

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

FACULTAD DE PSICOLOGÍA



PUCP

**REGULACIÓN EMOCIONAL Y PROBLEMAS DE CONDUCTA EN NIÑOS Y
NIÑAS PREESCOLARES DE 3 A 5 AÑOS**

**TESIS PARA OPTAR EL TÍTULO DE LICENCIADA EN PSICOLOGÍA CON
MENCION EN PSICOLOGÍA CLÍNICA**

YANIRET SAAVEDRA SANCHEZ

ASESORA: DRA. PATRICIA SUSANA BÁRRIG JÓ

Lima – Perú

2020

Agradecimientos

Empiezo agradeciendo a Dios por haber hecho posible este logro y por dejarme muchas lecciones de vida en este camino.

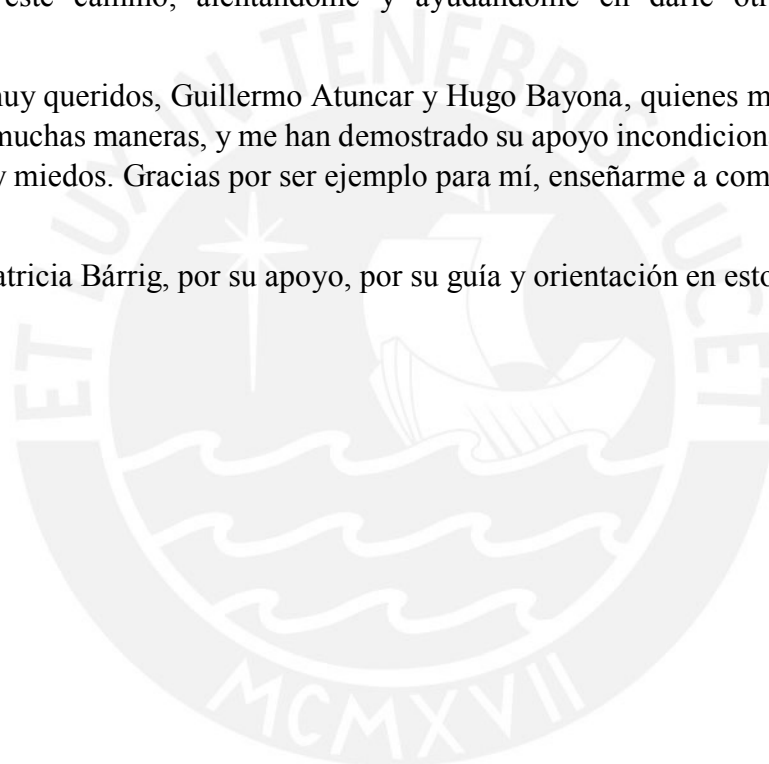
A mis padres, por el apoyo incondicional en mi formación profesional desde el primer día de universidad, y por alentarme a seguir con esta investigación hasta sustentarla.

A mis abuelos, Oswaldo y Margarita, por estar siempre presentes en mi vida, por su amor incondicional, por darme fortaleza emocional en este camino, enseñarme a perseverar y creer en mí, aún en los momentos más difíciles.

A mis tías, por alentarme y apoyarme en este proceso; a mi novio Álvaro, por ser un gran compañero en este camino, alentándome y ayudándome en darle otra mirada a esta investigación.

A mis amigos muy queridos, Guillermo Atuncar y Hugo Bayona, quienes me han ayudado en este camino de muchas maneras, y me han demostrado su apoyo incondicional y desinteresado ante mis dudas y miedos. Gracias por ser ejemplo para mí, enseñarme a compartir y ser apoyo para otros.

A mi asesora, Patricia Bárrig, por su apoyo, por su guía y orientación en estos últimos años.



Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo conocer la relación entre regulación emocional y problemas de conducta de agresividad y ansiedad en niños y niñas en edad preescolar. Para este propósito se contó con la participación de 30 preescolares con edades entre 38 y 64 meses ($M = 55.13$, $DE = 8.42$) y sus madres, con edades entre 22 y 49 años ($M = 33.67$; $DE = 7.44$), utilizando el *Emotion Regulation Checklist* (ERC, Shields & Cicchetti, 1997) para medir la regulación del niño y el *Social Competence and Behavior Evaluation Scale* (SCBE-30, LaFreniere & Dumas, 1996) para identificar problemas de conducta de agresividad y ansiedad en el niño o niña. Según lo reportado por las madres, se encontró una asociación positiva, alta y significativa entre labilidad/negatividad y agresividad, así como una asociación positiva significativa, aunque baja, entre labilidad/negatividad y ansiedad. Por otro lado, los objetivos específicos fueron identificar las posibles diferencias en la regulación emocional y los problemas de conducta entre niños y niñas, así como entre niños de 3 y 5 años. No se encontraron diferencias en regulación emocional o agresividad y ansiedad según sexo ni diferencias en regulación emocional según grupo de edad.

Palabras clave: regulación emocional, problemas de conducta, agresividad, ansiedad, preescolares

Abstract

The present study aims to identify the relationship between emotion regulation and behavioral problems, aggressiveness and anxiety, in preschoolers. For this purpose, 30 children aged between 38 and 64 months ($M = 55.13$; $SD = 8.41$) and their mothers, aged between 22 and 49 years ($M = 33.67$; $SD = 7.44$) participated in the study. The Emotion Regulation Checklist (ERC, Shields & Cicchetti, 1997) was used to measure emotion regulation, and The Social Competence and Behavior Evaluation Scale (SCBE-30, LaFreniere & Dumas, 1996) to identify the child's behavioral problems. As reported by the mothers, there was a positive, high, and significant association between lability/negativity and aggressiveness, as well as a positive, significant, but small association between lability/negativity and anxiety. On the other hand, the specific objectives were to identify possible differences in emotional regulation and behavioral problems between boys and girls, as well as between 3 and 5-year old children. No differences were found in emotional regulation, aggressiveness, or anxiety, between boys and girls. On the other hand, no differences were found regarding emotional regulation by child's age.

Keywords: emotion regulation, behavioral problems, aggressiveness, anxiety, preschoolers

Tabla de contenidos

Introducción.....	6
Método.....	14
Participantes.....	14
Medición.....	15
Procedimiento.....	17
Análisis de datos.....	17
Resultados.....	18
Discusión.....	20
Referencias.....	27
Apéndices.....	38
Apéndice A Consentimiento informado.....	39
Apéndice B Ficha de datos.....	40
Apéndice C Estadísticos de correlación ítem-test para la escala ERC.....	42
Apéndice D Estadísticos de correlación ítem-test para la escala SCBE-30.....	43



Índice de tablas

Tabla 1 <i>Datos Descriptivos de ER, L/N, Agresividad y Ansiedad en Preescolares</i>	18
Tabla 2 <i>Asociaciones entre RE, L/N, Agresividad y Ansiedad</i>	18
Tabla 3 <i>Diferencias de RE y L/N según Edad</i>	19
Tabla 4 <i>Diferencias de RE, L/N, Agresividad y Ansiedad según Sexo</i>	19



Introducción

Uno de los principales problemas y motivos de quejas en los centros educativos son las conductas agresivas de niños y niñas, llegando en algunos casos a situaciones de violencia asociadas a dificultades en el ajuste comportamental y emocional (Fernández et al., 2013; Gómez, Santelices, Gómez, Rivera, & Farkas, 2014; López-Rubio, Fernández-Parra, Vives-Montero, & Rodríguez-García, 2012; Pichardo, Justicia-Arráez, Alba, & Fernández, 2016; Robles & Romero, 2011). La temprana identificación e intervención en edades tempranas se considera importante, ya que desde la etapa preescolar el niño o niña puede aprender rápidamente el funcionamiento y complejidad de las interacciones con otros, practicando habilidades sociales al relacionarse con sus pares y entorno los cuales suelen perdurar en el tiempo (Buitrago & Herrera, 2013; Danisman, Esra, Zeynep, & Yaya, 2016; Gómez et al., 2014). En el estudio longitudinal de Gómez et al. (2014), el 50% y 60% de niños y niñas que presentaron problemas de conducta a la edad de 3 a 4 años, seguían presentándolos en la edad escolar, sugiriendo así que estas dificultades son estables en el tiempo. Dadas las implicancias que tienen tanto la regulación emocional como los problemas de conducta en el desarrollo socioemocional y cognitivo de los niños y niñas en edad temprana, resulta importante el estudio de la relación entre ambas variables para conocer la funcionalidad y ajuste del niño preescolar (Bartholomeu, Rocha da Silva, & Montiel, 2011; López-Rubio et al., 2012; Pérez-Edgar & Guyer, 2014).

La etapa preescolar se considera como un periodo determinante en la comprensión de las emociones en particular, lo cual sirve de base para establecer vínculos futuros (Buitrago & Herrera, 2013). Es en esta etapa en que los niños y niñas comienzan a diferenciar entre una variedad de posibilidades en el manejo y control de las propias emociones. Por ejemplo, se ha reportado que si el niño logra regular adecuadamente sus emociones, tiende a tener una adaptación social favorable, lo que aseguraría un desarrollo de vínculos saludables con su entorno (García, 2014). Si bien el estudio de las emociones ha sido investigado en contextos escolares, actualmente está cobrando mayor importancia ya que se cuenta con evidencias del carácter predictivo del manejo de las emociones en el ajuste social a largo plazo (Buitrago & Herrera, 2013; Vargas & Muñoz-Martínez, 2013).

En los últimos años, el aumento en el interés por el estudio de los componentes emocionales y conductuales de los procesos adaptativos frente a las demandas y exigencias sociales (de Nóbrega & Franco, 2014) ha permitido conocer que la comprensión emocional es un predictor del desarrollo de competencias sociales desde la etapa preescolar (Belacchi & Farina, 2010). En general, estudios sobre el tema en población preescolar han evaluado los

aspectos cognitivos de la regulación emocional, enfocándose en los procesos de ejecución de tareas académicas y, a nivel conductual, en los aspectos psicopatológicos del desarrollo (Berg-Nielsen, Solheim, Belsky, & Wichstrom, 2012; Harvey, Fischer, Weieneth, Hurwitz, & Sayer, 2013; Morrison, Ponitz, & McClelland, 2010; Silverg, Tal-Jacobi, Levav, Brezner, & Razzovsky, 2015; Von Suchodoletz, Uka, & Larsen, 2015).

A lo largo de la etapa preescolar los niños y niñas adquieren y practican estrategias de regulación emocional. La regulación emocional está definida como la habilidad de comprender, integrar y manejar la información de las emociones (Gross, Sheppes & Urry, 2011; Kromm, Farber, & Holodynski, 2015; Thompson, 2011). Esta capacidad se compone de procesos intrínsecos y manifestaciones extrínsecas, los cuales, en conjunto, permiten evaluar y modular las reacciones emocionales para el logro de metas a nivel social y comportamental (Eisenberg, Spinrad, & Eggum, 2010; Gyurak, Gross, & Etkin, 2011; Thompson, 2011; Shields & Cicchetti, 1997). De esta manera, cuando se presentan respuestas emocionales negativas, estas pueden incidir en la capacidad de procesamiento de información del niño y expresarse de manera problemática o desbordada (Braet et al., 2014).

