

IMPACTO DE LAS REGLAS DE DESPLIEGUE SOBRE LA REGULACIÓN EMOCIONAL EN UNA MUESTRA DE ESCOLARES

LUIS FLÓREZ ALARCÓN*, MARÍA ISABEL RENDÓN
UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA
GRUPO DE INVESTIGACIÓN “ESTILO DE VIDA Y DESARROLLO HUMANO”

Recibido, febrero 6 /2010

Concepto evaluación, septiembre 27/2010

Aceptado, octubre 5/2010

Resumen

El objetivo del estudio fue describir el patrón temporal de ira y de dos comportamientos con función reguladora (autotranquilización y manipulación de un objeto) en función de un entrenamiento para el uso de reglas de despliegue emocional (RDE) en una muestra de 12 niños (M= 9.5 años). Como efecto de la intervención se estabilizó la tasa de autotranquilización en participantes y grupos; la manipulación de objeto parece no tener una función reguladora. Los puntajes de uso de RDE no mostraron diferencias significativas pre y post intervención, pero se discuten los cambios en autotranquilización y manipulación de objeto en función de patrones específicos de uso de RDE.

Palabras clave: regulación emocional, función reguladora, reglas de despliegue emocional, ira, autotranquilización, manipulación de objeto

IMPACT OF DISPLAY RULES ON EMOTIONAL REGULATION IN A SAMPLE OF SCHOOL CHILDREN

Abstract

The aim of this study was to describe the temporary pattern of anger and two regulatory behaviors (self-soothing, object manipulation) as a function of training in the use of emotional display rules (EDR) in a sample of 12 boys (M= 9.5 years-old). As an outcome of this intervention the rate of self-soothing amongst subjects and groups became stable whereas object manipulation seemed to have no regulatory function. Scores in EDR did not show significant differences pre and post intervention, but changes in self-soothing and object manipulation are discussed in function of specific patterns of EDR enactment.

Key words: emotional regulation, regulatory function, emotional display rules, anger, self-soothing, object manipulation

IMPACTO DA IMPLANTAÇÃO DAS REGRAS DE REGULAMENTO EMOCIONAL EM UMA AMOSTRA DE ESCOLARES

Resumo

O objetivo deste estudo foi descrever o padrão temporal de ira e de dois comportamentos reguladores (auto-tranquilização e manipulação de um objeto) com base em um treinamento para o uso de regras de exibição emocional (REE) em uma amostra de 12 crianças (M = 9,5 anos). A intervenção estabilizou a taxa de auto-tranquilização nos participantes e grupos. A manipulação de objetos parece não ter uma função reguladora. Os escores de utilização de REE não mostraram diferença significativa antes e depois a intervenção, mas são discutidas as mudanças em auto-tranquilização e manipulação de objetos com base em padrões específicos de uso do REE.

Palavras-chave: auto-tranquilização, função reguladora, manipulação de objetos, ira, regras de exibição emocional, regulação da emoção

* Luis Flórez Alarcón. luis@florez.info. Dirección postal: Ciudad Universitaria Carrera 30 No. 45-03, Edificio 212, Departamento de Psicología, Bogotá, Colombia.

En las últimas décadas se ha prestado especial atención al papel de las emociones en las relaciones entre pares, ya que éstas juegan un papel fundamental en el establecimiento de vínculos (Dougherty, 2006; Rendón, 2007). Los niños¹ que experimentan problemas en sus relaciones interpersonales se encuentran en un mayor riesgo de desajuste posterior (Graziano, Reavis, Keane & Calkins, 2007); de aquí que se haya empezado a estudiar con mayor interés la Regulación Emocional (RE), puesto que las diferencias individuales en esta variable afectan la interacción con pares (Rydell, Berlin & Bohlin, 2003). La RE parece ser particularmente crítica en niños propensos a experimentar ira dado que interfiere con sus posibilidades de establecer relaciones interpersonales, lo cual puede conllevar a una serie de dificultades para contactar el contexto en el cual se aprende a regular las emociones (Ladd & Troop-Gordon, 2003; Nesdale & Lambert, 2007).

Una de las principales causas de conflicto entre pares es la agresividad derivada de la ira (Chaux, 2005; Ladd, 2006). Este tipo de interacción puede facilitar el aprendizaje de circunstancias específicas para el desarrollo de comportamientos violentos (véase Juárez, 2003) y aunque la mayoría de los niños aprenden estrategias de RE, otros pueden continuar teniendo dificultades para controlar la ira y la agresión, lo cual resulta problemático porque incrementa la probabilidad de procesos relacionales negativos que constituyen un factor de riesgo importante (Nesdale & Lambert, 2007).

Las intervenciones contemporáneas para la prevención de estos procesos relacionales negativos se basan en una *perspectiva funcionalista* de las emociones, que enfatiza en el rol de éstas como reguladoras y determinantes del comportamiento, y en su función adaptativa y organizadora al combinar necesidades del individuo con demandas del medio (Campos, Mumme, Kermoian & Campos, 1994; Campos, Frankel & Camras, 2004).

En esta perspectiva la emoción se define como “el intento del individuo por establecer, mantener, cambiar o terminar la relación con el ambiente en asuntos significativos” (Campos et al., 1994, p 285), y en consonancia con esta concepción, se han planteado una serie de conceptualizaciones sobre RE, siendo la más acogida en la literatura la definición de Thompson (1994), para quien la RE consiste en “procesos extrínsecos e intrínsecos responsables de monitorear, evaluar y modificar reacciones emocionales, especialmente sus características de intensidad y temporalidad, para alcanzar metas personales” (p 27-28).

El desarrollo de la RE implica la separación paulatina de los componentes experienciales del afecto y la expresión del mismo (Saarni, 1999); es decir, el desarrollo de Comportamientos con Función Reguladora (CFRE) presuntamente posibilita el uso de Reglas de Despliegue Emocional (RDE). Estas reglas constituyen guías sobre cuándo, dónde y con quién es apropiado desplegar una emoción dada (véase Ekman & Friesen, 1975). Están basadas en convenciones sociales e implican el uso de expresiones faciales que discrepan del estado emocional subyacente, de manera que la emoción sentida se enmascara fingiendo una emoción diferente en el comportamiento expresivo o no expresando ninguna emoción (Saarni, 1984, 1999). La sustitución o enmascaramiento se da únicamente en presencia de otros (von Salisch, 2001; Zaalberg, Manstead & Fisher, 2004), por lo cual tiene la función de regular los intercambios interpersonales de una manera predecible (Jones, Abbey & Cumberland, 1998; Misailidi, 2006).

