

ESTRATEGIAS DE AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL QUE UTILIZAN LOS NIÑOS EN EL CONTEXTO ESCOLAR

Nelly Guadalupe Reyes López

nellyreyes19094@gmail.com

Facultad de Estudios Superiores Zaragoza. UNAM

Guadalupe Acle Tomasini

gaclet@unam.mx

Facultad de Estudios Superiores Zaragoza. UNAM

Resumen

La autorregulación emocional es la capacidad que tiene el individuo para monitorear, evaluar, manejar y modificar la forma en que reacciona ante sus emociones, principalmente en la intensidad y temporalidad con la que se presentan (Gross y Thompson, 2007; Thompson, 1994). En el ámbito escolar, las formas en que los niños autorregulan sus emociones pueden favorecer o interferir con los procesos de aprendizaje, el rendimiento académico y la interacción social (Ivcevic y Brackett, 2014; Trentacosta y Izard, 2007). Por ello, interesó conocer cuáles eran las estrategias que utilizaban los niños para autorregular sus emociones en el contexto educativo. Se realizó un estudio exploratorio, transversal de campo. Participaron 20 alumnos de una primaria pública de la Ciudad de México ($M_{edad} = 6.5$), a quienes se les realizó una entrevista estructurada (Reyes, 2018). Los resultados mostraron que: 1) los niños manifestaron que experimentaban principalmente emociones de alegría, enojo, tristeza y miedo; 2) las estrategias que utilizaban principalmente eran la expresión, evitación, distracción, búsqueda de apoyo, conductas negativas, pensamientos positivos, pensamientos negativos y ninguna; 3) las formas de coregulación emocional que los niños observaron en sus profesores fueron: expresión de afecto, apoyo, distracción, inhibición de la emoción y respuesta emocional negativa. Los hallazgos reafirmaron la necesidad e importancia de que las instituciones educativas fomenten el uso de estrategias de autorregulación emocional adecuadas que favorezcan el aprendizaje de los niños, su comportamiento y sus interacciones sociales (Andrés et al, 2017).

Palabra clave: autorregulación emocional, infancia, contexto escolar.

Abstract

Emotional self-regulation is the ability of the individual to monitor, evaluate, manage and modify the way he reacts to his emotions, mainly in the intensity and temporality with which they present themselves (Gross and Thompson, 2007, Thompson, 1994). In the childhood stage emotional self-regulation is essential, since it is involved in the development of children and their adaptation in different contexts. In the school environment, it has been found that the ways in which children self-regulate their emotions can favor or interfere with learning processes, academic performance and social interaction (Ivcevic and Brackett, 2014; Trentacosta and Izard, 2007). For this reason, interested to know what were the strategies used by children to self-regulate their emotions in the educational context. An exploratory, cross-sectional field study was carried out. 20 students from a public elementary school located in Mexico City participated ($M_{age} = 6.5$), who had a structured interview (Reyes, 2018). The results showed that: 1) the children stated that they mainly experienced emotions of joy, anger, sadness and fear. 2) the strategies they used mainly were avoidance; distraction, search for support; negative behaviors; positive thoughts. 3) the forms of emotional coregulation that the children observed in their teachers were: expression of affection; support for; distraction; inhibition of emotion; negative emotional response. The discoveries reaffirmed the need and importance that educational institutions promote the use of appropriate emotional self-regulation strategies that favor children's learning, behavior and social interactions (Andrés et al, 2017). In subsequent studies it is suggested to consider what are the actions

carried out by different actors in the school context to respond to the emotions of the students and to guide them in the use of favorable self-regulation strategies.

Keywords: emotion self-regulation, children, school.

Introducción

El estudio de la autorregulación emocional ha tomado relevancia en el estudio del desarrollo humano. Este constructo ha sido definido como la capacidad que tiene el individuo para monitorear, evaluar y modificar sus respuestas emocionales, tanto en temporalidad como en intensidad (Gross, 2007; Thompson, 1994). Si bien, la autorregulación emocional no puede ser considerada buena ni mala sino adaptativa, puede tener consecuencias favorables o desfavorables en el desarrollo de los niños. Serrano (2006) señala que, dentro del contexto académico, la autorregulación emocional está relacionada con la atención, la inhibición motriz, habilidades sociales adecuadas e interacciones sociales positivas. No obstante, una regulación emocional inadecuada puede afectar el razonamiento, la planeación, las relaciones interpersonales y la salud (Cole, Mitchel y Teti, 1994; Gullone, Hughes y Tonge, 2010).