La desregulación emocional se daría al presentarse falta de flexibilidad, humor lábil y afectividad negativa. La labilidad se define como el desbalance entre los recursos del niño y las demandas situacionales, y se expresa en impulsividad, euforia, pobre manejo de emociones negativas y estrategias ineficaces o poco adaptativas (Shields & Cicchetti, 1997). El cúmulo de experiencias desreguladas o lábiles en el niño podría desencadenar síntomas negativos como cólera, agresividad, tristeza y ansiedad, que se pueden manifestar en problemas de conducta que, de ser recurrentes, podrían devenir en psicopatologías (Braet et al., 2014; Figueroa, 2009).

Tanto el desarrollo de la capacidad para regular emociones como el de habilidades sociales tienen como base a los procesos de maduración fisiológica, neurológica y física propios de la etapa preescolar (de Nóbrega & Franco, 2014; Reyna & Brussino, 2015; Santos, 2012). Durante esta etapa, el desarrollo neurológico se caracteriza por el incremento de las conexiones neuronales entre el hipocampo y el lóbulo frontal, lo que se manifiesta en las nuevas habilidades que los niños adquieren, integran y complejizan al designar sus emociones (Saarni, 1990). Por ello, al tener mayor disposición para comprender y expresar sentimientos, a los niños les resultaría más sencillo adquirir habilidades emocionales (Buitrago & Herrera, 2013).

A los tres años se observa que el niño ya tiene cierto manejo léxico que le permite expresar mejor sus emociones y sentimientos al otro. Estas expresiones y modulaciones se aprecian en su juego e interacción social, y contribuyen a su capacidad de regulación (Figueroa, 2009; García, 2014; Sala et al., 2014). A los cuatro años se evidencia un gran avance

socioemocional, ya que se aprende a ocultar y disimular los sentimientos al utilizar estratégicamente su expresión emocional para aparentar una emoción que no siente, por ejemplo, mostrando emociones de disfrute con el fin de complacer a otro (Figueroa, 2009; Kromm et al., 2015; Sala et al., 2014; Thompson, Winer, & Goodvin, 2011). De esta manera, a los cinco años se espera que el preescolar cuente con una gama de estrategias de regulación expresadas en respuestas más complejas y adaptativas ante situaciones adversas (Vargas & Muñoz-Martínez, 2013). Así, a mayor edad se espera observar un mejor entendimiento de las emociones y, por lo tanto, una mejor capacidad para diferenciar lo que se siente y cómo se expresa (Sala, Pons, & Molina, 2014).

Por ejemplo, en el estudio de Reyna y Brussino (2015) se encontraron diferencias según la edad de los participantes: los niños de 3 años presentaron menores niveles de regulación emocional negativa y positiva, menor repertorio de habilidades sociales, y mayor reporte de problemas de agresividad, en comparación a los niños de 5 años. Lo mismo se observó en el grupo de participantes de 5 años en comparación a niños de 7 años. En la misma línea, el estudio de Sala et al. (2014) comparó a niños entre 3-4 años con niños entre 5-6 años. En el grupo de menor edad fue necesaria la intervención de otros para regular sus emociones, mientras que en el de mayor edad se observó más autonomía y estrategias de regulación. Los autores concluyeron que mientras más entendimiento tenga el niño de sus propias emociones mejor regulará sus expresiones emocionales.

Por otro lado, desde la perspectiva ecológica del desarrollo (Bronfenbrenner, 1987; 1995) se resalta la importancia del entorno como un medio en el cual el niño puede aprender y adaptarse en sociedad, gracias a los estímulos bidireccionales que suceden en la interacción entre niño y adulto. Así, los aprendizajes asociados a la regulación emocional durante la etapa preescolar pueden ser adquiridos por experiencia u observación, lo cual genera que comience a tener intentos de reevaluar cognitivamente sus emociones con el fin de regularlas (Franco, Pérez, & de Dios, 2014; Gómez et al., 2014; González, Solovieva, & Quintanar, 2011; López-Rubio et al., 2012; Sala et al., 2014; Robles & Romero, 2011; Thompson et al., 2011).

Por ello, la habilidad para modular la intensidad y duración de la emoción es un logro importante que se construye a partir de la interacción social durante la etapa preescolar y continúa el resto de la niñez (Figueroa, 2009). Como parte de la interacción social, la familia destaca como guía y estimulación necesarios para la regulación de emociones y emisión de conductas adaptativas (Figueroa, 2009; Gómez et al., 2014; González et al., 2011; López-Rubio et al., 2012; Thompson et al., 2011).

Así, un ejemplo de cómo el cuidado y atención en casa modelan el uso de estrategias de emociones se encuentra en las prácticas correctivas: Las prácticas coercitivas pueden imposibilitar el desarrollo de una capacidad de regulación emocional saludable (Fernández et al., 2013; López-Rubio et al., 2012); la sobreprotección y la excesiva supervisión puede llevar a problemas de ansiedad; y, el autoritarismo y castigo físico a problemas de agresividad (Fernández et al., 2013; Franco et al., 2014). En cambio, cuando se utilizan estrategias autónomas para tranquilizar al niño y este aprende del estilo para regularse, desarrolla un mejor manejo de sus emociones negativas. (López-Rubio et al., 2012). Como resultado, el contexto familiar es de suma importancia en la capacidad de regulación emocional así como en el desarrollo y mantenimiento de problemas de conducta (Franco et al., 2014; Robles & Romero, 2011).

Además, estas experiencias pueden variar según el sexo del niño. En cuanto a las diferencias de regulación emocional por sexo, Pereyra (2016) encontró que, en una muestra de preescolares limeños, las niñas presentaron puntajes de mayor regulación a nivel global y de constructo, a diferencia de los niños quienes se mostraron más lábiles. De la misma manera, Reyna y Brussino (2015) observaron en los varones niveles más bajos en regulación emocional y niveles más altos de labilidad que en las niñas. De igual manera, en el estudio de Sarmiento-Henrique, Lucas-Molina, Quintanilla-Cobián y Giménez-Dasí (2017) se observó que las niñas son menos lábiles y muestran mayor estabilidad emocional que los niños. Dichos resultados van en la misma línea con diferencias de género encontradas en otros estudios sobre la expresión emocional en determinados contextos sociales (Chaplin & Aldoa, 2013). Sin embargo, Reyna y Brussino (2015) ponen énfasis en los escasos estudios de muestra preescolar que logran reportar diferencias a nivel de sexo.

De la misma manera, las estrategias de regulación emocional están relacionadas con el nivel de regulación que presenta el niño o niña preescolar (Sala et al., 2014). Así, en estudios como el de Sala et al. (2014) se encontraron diferencias en la variedad de estrategias: mientras que los varones utilizaron estrategias de regulación comportamental con más frecuencia que las mujeres, estas usaron más estrategias de apoyo social cuando buscaban hacer frente a situaciones de estrés. Estas diferencias en las estrategias de regulación emocional podrían deberse a la cultura que presenta estereotipos sociales bastante jerarquizados y diferenciados por sexo y se tolera en el hombre conductas desbordantes traducidas en su mayoría en agresiones (Fuller, 2012).

Al hacer referencia a la capacidad de regulación emocional y al ajuste social del niño preescolar, también se toma en cuenta las conductas que presenta. De esta manera, en tanto la

capacidad de regulación del niño no se esté desarrollando según lo esperado para su edad, empezaría a desarrollar problemas de conducta (Achenbach & Rescorla, 2010; LaFreniere & Dumas, 1996). Los problemas de conducta se conceptualizan como dificultades socioemocionales manifestadas en comportamientos que provocan malestar constante no solo en niños sino en familias y el entorno, y dificultan el desarrollo de ciertas capacidades (Gómez et al., 2014). Existen ciertos autores que diferencian la manifestación de estos problemas de conducta en dos, a nivel externo e interno (Achenbach & Rescorla, 2010; LaFreniere & Dumas, 1996).

De esta manera, LaFreniere y Dumas (1996) clasificaron los problemas de conducta en dos categorías: *agresividad* y *ansiedad*. Según Dumas et al. (1998), los problemas de agresividad están asociados a características de desobediencia y oposicionismo que demandan supervisión de algún adulto para controlar los comportamientos disruptivos (Garaigordobil & Maganto, 2013). La agresividad se refleja en la expresión de conflictos emocionales dirigidos hacia afuera, de tal manera que se exterioriza la agresión actuándola y descargándola impulsivamente en conductas disruptivas y violentas o en manifestaciones de hiperactividad (Garaigordobil & Maganto, 2013).

Por otro lado, los niños y niñas con problemas de ansiedad son temerosos, mostrando comportamientos ansiosos, evitativos y de aislamiento ante situaciones sociales o estresantes, siendo también dependientes de la atención y cuidados de algún adulto ya que necesitan de ellos para enfrentar dichas situaciones (LaFreniere & Dumas, 1996). La ansiedad está relacionada a factores intrínsecos e incluyen procesos cognitivos y de temperamento desadaptativos de modo que el niño se inhibe al resolver conflictos (Bitencourt, Rigon, Silva, Ruschel, & Callegaro, 2015; Garaigordobil & Maganto, 2013; Zambrano & Meneses, 2013). Estas conductas problemáticas se evidencian en niños que se estresan muy fácilmente o se auto-agreden psicológicamente ya sea culpándose, criticándose o auto devaluándose producto de un desborde emocional.

Es importante resaltar que los problemas de conducta hacen mención a dificultades en el comportamiento, mas no a patologías concretamente. Achenbach y Rescorla (2010) prefieren referirse a los comportamientos desadaptativos como tipos de problemas de conducta. En su modelo *basado en la evidencia* se da cabida a aspectos del entorno del niño que puedan influir en sus problemas de conducta, asegurando una relación recíproca entre la salud emocional-comportamental del niño y su ambiente.

En cuanto a los problemas de conducta según el sexo del niño o niña, las investigaciones en preescolares peruanos y de Latinoamérica muestran que hay diferencias significativas entre

hombres y mujeres, donde los niños manifiestan más agresividad que las niñas (Gagne & Goldsmith, 2011; Gómez et al., 2014; Sarmiento-Henrique et al., 2017; Teixeira, 2010; Topham, 2016; Vásquez-Echeverría, Rocha, Costa-Leite, Teixeira, & Cruz, 2016). Además, las niñas suelen presentar niveles más altos de habilidades sociales y tienden a mayor interacción social que los niños, mientras que estos últimos se caracterizan por presentar más problemas de conducta externalizante y comportamientos agresivos en general (Reyna & Brussino, 2015).

Aunado a ello, a diferencia de los problemas de conducta de agresividad, a simple vista resulta un tanto complejo para los cuidadores poder encontrar diferencias de género en problemas de conductas de ansiedad debido a la expresión internalizada de emociones y conductas (Reyna & Brussino, 2015; Sala et al. 2014). En el estudio de Reyna y Brussino (2015) se encontró que las niñas de 5 años mostraron puntuaciones más altas en habilidades sociales y más bajas en problemas de conducta total, en comparación a los niños de 5 años, quienes presentaron menores niveles de interacción social y cooperación social y mayores puntuaciones totales en problemas de conducta. Cabe añadir que dicha diferencia se seguía manteniendo al compararlo con el grupo de niños varones de 7 años. Por tanto, en los varones se reportaron más problemas de ansiedad que las niñas, consecuencia de su menor desempeño social, pero que a su vez muestra un mayor desarrollo cognitivo y emocional (Reyna & Brussino, 2015).