Se ha encontrado que el control de los despliegues emocionales emerge durante la infancia media (Cole, Martin & Dennis, 2004), y que incluso niños en edad preescolar presentan algún grado de control sobre el despliegue de emociones negativas, conocen la distinción entre emociones reales y aparentes, y comprenden la existencia de motivos subyacentes al uso de RDE (Misailidi, 2006). Estos controles se tornan más sofisticados a partir de la edad escolar (Jones et al., 1998; Saarni, 1984), cuando se incrementa la presión en la escuela y en la familia para regular las emociones, especialmente la ira, dentro de estándares sociales, de modo que entre los 5 y los 12 años se consolida la habilidad para mostrar emociones no sentidas (von Salisch, 2001).

Por otra parte, la habilidad de los niños para formar y mantener relaciones exitosas con pares requiere que sean capaces de afrontar la provocación, meta que puede ser facilitada por el uso de RDE (Underwood & Bjornstad, 2001). En efecto, los niños aprenden a negociar emociones conflictivas en múltiples ambientes (von Salisch, 2001), y la manera en que controlan sus despliegues expresivos se relaciona con su estatus entre pares y maestros, ya que los niños con una mayor habilidad para usar RDE son vistos como menos agresivos, prosociales y más amigables (McDowell & Parke, 2005).

En conclusión, los hallazgos sobre uso de RDE indican que aunque pueden aparecer desde la infancia media, se instauran plenamente hacia los 10 años (Cole et al., 2004). Los niños pueden adaptar su expresión facial

¹ Con el propósito de facilitar la lectura, en este trabajo se usan los términos “niño” o “niños” indistintamente para aludir a infantes de ambos sexos, a no ser que se especifique lo contrario.

cuando por algún motivo esto se requiere (Zaalberg et al., 2004) y los motivos para usar RDE pueden variar (Misailidi, 2006). No se ha documentado claramente la relación entre el uso de RDE y la RE. Usualmente se hipotetiza que una serie de comportamientos tienen función reguladora, pero en realidad pocos estudios han comprobado empíricamente dicha función (Cole et al., 2004; Eisenberg & Spinrad, 2004). Tampoco se ha explorado la relación entre el uso de RDE y la actuación de CFRE específicos (Bridges, Denham & Ganiban, 2004), ni se han identificado las variables asociadas con la actuación automática de CFRE ya existentes en el repertorio del niño, en una situación provocadora de malestar emocional. A la fecha, se sabe que las expresiones faciales pueden aparecer en gran variedad de circunstancias, muchas de las cuales no implican un estado emocional, o incluso puede tratarse de respuestas sobreaprendidas en ciertas situaciones (e.g., sonrisa de cortesía), pueden darse en función de demandas sociales, aunque sean incongruentes con el estado emocional, o pueden fingirse a propósito para engañar o evitar un resultado indeseado, todo lo cual indica que las RDE no tienen una función reguladora por naturaleza, pero su uso, aunque no transforme la experiencia emocional, sí podría facilitar la actuación de CFRE en el contexto de la activación emocional generada en la interacción con otro individuo. Cabe entonces preguntarse ¿varía el patrón temporal de actuación de CFRE en niños de edad escolar, en una situación provocadora de ira, en función de un entrenamiento en uso de RDE?

Se plantearon como objetivos a) identificar el patrón temporal de ira y de CFRE (Autotranquilización –AU- y Manipulación de Objeto –MO-), en función de un entrenamiento para el uso de RDE, b) describir la covariación de los niveles y tendencias de ira, AU y MO en situaciones activadoras y en función del entrenamiento en uso de RDE, y c) evaluar cambios en el patrón de uso de RDE como resultado del entrenamiento.

MÉTODO

Participantes

Se conformó una muestra intencional no probabilística de 12 niños (hombres), con una edad promedio de 9 años y 5 meses. Los participantes eran estudiantes de básica primaria de un colegio distrital en Bogotá, en los cursos 1° (un participante), 2° (cinco participantes), 3° (tres participantes) y 4° (tres participantes). Fueron referidos por

los maestros como niños con “comportamientos problemáticos”, particularmente de agresión dirigida hacia pares. Como condición para ser incluidos en el estudio, se determinó que no hubieran participado previamente en ningún programa de aprendizaje socioemocional y que no estuvieran tomando ningún fármaco (e.g., Ritalina). Se informó al personal escolar y a los acudientes de los objetivos del estudio, y se pidió a éstos últimos consentimiento informado.

Diseño

Se siguió un diseño de replicación intrasujeto, no reversible con línea de base múltiple entre participantes (Kazdin, 2001).

Instrumentos

1. Evaluación de RDE

Se adaptó un procedimiento de evaluación a partir de los trabajos de Cole et al. (2004), Jones et al., (1998) y Underwood, Coie y Herbsman (1992)². Se trata de una entrevista estructurada de cinco preguntas formuladas a partir de dos escenarios hipotéticos, en la cual se evalúa la coherencia entre la emoción sentida y la acción, la preferencia por comunicar o no la emoción sentida, la justificación para dicha decisión y la emoción empleada para enmascarar la emoción sentida. Las respuestas del niño a estas preguntas arrojan como resultado 15 posibilidades de interpretación, pero una de ellas permite inferir claramente el uso de RDE. Esta evaluación se llevó a cabo con cada niño antes y después del entrenamiento. La entrevista se grabó en video para ser codificada por dos observadores independientes. Inicialmente se llevó a cabo un pilotaje del procedimiento con 41 niños diferentes a los participantes del estudio. Los índices kappa de acuerdo entre observadores en el pilotaje oscilaron entre .76 y 1.00, por lo cual se consideró un procedimiento de evaluación confiable.

2. Evaluación de Ira, AU y MO

Estas variables se evaluaron durante sesiones de juego. Para tal efecto se pilotearon 50 juegos estructurados (con niños diferentes a la muestra del estudio), y se seleccionaron 15 juegos de mesa que cumplieran con estas condiciones: comprensión de las instrucciones por parte de los niños, incrementaban la probabilidad de competencia, tenían reglas estructuradas, con un nivel de dificultad similar y variadas para evitar el entrenamiento. Adicionalmente, se introdujo un programa de economía de fichas para favorecer la competencia y con esto la activación emocional.