Los niños utilizan diversas estrategias para autorregular sus emociones, éstas han sido definidas como las acciones planificadas que se llevan a cabo para lograr un objetivo (Esquivel, García, Montero, López y Valencia, 2013), pueden clasificarse con base en tres elementos (Garnefski, Rieffe, Jellesma, Terwogt y Kraaij, 2007): 1) los procesos fisiológicos; 2) los procesos cognitivos y 3) los aspectos conductuales. Es importante mencionar que existen estrategias que pueden provocar resultados favorables en los niños, entre ellos, la planificación y la reevaluación positiva. No obstante, existen otras que pueden tener resultados desfavorables como la rumiación, la catastrofización y la autoculpabilización (Aldao, Nolen-Hoeksema y Schweizer, 2010). Por tal razón, es importante conocer cuáles son las estrategias de autorregulación emocional que utilizan los niños, debido a que éstas pueden actuar como un factor protector o un factor de riesgo (Cuervo, 2010).

La autorregulación emocional está influenciada por aspectos individuales, familiares, sociales y culturales (Saarni, 2000). Comienza a desarrollarse en edades tempranas, se constituye y es moldeada por factores internos y externos, va de una regulación externa dirigida por los cuidadores principales, hacia una regulación interna que se da cuando el niño interioriza, asume los mecanismos de control y logra mayor autonomía e independencia (Ato, González y Carranza, 2005). Inicialmente, el desarrollo emocional se genera en el seno familiar, las experiencias dentro de este contexto permiten que los niños desarrollen competencias para relacionarse con otros (Papalia, 2013). Sin embargo, después del hogar, la escuela se convierte en un contexto fundamental, pues, los pares y los docentes permiten que los niños experimenten situaciones de interacción y socialización.

En el contexto escolar, la regulación emocional debe ser considerada una prioridad, ya que de acuerdo con Zuddas (2012) ésta juega un papel fundamental en el desarrollo y desempeño cognitivo del alumno. De acuerdo con Sanz (2012) es importante explicarle al niño qué son las emociones, cómo puede identificarlas y expresarlas. En la escuela, el maestro puede favorecer la autorregulación de las emociones por medio de diferentes estrategias, entre ellas, como la lectura y el juego.

De acuerdo con Mirabile, Scaramella, Sohr-Preston, y Robinson (2009), los adultos significativos tienen un rol fundamental para corregular, guiar a los niños y apoyarlos en sus esfuerzos para autorregular sus emociones. Al respecto, Bariola, Gullone y Hughes (2011) señalan que un adulto puede ser un ejemplo adecuado cuando tiene un entendimiento emocional sobre sus emociones y habilidades para regularlas de manera efectiva y adaptativa. Por el contrario, si el adulto no tiene esta capacidad puede influir de forma inadecuada en el desarrollo emocional de los niños. Pues, las dificultades que experimentan los niños al momento de manejar sus emociones pueden verse agravadas por las reacciones inapropiadas de los adultos (Kolstelnik, Phipps, Soderman, y Gregory, 2009).

Algunas reacciones que manifiestan los adultos pueden ser desfavorables para el desarrollo de la autorregulación emocional en los menores, entre ellas: ignorar las emociones del niño, mentirle acerca de las situaciones emocionales, negar las emociones del niño, burlarse de él o avergonzarlo (Kolstelnik, et al., 2009); mantener una mínima interacción (Esquivel, 2013); conceder la demanda del niño (Eisenberg, Fabes, Carlo y Karbon, 1992; Spinrad, 2004); respuestas emocionales negativas -amenazar o gritar-, restringir, prohibir, regañar o intervenir físicamente cuando el niño experimenta la emoción (Martínez y Pichardo, 2018). Mientras que las reacciones favorables pueden ser: la distracción; el consuelo físico y verbal; etiquetar y explicar la emoción; alentar y motivar (Spinrad, 2004).