Es importante mencionar que, si bien existen investigaciones donde se reportan diferencias de problemas de conducta entre sexo, existen otros autores como Rescorla et al. (2011) y Walker (2016) quienes aseguran que a nivel general los resultados de estudios e investigaciones sobre el funcionamiento comportamental a esta edad han sido inconsistentes. Esto es debido a que las diferencias usualmente son encontradas en la etapa escolar por lo que se esperaría encontrarlas también en la etapa preescolar. Además, es en la edad escolar en la que los síntomas de ansiedad logran diferenciarse con mayor claridad entre sexo (Rescorla et al., 2011; Walker, 2016; Whang & Zhao, 2015).

Por otro lado, existen diferencias contextuales en los estilos de crianza y en patrones sociales entre niños y niñas desde temprana edad (Eisenberg et al., 2010; Keenan, 2009; Loza, 2010). Keenan (2009) afirma que la forma de responder de las madres a sus hijos e hijas contribuye a estas diferencias. Por ejemplo, se observó que las madres de niños los apoyaban sus conflictos tres veces más en comparación a las madres de niñas, lo que evidenciaría una mayor aceptación de parte de los hombres a manifestar conductas disruptivas. Así también, Loza (2010) señala que la conducta de los padres varones tiene una predisposición menos

agresiva en su manera de corregir conductas negativas en las niñas en comparación con los niños. Finalmente, Keenan (2009) y Loza (2010) indican que hay diferencias también en la definición misma de lo que constituye un problema de conducta. Dependiendo del contexto sociocultural una conducta puede no ser considerada problemática por lo que podría incluso ser reforzada directa e indirectamente, mientras que en otros contextos la misma conducta sí sería definida como un problema. Por ejemplo, una conducta en la niñez considerada como agresiva en la sociedad en general, puede ser pensada como un medio de defensa en un entorno familiar que estima que el niño o niña debe defenderse de sus pares y no dejar que abusen de él o ella. Esta conducta podría ser considerada como válida y alentada para mantenerse a futuro.

De esta manera, se observa una relación entre la regulación emocional y los problemas de conducta, dado que la regulación del niño/a favorecería el funcionamiento en su contexto social a través del despliegue de comportamientos regulados gracias a la modulación emocional (Vargas & Muñoz-Martínez, 2013). En el caso de niños y niñas con problemas de conducta se observa la dificultad constante en la regulación de sus emociones (Fernández et al., 2013). Por tanto, los problemas de conducta que interfieren en el desarrollo de habilidades sociales y la relación con pares, son aquellas dificultades socioemocionales y comportamientos que provocan malestar constante en el propio niño, la familia y el entorno (Gómez et al., 2014; Turini et al., 2006). Así, la evidencia revela que la regulación emocional está asociada negativamente con problemas de ansiedad y con tendencias impulsivas (Danisman et al., 2016).

La regulación emocional es importante debido a que las dificultades en la niñez suelen ser persistentes en edades posteriores del desarrollo humano, llegando incluso a la edad adulta (Builes et al., 2015). Tanto la ansiedad como la agresividad entorpecen un desenvolvimiento comportamental sano; mientras que los niños con problemas de ansiedad se privan de intervenir en el ambiente o evitan interactuar con un par, los que presentan agresividad pueden generar conflictos externos, ligados al daño físico con sus pares al intentar relacionarse con ellos (Builes et al., 2015; Gómez et al., 2014).

En los últimos años el estudio de ambos constructos ha aumentado notablemente, situación que se refleja en las líneas de investigación sobre problemas emocionales y conductuales en preescolares que aportan con información para la prevención e identificación temprana de manifestaciones de conductas problemáticas (Gómez et al., 2014; Vargas & Muñoz-Martínez, 2013). Sin embargo, los estudios en población preescolar aún son escasos en el Perú, por lo que aún está la necesidad de explorar cómo se dan los problemas conductuales en la infancia temprana y conocer más sobre sus características a nivel de regulación y manifestaciones conductuales (Gómez et al., 2014; Vargas & Muñoz-Martínez, 2013).

Según lo revisado anteriormente, la mayoría de investigaciones con población preescolar estudian la relación de la regulación emocional y su asociación con problemas de conducta, enfocándose en varios casos a la relación con un tipo específico de dificultad. Sin embargo, son escasas las investigaciones que abarquen tanto problemas externalizantes como internalizantes (Martín, Granero, & Ezpeleta, 2014; Siegenthaler-Hierro, Presentación-Herrero, Colomer-Diago, & Miranda-Casas, 2013; Trepát de Ancos & Ezpeleta, 2015; Zambrano & Meneses, 2013). Además, la mayoría de estudios sobre regulación emocional y problemas de conducta se han enfocado en muestras como la edad escolar y adolescencia (Alarcón & Bárrig, 2015; Alcántara, López, Castro, & López, 2013; Alonso & Romero, 2014; Fernández-Daza & Fernández-Parra, 2013; López, Alcántara, Fernández, Castro, & López, 2010; Miller & Laxague, 2011; Moreno & Chauta, 2011).

Considerando importante contar información en edades tempranas, el propósito principal de la presente investigación es conocer la relación entre regulación emocional y los problemas de conducta de agresividad y ansiedad en niños y niñas en la etapa preescolar. Como objetivos específicos se propone explorar si existen las diferencias en regulación emocional entre niños y niñas según edad (i.e. 3 y 5 años), así como también identificar posibles diferencias en regulación, agresividad y ansiedad entre niños y niñas.

Conocer cómo se regulan emocionalmente y cuáles son los problemas de comportamiento más característicos a temprana edad, contribuye a contar con información útil para identificar dificultades en la adaptación al entorno e interacción con pares (Tolan & Dodge, 2005). A su vez, será útil para padres, educadores y profesionales de la salud para identificar y reducir la manifestación de problemas emocionales y de conducta (Garaigordobil & Maganto, 2013).

Método

Participantes

La muestra estuvo conformada por 16 niños y 14 niñas cuyas edades oscilan entre 3 y 5 años, promedio de edad 55 meses ($DE = 8.42$; $Min = 38$; $Max = 64$). De estos 28 (93.3%) niños nacieron en Lima metropolitana y 2 en la provincia constitucional del Callao. Como criterio de exclusión se consideró que el niño o niña presentara alguna patología o condición clínica actual, ya sea observada o reportada.

En cuanto a la relación filial, 12 de los participantes eran hijos o hijas únicos, 7 los hijos mayores, 4 eran hijos intermedios, y 7 los hijos menores. Del total de la muestra, 19 eran familias nucleares (63.3%), 7 extensas y 4 monoparentales quienes viven con sus madres.

Por otro lado, en cuanto a la edad de las madres participantes, se observó un promedio de 33.67 años ($DE = 7.44$; $Min = 22$; $Max = 49$). De la muestra total, 26 madres (86.7%) eran nacidas en Lima y 4 en provincia. En relación al estado civil, 15 de ellas fueron casadas (50%), 12 convivientes (40%), 2 separadas y 1 con segundo compromiso. Además, 14 madres presentan grado de estudios superior completa (46.7%), 6 superior incompleta, 4 técnica completa e incompleta, y 2 secundaria completa.

En relación a los datos socio-económicos, la mayoría de la muestra reportó un ingreso promedio mensual familiar de 1000 soles a más (76.7%), y únicamente 3 familias reportaron un ingreso promedio de 701 a 850 soles mensuales. Adicional a ello, 9 familias reportaron vivir en vivienda alquilada (30%) y otras 9 en una propia ya cancelada. Finalmente, la muestra en su mayoría era residente en el distrito de Cercado de Lima (23.3%), seguido por el de San Miguel (20%). Según el análisis de los datos sociodemográficos, de manera general la muestra se encuentra en un nivel socio económico medio, oscilando entre los estratos B y C según lo referido en los estudios de APEIM (2017) y CPI (2017).

Las madres fueron identificadas en un consultorio médico particular de Lima invitando a aquellas que tuvieran hijos o hijas entre 3 a 5 años de edad. Adicionalmente, se contactó a otro grupo de participantes a través del método de bola de nieve por el cual madres que ya habían participado en el estudio contactaron a sus conocidas con hijos o hijas en edad pre-escolar. A todas ellas se les explicaron los objetivos y procedimiento del estudio, aceptando su participación al leer y firmar el consentimiento informado respectivo (Apéndice A). La información sociodemográfica familiar fue recabada a través de una ficha de datos (Apéndice B).

Medición

Emotion Regulation Checklist (ERC, Shields & Cicchetti, 1997). Se utilizó el cuestionario para medir el constructo de regulación emocional. Esta lista de chequeo evalúa la percepción que tienen los padres, en este caso la madre, sobre la regulación emocional de su hijo o hija. Este cuenta con 24 ítems y cuenta con 4 opciones de respuesta: 1= casi nunca, 2= algunas veces, 3= muchas veces y 4= casi siempre; donde se indica la frecuencia con que los comportamientos ocurren. La lista de chequeo se divide en dos sub-escalas, regulación de la emoción (RE) y labilidad emocional/negatividad (L/N). La primera consta de 8 ítems, con una puntuación total máxima posible de 32 puntos, y evalúa la expresión de las emociones, muestras afectivas apropiadas, el grado de empatía, conciencia de las propias emociones. De otro lado, la segunda está conformada por 15 ítems, con un puntaje total máximo posible de 60 puntos, y se enfoca en la falta de flexibilidad, desregulación de emociones negativas como la ira, labilidad y reacción/flexibilidad. Cabe resaltar que el ítem 12 no se califica para ninguna de las dos escalas ya que no fue considerado en los primeros análisis de validación del instrumento ni en adaptaciones (Shields & Cicchetti, 1997), de esta manera tampoco ha sido utilizado para el presente estudio. La consistencia interna de ambas escalas se ha demostrado adecuada, con un alfa de Cronbach de .83 para RE y .96 para L/N. Además, ambas escalas correlacionaron significativamente ($r = -.50$; $p < .001$) (Shields & Cicchetti, 1997).

Cabe considerar que no existen estudios previos con el instrumento en nuestro medio; sin embargo, en Latinoamérica, el estudio de Reis, Oliviera, Bandeira, Andrade, Abreu y Sperb (2016) tuvo como objetivo la adaptación transcultural y la obtención de evidencias de validez de la versión brasileña del ERC teniendo como muestra a padres y profesores de niños de 3 a 12 años. Se llevó a cabo un análisis factorial exploratorio, con un método de extracción basado en el análisis de factor de rangos mínimos y un método de rotación Promin, donde los dos factores explicaron el 57% de la varianza. Además, la sub-escala de RE correlacionó positivamente con habilidades sociales mientras que L/N se correlacionó positivamente con problemas de comportamiento. Estos resultados reflejan que ambas escalas presentan adecuadas evidencias de validez discriminante.

Con respecto a la presente investigación, se llevó a cabo el análisis de confiabilidad por consistencia interna. Para la subescala L/N se encontró un coeficiente alfa de Cronbach aceptables ($\alpha = .81$). Para la subescala RE se encontró un alfa de Cronbach de .50, la cual refleja una consistencia interna pobre, pero dentro de lo aceptable para estudios exploratorios. Por tanto, cabe mencionar que se deben de tomar los resultados de esta subescala con cautela. En el Apéndice C se muestran las correlaciones ítem-test de cada sub-escala.