² La entrevista completa, los materiales y la forma de puntuación pueden ser solicitados a los autores de esta investigación. No se presentan en el texto debido a la restricción de espacio. Actualmente se encuentra en evaluación un manuscrito que detalla el procedimiento completo.

3. Sistema de observación y registro

Se diseñó un sistema de registro minuto-a-minuto. Las variables se definieron así: a) ira: el niño muestra una reacción instrumental de agresión física o verbal o comportamientos que indican ira (e.g., gritar, mirar mal, decir que está bravo, golpear un objeto, pegarle a otro, apretar los puños) aunque no necesariamente impliquen agresión, b) regulación emocional: cualquier respuesta en el dominio motor-expresivo apoyada en sí mismo o en un objeto, desplegada durante o segundos después de la reacción emocional en una situación provocadora de ira. Los CFRE se dividieron en: AU (manipular repetidamente la ropa o cualquier parte del cuerpo -e.g., tocarse la cara, los dedos, llevarse un dedo a la boca, rascarse la cabeza, cogerse el cabello-), y MO (tocar, mover o jugar con cualquier objeto, diferente a la ropa o el cuerpo -e.g., golpear con un objeto repetidas veces la mesa o la silla, manipular o coger una ficha o carta cuando aún no es su turno-).

Procedimiento

Se llevó a cabo la evaluación pre-intervención de uso de RDE y posteriormente, los participantes se asignaron al azar a uno de dos grupos y se estableció una línea base en ambos para la tasa de ira y de CFRE. El entrenamiento en el grupo uno se inició cuando, transcurrido un tiempo prolongado de observación (12 semanas de observaciones preliminares y 10 semanas de línea base propiamente dicha, para un total de 22 semanas), se concluyó que la tasa de ira, variable criterio para los cambios de fase, mostraba un patrón de variabilidad estable. Cuando se introdujo la intervención en el grupo uno, el grupo dos continuaba en línea base, y su tasa de ira presentaba también una variabilidad estable.

El entrenamiento en el grupo uno inició en la semana 10 del período de campo (que duró 17 semanas en total), y en el grupo dos inició en la semana 12. Cuando terminó la intervención en el grupo uno, en la semana 14, éste continuó en observación hasta la semana 17, al igual que el grupo dos, cuya intervención finalizó en la semana 15. De esta manera, el entrenamiento en el grupo uno tuvo una duración de cuatro semanas, y en el grupo dos de tres semanas. La evaluación post de uso de RDE se realizó con cada grupo en el momento en que terminaba su intervención. A continuación se detallan otros aspectos del procedimiento:

Instrucciones para el juego y el registro. Se llevaron a cabo mediciones repetidas de las variables para cada participante independientemente de la fase en la que se encontraran. Las mediciones se llevaron a cabo mediante la observación de la interacción de los niños en grupos de juego dos veces a la semana. Se diseñó una programación cuasi-aleatoria de juegos y jugadores para que los

niños no supieran qué juego se emplearía en una sesión determinada, para que cada niño jugara aproximadamente el mismo número de veces cada juego, y para que hubiera variedad de compañeros de juego. Una asistente de investigación, ciega a los objetivos del proyecto, fue la encargada del procedimiento. En cada sesión de juego la asistente decía a los niños: “[instrucciones del juego] Ahora voy a salir y regreso dentro de 10 minutos. XXX (nombre de uno de los niños del grupo escogido al azar) será el encargado de todo mientras yo no esté, y cuando yo vuelva, él me dirá quién ganó para darle la ficha”. Así, al añadir a la competencia inherente al juego el rol de uno de los pares como líder de la situación, se incrementaron las probabilidades de reacción emocional, y con ello la sensibilidad del procedimiento para generar las variables de interés (ira y CFRE). Todas las sesiones de juego se grabaron en video, y fueron codificadas por dos observadores independientes, ciegos a los objetivos del estudio y a la fase en la que se encontraban los sujetos. Se dividió el conteo de frecuencia de cada variable en tres momentos, llamados primer momento, segundo momento y total, respectivamente, para garantizar acuerdo global sobre la frecuencia de una conducta y sobre el minuto en que ocurría la misma.

Entrenamiento de observadores. El entrenamiento incluyó instrucción verbal, modelado por parte de la investigadora, registros preliminares con retroalimentación y cálculo del porcentaje de acuerdo. Se consideró que los observadores estaban entrenados cuando se logró un acuerdo del 90% en cinco registros consecutivos. Durante la fase de campo la investigadora calculó el acuerdo entre observadores en el 100% de los registros.

Consideraciones éticas. Se consideró que los beneficios (efectos de participar en una intervención para promover factores protectores en el ajuste psicológico) superaban los riesgos potenciales (provocación de malestar emocional repetido). Los acudientes firmaron un consentimiento informado, y se tomaron previsiones como la suspensión de la actividad en caso de escalada del conflicto, y la suspensión definitiva y/o remisión a atención psicológica independiente. En ningún caso fue necesario aplicar estas medidas. En cuanto al malestar emocional provocado, se consideró que se asemejaba al experimentado cotidianamente por cualquier niño de esta edad en sus interacciones naturales con pares. Adicionalmente, se protegió el material fílmico para guardar la confidencialidad. Se llevó a cabo la misma intervención con los niños que no se incluyeron en la muestra (41 en total), y se retroalimentó a padres y comunidad académica en general sobre los resultados de la investigación.

Intervención. Se diseñó una intervención ajustada a los objetivos de esta investigación (Velásquez, 2009³ (véase anexo 3). La intervención fue llevada a cabo por una psicóloga que desconocía los objetivos del estudio, pero que fue entrenada en la estructura específica del programa. Los autores supervisaron estrechamente la implementación competente de la intervención.

RESULTADOS

Se llevaron a cabo observaciones durante 17 semanas consecutivas. En tres puntos de medición en los cuales no se obtuvieron datos por inasistencia de algunos participantes, se imputaron los datos promediando las observaciones inmediatamente anteriores y siguientes al dato fal-

tante. El tiempo se imputó de acuerdo con el tiempo real de la sesión de juego a la que el niño no asistió. Se descartaron los datos de un niño debido a que estuvo ausente en más de seis sesiones de observación, de manera que la muestra final quedó conformada por 11 participantes.