Como lo señalan Silkenbeumer, Schiller y Kärtner (2015) las investigaciones se han enfocado principalmente en la influencia que tiene la familia en el desarrollo de la autorregulación emocional, sin embargo, los niños también se ven inmersos en entornos escolares, lo cual, hace que los docentes tengan un papel fundamental en el desarrollo de sus alumnos. De ahí que, en este estudio interesó conocer cuáles eran las estrategias que utilizaban los niños para autorregular sus emociones en el contexto educativo y la corregulación emocional que observaban en sus docentes.

Método

Objetivo

Identificar cuáles eran las estrategias que utilizaban los niños para autorregular sus emociones en el contexto educativo y la corregulación que observaban en sus docentes.

Tipo de estudio

Exploratorio; no experimental, transversal de campo (Bernal, 2010).

Muestreo

No probabilístico por oportunidad (Cohen, Manion y Morrison, 2003).

Participantes

La muestra se integró por 20 niños en edad escolar ($M_{edad}=6.5$): 5 niñas y 5 niños de 6 años; 5 niñas y 5 niños de 7 años que asistían a una escuela primaria pública ubicada en la delegación Iztapalapa que pertenece a la Ciudad de México.

Herramientas

Entrevista estructurada. Los tópicos abordados fueron: concepto de alegría, tristeza, enojo y miedo; situaciones que le provocan al niño estas emociones; estrategias que utiliza el niño para autorregular tales emociones; corregulación de los docentes.

Análisis de datos

Se utilizó el software de análisis e investigación de datos cualitativos Atlas. Ti 8.

Resultados

La información se organizó con base en tres emociones: enojo, tristeza y miedo. Se presentará la conceptualización que tienen los niños acerca de cada emoción, las situaciones que provocan tales emociones, las acciones que realizan para regularlas y la corregulación emocional que observaban en las docentes.

1) Emoción de enojo

En la figura 1 se pueden observar los códigos obtenidos a partir de las verbalizaciones que hicieron los niños para definir la emoción de enojo; para nombrar las situaciones que los hacen sentirse esta emoción; las estrategias que utilizan para autorregularla y la corregulación emocional que observaron en sus profesoras.