Social Competence and Behavior Evaluation Scale (SCBE-30, LaFreniere & Dumas, 1996). La escala SCBE-30 es una versión reducida del SCBE-80 (LaFreniere & Dumas, 1995), cuenta con 30 ítems y mide competencia social, así como dificultades de comportamiento en niños de los 2½ años hasta 6½ años con un rango de respuestas que van del 1 (nunca) al 6 (siempre). De manera específica, el SCBE-30 está compuesto por 3 factores de 10 ítems cada uno: competencia social (CS), agresividad y ansiedad. Para los propósitos del estudio se tomaron en cuenta los dos últimos factores referentes al comportamiento del niño y se utilizó la versión en español de aplicación para padres (Dumas, Martínez, LaFreniere, & Dolz, 1998). Ello permite apreciar la presencia de dificultades en su adaptación social a través de la diferenciación de problemas de conducta. Cabe mencionar que los puntajes máximos posibles en ambas escalas de problemas de comportamiento es de 60 puntos cada una.

El SCBE-30 se caracteriza por ser sencillo de aplicar, mostrando alta confiabilidad por consistencia interna e ítems de cada sub-escala los cuales discriminan adecuadamente (LaFreniere & Dumas, 1996). Asimismo, se observa un análisis factorial exploratorio y un análisis basado en los componentes principales con una rotación Varimax. Además, se observó una adecuada validez convergente, encontrándose una correlación de .87 entre la sub-escala agresión y la escala conducta desadaptativa del Revised Behavior Problem Checklist (RBPC, Hogan, Quay, Vaughn, & Shapiro, 1989) y una correlación de .67 entre la subescala de ansiedad y la escala ansiedad del RBPC. Posteriormente, Dumas, Martínez, LaFreniere y Dolz (1998) desarrollaron la versión en español del SCBE-30 la cual presentó una aceptable confiabilidad test re-test ($r = .73 - .88$) y una consistencia interna alta ($\alpha = .77 - .92$).

En el contexto peruano, el estudio de Vilchez (2015), con una muestra de 30 niños institucionalizados de Lima entre 36 y 61 meses de edad, reportó una relación inversa y significativa entre agresividad y competencia social (CS) ($r = -.43$). Así mismo, se llevó a cabo el análisis de confiabilidad inter-evaluador contrastando el puntaje de las dos calificadoras del comportamiento del mismo niño, obteniendo adecuados coeficientes .84 en CS, .87 en agresividad y .81 en ansiedad.

En el presente estudio se observan índices adecuados de consistencia interna en ambas escalas: agresividad ($\alpha = .88$) y ansiedad ($\alpha = .72$); así como también en competencia social ($\alpha = .77$). En el Apéndice D se detalla las correlaciones ítem-test respectivas de cada dimensión.

Procedimiento

Luego de informar a la madre sobre el estudio y sus objetivos, se coordinó una única visita a la casa familiar la cual tuvo una duración aproximada de 30 minutos. En esta visita se explicó a la madre sobre las actividades del estudio y se leyó el consentimiento informado. A la firma y aceptación de participar en el estudio, se procedió a recoger los datos sociodemográficos de la participante. Seguidamente, se le pidió que complete dos cuestionarios, uno sobre regulación emocional y el otro sobre problemas de conducta.

Análisis de datos

Se elaboró una base de datos utilizando el programa estadístico IBM SPSS Statistics versión 22. En primer lugar, se calcularon los estadísticos descriptivos de frecuencia, medidas de tendencia central y dispersión para las variables principales del estudio. Luego de realizar el análisis de normalidad de la distribución de los puntajes de las variables de estudio, a través del estudio de la asimetría y la curtosis de las subescalas, se utilizaron estadísticos paramétricos para examinar la relación entre las variables.

Para dar respuesta al objetivo general, se utilizó el índice de correlación r de Pearson para conocer la asociación entre las variables. Para responder a los objetivos específicos, se realizó comparaciones de media mediante la prueba t de Student de muestras independientes.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados en respuesta a los objetivos de la investigación. Primero, se muestran los estadísticos descriptivos de cada constructo y las variables sociodemográficas asociadas a dichos constructos. Luego, respondiendo al objetivo general del estudio, se muestra las correlaciones entre regulación de la emoción y problemas de conducta tanto de agresividad como de ansiedad. Finalmente, se muestran las diferencias de cada variable de estudio según sexo, así como las diferencias de regulación emocional entre las edades de 3 años y 5 años.

En cuanto a los estadísticos descriptivos, en la tabla 1 se observan las medidas de tendencia central y dispersión para cada uno de los constructos.

Tabla 1

Datos Descriptivos de ER, L/N, Agresividad y Ansiedad en Preescolares

Sub-escala	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>Me</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	Asimetría	Curtosis
ER	21.4	3.06	21	16	28	.22	-.80
L/N	31.6	6.09	30	20	47	.97	1.23
Agresividad	25.47	9.89	22.5	13	54	1.11	.82
Ansiedad	18.7	5.89	17	10	36	1.01	.82

En relación con el objetivo general, tal como se observa en la Tabla 2, se puede observar que existe una relación grande y directa entre L/N y agresividad ($r=.89$, $p<.01$). Asimismo, se observa una relación baja y directa con ansiedad ($r=.37$, $p<.01$).

Tabla 2

Asociaciones entre RE, L/N, Agresividad y Ansiedad

	1	2	3	4
1. ER	-			
2. L/N	.08	-		
3. Agresividad	.07	.80**	-	
4. Ansiedad	-.14	.37*	.37*	-

** $p<.01$, * $p<.05$

En cuanto al primer objetivo específico, no se observan diferencias significativas entre los niños y niñas de 3 y 5 años en torno a las variables de regulación emocional y de labilidad.

Tabla 3

Diferencias de RE y L/N según Edad

Sub-escala	3 años (n=6)			5 años (n=12)			<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>Mdn</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>Mdn</i>		
Regulación de emociones	19.67	2.42	19.5	21.00	2.86	20.5	-1.04	.32
L/N	29.33	5.16	30	31.33	7.18	29	-.67	.51

De la misma manera, como se observa en la tabla 4, al contrastar RE y L/N según el sexo del niño, no se observaron diferencias significativas. Así también, no se encontraron diferencias entre niños y niñas en ninguno de los tipos de problemas de conducta.

Tabla 4

Diferencias de RE, L/N, Agresividad y Ansiedad según Sexo

Sub-escala	Niños (n=16)			Niñas (n=14)			<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>Mdn</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>Mdn</i>		
RE	22.31	3.11	23	20.36	2.74	19.5	1.83	.08
L/N	33.25	5.65	33.5	29.71	6.22	29	1.62	.12
Agresividad	27.00	8.95	24.5	23.71	10.92	20.5	.89	.38
Ansiedad	19.25	6.73	19.5	18.07	4.94	17	.55	.59

Discusión

A continuación, se discuten los resultados del estudio. Primero, se describen las características generales de la regulación emocional y dificultades comportamentales percibidas por las madres de los preescolares. Luego, se presentan y discuten las diferencias encontradas en torno a la edad y el sexo, y se contrastan con la evidencia empírica revisada. Seguido de ello, se analiza la relación entre la regulación emocional y los dos tipos de problemas de conducta estudiados. Finalmente, se señalan las limitaciones del estudio, así como recomendaciones para futuras investigaciones.

En relación a la regulación emocional, se encontró que el puntaje de los niños en regulación emocional era mayor que en labilidad/negatividad. Esto concuerda con lo encontrado en otros estudios en Lima (Pereyra, 2016) y en España (Danisman, 2016). Esto puede deberse a la edad promedio de los participantes preescolares, que fue por encima de los 4 años, ya que a mayor edad el niño preescolar incrementa gradualmente sus estrategias de regulación, siendo más complejas y adaptativas (de Nóbrega & Franco, 2014; Reyna & Brussino, 2015; Sala et al., 2014; Santos, 2012; Vargas & Muñoz-Martínez, 2013).

Asimismo, otro factor que podría estar asociado a puntajes más altos de regulación emocional es que la muestra estuvo conformada en su mayoría por familias nucleares con hijos únicos. Este tipo de familia suele caracterizarse por prácticas educativas democráticas, preocupación por la educación del hijo o hija, vínculos cercanos entre padres hacia los hijos y expresión de afecto entre padres e hijos (Quezada, 2015). Otra explicación puede ser la deseabilidad social en el reporte de las madres, quienes pueden haber respondido considerando lo que es socialmente aceptable, es decir, conductas y emociones reguladas. Este tipo de sesgo se da usualmente cuando se evalúan rasgos de la personalidad o se reportan conductas (Madigan, Brumariu, Villani, Atkinson, & Lyons-Ruth, 2016).

En cuanto a los problemas de conducta reportados, se evidencia una mayor presencia de problemas de comportamiento de agresividad en los preescolares en comparación con problemas de ansiedad. Este resultado concuerda con estudios en Lima (Krefft, 2016; Romero, 2016; Topham, 2016; Vilchez, 2015) y en otros contextos (Fearon, Bakermans-Kranenburg, van IJzendoorn, Lapsley, & Roisman, 2010; Poulou, 2013). Esto se puede deber a que los problemas de agresividad son característicos y esperables en niños y niñas de 3 a 5 años (Bitencourt et al., 2015) y que son notados con mayor facilidad debido a que son conductas exteriorizadas proclives de ser reportadas por padres de familia y docentes (Groh, Fearon, Bakermans-Kranenburg, van IJzendoorn, Steele, & Roisman, 2014; LaFreniere & Dumas, 1996; Thompson, 1997). Por el contrario, los problemas de ansiedad, al contar con

características internalizantes, suelen más difíciles de identificar mediante la observación o reporte de terceros (Berg-Nielsen et al., 2012; Coplan & Ooi, 2013; Dumas & LaFreniere, 1998; LaFreniere & Dumas, 1995; Merrell, 2013). Así, la agresividad es evaluada con mayor fiabilidad que la ansiedad (Poulou, 2013; Romero, 2016).

Entre los factores externos involucrados en la manifestación de conductas agresivas se encuentran la calidad de la relación con la madre (Bowlby, 1993; Loza, 2010), costumbres del ambiente familiar, los estilos de crianza y las prácticas de disciplina coercitivas (Fernández et al., 2013; Keenan, 2009; Laureano, 2015; López-Rubio et al., 2012). Así mismo, la influencia de los medios de comunicación, tanto televisión como prensa escrita, donde se muestran modelos de referencia infantil y adulta con contenido agresivo, puede incurrir en el modelamiento de estas conductas en los niños (Arboccó & O'Brien, 2012; Cárdenas-Flores, Cosiatao-Carrasco, & Livia-Vicente, 2011; Oliva & Castro, 2012). Por otro lado, existen factores internos como el temperamento, la herencia genética, y los sistemas neurológicos y fisiológicos involucrados en la regulación de la emoción (Crosnoc & Johnson, 2011; Dajas, 2010; Figueroa, 2009).

