

## REGULACIÓN EMOCIONAL EN LA INFANCIA. SU IMPORTANCIA PARA EL DESARROLLO COGNITIVO

### Caccia, Paula Agustina

Universidad de Buenos Aires  
Universidad Abierta Interamericana

### Elgier, Angel

Universidad de Buenos Aires  
Universidad Abierta Interamericana  
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)

### Gago Galvagno, Lucas

Universidad de Buenos Aires  
Universidad Abierta Interamericana  
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)

### Mulgura, Tomás

Universidad de Buenos Aires  
Universidad Abierta Interamericana

## Introducción

La regulación emocional (ER o manejo de las emociones) es definida como la utilización de estrategias que las personas ponen en marcha para modificar el curso, intensidad, duración y expresión de las propias experiencias emocionales (Cole et al., 2004). La importancia del estudio de la regulación emocional en la infancia radica en que está involucrada en los procesos de socialización (Eisenberg et al., 1997), de salud mental (Cicchetti et al., 1995) y de aprendizaje académico (Graziano et al., 2002). Por su parte, las funciones ejecutivas (FE o control cognitivo) refieren a procesos cognitivos entendidos como capacidades necesarias para formular objetivos, planificar cómo alcanzarlos y ejecutar estos planes de manera eficaz (Lezak, 1982).

En este sentido, las funciones ejecutivas y la regulación de las emociones juegan un papel fundamental durante el desarrollo infantil ya que contribuyen y predicen el desarrollo de habilidades cognitivas, logros académicos y trastornos del desarrollo (Cunningham & Zelazo, 2016; Costa et al., 2017). La importancia de estas habilidades radica en la influencia que tienen sobre las capacidades reguladoras. Durante la edad preescolar y escolar hay una serie de factores diferenciales sociales e individuales que se relacionan con estas habilidades (Zelazo y Carlson, 2012; Frick et al., 2017).

Varias investigaciones analizan la modulación que ejerce el temperamento y el nivel socioeconómico durante el desarrollo cognitivo y el desarrollo en paralelo de las FE y la comunicación temprana, sin embargo, aún se verifica escasez de estudios de estos temas en la infancia temprana. Gago et al. (2019) hallaron que las FE y la ER se asocian entre ellas y, a su vez, con la comunicación no verbal relacionada con el seguimiento de la atención de los bebés a los objetos. Asimismo, se hallaron correlaciones estadísticamente significativas entre las conductas de comunicación y FE, sin embargo, sólo la comunicación predice las FE y no viceversa. Los autores encontraron que todas las habilidades cognitivas evaluadas estaban moduladas por diferencias ambientales e individuales. Por lo tanto, el entorno social y las características individuales modulan el desempeño de las FE y comunicación en los primeros años de vida. Esto resalta la importancia de guiar las políticas públicas en intervenciones destinadas a optimizar el contexto y particularidades individuales de los infantes (Gago et al., 2018).

Estos resultados sugieren que muchos patrones, con respecto al desarrollo de estas habilidades, se duplican en los primeros meses de vida, al tiempo que resaltan la importancia de considerar cómo el entorno y las características individuales de los infantes pueden asociarse con estas habilidades regulatorias.

## Antecedentes

La investigación y desarrollo en torno a la emergencia temprana de los procesos de regulación emocional (RE) se ha visto significativamente incrementada dentro de las últimas décadas. Esto es a causa de la fundamental contribución que complementaría dicho proceso, o más bien la metacognición en general, en el Aprendizaje (Wang et al, 1990).

Es importante definir qué es exactamente la metacognición, componente cognitivo central de la autorregulación emocional. De acuerdo con González (1996), dicho constructo se utiliza para designar al conjunto de procesos y funciones cognoscitivas que el individuo lleva a cabo para recabar, producir y evaluar información, a la vez que es capaz de reconocer, controlar y autorregular el propio funcionamiento. Siguiendo a Boekaerts y Corno (2015), en el pasado se consideraba el componente cognitivo de la AE como la única forma de autorregulación. Sin embargo, en la actualidad se sabe que la metacognición solo constituye un fragmento o parte significativa de la totalidad de procesos (Winne & Hadwin, 1998).

La RE se compone entonces de un elemento cognitivo conocido como la metacognición, elemento que permitirá al individuo dar cuenta o ser consciente de sus propios procesos mentales, en este caso de sus propias emociones, así como de los patrones que los subyacen. Tal como lo plantean Whiterbread y Basillo (2012), al referirnos a la AE hacemos mención a una cohorte de procesos que se despliegan, por parte de un individuo, en pos de ejercer un determinado control sobre las funciones, estados y procesos internos. En términos socioemocionales, la RE hace referencia a la habilidad para controlar y modular las experiencias y/o expresiones emocionales, sean estas positivas o negativas, a la vez que permiten la adaptación del sujeto y la interacción del mismo con sus pares, de forma compleja y determinada a partir de reglas o pautas de comportamiento socialmente establecidas.

