de la vida emocional. Como señalan Thompson y Meyer (2007) si el crecimiento de la RE es moldeado por influencias multifacéticas extrínsecas, que incluyen las intervenciones directas para modificar la experiencia emocional de los niños, las evaluaciones sociales y las respuestas a los sentimientos infantiles, el clima emocional familiar, los entrenamientos parentales directos de estrategias de afrontamiento, el manejo proactivo de las circunstancias emocionalmente activantes, el modelado provisto por la expresividad de los padres, las conversaciones padre-hijo que influyen el desarrollo de las concepciones de la emoción y los procesos de RE en los niños y la calidad de las relaciones familiares; la teoría de la emoción debería incluir el rol significativo de la socialización de la emoción al conjunto de factores que influyen el desarrollo de la emoción y RE. Por otro lado, resulta provechoso realizar estudios de RE en los cuales las medidas de regulación se combinen con medidas de regulación atencional, cognitiva y/o de auto control comportamental, ya que no existe duda de que la RE comparte varianza con medidas de atención, cognición y comportamiento. Las diferencias en RE en niños pueden ser predictoras de diferencias en competencia social y es probable que estas diferencias en RE también predigan las competencias de los niños en la decepción, la manipulación social y otros resultados poco deseables socialmente por lo que resultaría provechoso estudiar la RE y clarificar la naturaleza de estos correlatos.

La comprensión emocional y de los requerimientos para manejar los propios sentimientos, es adquirida por los niños especialmente en el hogar. A medida que los niños maduran, es probable que comiencen a comprender la existencia de reglas emocionales distintivas que se aplican con los pares y con el grupo de compañeros, y es probable que esto profundice sus habilidades y flexibilidad para manejar sus sentimientos en maneras desconocidas.

Resta aún explorar en mayor detalle las asociaciones de estos factores con el desarrollo emocional, el bienestar psicológico y el funcionamiento social. Lo cual contribuirá a comprender en mayor profundidad cómo el desarrollo emocional es significativamente

moldeado por las experiencias sociales desde la infancia. Finalmente, esperamos que este trabajo haya resultado beneficioso para docentes e investigadores de nuestro medio con interés en el desarrollo de estos procesos al facilitar en español conceptos que tradicionalmente se publican en inglés.

Referencias

- Berlin, L. J., & Cassidy, J. (2003). Mothers' self-reported control of their preschool children's emotional expressiveness: A longitudinal study of associations with infant-mother attachment and children's emotion regulation. *Social Development, 12*, 474–495.
- Calkins, S. D., & Hill, A. (2007). Caregiver influences on emerging emotion regulation: Biological and environmental transactions in early development. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 229–248). New York: Guilford Press.
- Calkins, S. D., & Johnson, M. C. (1998). Toddler regulation of distress to frustrating events: Temperamental and maternal correlates. *Infant Behavior and Development, 21*, 379–395.
- Camras, L. A., Oster, H., Campos, J. J., & Bakeman, R. (2003). Emotional facial expressions in European-American, Japanese, and Chinese infants. In P. Ekman, J. Campos, R. Davidson, & F. De Waal (Eds.), *Emotions inside out: 130 years after Darwin's The Expression of the Emotions in Man and Animals* (pp. 1–17). New York: New York Academy of Sciences.
- Caspi, A., Moffitt, T. E., Morgan, J., Rutter, M., Taylor, A., Arseneault, L., et al. (2004). Maternal expressed emotion predicts children's antisocial behavior problems: Using monozygotic-twin differences to identify environmental effects on behavioral development. *Developmental Psychology, 40*, 149–161.
- Cassidy, J. (1994). Emotion regulation: Influences of attachment relationships. In N. A. Fox (Ed.), *The development of emotion regulation and dysregulation: Biological and behavioral aspects. Monographs of the Society for Research in Child Development, 59*(2–3, Serial No. 240), 228–249.
- Cohn, J., Campbell, S., Matias, R., & Hopkins, J. (1990). Face-to-face interactions of postpartum depressed and nondepressed mother-infant pairs at 2 months. *Developmental Psychology, 26*, 15–23.
- Contreras, J. M., Kerns, K. A., Weimer, B. L., Gentzler, A. L., & Tomich, P. L. (2000). Emotion regulation as a mediator of associations between mother-child attachment and peer relationships in middle childhood. *Journal of Family Psychology, 14*, 111–124.
- Cummings, E. M., & Davies, P. T. (1994). Maternal depression and child development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 35*, 73–112.
- Davidson, R. J., Fox, A., & Kalin, N. H. (2007). Neural bases of emotion regulation in nonhuman primates and humans. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 47–68). New York: Guilford Press.
- Davies, P., & Cummings, E. (1994). Marital conflict and child adjustment: An emotional security hypothesis. *Psychological Bulletin, 116*, 387–411.
- Davies, P. T., & Forman, E. M. (2002). Children's patterns of preserving emotional security in the interparental subsystem. *Child Development, 73*, 1880–1903.