En torno al objetivo general del estudio, se encontró que, dentro de la muestra evaluada, a mayor labilidad/negatividad, los problemas conductuales de agresividad aumentan. Este resultado coincide con lo encontrado en investigaciones previas (Danisman et al., 2016; Reis, 2016). Además, existe bibliografía teórica que asegura que los niños con altos niveles de labilidad/negatividad muestran bajos niveles de funcionamiento social, traducidos en problemas de conducta como la ira o la agresión, que se manifiesta en altos niveles de cólera, dificultades en autocontrol y demostración externa de emociones negativas (Braet et al., 2014; Brajsa-Zganec y Hanzec, 2014; Figueroa, 2009; Shields & Cicchetti, 1997). Así mismo, en Bárrig & Alarcón, 2017, se encontró asociación directa entre afecto negativo y agresión, por lo que también podría apoyar la postura en tanto la L/N considera en su concepto la afectividad negativa.

Así, los problemas de conducta de agresividad representan desborde emocional debido a que no solo está el pensamiento negativo de por medio, sino llega a la actuación exteriorizada como desfogue disruptivo, pasando de la emoción a un comportamiento dirigido hacia otra persona o cosa (Celma, 2015). Una alta tensión emocional puede llevar a menor tolerancia por parte del niño o niña, por lo que actuaría lábilmente, sin reflexión (Celma, 2015).

Así mismo, en el presente estudio se observó que a mayor labilidad/negatividad, los problemas conductuales de ansiedad tienden a aumentar. Este resultado coincide con lo encontrado en las investigaciones de Danisman et al. (2016) y Reis (2016), en ambos casos

evidenciando una relación media directa entre L/N y problemas conductuales de ansiedad. Además, la literatura menciona que los problemas de conducta dan cuenta de una alteración conductual y emocional producto de la dificultad del niño para manejar sus emociones y hacer uso adaptativo de sus recursos a las demandas situacionales (Bitencourt et al., 2015; Eggum, Eisenberg, Reiser, Spinrad, Valiente, Sallquist & Liew, 2012; Eisenberg, et al., 2010; Garaigordobil & Maganto, 2013; Kim & Cicchetti, 2010; Kim-Spoon et al. 2013; La Freniere & Dumas, 1996; Zambrano & Meneses, 2013). Es así como la Labilidad/Negatividad también impacta en problemas de conducta de ansiedad como interacciones sociales menos adaptativas, aislamiento social, baja tolerancia a la frustración, dificultad para regular la tristeza y el miedo (Danisman et al., 2016; Kim & Cicchetti, 2010; Kim-Spoon et al. 2013; Reis, 2016).

Por el contrario, no se encontraron relaciones significativas entre regulación de la emoción y problemas de agresividad, y tampoco entre problemas de ansiedad. Este resultado discrepa con lo encontrado por Brajsa-Zganec y Hanzec (2014), Danisman et al. (2016) y Reis (2016). Esto puede deberse a que la presente muestra tiene un rango de edad diferente al de las investigaciones consultadas. Brajsa-Zganec y Hanzec (2014) trabajaron con niños hasta los 7 años, Danisman et al. (2016) solo con niños de 4 y 5 años, y Reis (2016) con niños entre 3 y 12 años. Debido a los constantes cambios en la etapa infantil, no es lo mismo hablar de un niño de 3 que uno de 5 años, y menos en uno de edad preescolar y escolar.

Además, otra razón por la que el presente resultado discrepa con la bibliografía encontrada puede deberse a que la presente muestra se caracterizó por ser más regulada, con una tendencia más intrínseca y de procesamiento de información interno, lo que la diferencia del concepto de agresividad, la cual está referida a una característica direccionada al exterior (Shields & Cicchetti, 1997). Además, los problemas de ansiedad tienden a presentar baja impulsividad y dificultad para regular emociones. Puede que las características de conductas de agresividad, al ser observados más fácilmente, hayan generado sesgos en los padres al momento de reportar la ansiedad como problema de conducta en sí (Reis, 2016).

En cuanto al primer objetivo específico, no se encontraron diferencias significativas en torno a regulación de emociones o en labilidad entre los niños de 3 y los de 5 años. Esto es a pesar de que, en la literatura revisada, los niños y niñas de 5-6 años evidencian un mayor nivel de desarrollo cognitivo que les permite comprender sus emociones y las de los demás, en comparación con los niños y niñas de 3-4 años (Figuroa, 2009; Reyna & Brussino, 2015; Sala et al., 2014; Sarmiento-Henrique et al., 2017). Este resultado podría estar explicado por las características de la muestra, teniendo en cuenta que la mayoría de preescolares contó con 4 y

5 años. Por ejemplo, en el estudio de Sarmiento-Henrique et al. (2017), cuya muestra tuvo grupos más equitativos, se encontró que a una mayor edad existía una menor labilidad.

Además, se suelen encontrar diferencias en niveles de labilidad más evidentes y con mayor facilidad cuando se comparan grupos cuya diferencia de edades es más extensa en años o presentan edades de 5 años en adelante (Reyna & Brussino, 2015). De esta manera, se suele esperar que los niños de 5 años en adelante presenten un mejor manejo del humor negativo y por tanto una disminución de comportamientos lábiles y disruptivos en comparación con los niños de 3 años (Figuroa, 2009; Kromm et al., 2015; Sala et al., 2014).

Por otro lado, cabe mencionar que el no haber encontrado diferencias significativas de regulación emocional o de labilidad entre ambos grupos de edades podría deberse también a que los estudios en los cuales se han encontrado diferencias en gran mayoría están basados en la observación de conductas o aplicación de instrumentos directamente hacia los preescolares (de Nóbrega & Franco, 2014; Kromm et al., 2015; Sala et al., 2014; Santos, 2012), a diferencia del presente estudio el cual está basado en el reporte de la madre.

Con respecto al segundo objetivo específico, no se encontraron diferencias significativas en regulación emocional según sexo del niño en ninguna de las dos dimensiones de la regulación emocional. Esto indica que tanto niños como niñas son semejantes tanto al regularse como al mostrarse lábiles según el reporte de sus madres. Estudios como los de Penosa (2017), Walker (2016) y Whang y Zhao (2015) tampoco encontraron diferencias por sexo en regulación emocional. Estos autores señalaron que esta ausencia podría deberse a que las diferencias a nivel emocional son menos evidentes en niños y niñas en edad preescolar en comparación a otras etapas de desarrollo (Walker, 2016; Whang & Zhao, 2015). Por tanto, a medida que los niños y niñas se desarrollan, las diferencias en el funcionamiento emocional se hacen más evidentes y observables (Walker, 2016). Además, si bien el sexo es una variable en la que se han encontrado diferencias respecto al control de la ira, no es una variable significativa ni determinante, ya que también se han encontrado variables socioeconómicas o de la calidad del cuidado de la madre que influirían directamente (Tan, Armstrong & Cole, 2013).

De la misma manera, tampoco se identificaron diferencias entre niños y niñas en cuanto a problemas de conducta. Por tanto, ambos grupos presentaron niveles de ansiedad y agresividad similares o equivalentes. Esto contradice lo encontrado por Sala et al. (2014) y Reyna y Brussino (2015), quienes mencionan que las niñas tienden al uso de estrategias basadas en el apoyo social y una mayor interacción en comparación con los niños, lo cual reduce la aparición de problemas de conductas desadaptativas o agresivas. Esto podría explicarse, en parte, por la creciente influencia de medios televisivos cargados de modelos

agresivos y hostiles, que son elegidos y consumidos tanto por niños como por niñas (Arboccó & O'Brien, 2012; Oliva & Castro, 2012). También podría deber a un posible cambio en el reforzamiento y percepción de parte de las madres sobre la conducta agresiva, atribuyéndola como un símbolo de poder o justicia (Arboccó & O'Brien, 2012; Fernández et al., 2013).

En cuanto a los problemas de conducta de ansiedad, este resultado guarda concordancia con otras investigaciones en las que a nivel preescolar no se ha llegado a encontrar diferencias significativas respecto al funcionamiento social y emocional (Benga, Tıncaş & Visu-Petra, 2010; Dougherty et al., 2013; Rescorla et al., 2011, Walker, 2016; Whang & Zhao, 2015). Si bien las niñas suelen puntuar más alto en ansiedad que los niños, estos resultados se ven reflejados en estudios con población escolar, ya que las diferencias de los síntomas de ansiedad entre sexo suelen evidenciarse mejor en etapas posteriores (Walker, 2016; Whang & Zhao, 2015). Asimismo, Rescorla et al. (2011) y Walker (2016) mencionan que, si bien se han encontrado pequeñas diferencias entre niños y niñas, a nivel general los estudios han sido inconsistentes en el nivel preescolar. Además, dado que en el presente estudio se trabajó con el reporte de las madres, ellas posiblemente no hallan identificado estos problemas de conducta como ansiedad, debido a que los niños en edad preescolar no siempre muestran signos físicos de ansiedad y a que en esta etapa se suelen manifestar muchos miedos y ansiedades parte del desarrollo típico (Walker, 2016).

La literatura menciona la complejidad en la identificación inmediata de problemas de conducta de ansiedad debido a su expresión interna y encubierta (Reyna & Brussino, 2015; Sala et al., 2014). Esto genera que resulte más complicado poder encontrar diferencias por sexo (Reyna & Brussino, 2015; Sala et al., 2014). A diferencia, los problemas de agresividad suelen ser más resaltantes e identificables por las madres, mientras que la respuesta ansiosa implica un mayor tiempo de interacción con los menores hijos para poder precisarlos o identificarlos, tal como lo solicita el instrumento en cuestión (Groh et al., 2014; Thompson, 1997). Así mismo, los preescolares estarían en pleno desarrollo de habilidades lingüísticas cada vez más complejas lo que dificultaría la detección de problemas de ansiedad (Reyna & Brussino, 2015; Romero, 2016; Sala et al., 2014). Por ello, conforme la edad del niño aumenta, su capacidad para manifestar síntomas de orden interno se torna más clara y directa mediante el lenguaje (Romero, 2016; Thompson, 1997).

Con respecto a las limitaciones del estudio, es importante tomar en cuenta el método de recolección de información. Al ser medidas reportadas por otros, se cae en la falencia de que no se suele observar todo el tiempo, por lo que resulta difícil obtener información fiable tanto de los niños, padres u otros informantes (Campo, 2016). Los padres no pueden acceder directa

ni fielmente a los estados internos de sus hijos, e incluso la parte más perceptible del problema de conducta puede estar afectada o modulada por la presencia de otras personas (Hourigan, Goodman, & Southam-Gerow, 2011). A diferencia del presente estudio, donde se recolectó la información por reporte de madres de acuerdo a lo observado en casa, en sus respectivos estudios Brajsa-Zganec y Hanzec (2014) se basaron en información de ambos padres y también del profesor; Danisman et al. (2016) utilizaron el reporte de profesores en base a conductas vistas en aula; y Reis (2016) obtuvo información de madres y profesores. Sarmiento-Henrique et al. (2017) menciona que es probable que la conducta del preescolar en casa difiera en el colegio, concluyendo en la necesidad de obtener otros puntos de vista basados en informantes de contextos diferentes, sobre todo teniendo en cuenta la temprana edad de la muestra. Por lo tanto, en futuros estudios se recomienda la recolección de información desde distintos informantes, en especial si se considera trabajar con una población de edad temprana.