El acuerdo entre observadores fue de 100% para el 98% de los momentos de observación, entre 88 y 99% para el 0.5% de los momentos de observación, y de 75 a 79% para el 1.5% de los momentos. Acuerdos inferiores al 100% se presentaron en los dos primeros momentos de cada variable más que en el total. Estos desacuerdos se debieron principalmente a problemas técnicos en la grabación (i.e., ausencia del contador de tiempo en el TV), es decir, son desacuerdos en cuanto al segundo en el cual se presentó un comportamiento en particular, y no sobre la detección del mismo.

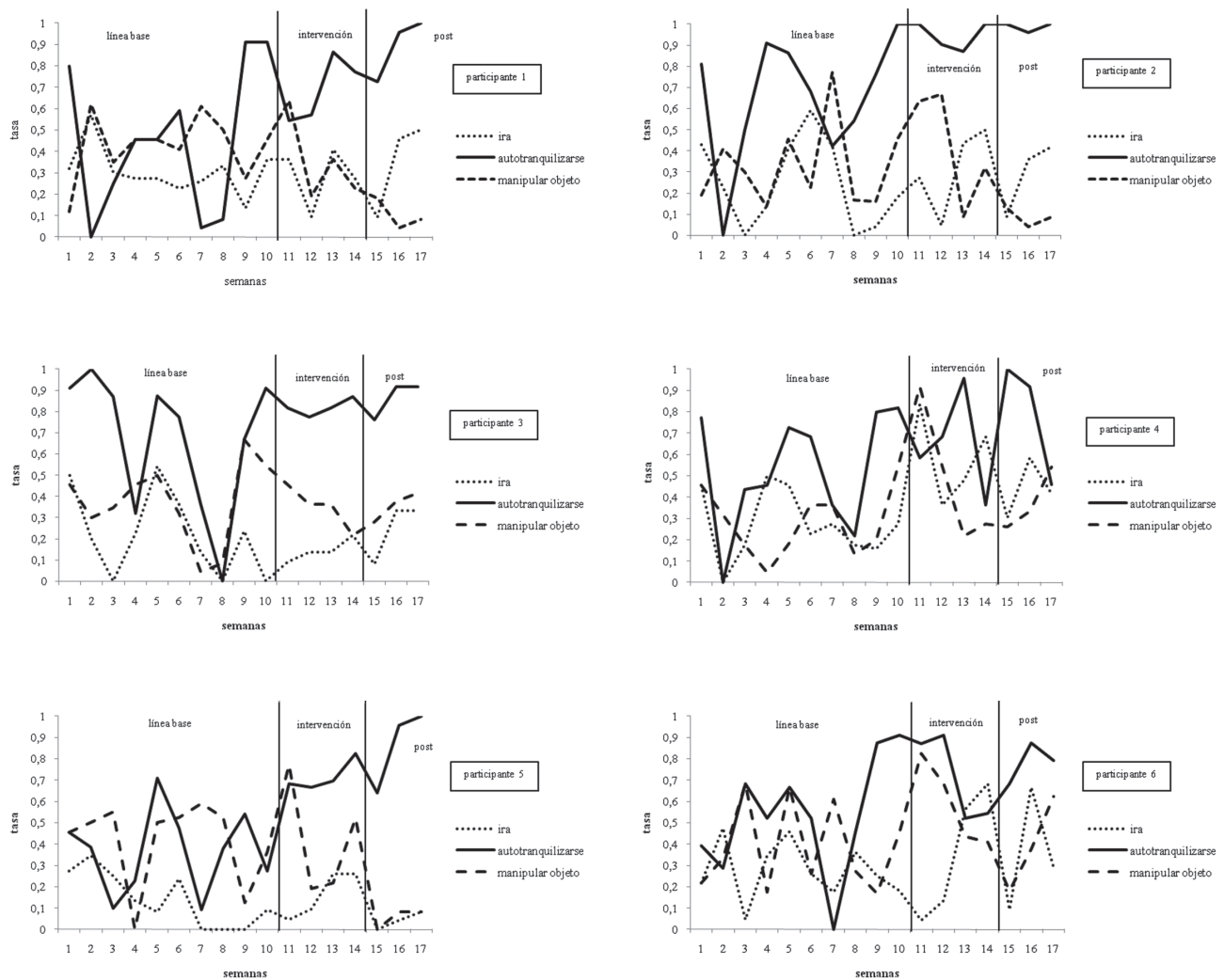


Figura 1. Tasas de ira, AU y MO en línea base, intervención y post-intervención en los participantes del grupo 1.

³ La intervención fue diseñada por Felipe Velásquez como requisito de grado para optar al título de psicólogo, en el contexto de la presente investigación. El trabajo de grado fue dirigido por los autores de este manuscrito.

Por otra parte, la evaluación de RDE implica la codificación por parte de observadores independientes de seis variables en dos escenarios hipotéticos en los momentos pre y post. En la tabla 1 se resumen los índices kappa para estas variables.

Tabla 1
Índices Kappa de acuerdo entre observadores en la evaluación de RDE

variable	kappa pre	kappa post
Escenario 1- emoción sentida	1.0	1.0
Escenario 1- coherencia	.80	.87
Escenario 1- preferencia	1.0	1.0
Escenario 1- justificación	.87	.86
Escenario 1- emoción para enmascarar	1.0	1.0
Escenario 1- uso de RDE	.80	.86
Escenario 2- emoción sentida	1.0	1.0
Escenario 2- coherencia	.86	.9
Escenario 2- preferencia	1.0	1.0
Escenario 2- justificación	.90	1.0
Escenario 2- emoción para enmascarar	1.0	1.0
Escenario 2- uso de RDE	1.0	.82

Para el análisis intrasujeto se siguieron los criterios sugeridos por Hayes, Barlow y Nelson-Gray (1999), Johnston y Pennypacker (1993) y Kazdin (2001). Aunque se analizaron los datos para cada participante, debido a restricciones de espacio no es posible presentar en detalle las conclusiones de dicho análisis, pero en términos generales, es posible afirmar que tal como se aprecia en las figuras 1 y 2, se presentaron patrones sincronizados de variación entre los CFRE e ira para la mayoría de los niños; sin embargo, dicha covariación no necesariamente se dio en la fase de intervención. Durante la intervención se observó de manera consistente a través de participantes y grupos, una disminución en la variabilidad de AU (en el 81.81% de los participantes) y MO (en el 72.72% de los participantes). En esta última variable se observa siste-

máticamente una reducción en la tasa inmediatamente se introduce la intervención en cada grupo.