De modo similar, la RE permite la adaptación del individuo a situaciones que puedan ser interpretadas como "emocionalmente desafiantes", inhibiendo comportamientos percibidos como inapropiados en un contexto dado y,

contrariamente, privilegiando la emisión de respuestas o conductas percibidas como "socialmente esperables" (Whitebread & Basillo, 2012).

Cabe decir que dicho conjunto de procesos posee una génesis común en la primera infancia, dónde además se suele ubicar al aprendizaje en torno a la gestión y al control de conductas, pensamientos y emociones de manera adaptativa como uno de los hitos fundamentales en su desarrollo. Es durante esta etapa del ciclo vital que dichas funciones surgen, por vez primera, y experimentan a su vez un proceso de transición que va de una regulación externa, dirigida en mayor parte por la imposición o características externas del contexto, a una más bien interna en la que el niño comienza a dar cuenta de un mayor grado de autonomía e independencia, asumiendo así los mecanismos de control externo. Lo antedicho conlleva un proceso activo, por parte del individuo, en donde se buscará conseguir una cierta autonomía en consideración de los diferentes ambientes que se transitan (Grolnick et al., 1999; Ato Lozano et al., 2004).

Además de ello, las habilidades "tempranas" en el desarrollo de la regulación emocional suelen estar directamente asociadas a las capacidades de comprender y seguir instrucciones, enfocarse o concentrarse en determinados estímulos y cooperar conjuntamente con profesores, pares o figuras parentales (Rubin et al., 1999). Son, a su vez, la organización de rutinas en torno a los cuidados diarios y la responsividad, rápida o no, de los cuidadores primarios a las señales del niño o niña lo que, gradualmente, moldeará el desarrollo de las capacidades anticipativas, promoviendo de este modo la internalización y comprensión de diversas conductas en suma a la capacidad para modular las propias respuestas emocionales.

Debe decirse que, en términos funcionalistas y de acuerdo con Campos et al (1989), se pone especial énfasis en el peso que acarrearán las experiencias de socialización primarias del niño en lo que respecta al desarrollo o génesis de las habilidades de autorregulación. La socialización entre individuos permitirá al niño internalizar, representar, comprender, y consiguientemente expresar, sus emociones de forma acorde o adecuada a la norma que ha sido culturalmente estipulada. Son las fuentes externas, sean pares, figuras parentales u otros, en suma, a la progresiva y lógica acumulación del desarrollo, lo que acabaría generando que el niño internalice las creencias y patrones difundidos, en torno al manejo de sus propias emociones, de la cultura en la cual se encuentra inmerso. El niño consigue de este modo adquirir el conjunto de habilidades y representaciones necesarias que habilitarán su propia regulación o auto-regulación emocional de forma cada vez más compleja y diversa.

A través de la interacción con otros el niño no sólo imita, sino que además busca anticipar respuestas de acuerdo a las creencias que este tiene o se forma en torno a los demás. Esto posibilita al niño a participar de una serie de patrones alternados de interacción o "protoconversaciones", las cuáles son definidas por Lewis y Granic (2010), como una especie de expectativa interpersonal, enfatizando el efecto emocional por el cual el niño suele esperar cierto tipo de respuesta por sobre otras por parte de los demás individuos. Cabe decir que el surgimiento o evocación de las primeras palabras expande los horizontes y posibilidades de interacción social más allá de las escasas herramientas con que se contaba en el estadio de comunicación preverbal.

## Discusión y conclusiones

La RE engloba una serie de características o competencias interrelacionadas entre sí; cuándo se piensa en la habilidad del niño para autorregular sus propias emociones de forma efectiva, también se está haciendo referencia, indefectiblemente, de un sinnón de habilidad que deberán ser dominadas en pos de volverse más autosuficiente y útil en el reconocimiento, manejo y gestión del *arousal* o estado de activación emocional. Thompson (1994), considera de especial importancia destacar, entre estas competencias mencionadas, a) la capacidad de controlar el flujo atencional, lo que permitirá al joven centrarse en situaciones potencialmente activadoras o disparadoras del *arousal* emocional; b) la habilidad para procesar información relacionada a eventos que, de cierto modo, puedan provocar o disparar respuestas emocionales a partir de su interpretación; c) la capacidad de hacer consciente o darse cuenta, el llamado "*awareness*", de pistas asociadas con determinados eventos que permitan predecir, controlar y gestionar sus propias respuestas.