Otro aspecto en limitaciones es el reducido número de participantes lo cual no permitió contar con una muestra representativa de la población. Además, esto puede haber influenciado dentro de los análisis estadísticos realizados. Por otra parte, cabe señalar que existieron algunas palabras en los cuestionarios que fueron interpretadas de manera distinta al momento de responder, como por ejemplo la palabra "chillar", la cual para algunos padres significaba gritar y para otros significaba llorar.

A pesar de las limitaciones mencionadas, lo reportado aquí constituye un punto de partida para el conocimiento de procesos del desarrollo socioemocional en preescolares en el Perú. Si bien existen diversos estudios que han investigado la regulación emocional en este país (Kreffft, 2016; Loza, 2010; Topham, 2016; Vílchez, 2015), hasta el momento no se han encontrado investigaciones que estudien su relación con el desarrollo de problemas de conducta en preescolares en sus dos factores: ansiedad (a nivel interno) y agresividad (a nivel externo), donde radica la contribución de este estudio. De esta manera, según los resultados obtenidos se pudo observar que no existen diferencias a nivel de sexo o de edad en la regulación emocional y en los problemas de conducta en niños de edad preescolar. Sin embargo, resalta la relación encontrada entre labilidad y agresividad, y ansiedad.

Finalmente, a partir de lo encontrado se recomienda continuar el estudio de aspectos como la regulación emocional y los problemas de conducta en niños preescolares teniendo en cuenta la percepción de otras fuentes de información sobre el comportamiento y regulación del niño en el día a día. Ello con el objetivo de incluir otros espacios y contextos de interacción del preescolar. Para futuras investigaciones, sería importante considerar reportar el

comportamiento de los niños en contexto de socialización con grupo de pares y considerar la observación de comportamientos en el hogar por parte de un tercer cuidador.



Referencias

- Achenbach, T. M., & Rescorla, L. A. (2010). *Multicultural supplement to the Manual for the ASEBA Preschool Forms & Profiles*. Burlington, Estados Unidos: University of Vermont Research Center for Children, Youth, and Families
- Alarcón, D., & Bárrig, P. (2015). Conductas internalizantes y externalizantes en adolescentes. *Liberabit*, 21(2), 253-259.
- Alcántara, M., López, C., Castro, M., & López, J. (2013). Alteraciones psicológicas en menores expuestos a violencia de género: Prevalencia y diferencias de género y edad. *Anales de Psicología*, 29(3), 741-747.
- Alonso, C., & Romero, E. (2014). Personalidad parental, prácticas educativas y problemas de conducta infanto-juvenil. *Apuntes de Psicología*, 32(2), 91-102.
- APEIM – Asociación Peruana de Empresas de Investigación de Mercados (Agosto, 2017). *Niveles socioeconómicos 2017* [Base de datos]. Recuperado de <http://www.apeim.com.pe/wp-content/themes/apeim/docs/nse/APEIM-NSE-2017.pdf>
- Arboccó, M., & O'Brien, J. (2012). Impacto de la "televisión basura" en la mente y la conducta de los niños y adolescentes. *Avances en Psicología*, 20(2), 43-57.
- Bartholomeu, D., Rocha da Silva, M., & Montiel, J. (2011). Teste de habilidades sociais para crianças: Evidências psicométricas de uma versão inicial. *Psico-Universidade de Sao Francisco*, 16(1), 33-43.
- Bárrig J, P., & Alarcón Parco, D. (2017). Temperamento y competencia social en niños y niñas preescolares de San Juan de Lurigancho: Un estudio preliminar. *Liberabit. Revista Peruana de Psicología*, 23(1), 75 - 88.
- Belacchi, C., & Farina, E. (2010). Prosocial/hostile roles and emotion comprehension in preschoolers. *Aggressive Behavior*, 36, 371-389.
- Benga, O., Țincaș, I., & Visu-Petra, L. (2010). Investigating the structure of anxiety symptoms among Romanian preschoolers using the Spence Preschool Anxiety Scales. *Cognition, Brain, Behaviour. An Interdisciplinary Journal*, 14(2), 159–182.
- Berg-Nielsen, T. S., Solheim, E., Belsky, J., & Wichstrom, L. (2012). Preschoolers' psychosocial problems: In the eyes of the beholder? Adding teacher characteristics as determinants of discrepant parent–teacher reports. *Child Psychiatry and Human Development*, 43, 393-413.
- Bitencourt, G., Rigon, J., Silva, D., Ruschel, D., & Callegaro, J. (2015). Reliability of Child Behavior Checklist and Teacher's Report Form in a sample of Brazilian children. *Universitas Psychologica*, 14(1), 15-22.

- Blair, C., Calkins, S. & Koop, L. (2010). Self-regulation as the interface of emotional and cognitive development. En R. H. Hoyle (Ed.), *Handbook of personality and self-regulation* (pp. 64-90). Oxford, Inglaterra: Wiley-Blackwell.
- Bowlby, J. (1940). The influence of early environment in the development of neurosis and neurotic character. *International Journal of Psycho-Analysis*, 21, 1-25.
- Bowlby, J. (1993). *El vínculo afectivo*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Braet, C., Theuwis, L., Van Durme, K., Vandewalle, J., Vandevivere, E., Wante, L., Moens, E., Verbeken, S., & Goossens, L. (2014). Emotion regulation in children with emotional problems. *Cognitive Therapy and Research*, 38(1), 493-504.
- Brajsa-Zganec, A., & Hanzec, I. (2014). Self-regulation, emotion understanding and aggressive behaviour in preschool boys. *Croatian Journal Education*, 17(1), 13-24.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona, España: Paidós.
- Bronfenbrenner, U. (1995). Developmental ecology through space and time: A future perspective. En P. Moen, G. H. Elder, & K. Lüscher (Eds.), *Examining lives in context* (pp. 619-647). Washington, DC, Estados Unidos: American Psychological Association.
- Builes, I., Velásquez, C., Ospina, D., Osorio, M., Montoya, D., & Caicedo, E. (2015). *Posible relación entre la inteligencia y el comportamiento prosocial*. Universidad de San Buenaventura Cali, Cali, Colombia. Recuperado de: http://bibliotecadigital.usbcali.edu.co/bitstream/10819/3633/3/Posible_Relacion_Inteligencia_Builes_2015.pdf
- Buitrago, R., & Herrera, L. (2013). Matricular las emociones en la escuela, una necesidad educativa y social. *Praxis & Saber*, 4(8) 87-108.
- Campo, M. (2016). Regulación emocional y habilidades sociales en niños con altas capacidades intelectuales. (Tesis de doctorado). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Cárdenas-Flores, V., Cosiatao-Carrasco, G., & Livia-Vicente, S. (2011). Contenidos televisivos violentos asociados a la conducta agresiva en niños de 8 a 12 años. *Revista Enfermería Herediana*, 4(2), 49-55.
- Celma, J. (2015). *Bases teóricas y clínicas del comportamiento impulsivo*. Barcelona, España: Ediciones San Juan de Dios.
- Chaplin, T., & Aldoa, A. (2013). Gender differences in emotion expression in children: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 4, 735-765.
- Cicchetti, D., & Toth, S. L. (1998). The development of depression in children and adolescents. *American Psychologist*, 53, 221-241.

- Cole, P., Martin, S., & Dennis, T. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development research. *Child Development, 75*(2), 317-333.
- Cole, P. (1986). Children's spontaneous control of facial expression. *Child Development, 57*, 1309-1321.
- Coplan, R. J., & Ooi, L. L. (2013). Early peer relationships and their links with anxiety and depression. En R. E. Tremblay, M. Boivin, & RDeV. Peters (Eds.), *Encyclopedia on early childhood development* [en línea]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development.
- CPI – Compañía Peruana de estudios de mercado y opinión pública S.A.C. (Agosto, 2017). *Peru: Población 2017* [Revista Market Report N°7]. Recuperado de http://cpi.pe/images/upload/paginaweb/archivo/26/mr_poblacion_peru_2017.pdf
- Crosnoc, R., & Johnson, M. (2011). Research on adolescent in twenty-first century. *Annual Review of Sociology, 37*, 439-460
- Cuervo, Á. (2010). Pautas de crianza y desarrollo socioafectivo en la infancia. *Diversitas: Perspectivas en Psicología, 6*(1) 111-121.
- Danisman, S., Esra, I., Zeynep, D., & Yaya, D. (2016). Examining the psychometric properties of the Emotional Regulation Checklist in 4- and 5-year-old preschoolers. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 14*(3) 534-556.
- Dajas, F. (2010). El cerebro violento. Sobre la psicobiología de la violencia y los comportamientos agresivos. *Revista de Psiquiatría del Uruguay, 74*(1), 22-37.
- de Nóbrega, N., & Franco, G. (2014). Inteligencia emocional: La comprensión emocional y las relaciones entre pares en el jardín de infancia. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Development and Educational Psychology, 5*(1), 167-176.
- Dorado, M., & Jané, M. C. (2001). La conducta agresiva en preescolares: Revisión de factores implicados y evolución. *Revista Psiquiatría.com, 5*(1), 1-14.
- Dougherty, L. R., Tolep, M. R., Bufferd, S. J., Olino, T. M., Dyson, M., Traditi, J., Rose, S., Carlson, G. A., & Klein, D. N. (2013). Preschool anxiety disorders: comprehensive assessment of clinical, demographic, temperamental, familial, and life stress correlates. *Journal of Clinical Child y Adolescent Psychology, 42*(5), 577-589.
- Dumas, J. E., & LaFreniere, P. J. (1998). "Going to the store": An observational measure of parent-child interactions for preschoolers. En K. Gitlin-Weiner, A. Sandgrund, & C. E.

- Schaefer (Eds.), *Play diagnosis and assessment* (pp. 401-416). Nueva York, Estados Unidos: Wiley.
- Dumas, J. E., Martinez, A., LaFreniere, P. J., & Dolz, L. (1998). La versión española del Cuestionario "Perfil Socio-Afectivo Preescolar": Adaptación y validación. *Revista de Metodología y Psicología Experimental*, *19*, 107-121.
- Edwards, S., Rapee, R., & Kennedy, S. (2010). Prediction of anxiety symptoms in preschool aged children: Examination of maternal and paternal perspectives. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *51*(3), 313-321.
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Eggum, N. D. (2010). Emotion-related self-regulation and its relation to children's maladjustment. *Annual Review of Clinical Psychology*, *6*(1), 495-525.
- Eggum, N., Eisenberg, N., Reiser, M., Spinrad, T. L., Valiente, C., Sallquist, J., & Liew, J. (2012). Relations over time among children's shyness, emotionality, and internalizing problems. *Social Development*, *21*(1), 109-129. doi:10.1111/j.1467-9507.2011.00618.x
- Fearon, R. P., Bakermans-Kranenburg, M. J., van IJzendoorn, M. H., Lapsley, A. M., & Roisman, G. I. (2010). The significance of insecure attachment and disorganization in the development of children's externalizing behavior: A meta-analytic study. *Child Development*, *81*(2), 435-456.
- Ferdinand, R. F., Hoogerheide, K. N., Ende, J., Visser, J., Koot, H. M., Kasius, M. C., & Verhulst, F. C. (2003). The role of the clinician: Three-year predictive value of parents, teachers, and clinicians judgment of childhood psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *44*(6), 867-876.
- Fernández-Daza, M. P., & Fernández-Parra, A. (2013). Problemas de comportamiento y competencias psicosociales en niños y adolescentes institucionalizados. *Universitas Psychologica*, *12*(2), 797-810. doi:10.11144/Javeriana.UPSY12-3.pccp
- Fernández, A., López, S., Mata, S., Calero, M., Vives, M., Carles, R., & Navarro, E. (2013). Habilidades cognitivas, ajuste y prácticas de crianza en preescolares con problemas de conducta disruptiva. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, *11*(3), 577-602.
- Figuroa, D. (2009). Regulación emocional en niños y adolescentes. *Gaceta de Psiquiatría Universitaria*, *5*(1), 111-125.
- Fonagy, P., & Target, M. (2003). *Psychoanalytic theories*. Nueva York, Estados Unidos: Brunner-Routledge.