- Davies, P. T., Harold, G. T., Goeke-Morey, M. C., & Cummings, E. M. (2002). Child emotional security and interparental conflict. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 67*(Serial No.270).
- Denham, S. (1997). "When I have a bad dream mommy holds me": Preschoolers' conceptions of emotions, parental socialization, and emotional competence. *International Journal of Behavioral Development, 20*, 301–319.
- Denham, S. (1998). *Emotional development in young children*. New York: Guilford Press. Socialization of Emotion Regulation in the Family 265
- Dunn, J., Brown, J., & Beardsall, L. (1991). Family talk about feeling states and children's later understanding of others' emotions. *Developmental Psychology, 27*, 448–455.
- Dunsmore, J. C., & Halberstadt, A. G. (1997). How does family emotional expressiveness affect children's schemas. In K. C. Barrett (Ed.), *The communication of emotion: Current research from diverse perspectives. New Directions for Child Development, 77*, 45–68.
- Eisenberg, N., Cumberland, A., & Spinrad, T. L. (1998). Parental socialization of emotion. *Psychological Inquiry, 9*, 241–273.
- Eisenberg, N., & Fabes, R. (1994). Mothers' reactions to children's negative emotions: Relations to children's temperament and anger behavior. *Merrill-Palmer Quarterly, 40*, 138–156.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., & 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., & Reiser, M. (1999). Parental reactions to children's negative emotions: Longitudinal relations to quality of children's social functioning. *Child Development, 70*, 513–534.
- Eisenberg, N., Gershoff, E. T., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Cumberland, A. J., Losoya, S. H., et al. (2001). Mothers' emotional expressivity and children's behavior problems and social competence: Mediation through children's regulation. *Developmental Psychology, 37*, 475–490.
- Eisenberg, N., Hofer, C., & Vaughan, J. (2007). Effortful control and its socioemotional consequences. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 287–306). New York: Guilford Press.
- Eisenberg, N., Valiente, C., Morris, A. S., Fabes, R. A., Cumberland, A., Reiser, M., et al. (2003). Longitudinal relations among parental emotional expressivity, children's regulation, and quality of socioemotional functioning. *Developmental Psychology, 39*, 3–19.
- Fabes, R. A., Leonard, S. A., Kupanoff, K., & Martin, C. L. (2001). Parental coping with children's negative emotions: Relations with children's emotional and social responding. *Child Development, 72*, 907–920.
- Feldman, R., Greenbaum, C. W., & Yirmiya, N. (1999). Mother–infant affect synchrony as an antecedent of the emergence of self-control. *Developmental Psychology, 35*, 223–231.
- Field, T., Healy, B., Goldstein, S., & Guthertz, M. (1990). Behavior-state matching and synchrony in mother–infant interactions of nondepressed versus depressed dyads. *Developmental Psychology, 26*, 7–14.

- Field, T., Healy, B., Goldstein, S., Perry, S., Bendell, D., Schanberg, S., et al. (1988). Infants of depressed mothers show “depressed” behavior even with nondepressed adults. *Child Development, 59*, 1569–1579.
- Fivush, R. (1998). Gendered narratives: Elaboration, structure, and emotion in parent–child reminiscing across the preschool years. In C. P. Thompson & D. J. Herrmann (Eds.), *Autobiographical memory: Theoretical and applied perspectives* (pp. 79–103). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Fox, N. A., & Calkins, S. D. (2003). The development of self-control of emotion: Intrinsic and extrinsic influences. *Motivation and Emotion, 27*, 7–26.
- Gianino, A., & Tronick, E. (1988). The mutual regulation model: The infant’s self and interactive regulation and coping and defensive capacities. In T. Field, P. McCabe, & N. Schneiderman (Eds.), *Stress and coping* (Vol. 2, pp. 47–68). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Gilliom, M., Shaw, D. S., Beck, J. E., Schonberg, M. A., & Lukon, J. L. (2002). Anger regulation in disadvantaged preschool boys: Strategies, antecedents, and the development of self-control. *Developmental Psychology, 38*, 222–235.
- Goldberg, S., MacKay-Soroka, S., & Rochester, M. (1994). Affect, attachment, and maternal responsiveness. *Infant Behavior and Development, 17*, 335–339.
- Goodman, S. H., & Gotlib, I. H. (1999). Risk for psychopathology in the children of depressed mothers: A developmental model for understanding mechanisms of transmission. *Psychological Review, 106*, 458–490.
- Gottman, J. M., Katz, L. F., & Hooven, C. (1996). Parental meta-emotion philosophy and the emotional life of families: Theoretical models and preliminary data. *Journal of Family Psychology, 10*, 243–268.
- Gottman, J. M., Katz, L. F., & Hooven, C. (1997). *Meta-emotion: How families communicate emotionally*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3–24). New York: Guilford Press.
- Gunnar, M., & Vazquez, D. (2006). Stress neurobiology and developmental psychopathology. In D. Cicchetti & D. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology* (2nd ed.). Vol. III. Risk, disorder, and adaptation (pp. 533–577). New York: Wiley.
- Halberstadt, A. G., Crisp, V. W., & Eaton, K. L. (1999). Family expressiveness: A retrospective and new directions for research. In P. Philippot & R. S. Feldman (Eds.), *The social context of nonverbal behavior* (pp. 109–155). New York: Cambridge University Press.
- Halberstadt, A. G., & Eaton, K. L. (2003). A meta-analysis of family expressiveness and children’s emotion expressiveness and understanding. *Marriage and Family Review, 34*, 35–62.
- Hooley, J. M., & Richters, J. E. (1995). Expressed emotion: A developmental perspective. In D. Cicchetti & S. Toth (Eds.), *Emotion, cognition, and representation* (pp. 133–166). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Hooven, C., Gottman, J. M., & Katz, L. F. (1995). Parental meta-emotion structure predicts family and child outcomes. *Cognition and Emotion, 9*, 229–264.
- Klennert, M., Campos, J., Sorce, J., Emde, R., & Svejda, M. (1983). Emotions as behavior regulators: Social referencing in infancy. In R. Plutchik & H. Kellerman (Eds.),