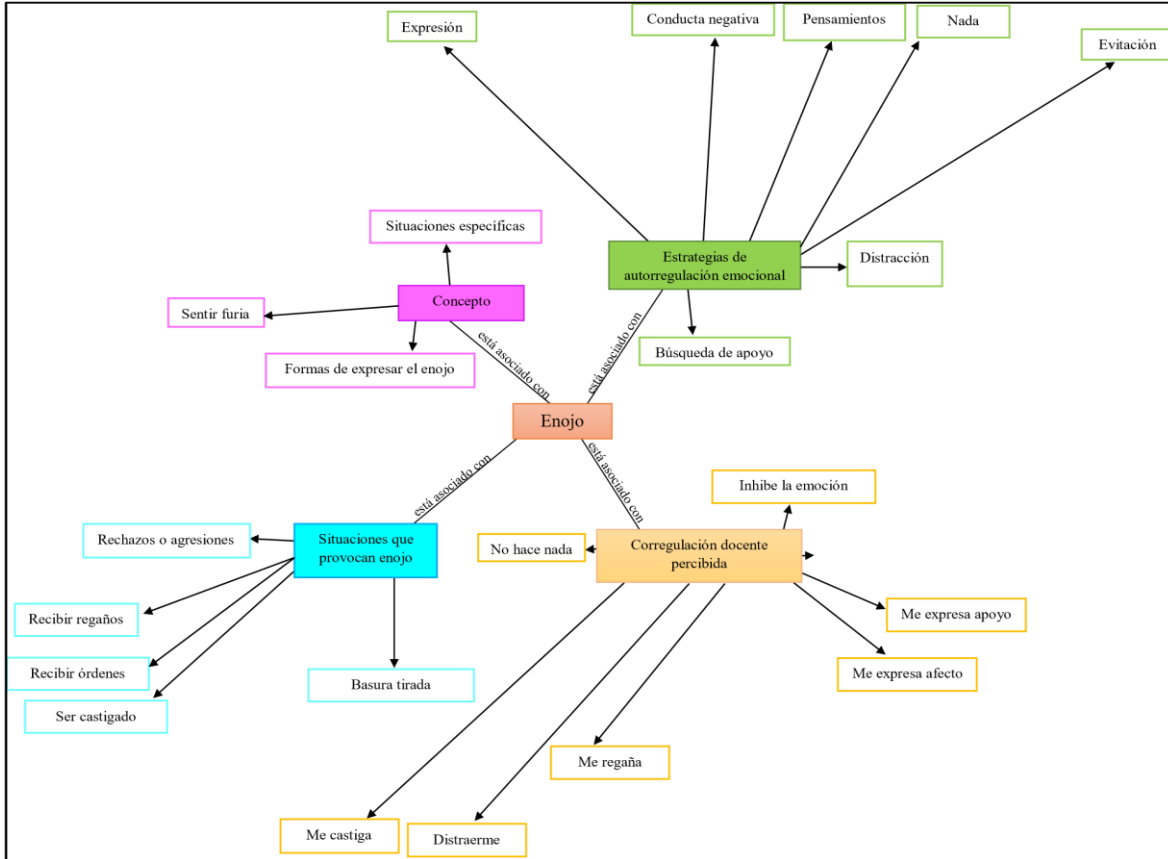


Figura 1. Esquema de la conceptualización de enojo; situaciones que la desencadenan; estrategias de autorregulación emocional y correulación docente observada por los niños.

Como puede verse en la tabla 1 los niños expresaron que para ellos el enojo era: enfurecerse; otros mencionaron situaciones concretas para ejemplificar qué es o bien los comportamientos negativos que externan al experimentar enojo, entre ellas: aventar cosas, golpear, gritar o regañar. Mientras que algunos niños explicaron la forma en que expresan esta emoción a través de rigidez corporal y gestos.

Tabla 1.
Concepto que tienen los niños sobre el enojo.

Código	Frecuencia
Enfurecerse	5
Situaciones concretas que provocan enojo	7
Forma de expresar el enojo ¹	8

Fuente: Elaboración propia. ¹aventar cosas; golpear; gritar; regañar.

A continuación, se presentan algunas de las verbalizaciones que los niños expresaron al respecto:

- *“Cuando te pones fuerte como Hulk haciendo corajes”*
- *“Cuando a veces gritas, pones cara de enojado, pegas”*
- *“Me quedo quieto”*

Con relación a las situaciones que les provocan enojo, ellos mencionaron: recibir rechazos o agresiones, recibir regaños, ser castigados y recibir órdenes (tabla 2).

Tabla 2.
Situaciones que provocan enojo en los niños.

Código	Frecuencia
Rechazos	9
Agresiones	7
Regaños	1
Castigos	1
Ordenes	1
Basura tirada	1

Fuente: Elaboración propia

A continuación, se presentan algunas de las verbalizaciones que los niños expresaron al respecto.

- *“Que no se quieran juntar conmigo en la escuela”*
- *“Que me peguen los niños”*
- *“Que los niños tiren basura”*
- *“Que me diga la maestra que no se leer”*
- *“Que mi maestra no me pone feliz, no me deja salir al recreo”*

Como se muestra en la tabla 3, ante la emoción de enojo, los niños utilizaban la expresión, conductas de agresión, aislamiento, distracción, búsqueda de apoyo y cambio cognoscitivo.

Tabla 3.

Estrategias de autorregulación emocional que utilizan los niños ante el enojo.

Código	Frecuencia
Expresión de la emoción	1
Distracción	5
Evitación	2
Búsqueda de apoyo	4
Pensamientos positivos	2
Conducta negativa	4
Nada	2

Fuente: Elaboración propia

A continuación, se presentan algunas de las verbalizaciones que los niños expresaron al respecto:

- *“Berreo, es como chillar”*
- *“Pego también a mis compañeros”*
- *“No le hago caso a mis compañeros”*
- *“Le digo a la maestra”*
- *“Pienso que no debo estar enojado porque mis papas me van a pegar”*

Los niños mencionaron que cuando estaban enojados observaron las siguientes reacciones en sus profesoras: les expresaban afecto y apoyo, los distraían. O bien, los castigaban; los regañaban; o no hacían algo al respecto (tabla 4).

Tabla 4.

Corregulación emocional docente ante la emoción de enojo de los niños.

Código	Frecuencia
Expresión de apoyo	5
Expresión de afecto	2
Distracción	1
Inhibición de la emoción	4
Regaños	2
Castigos	1
Nada	5

Fuente: Elaboración propia

A continuación, se presentan algunas de las verbalizaciones que expresaron los niños en este aspecto.