- Franco, N., Pérez, M., & de Dios, M. (2014). Relación entre los estilos de crianza parental y el desarrollo de ansiedad y conductas disruptivas en niños de 3 a 6 años. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 1(2) 149-156.
- Fuller, N. (2012). Repensando el machismo latinoamericano. *Masculinities and Social Change*, 1(2), 114-133. doi:10.4471/MCS.2012.08
- Gagne, J. R., & Goldsmith, H. H. (2011). A longitudinal analysis of anger and inhibitory control in twins from 12 to 36 months of age. *Developmental Science*, 14(1), 112-124. doi:10.1111/j.1467-7687.2010.00969.x
- Gagnon, S. G., Huelsman, T. J., Reichard, A. E., Kidder-Ashley, P., Griggs, M. S., Struby, J., & Bollinger, J. (2014). Help me play! Parental behaviors, child temperament, and preschool peer play. *Journal of Child and Family Studies*, 23(5), 872-884.
- Garaigordobil, M., & Maganto, C. (2013). Problemas emocionales y de conducta en la infancia: Un instrumento de identificación y prevención temprana. *Padres y Maestros*, 351, 34-39.
- García, E. (2014). *La regulación emocional infantil y su relación con el funcionamiento social y con la función ejecutiva. Un estudio con niños con diferentes características en su desarrollo* (Tesis doctoral inédita). Universidad Autónoma de Madrid, Canto Blanco, España.
- Gómez, A., Santelices, M., Gómez, D., Rivera, C., & Farkas, C. (2014). Problemas conductuales en preescolares chilenos: Percepción de las madres y del personal educativo. *Estudios Pedagógicos*, 40(2) 175-187.
- González, C., Solovieva, Y., & Quintanar, L. (2011). Actividad reflexiva en preescolares: Perspectivas psicológicas y educativas. *Universitas Psychologica*, 10(2) 423-440.
- Groh, A. M., Fearon, R. P., Bakermans-Kranenburg, M. J., van IJzendoorn, M. H., Steele, R. D., & Roisman, G. I. (2014). The significance of attachment security for children's social competence with peers: A meta-analytic study. *Attachment & Human Development*, 16(2), 103-136.
- Gross, J. (2013). Emotion regulation: Taking stock and moving forward. *Emotion*, 13, 359-365.
- Gross, J. J., Sheppes, G., & Urry, H. L. (2011). Emotion generation and emotion regulation: A distinction we should make (carefully). *Cognition and Emotion*, 25, 765-781.
- Gyurak, A., Gross, J. J., & Etkin, A. (2011). Explicit and implicit emotion regulation: A dual-process framework. *Cognition and Emotion*, 25, 400-412.

- Harvey, E. A., Fischer, C., Weieneth, J. L., Hurwitz, S. D., & Sayer, A. G. (2013). Predictors of discrepancies between informants' ratings of preschool-aged children's behavior: An examination of ethnicity, child characteristics, and family functioning. *Early Child Research Quarterly, 28*, 668-682.
- Hernández Posada, Á. (2006). El subsistema cognitivo en la etapa preescolar. *Aquichan, 6*(1), 68-77.
- Hogan, A. E., Quay, H. C., Vaughn, S., & Shapiro, S. K. (1989). Revised Behavior Problem Checklist: Stability, prevalence and incidence of behavior problems in kindergarten and first-grade children. *Psychological Assessment, 1*, 103-111.
- Hourigan, S. E., Goodman, K. L., & Southam-Gerow, M. A. (2011). Discrepancies in parents' and children's reports of child emotion regulation. *Journal of Experimental Child Psychology, 110*(2), 198-212. doi:10.1016/j.jecp.2011.03.002
- Keenan, K. (2009). Desarrollo y socialización de la agresión durante los primeros cinco años de vida. En R. E. Tremblay, M. Boivin, & R. DeV. Peters (Eds.), *Enciclopedia sobre el desarrollo de la primera infancia* [en línea]. Recuperado de <http://www.encyclopedia-infantes.com/documents/KeenanESPxp.pdf>
- Kim, J., & Cicchetti, D. (2010). Longitudinal pathways linking child abuse and neglect, emotion regulation, peer rejection, and psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 51*, 706-716. doi:10.1111/j.1469-7610.2009.02202.x
- Kim-Spoon, J., Cicchetti, D., & Rogosch, F. A. (2013). A longitudinal study of emotion regulation, emotion lability-negativity, and internalizing symptomatology in maltreated and nonmaltreated children. *Child Development, 84*(2), 512-527.
- Kreffft, A. (2016). Conducta de base segura y competencia socioemocional en niños institucionalizados en un CAR de Lima Metropolitana (Tesis de licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Kromm, H., Farber, M., & Holodynski, M. (2015). Felt or false smiles? Volitional regulation of emotional expression in 4-6, and 8-years old children. *Child Development, 86*(2), 579-597.
- LaFreniere, P. J., & Dumas, J. E. (1995). *The Social Competence and Behavior Evaluation-Preschool Edition*. Los Angeles, Estados Unidos: Western Psychological Services.
- LaFreniere, P., & Dumas, J. (1996). Social competence and behavior evaluation in children ages 3 to 6 years: The short form (SCBE-30). *Psychological Assessment, 8*(4), 369-377.
- Laureano, G. (2015). *Prácticas de crianza de los padres de preescolares que asisten al control del crecimiento y desarrollo del centro de salud Nueva Esperanza en Villa María del*

- Triunfo-Lima* (Tesis de licenciatura inédita). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.
- Lecannelier, F., Pérez Ewert, J. C., Groissman, S., Gallardo, D., Bardet, A. M., Bascuñan, A., & Rodríguez, J. (2014). Validación del inventario de conductas infantiles para niños de entre 1½-5 años (CBCL 1½-5) en la ciudad de Santiago de Chile. *Universitas Psychologica*, *13*(2), 491-500. doi:10.11144/javeriana.upsy13-2.vici
- Londoño, L. (2010). Agresividad en niños y niñas, una mirada desde la psicología dinámica. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, *31*, 274-293.
- López, C., Alcántara, M., Fernández, V., Castro, M., & López, J. (2010). Características y prevalencia de los problemas de ansiedad, depresión y quejas somáticas en una muestra clínica infantil de 8 a 12 años, mediante el CBCL. *Anales de Psicología*, *26*(2), 325-334.
- López-Rubio, S., Fernández-Parra, A., Vives-Montero, M., & Rodríguez-García, O. (2012). Prácticas de crianza y problemas de conducta en niños de educación infantil dentro de un marco intercultural. *Anales de Psicología*, *28*(1) 55-65.
- Loza, M. (2010). *Creencias docentes sobre conductas agresivas de los niños en la institución educativa de educación inicial* (Tesis de licenciatura inédita). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Madigan, S., Brumariu, L. E., Villani, V., Atkinson, L., & Lyons-Ruth, K. (2016). Representational and questionnaire measures of attachment: A meta-analysis of relations to child internalizing and externalizing problems. *Psychological Bulletin*, *142*(4), 367- 399. doi:10.1037/bul0000029
- Martín, V., Granero, R., Ezpeleta, L. (2014). Comorbidity of oppositional defiant disorder and anxiety disorders in preschoolers. *Psicothema*, *26*(1), 27-32.
- Martínez, Ó. (2014). *La educación emocional como estrategia de prevención del acoso escolar* (Tesis de maestría inédita). Universidad de Cantabria, Cantabria, España.
- Merrell, K. (2013). *Helping students overcome depression and anxiety: A practical guide*. Nueva York, Estados Unidos: The Guilford Press.
- Miller, D., & Laxague, A. (2011). ¿Negativitas o deprimidos? Procesos subyacentes a la agresividad en los síndromes externalizantes e internalizantes. *Revista de la Sociedad Uruguaya de Psiquiatría de la Infancia y la Adolescencia*, *1*(1), 92-101.
- Moreno, J., & Chauta, L. (2011). Funcionalidad familiar, conductas externalizadas y rendimiento académico en un grupo de adolescentes de la ciudad de Bogotá. *Psychologia. Avances en la Disciplina*, *6*(1), 155-166.

- Morris, A., Silk, J. S., Morris, M. S., Steinberg, L., Aucoin, K. J., & Keyes, A. W. (2011). The influence of mother-child emotion regulation strategies on children's expression of anger and sadness. *Developmental Psychology, 47*, 213-225.
- Morrison, F. J., Ponitz, C. C., & McClelland, M. M. (2010). Self-regulation and academic achievement in the transition to school. En S. D. Calkins & M. A. Bell (Eds.), *Child development at the intersection of emotion and cognition* (pp. 203-224). Washington DC, Estados Unidos: American Psychological Association.
- Oliva, L., & Castro, C. (2012). *Uso de la televisión y su relación con los problemas de conducta: Niños de preescolar*. España: Editorial Académica Española.
- Ortega, S., & Ruetti, E. (2014). La memoria del niño en la etapa preescolar. *Anuario de Investigaciones, 21*(2), 267-276.
- Ortega, R., & Monks, C. (2005). Agresividad injustificada entre preescolares. *Psicothema, 17*(3) 453-458.
- Penosa, P. (2017). *Ansiedad en preescolares: Evaluación y factores familiares* (Tesis de doctorado). Universidad Miguel Hernández de Elche, Elche, España.
- Pérez-Edgar, K., & Guyer, A. E. (2014). Behavioral inhibition: Temperament o prodrome? *Current Behavioral Neuroscience Reports, 1*(3), 182-190. doi:10.1007/s40473-014-0019-9
- Pereyra, M. (2016). *Sensibilidad materna y regulación emocional en niño/as en edad pre-escolar* (Tesis de licenciatura inédita). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Pichardo, M., Justicia-Arráez, A., Alba, G., & Fernández, M. (2016). Desarrollo de la competencia social y prevención de problemas de conducta en el aula infantil. *Pensamiento Psicológico, 14*(1), 21-31.
- Poulou, M. S. (2013). Emotional and behavioural difficulties in preschool. *Journal of Child and Family Studies, 24*(2), 225-236. doi:10.1007/s10826-013-9828-9
- Quezada, J. C. (2015). *Estilos de crianza en familias nucleares con hijos únicos* (Tesis de maestría). Universidad de Cuenca, Ecuador.
- Reis, A. H., Oliveira, S. E. S., Bandeira, D. R., Andrade, N. C., Abreu, N., & Sperb, T. M. (2016). Emotion Regulation Checklist (ERC): Preliminary studies of cross-cultural adaptation and validation for use in Brazil. *Trends in Psychology, 24*(1), 97-116. doi:10.9788/TP2016.1-07
- Rescorla, L. A., Achenbach, T. M., Ivanova, M. Y., Harder, S. H., Otten, L., Bilenberg, N., & Verhulst, F. C. (2011). International comparisons of behavioural and emotional