- Emotion: Theory, research, and experience*, Vol. 2. *Emotions in early development* (pp. 57–86). New York: Academic Press.
- Kochanska, G. (2001). Emotional development in children with different attachment histories: The first three years. *Child Development*, 72, 474–490.
- Kopp, C. B. (1989). Regulation of distress and negative emotions: A developmental review. *Developmental Psychology*, 25, 343–354.
- Malatesta, C., Culver, C., Tesman, J., & Shepard, B. (1989). The development of emotion expression during the first two years of life. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 54(1–2, Serial No. 219).
- Malatesta, C., Grigoryev, P., Lamb, C., Albin, M., & Culver, C. (1986). Emotion socialization and expressive development in preterm and full-term infants. *Child Development*, 57, 316–330.
- Miller, P. J., Fung, H., & Mintz, J. (1996). Self-construction through narrative practices: A Chinese and American comparison of early socialization. *Ethos*, 24(2), 237–280.
- Miller, P. J., Potts, R., Fung, H., Hoogstra, L., & Mintz, J. (1990). Narrative practices and the social construction of self in childhood. *American Ethnologist*, 17(2), 292–311.
- Miller, P. J., & Sperry, L. (1987). The socialization of anger and aggression. *Merrill-Palmer Quarterly*, 33, 1–31.
- Nachmias, M., Gunnar, M., Mangelsdorf, S., Parritz, R. H., & Buss, K. (1996). Behavioral inhibition and stress reactivity: The moderating role of attachment security. *Child Development*, 67, 508–522.
- Ramsden, S. R., & Hubbard, J. A. (2002). Family expressiveness and parental emotion coaching: Their role in children's emotion regulation and aggression. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30, 657–667.
- Roberts, W., & Strayer, J. (1987). Parents' responses to the emotional distress of their children: Relations with children's competence. *Developmental Psychology*, 23, 415–422.
- Rothbart, M. K., & Sheese, B. E. (2007). Temperament and emotion regulation. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 331–350). New York: Guilford Press.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: Guilford Press.
- Thompson, R. A. (1990). Emotion and self-regulation. In R. A. Thompson (Ed.), *Socioemotional development. Nebraska Symposium on Motivation* (Vol. 36, pp. 383–483). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. In N. A. Fox (Ed.), *The development of emotion regulation and dysregulation: Biological and behavioral aspects. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2–3, Serial No. 240), 25–52.
- Thompson, R. A. (2000). Childhood anxiety disorders from the perspective of emotion regulation and attachment. In M. W. Vasey & M. R. Dadds (Eds.), *The developmental psychopathology of anxiety* (pp. 160–182). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Thompson, R. A. (2006). The development of the person: Social understanding, relationships, self, conscience. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology* (6th ed.): Vol. 3. *Social, emotional, and personality development* (pp. 24–98). New York: Wiley.

- Thompson, R. A., & Calkins, S. (1996). The double-edged sword: Emotional regulation for children at risk. *Development and Psychopathology* [Special Issue on Regulatory Processes], 8(1), 163–182.
- Thompson, R. A., & Lagatutta, K. (2006). Feeling and understanding: Early emotional development. In K. McCartney & D. Phillips (Ed.), *The Blackwell handbook of early childhood development* (pp. 317–337). Oxford, UK: Blackwell.
- Thompson, R. A., Laible, D. J., & Ontai, L. L. (2003). Early understanding of emotion, morality, and the self: Developing a working model. In R. V. Kail (Ed.), *Advances in child development and behavior* (Vol. 31, pp. 137–171). San Diego, CA: Academic Press.
- Valiente, C., Fabes, R. A., Eisenberg, N., & Spinrad, T. L. (2004). The relations of parental expressivity and support to children's coping with daily stress. *Journal of Family Psychology*, 18, 97–106.