Por otra parte, un análisis de los datos agregados en medias grupales para la tasa de ira (véase figura 3) muestra un período de variabilidad entre los rangos bajo e intermedio en la línea base para ambos grupos, en especial para el grupo 2. En términos generales, durante la intervención no se alteran de manera relevante ni el nivel ni la tendencia de ira en ninguno de los grupos. En la figura 3 también se observa un patrón similar de variación en la tasa de AU para ambos grupos en las tres fases, aunque siempre un nivel mayor en el grupo 2. Durante la línea base la tasa de AU del grupo 1 varía en un rango amplio (bajo-alto), y la del grupo 2 en un rango más estrecho comparativamente hablando (medio-alto). Durante la intervención se estabiliza la tasa en el grupo 1, y en el grupo 2 se estabiliza una tendencia al incremento; es decir, este efecto de estabilización se reproduce en ambos grupos en el momento en que se inicia la intervención.

Por su parte, la tasa de MO en ambos grupos muestra un patrón variable en la línea base entre los rangos bajo y medio (véase figura 3). Con el inicio de la intervención en cada grupo se produjo un decremento inmediato en esta variable. Aun cuando esta tendencia al descenso ya se venía presentando en el grupo 2, el inicio del entrenamiento en este grupo produjo un decremento adicional rápidamente.

En términos generales, en las tasas medias de todas las variables se presentaron patrones de variación similar en los dos grupos y los cambios más relevantes durante la intervención se presentaron en AU y MO. Con el fin de examinar la significancia de estos cambios, comparando sus valores en línea base y durante y después de la intervención, se realizaron comparaciones de medias (véase tabla 2). Para cada variable se comparó la media de la línea base con la media de la fase post (como una fase independiente) y con la media de las fases de intervención y post (asumidas como una sola fase).

Tabla 2
T de Wilcoxon para comparación de medias de ira, autotranquilización y manipulación de objeto en línea base, intervención y post intervención

Variables	Comparaciones	z grupo 1	z grupo 2
Ira	Línea base- intervención	-1.153	-0.135
	Línea base- post intervención	-0.943	-0.674
	Línea base- agregado intervención y post intervención	-0.734	-1.753
AU	Línea base- intervención	-2.201*	-2.023*
	Línea base- post intervención	-2.201*	-2.023*
	Línea base- agregado intervención y post intervención	-2.201*	-2.023*
MO	Línea base- intervención	-1.363	-2.023*
	Línea base- post intervención	-1.153	-1.753
	Línea base- agregado intervención y post intervención	-0.105	-2.023*

* $p < 0,05$

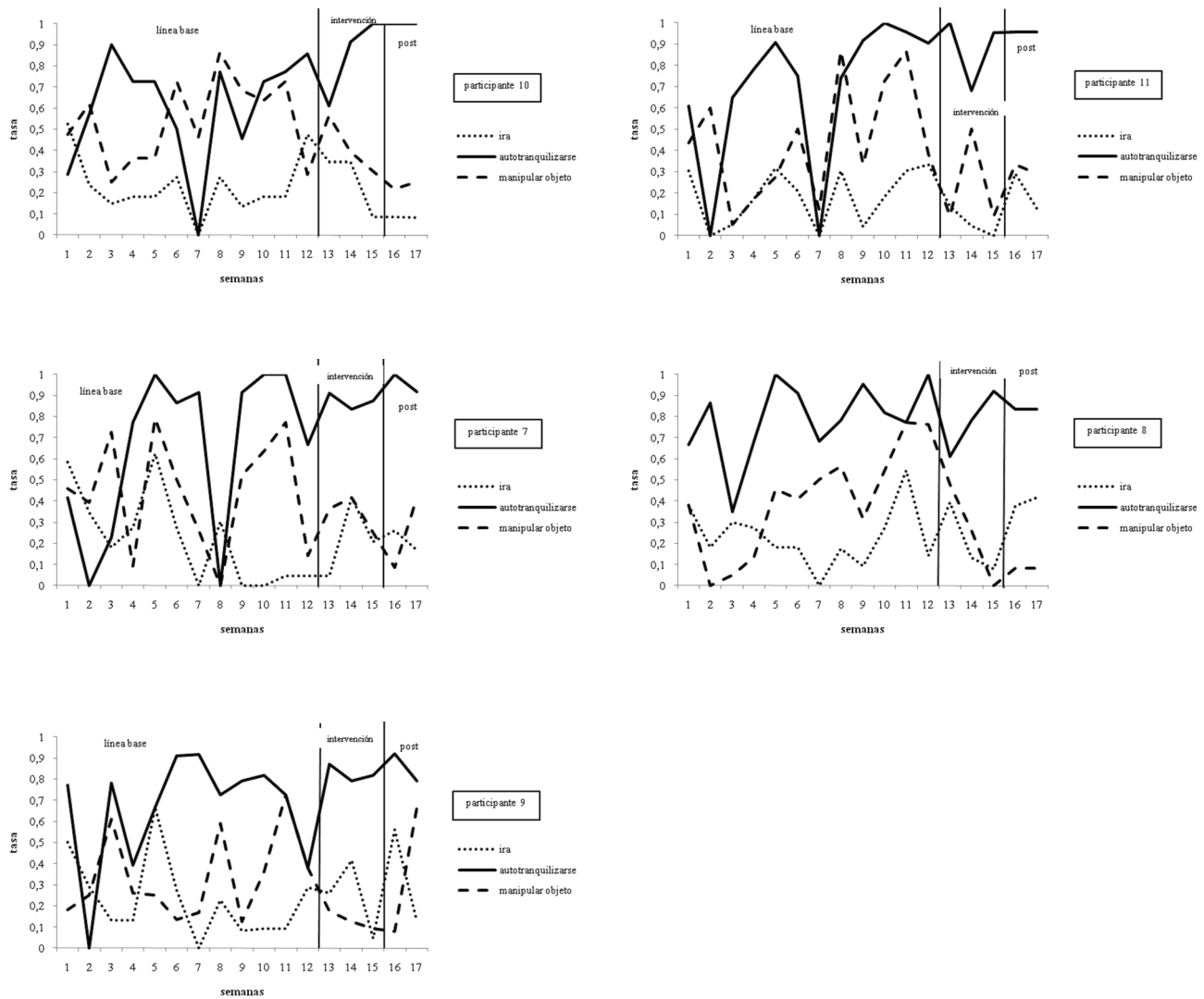


Figura 2. Tasas de ira, AU y MO en línea base, intervención y post-intervención en los participantes del grupo 2.