- problems in preschool children: Parent's reports from 24 societies. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 40(3), 456-467. doi:10.1080/15374416.2011.563472
- Reyna, C., & Brussino, S. (2015). Diferencias de edad y género en comportamiento social, temperamento y regulación emocional en niños argentinos. *Acta Colombiana de Psicología*, 18(2), 51-64.
- Robles, Z., & Romero, E. (2011). Programas de entrenamiento para padres de niños con problemas de conducta: Una revisión de su eficacia. *Anales de Psicología*, 27(1) 86-101.
- Romero, V. (2016). *Sensibilidad materna y problemas de conducta en niños preescolares de NSE bajo* (Tesis de licenciatura inédita). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Saarni, C. (1990). Emotional competence: How emotions and relationships become integrated. En R. A. Thompson (Ed.), *Current theory and research in motivation*, Vol. 36. *Nebraska Symposium on Motivation 1988: Socioemotional development* (pp. 115-118). Lincoln, Estados Unidos: University of Nebraska Press.
- Sala, M., Pons, F., & Molina, P. (2014). Emotion regulation strategies in preschool children. *British Journal of Development Psychology*, 32, 440-453.
- Sarmiento-Henrique, R., Lucas-Molina, B., Quintanilla-Cobián, L., & Giménez-Dasí, M. (2017). La evaluación multi-informante de la regulación emocional en edad preescolar: Un estudio longitudinal. *Psicología Educativa*, 23, 1-7.
- Santos, N. (2012). *Inteligência Emocional: A compreensão das emoções em crianças do pré-escolar* (Tesis de maestría). Universidade da Madeira, Funchal, Brasil.
- Shields, A., & Cicchetti, D. (1997). Emotion regulation among school-age children: The development and validation of a new criterion Q-sort scale. *Developmental Psychology*, 33(6), 906-916.
- Siegenthaler-Hierro, R., Presentación-Herrero, M. J., Colomer-Diago, C., & Miranda-Casas, A. (2013). Análisis de factores moduladores de la intervención psicosocial en preescolares con trastorno por déficit de atención/hiperactividad. *Revista Neurologica*, 56(Supl 1), S85-S92.
- Sinh, S., & Shankar, B. (2013). Socio-economic status of family as a factor of emotion regulation and well-being. *Indian Journal of Health and Wellbeing*, 4(8), 1521-1524.
- Silverg, T., Tal-Jacobi, D., Levav, M., Brezner, A., & Razzovsky, Y. (2015). Parents and teachers reporting on a child's emotional and behavioural problems following severe

- traumatic brain injury (TBI): The moderating effect of time. *Brain Injury*, 29(4), 481-489. doi:10.3109/02699052.2014.984758
- Tan, P., Armstrong, L., & Cole, P. (2013). Relations between temperament and anger regulation over early childhood. *National Institute of Health*, 22(4), 1-23. doi:10.1111/j.1467-9507.2012.00674.x.
- Teixeria, A. (2010). *A relação entre o envolvimento paterno e o desenvolvimento da competência social em crianças de idade pré-escola* (Tesis de maestría inédita). Instituto Universitario Sao Paulo, Sao Paulo, Brasil.
- Tello, E. (2010). *El desarrollo de la inteligencia emocional en los niños en la etapa preescolar* (Tesis de licenciatura inédita). Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación "Jose María Morelos", Michoacán, México.
- Thompson, R. (2011). Emotion and emotion regulation: Two sides of the developing coin. *Emotion Review*, 3, 53–61.
- Thompson, R. A. (1997). Sensitivity and security: New questions to ponder. *Child Development*, 68(4), 595-597. doi:10.2307/1132109
- Thompson, R., Winer, A., & Goodvin, R. (2011). The individual child: Temperament, emotion, self and personality. En M. H. Bornstein & M. E. Lamb. (Eds.), *Developmental science: An advance textbook* (pp. 219-258). Nueva York, Estados Unidos: Psychology Press.
- Tolan, P., & Dodge, K. (2005). Children's mental health as a primary care and concern: A system for comprehensive support and service. *American Psychologist*, 60(6), 601-614. doi:10.1037/0003-066X.60.6.601
- Topham, S. (2016). *Competencia social y problemas de conducta en preescolares y la sensibilidad de sus madres* (Tesis de licenciatura inédita). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Tremblay, R., Gervais, J., & Petitclerc, A. (2008). *Prevenir la violencia a través del aprendizaje de la primera infancia*. Montreal, Canadá: Centre of Excellence for Early Childhood Development.
- Trepat de Ancos, E., & Ezpeleta, L. (2015). *Sexo y prácticas parentales como variables moderadoras y mediadoras en el trastorno negativista desafiante* (Tesis de licenciatura inédita). Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, España.
- Vargas, R., & Muñoz-Martínez, A. (2013). La regulación emocional: Precisiones y avances conceptuales desde la perspectiva conductual. *Psicología USP*, 24, 225-240.

- Vásquez-Echeverría, A., Rocha, T., Costa-Leite, J., Teixeira, P., & Cruz, O. (2016). Portuguese validation of the Social Competence and Behavior Evaluation Scale (SCBE-30). *Psicologia: Reflexao e Crítica*, 29(22), 1-6. doi:10.1186/s41155-016-0014-z
- Vilchez, L. (2015). *Representaciones de apego y competencia social en niños institucionalizados* (Tesis de licenciatura inédita). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Von Suchodoletz, A., Uka, F., & Larsen, R. A. (2015). Self-regulation across different contexts: Findings in young Albanian children. *Early Education & Development*, 26, 829-846.
- Walker, M. A. (2016). *Social and emotional functioning and academic skills in preschool: Attention problems, anxiety and adaptability* (Tesis de doctorado). University of Alberta, Canadá.
- Wang, M., & Zhao, J. (2015). Anxiety disorder symptoms in Chinese preschool children. *Child Psychiatry y Human Development*, 46(1), 158-166.
- Zambrano, S., & Meneses, A. (2013). Evaluación psicométrica de la lista de comportamiento Achenbach y Edelbrock en pre-escolares de 4.0-5.5 años del nivel socio-económico bajo. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 13(2), 5-25.



Apéndice A

Consentimiento informado

Estimada madre de familia:

El propósito de este protocolo es brindar a los participantes de esta investigación, una explicación clara de la naturaleza de la misma, así como del rol que tienen en ella. La presente investigación es realizada por Yaniret Saavedra Sánchez, candidata a licenciada, estudiante del último año de la especialidad de Psicología de la PUCP, bajo supervisión de la Dra. Patricia Bárrig, docente de tesis de la especialidad. El estudio tiene como objetivo conocer aspectos del desarrollo socioemocional de niños(as) en edad pre-escolar.

De acceder a participar en el estudio, se le solicitará responder a dos cuestionarios sobre formas o maneras en las que su hijo o hija responde frente a diferentes situaciones o eventos. Se le visitará una vez y la duración aproximada será de 1 hora. En esta visita, se le explicará las actividades del estudio, se leerá el consentimiento informado y, de aceptar la participación, se procederá con preguntas de datos generales, para luego pasar a los cuestionarios.

Su participación es totalmente voluntaria. Todos los datos que usted ofrezca son completamente anónimos y estrictamente confidenciales por lo que no habrá manera de identificar, de manera individual, a los participantes del estudio. Así también la información proporcionada no se podrá utilizar para ningún otro propósito más que para el objetivo de esta investigación. Se utilizará un número de identificación en todos los formatos para garantizar el anonimato. Por otro lado, ninguna de las actividades del estudio resultará perjudicial. Además, tiene el derecho de abstenerse a participar o incluso de retirarse del estudio si así lo considere conveniente.

Muchas gracias por su participación.

Yo, _____ doy mi consentimiento y acepto participar en el estudio con mi menor hij(a) _____ y soy consciente de que mi participación es enteramente voluntaria. Declaro que he recibido información en forma verbal sobre el estudio mencionado anteriormente y he leído la información escrita adjunta, por lo que firmar este protocolo estoy de acuerdo con que mis datos personales, incluyendo datos relacionados a mi salud física y mental o condición.

Entiendo que puedo finalizar mi participación en el estudio en cualquier momento, sin que esto represente algún perjuicio para mí. Entiendo que recibiré una copia de este formulario de consentimiento e información del estudio y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando este haya concluido. Para esto, puedo comunicarme con Yaniret Saavedra Sánchez al correo y.saavedra@pucp.pe o al teléfono 993-320508.

Firma del participante

Fecha

Apéndice B
Ficha de datos

Sexo: Hombre _____ Mujer _____

Edad del niño o niña: _____ años _____ meses

Lugar de nacimiento: Lima _____ Provincia _____ (indicar)

Número de hermanos o hermanas: _____

Posición ordinal:

Hijo o hija mayor _____

Hijo o hija intermedio _____ (número) _____

Hijo o hija menor _____

Composición familiar:

Familia nuclear: papá, mamá y hermanos (si los hubiera) _____

Monoparental: papá ó mamá y hermano _____

Extensa: padres, hermanos y otros parientes (abuelos, tíos, sobrinos) _____

Reconstituida: hermanos, papá o mamá con nueva pareja o compromiso _____

Edad de la madre: _____ años

Estado civil:

Casada _____

Conviviente _____

Separada _____

Divorciada _____

Viuda _____

Segundo compromiso _____

Lugar de nacimiento:

Lima _____

Provincia _____ (indicar) _____

Grado de estudios:

Secundaria incompleta _____

Secundaria completa _____

Superior técnica incompleta _____

Superior técnica completa _____

Superior incompleta _____

Superior completa _____

Ingreso promedio mensual familiar:

400 a 700 _____

701 a 850 _____

851 a 1000 _____

1001 a más _____

Tipo de vivienda:

Prestada por otros _____

Alquilada _____

Propia, aún en pago _____

Propia, cancelada _____

Medio de transporte:

Vehículo propio _____

Taxi _____

Transporte público _____

Distrito de residencia: _____

Apéndice C

Estadísticos de correlación ítem-test para la escala ERC

Sub-escala regulación emocional

<u>Ítem</u>	<u>Correlación ítem- test</u>
1	.07
3	.41
7	.51
15	.28
21	.33
23	.23
16	.19
18	.07

Sub-escala Labilidad-Negatividad

<u>Ítem</u>	<u>Correlación ítem- test</u>
2	.80
6	.47
8	.52
10	.62
13	.79
14	.42
17	.17
19	.69
20	.65
22	.35
24	.41
4	.04
5	-.08
9	-.03
11	-.27

Apéndice D

Estadísticos de correlación ítem-test para la escala SCBE-30

Sub-escala Ansiedad-Retirada

<u>Ítem</u>	<u>Correlación ítem- test</u>
1	.55
7	.15
8	.68
9	.68
12	.17
14	.62
19	.52
21	.46
23	.58
26	-.09

Sub-escala Colera-Agresividad

<u>Ítem</u>	<u>Correlación ítem- test</u>
3	.44
4	.71
5	.83
10	.76
16	.67
18	.70
24	.40
25	.52
28	.29
29	.65