- “Me dice que no me ponga enojada o le va a llamar a mi mamá”
- “Dice que debo estar feliz”
- “Cuando mis amigos me molestan ella los regaña”

2) Emoción de tristeza

En la figura 2 se pueden observar los códigos obtenidos a partir de las verbalizaciones que hicieron los niños para definir la emoción de tristeza; para nombrar las situaciones que los hacen sentir esta emoción; las estrategias que utilizan para autorregularla y la correulación emocional de sus profesoras.

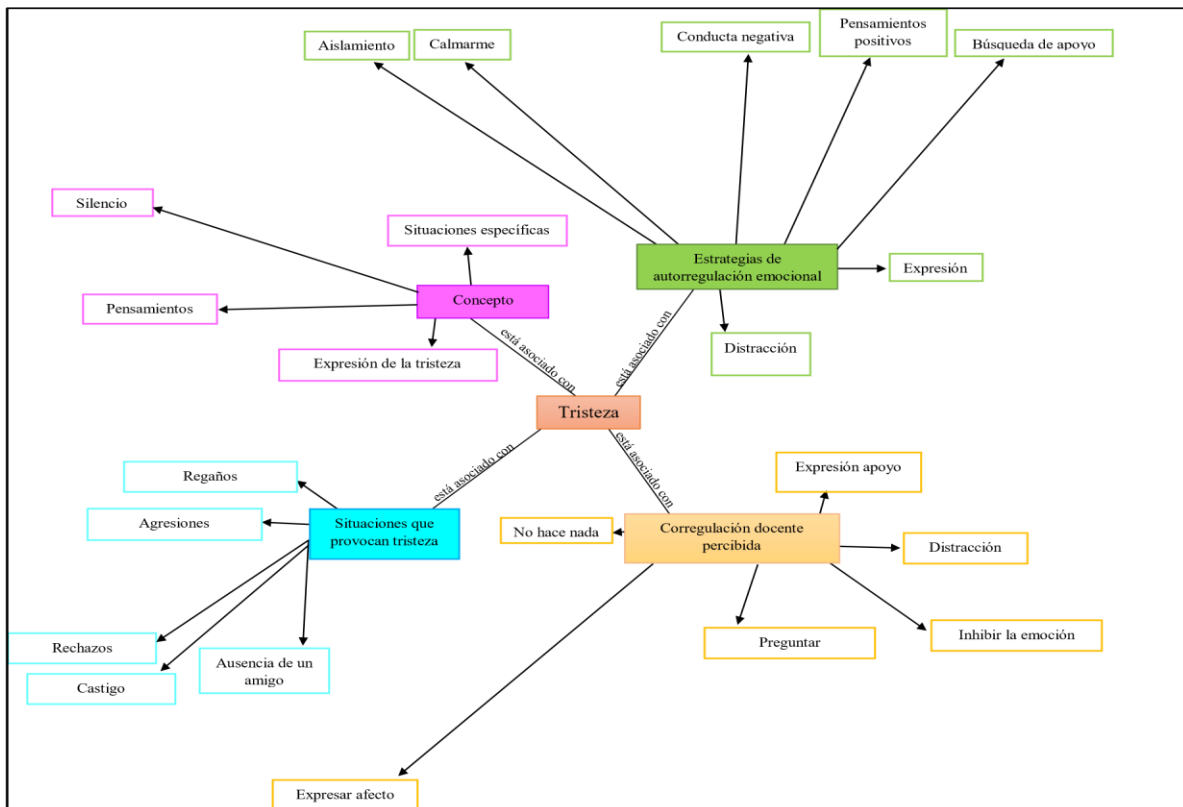


Figura 2. Esquema de la conceptualización de tristeza; situaciones que la desencadenan; estrategias de autorregulación emocional y correulación docente observada por los niños.

Los niños mencionaron que la tristeza es: un pensamiento; algo que expresan por medio de llanto o el silencio; otros defirieron situaciones específicas para explicar qué es (tabla 5).

Tabla 5.
Concepto que tienen los niños sobre la emoción de tristeza.