El contraste $z = -2.201$ $p < 0,05$ en la variable AU en el grupo 1, y $z = -2.023$ $p < 0,05$ en la misma variable en el grupo 2, indica que existe una diferencia significativa entre la tasa promedio de línea base y la tasa promedio de la fase de intervención y posterior a la misma en ambos grupos. En el grupo 2 se aprecia un contraste indicativo de diferencias significativas en la variable MO ($z = -2.023$ $p < 0,05$); particularmente entre su tasa promedio de línea base y la tasa promedio resultante de agregar las fases de intervención y post.

También se examinaron las correlaciones entre las tasas de ira y las tasas de los presuntos CFRE en cada una de las fases (véase tabla 3). Se hallaron correlaciones significativas entre las tasas de AU e ira (-.99) en la fase post del grupo

2; dicho de otro modo, en el grupo 2, a mayor tasa de AU, menor tasa de ira (como puede verse también en las figura 3).

Por otra parte, se hallaron correlaciones entre RDE y las tasas promedio de las distintas variables en las tres fases. Para tal efecto, se asignó un puntaje al patrón de uso de RDE pre y post teniendo en cuenta que en cada momento se emplearon dos escenarios hipotéticos, por lo cual existía la posibilidad de que surgieran distintas configuraciones en cuanto al uso de RDE. El puntaje promedio pre de RDE se correlacionó con la tasa promedio en línea base de cada variable, con el fin de examinar si antes de la intervención existía una correlación entre el supuesto CFRE y cierto patrón de uso de RDE. Los resultados se resumen en la tabla 4.

Tabla 3

Correlaciones entre las tasas de ira y las tasas de los CFRE en cada una de las fases

	Ira LB		Ira INT		Ira POST		Ira INT POST	
	G1	G2	G1	G2	G1	G2	G1	G2
AU línea base	.27	.28						
AU intervención			.11	-.52				
AU post					-.15	-.99**		
AU agregado intervención y post intervención							-.03	-.80
MO línea base	-.30	-.29						
MO intervención			.59	.22				
MO post					.56	-.27		
MO agregado intervención y post intervención							.53	-.18

* $p \leq 0,05$ ** $p \leq 0,01$

Tabla 4

Correlaciones entre puntajes de uso de RDE pre y post y tasas promedio de línea base e intervención y post intervención de ira, AU y MO

	RDE pre		RDE post	
	Grupo1	Grupo2	Grupo1	Grupo2
Línea base ira	-.12	.48		
Línea base AU	.27	.75		
Línea base MO	-.08	-.86*		
Agregado intervención y post intervención ira			-.04	-.10
Agregado intervención y post intervención AU			.30	-.26
Agregado intervención y post intervención MO			-.77*	.44

* $p \leq 0,05$

Como puede observarse en la tabla 4, existe una correlación negativa alta (-.77) entre el puntaje post de RDE y la tasa media de MO, obtenida agregando los puntajes de la fase de intervención y post intervención del grupo uno. Esto quiere decir que después de la intervención a mayor puntaje en RDE, menor tasa de MO, contrario a lo que se esperaba ya que, teóricamente, a partir de la intervención, debería incrementar la tasa del presunto CFRE. Para el grupo dos se puede apreciar en la tabla 4 una correlación negativa alta (-.86) entre el puntaje pre de RDE y la tasa media de MO en línea base. Dicho de otro modo, antes de la intervención existía en este grupo una relación entre puntajes elevados de RDE y bajas tasas del presunto CFRE; sin embargo, esta correlación no se mantuvo en la fase post intervención.

En relación con la tasa de MO es importante destacar que en todos los participantes se observa un descenso durante la fase de intervención (véase figuras 1 y 2), la cual se introdujo en momentos diferentes del tiempo. Este efecto se reprodujo en ambos grupos (figura 3), aunque estadísticamente no se registraron diferencias significativas en este sentido para el grupo dos, en el cual la intervención se introdujo en un momento en el que estaba en curso una tendencia al descenso en la tasa de MO, por lo que el efecto parece haber consistido en un decremento rápido adicional.

No se halló ninguna correlación entre los puntajes de RDE y AU, variable que mostró cambios significativos en el grupo uno. Una comparación de medias en los puntajes pre-post para cada grupo, muestra que no existen diferencias significativas en uso de RDE después de la intervención en ninguno de los grupos (véase tabla 5).

Tabla 5

T de Wilcoxon para comparación de medias de RDE pre y post intervención en los grupos 1 y 2

	z
RDE pre-post grupo 1	-0,816
RDE pre-post grupo 2	-0,552

* $p \leq 0,05$

Pese a la ausencia de diferencias significativas luego de la intervención, resulta provechoso un análisis detallado del patrón de uso de RDE pre y post. En el grupo uno, tres de seis niños y en el grupo dos, uno de cinco niños, mostraron exactamente el mismo patrón antes y después de la intervención; es decir, no cambió su configuración de respuestas y, por ende, no cambió su uso de RDE. Los niños que no cambiaron su patrón son aquellos que desde el principio usaban RDE al menos en un escenario, o mostraban un patrón de uso incierto y nunca de “no uso”, que de alguna manera podría indicar un uso de RDE escasamente desarrollado pero ya presente. Estos cambios en el nivel individual implicaron, principalmente, variaciones entre no usar RDE e incertidumbre sobre el uso de las mismas, pero en ningún caso el desarrollo de una nueva configuración de respuestas que permita afirmar que a partir de la intervención se promovió el uso consistente de RDE.

En el grupo dos, al igual que en el grupo 1, se presentaron cambios principalmente entre no usar RDE e incertidumbre en su uso más que un patrón consistente o predominante de uso de RDE, aunque uno de los niños de este grupo sí empleó una RDE en uno de los escenarios en la fase post. Ninguno de estos cambios en los grupos representó una diferencia estadísticamente significativa.

Es importante destacar que en los participantes cuyo patrón de uso de RDE no cambió se observa, en términos generales, una estabilización de la tasa del presunto CFRE durante la intervención, a diferencia de la mayoría de los participantes cuyo patrón sí varió en el sentido ya descrito en el apartado de análisis intrasujeto. Específicamente, en los participantes 1, 2, 5 y 9, cuyos patrones de uso de RDE fueron idénticos antes y después de la intervención, y que implicaron el uso de una RDE en un escenario, o mostraban un patrón de uso incierto y nunca de “no uso”, se estabilizó la tasa de AU durante la fase de intervención (véase figuras 1 y 3). Dicho de otro modo, el efecto se reprodujo en ambos grupos en los participantes que reunieron las condiciones descritas.