A su vez, debe decirse que una autorregulación emocional efectiva requerirá, de una u otra forma, de una cierta cantidad de funciones ejecutivas. Las funciones ejecutivas (FE o control cognitivo) refieren a procesos cognitivos entendidos como capacidades necesarias para formular objetivos, planificar cómo alcanzarlos y ejecutar estos planes de manera eficaz (Lezak, 1982). En este sentido, las funciones ejecutivas y la regulación de las emociones juegan un papel fundamental durante el desarrollo infantil ya que contribuyen y predicen el desarrollo de habilidades cognitivas, logros académicos y trastornos del desarrollo (Cunningham & Zelazo, 2016; Costa et al., 2017). La importancia de estas habilidades radica en la influencia que tienen sobre las capacidades reguladoras. El trabajo durante la edad preescolar y escolar demuestra que una serie de factores diferenciales sociales e individuales se relacionan con estas habilidades (Zelazo y Carlson, 2012; Frick et al., 2017).

Varias investigaciones analizan la modulación que ejerce el temperamento y el nivel socioeconómico durante el desarrollo cognitivo y el desarrollo en paralelo de las FE y la comunicación temprana, sin embargo, aún se verifica escasez de estudios de estos temas en la infancia temprana. Gago et al. (2019) hallaron que las FE y la ER se asocian entre ellas y, a su vez, con la comunicación no verbal relacionada con el seguimiento de la atención de los bebés a los objetos. Asimismo, se hallaron correlaciones estadísticamente significativas entre las conductas de comunicación y FE, sin embargo, sólo la comunicación predice las FE y no viceversa. Los autores encontraron que todas las habilidades cognitivas evaluadas estaban moduladas por diferencias ambientales e individuales. Por lo tanto, el entorno social y las características individuales modulan el desempeño de las FE y comunicación en los primeros años de vida. Esto resalta la importancia de guiar las políticas públicas en intervenciones destinadas a optimizar el contexto y particularidades individuales de los infantes (Gago et al., 2018).

Estos resultados sugieren que muchos patrones, con respecto al desarrollo de estas habilidades, se duplican en los primeros meses de vida, al tiempo que resaltan la importancia de considerar cómo el entorno y las características individuales de los infantes pueden asociarse con estas habilidades regulatorias.

## Referencias

Cole, P. M., Martin, S. E., & Dennis, T. A. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development research. *Child Development*, 75, 317-333. doi: 10.1111/j.1467-8624.2004.00673.x

Costa, D. S., Miranda, D. M., Burnett, A. C., Doyle, L. W., Cheong, J. L., and Anderson, P. J. (2017). Executive function and academic outcomes in children who were extremely preterm. *Pediatrics* 140:e20170257. doi: 10.1542/peds.2017-0257

Cunningham, W. A., and Zelazo, P. D. (2016). The development of iterative reprocessing: implications for affect and its regulation. In *Developmental Social Cognitive Neuroscience*, eds M. Chandler, E. A. Crone, and P. D. Zelazo (Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates), 95–112.

Eisenberg, N., Fabes, R.A., Shepard, S.A. Murphy, B.C., Guthrie, I.K., Jones, S. et al. (1997). Contemporaneous and longitudinal prediction of children's social functioning from regulation and emotionality. *Child Development*, 68, 642-664. doi: 10.2307/1132116

Frick, M. A., Forslund, T., Fransson, M., Johansson, M., Bohlin, G., and Brocki, K. C. (2017). The role of sustained attention, maternal sensitivity, and infant temperament in the development of early self-regulation. *Br. J. Psychol.* 109, 277–298. doi: 10.1111/bjop.12266

Gago Galvagno, L. G., De Grandis, M. C., Clerici, G. D., & Elgier, A. M. (2018). Funciones ejecutivas y comunicación en la primera infancia. Analizando el rol del temperamento y la vulnerabilidad social. In *X Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXV Jornadas de Investigación XIV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires.

Gago Galvagno, L. G., De Grandis, M. C., Clerici, G. D., Mustaca, A. E., Miller, S. E., & Elgier, A. M. (2019). Regulation during the second year: Executive function and emotion regulation links to joint attention, temperament, and social vulnerability in a Latin American sample. *Frontiers in psychology*, 10, 1473. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01473>

González, C. (1996). Características maternas y temperamento en la infancia. Tesis Doctoral. Universidad de Almería

Graziano, P., Reavis, R., Keane, S. & Calkins, S. (2002) The role of emotion regulation in children's early academic success. *Journal of School Psychology*, 45, 3-19. doi: 10.1016/j.jsp.2006.09.002

Lezak, M. D. (1982). The problem of assessing executive functions. *International Journal of Psychology*, 17, 281-297.

Zelazo, P. D., and Carlson, S. M. (2012). Hot and cool executive function in childhood and adolescence: development and plasticity. *Child Dev. Perspect.* 6, 354–360.

**7ma Edición - Diciembre 2021**