Código	Frecuencia
Expresión de la tristeza	11
Silencio	1
Situaciones específicas	6
Pensamientos	2

Fuente: Elaboración propia

A continuación, se presentan algunas de las verbalizaciones que expresaron los niños al respecto.

- *“Que lloras, te sientes mal, te quieres dormir a veces”*
- *“Que me castiguen, que me pegue mi papá y mi mamá”*
- *“Es como un pensamiento, que también te hace llorar”*

Además, como se muestra en la tabla 6, los niños expresaron que las situaciones que los hacían sentir tristes eran: no obtener lo que deseaban, ser rechazados o agredidos, recibir regaños, la ausencia de un amigo.

Tabla 6.
Situaciones que provocan tristeza en los niños.

Código	Frecuencia
Agresiones	7
Rechazos	3
Regaños	4
Ausencia de un amigo	2
Castigos	2
No salir al recreo	2

Fuente: Elaboración propia

A continuación, se presentan algunas de las verbalizaciones que expresaron los niños al respecto.

- *“Cuando no viene mi amigo”*
- *“Cuando me quitan un dulce”*
- *“Cuando Bárbara y Fernanda no quieren ser mis amigas”*

- “Cuando mi maestra me regaña por tirar la leche”
- “Que me peguen unas niñas, unas niñas se burlan de mí, me dicen que soy morenita y gorda y me dicen que soy fea”

Como se muestra en la tabla 7, al experimentar la emoción de tristeza los niños: la expresaban por medio del llanto; se aislaban; se distraían con otras actividades; utilizaban pensamientos positivos.

Tabla 7.

Estrategias de autorregulación emocional que utilizan los niños ante la tristeza.

Código	Frecuencia
Expresión de la tristeza: llanto	6
Distracción	6
Búsqueda de apoyo	3
Pensamientos positivos	2
Tranquilizarse	1
Aislamiento	1
Conducta negativa	1

Fuente: Elaboración propia

A continuación, se presentan algunas de las verbalizaciones que expresaron los niños al respecto.

- “Lloro”
- “Les pego yo las pellizco a las niñas que me pegan y se burlan de mi”
- “Le explico a la maestra”
- “Pienso en cosas divertidas”

Los niños mencionaron que cuando estaban tristes observaban que sus profesoras: no hacían algo al respecto; platicaban con ellos; les preguntaban qué ocurrió; los distraían; les expresaban afecto (tabla 8).

Tabla 8.

Corregulación emocional docente ante la emoción de tristeza de los niños.

Código	Frecuencia
Expresión de apoyo	4
Expresión de afecto	1
Preguntar	2

Distraer	3
Inhibir la emoción	3
Nada	7

Fuente: Elaboración propia

A continuación, se presentan algunas de las verbalizaciones que los niños expresaron al respecto.

- “La maestra le habla a mi mamá”
- “Nada”
- “A veces me da una paleta”
- “Me dice ve a tu lugar”
- “Me dice ¿por qué estas triste?”
- “A veces me abraza”

3) Emoción de miedo

En la figura 3 se pueden observar los códigos obtenidos a partir de las verbalizaciones que hicieron los niños para definir la emoción de miedo; para nombrar las situaciones que los hacen sentirse esta emoción; las estrategias que utilizan para autorregularla y la correulación emocional de sus profesoras.