DISCUSIÓN

Los CFRE (AU y MO) mostraron cambios en su patrón temporal durante el entrenamiento en uso de RDE, aunque estadísticamente sólo MO mostró una correlación significativa (-.77) con el puntaje post de RDE en el grupo uno. Los dos efectos que se reprodujeron más claramente a través de participantes y grupos cuando se introdujo la intervención fueron estabilización en la tasa de AU y reducción rápida en la tasa de MO.

El uso de RDE no mostró cambios estadísticamente significativos, aunque el análisis de casos individuales revela que: a) los principales cambios se dan en relación con una transición del no uso de RDE al uso incierto de las mismas; b) en aquellos participantes que no cambiaron su patrón de uso de RDE, es decir, que desde el inicio del estudio mostraron un patrón de uso inconsistente de RDE, a favor de un “uso incierto” o “sí uso”, se estabilizó durante la intervención la tasa de AU; c) las justificaciones para usar o no RDE se encuentran poco elaboradas en estos niños, y d) un patrón de “uso incierto” y nunca de “no uso”, de alguna manera podría indicar un uso incipiente de RDE.

A lo largo de las tres fases en ambos grupos, se observó sistemáticamente un patrón de covariación entre ira y AU, y en menor medida MO. Es probable que antes de la intervención los niños ya contaran con estrategias de RE, de manera que el efecto de la intervención, más que instaurar la función reguladora de algunos comportamientos, pudo haber consistido en la creación de condiciones para un uso consistente (menos variable) de los mismos durante la activación emocional, específicamente en el caso de AU.

Una conjetura plausible, es que uno de los factores que contribuyó a la estabilización de la tasa de AU fue la intervención en interacción con el patrón de uso de RDE que los niños presentaban al momento de la misma. Esta conclusión requiere mayor soporte empírico a través de investigaciones orientadas a explicar la naturaleza de la función reguladora de ciertos comportamientos y el cambio en emocionalidad en función de mediadores y moderadores específicos (véase A. Hayes, Laurenceau, Feldman, Strauss & Cardaciotto, 2007; Johansson & Høglend, 2007), uno de los cuales parece ser el uso de RDE. A partir de estos hallazgos, se puede afirmar que el uso de RDE tiene un papel moderador más que mediador, si se tiene en cuenta que en los participantes cuyo patrón de uso de RDE no cambió entre los momentos pre y post, patrón que se caracterizaba por el uso de una RDE al menos en

un escenario o por ser predominantemente un patrón de “uso incierto” y nunca de “no uso”, se estabilizó más claramente la tasa de AU durante la fase de intervención.

Es probable que los niños del estudio se encuentren en un período de desarrollo de RDE y que por este motivo en su uso haya predominado un patrón “incierto”, lo cual ha sido documentado en estudios previos según los cuales entre los 5 y los 12 años, aunque se presenta una disociación entre expresión y experiencia emocional, dicha separación se encuentra en proceso de consolidación (von Salisch, 2001). En consecuencia, es necesario continuar investigando el tipo de historia de aprendizaje que se requiere para que las RDE adquieran la función de alterar el comportamiento; específicamente, de alterar la actuación de CFRE.

En definitiva, a partir de la intervención realizada, es probable que hayan cambiado sólo algunos aspectos del uso de RDE. El entrenamiento parece ser eficaz únicamente en niños que inician el entrenamiento con cierto patrón de entrada de uso de RDE. Además, pese a que en estas edades se ha documentado el control de la expresión facial (Jones et al., 1998; Saarni, 1984), es probable que los niños hayan empleado RDE conductuales o verbales (Ekman & Friesen, 1975; Gnepp & Hess, 1986), y probablemente el procedimiento empleado no fue suficientemente sensible a estas distinciones. Las RDE operarían no sólo en la expresión facial, ya que puede ser más fácil controlar las palabras que las expresiones faciales, es decir, puede ser más fácil falsificar e inhibir el lenguaje que la expresión facial porque las expresiones verbales ocurren menos rápidamente y se encuentran bajo gran control voluntario comparadas con las expresiones faciales. De hecho las RDE verbales/conductuales parecen surgir primero en el desarrollo que las reglas sobre la expresión facial (Gnepp & Hess, 1986). Además, es probable que exista una mayor socialización directa del discurso, de manera que los niños aprenden primero a controlar sus palabras antes que sus expresiones faciales (Ekman & Friesen, 1975), y las presiones de la socialización provenientes de los adultos incrementan con la edad y juegan un papel fundamental en el desarrollo de la comprensión de las RDE, especialmente para el lenguaje (Gnepp & Hess, 1986).

Las principales limitaciones de esta investigación tienen que ver con la duración reducida de la fase post, lo cual limita las posibilidades de extraer conclusiones sobre el mantenimiento de los efectos de la intervención. Además, no se abordó el papel de factores familiares, apego, temperamento o género, pero en la medida en que dicho rol se encuentra ampliamente documentado (e.g., Garrido, 2006; Garside & Klimes-Dougan, 2002), replicacio-

nes futuras podrían dar cuenta de efectos diferenciales de la intervención en función de estos factores.

En conclusión, los resultados dan soporte preliminar a la inclusión de intervenciones en uso de RDE en los programas de aprendizaje socioemocional. La replicación sistemática de este estudio permitiría conocer, entre otras cosas, el tipo de historia de aprendizaje que se requiere para que AU, y otros CFRE, adquieran dicha función en interacción con el uso de RDE.

REFERENCIAS

- Bridges, L.J., Denhamn, S.A. & Ganiban, J. (2004). Definitional issues in emotion regulation research. *Child Development*, 75(2), 340-345.
- Campos, J.J., Frankel, C.B. & Camras, L. (2004). On the nature of emotion regulation. *Child Development*, 75(2), 377-394.
- Campos, J., Mumme, D., Kermoian, R. & Campos, R. (1994). A functionalist perspective on the nature of emotion. *Monographs of the Society for Research in Child Development: The Development of Emotion Regulation. Biological and Behavioral Considerations*, 59(2/3), 284-303.
- Chaux, E. (2005). Agresión reactiva, agresión instrumental y el ciclo de la violencia. *Revista de Estudios Sociales*, 15, 47-58.
- 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(2), 317-333.
- Dougherty, L.R. (2006). Children's emotionality and social status: A meta-analytic review. *Social Development*, 15(3), 394-417.
- Eisenberg, N. & Spinrad, T.L. (2004). Emotion-related regulation: Sharpening the definition. *Child Development*, 75(2), 334-339.
- Ekman, P. & Friesen, W.V. (1975). *Unmasking the face: A guide to recognizing emotions from facial expressions*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Garrido, L. (2006). Apego, emoción y regulación emocional. Implicaciones para la salud. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38(3), 493-507.
- Garside, R.B. & Klimes-Dougan, B. (2002). Socialization of discrete negative emotions: Gender differences and links with psychological distress. *Sex Roles*, 47(3/4), 372-397.
- Gnepp, J. & Hess, D.L.R. (1986). Children's Understanding of Verbal and Facial Display Rules. *Developmental Psychology*, 22(1), 103-108.
- Graziano, P.A., Reavis, R.D., Keane, S.P. & Calkins, S.D. (2007). The role of emotion regulation in children's early academic success. *Journal of School Psychology*, 45, 3-19.
- Hayes, S.C., Barlow, D.H. & Nelson-Gray, R.O. (1999). *The scientist practitioner. Research and accountability in the age of managed care*. Boston: Allyn and Bacon.
- Hayes, A.M., Laurenceau, J.F., Feldman, G., Strauss, J.L. & Cardaciotto, L. (2007). Change is not always linear: The

- study of nonlinear and discontinuous patterns of change in psychotherapy. *Clinical Psychology Review*, 27, 715–723.
- Johansson, P. & Høglend, P. (2007). Identifying mechanisms of change in psychotherapy: Mediators of treatment outcome. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 14, 1-9.
- Johnston, J.M. & Pennypacker, H.S. (1993). *Strategies and tactics of behavioral research*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Jones, D., Abbey, B. & Cumberland, A. (1998). The development of display rule knowledge: Linkages with family expressiveness and social competence, *Child Development*, 69(4), 1209-1222.
- Juarez, F. (2003). Características comportamentales de la agresión y de la violencia. Implicaciones para la prevención. *Acta Colombiana de Psicología*, 9, 71-81.
- Kazdin, A.E. (2001). *Métodos de investigación en psicología clínica* (3ª Ed.). México: Pearson Educación.
- Ladd, G. (2006). Peer Rejection, Aggressive or Withdrawn Behavior, and Psychological Maladjustment from Ages 5 to 12: An Examination of Four Predictive Models. *Child Development*, 77(4), 822 – 846.
- Ladd, G.W. & Troop-Gordon, W. (2003). The Role of Chronic Peer Difficulties in the Development of Children's Psychological Adjustment Problems. *Child Development*, 74(5), 1344 – 1367.
- McDowell, D.J. & Parke, R.D. (2005). Parental Control and Affect as Predictors of Children's Display Rule Use and Social Competence with Peers. *Social Development*, 14(3), 440-457
- Misailidi, P. (2006). Young children's display rule knowledge: Understanding the distinction between apparent and real emotions and the motives underlying the use of display rules. *Social Behavior and Personality*, 34(10), 1285-1296.
- Nesdale, D. & Lambert, A. (2007). Effects of experimentally manipulated peer rejection on children's negative affect, self-esteem, and maladaptive social behavior. *International Journal of Behavioral Development*, 31(2), 115–122.
- Rendón, M.I. (2007). Regulación emocional y competencia social en la infancia. *Diversitas*, 3(2), 349-363.
- Rydell, A., Berlin, L. & Bohlin, G. (2003). Emotionality, emotion regulation, an adaptation among 5 to 8 year old children, *Emotion*, 3(1), 30-47.
- Saarni, C. (1984). An observational study of children's attempts to monitor their expressive behavior, *Child Development*, 55(4), 1504-1513.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: The Guilford Press.
- Thompson, R. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development. The Development of Emotion Regulation: Biological and Behavioral Considerations*, 59(2/3), 25-52.
- Underwood, M., Coie, J. & Herbman, C. (1992). Display rules for anger and aggression in school-age children, *Child Development*, 63(2), 366-380.
- Underwood, M.K. & Bjornstad, G.J. (2001). Children's emotional experience of peer provocation: The relation between observed behavior and self-reports of emotions, expressions, and social goals. *International Journal of Behavioral Development*, 25(4), 320–330.
- Velásquez, F.A. (2009). Regulación Emocional, Norma Subjetiva y Perspectivas para el Diseño de un Programa de Aprendizaje Socioemocional para Escolares. *Boletín Electrónico de Salud Escolar*, 5(1), 103-114. Recuperado el 5 de febrero de 2010de: <http://www.tipica.org>.
- Von Salisch, M. (2001). Children's emotional development: Challenges in their relationships to parents, peers, and friends. *International Journal of Behavioral Development*, 25(4), 310-319.
- Zaalberg, R., Manstead, A.S. & Fisher, A.H. (2004). Relations between emotions, display rules, social motives, and facial behavior. *Cognition and Emotion*, 18(2), 183-207.

ANEXO 1

ENTRENAMIENTO EN USO DE RDE

Sesión	Objetivo
1	Promover la identificación de las expectativas de otros significativos en cuanto a la expresión emocional.
2	Facilitar el reconocimiento de emociones propias y de los otros en situaciones de conflicto y promover la coordinación de los estados emocionales.
3	Identificar las sanciones simbólicas derivadas de no cumplir las expectativas de otros significativos.
4	Identificar los beneficios de cumplir las expectativas de otros significativos en cuanto a la expresión emocional.
5	Facilitar la comprensión del uso de RDE (1ª parte): Elección de acciones y razonamiento tras la elección.
6	Facilitar la comprensión del uso de RDE (2ª parte): Reglas para acciones, expresiones faciales y verbales.
7	Identificar la necesidad de no enmascarar las emociones en algunas circunstancias y expresarlas con medios aceptados por otros significativos.

Estructura de las sesiones:

1. Revisión y discusión de guías de la sesión anterior
2. Presentación del tema (títeres, vídeos, películas, historietas)
3. Discusión y explicación del tema con preguntas guía y actividades relacionadas
4. Ensayo y retroalimentación (juegos de roles)
5. Explicación de la guía para desarrollar durante la semana