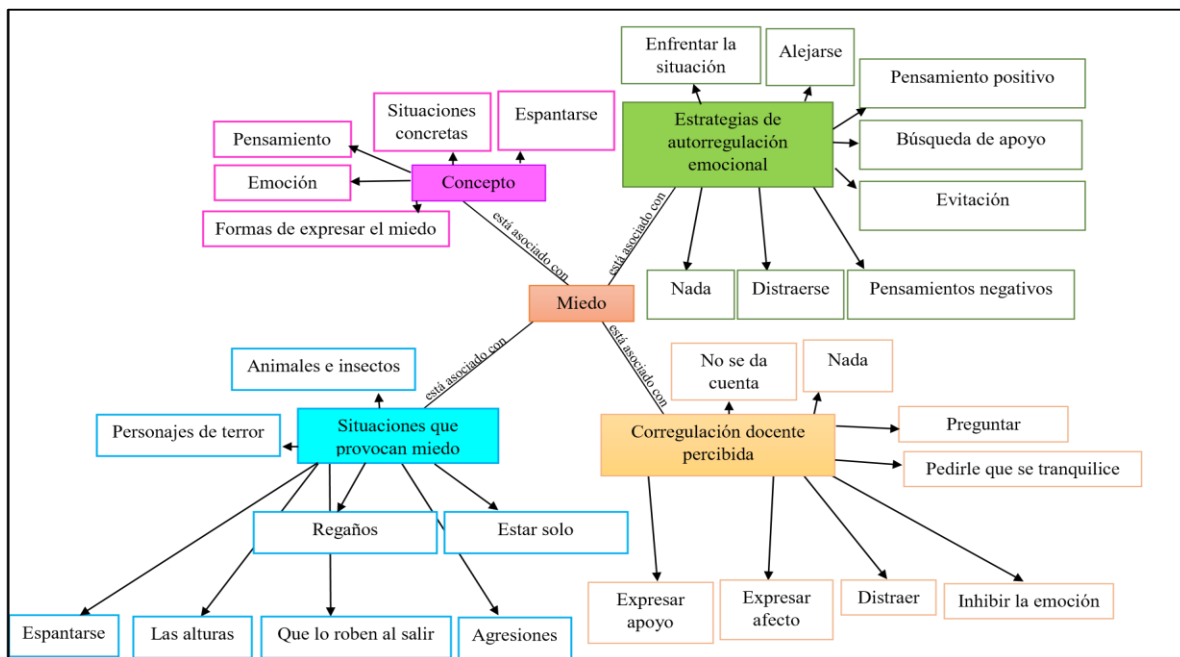


Figura 3. Esquema de la conceptualización de miedo; situaciones que la desencadenan; estrategias de autorregulación emocional y correulación docente observada por los niños.

Los niños mencionaron que el miedo es un pensamiento que asusta. Para conceptualizarlo mencionaron situaciones concretas y la forma en que expresaban tal emoción (tabla 9).

Tabla 9.

Concepto que tienen los niños sobre la emoción de miedo.

Código	Frecuencia
Espantarse	7
Situaciones concretas	7
Forma de expresar el miedo	2
Emoción	2
Pensamiento	2

Fuente: Elaboración propia

A continuación, se presentan algunas de las verbalizaciones que los niños expresaron al respecto.

- *“Que estás asustado y te quedas con la boca abierta”*
- *“Cuando existe un monstruo y te da miedo”*
- *“Como si alguien te espanta”*

Las situaciones que les provocan miedo en la escuela son: películas y personajes de terror; animales e insectos; las alturas; recibir agresiones y castigos (tabla 10).

Tabla 10

Situaciones que le provocan miedo en los niños.

Código	Frecuencia
Animales e insectos	8
Personajes de terror	4
Estar solo	3
Regaños	3
Agresiones	1
Las alturas	1

Fuente: Elaboración propia

A continuación, se presentan algunas de las verbalizaciones que los niños expresaron al respecto.

- *“Lo alto”*
- *“Los baños embrujados, una vez estaba haciendo de la pipi y cerraron la puerta, los maestros dicen que están embrujados los baños”*
- *“Que me peguen mis compañeros”*

Como se muestra en la tabla 11, los niños mencionan que evitaban las situaciones que les provocan miedo. Cuando ya se sentían tal emoción: se distraían; buscaban el apoyo de sus pares; pensaban en algo positivo.

Tabla 11.
Estrategias de autorregulación emocional que utilizan los niños ante la emoción de miedo.

Código	Frecuencia
Evitación	3
Alejarse	5
Enfrentar la situación	5
Pensamiento positivo	2
Búsqueda de apoyo	2
Distraerse	1
Pensamiento negativo	1
Nada	1

Fuente: Elaboración propia

A continuación, se presentan algunas de las verbalizaciones que los niños expresaron al respecto.

- *“Me tapo los oídos y digo eso no es real”*
- *“Lloro”*
- *“Voy a ver qué es”*
- *“Pienso que me voy a vengar de los niños que me traten mal”*

Asimismo, expresaron que cuando sentían miedo, observaron que sus profesoras: les expresaban afecto y apoyo; los distraían; les hacían preguntas; les pedían que se tranquilizaran; no se daban cuenta o bien, no hacían algo al respecto (tabla 12).

Tabla 12.

Corregulación emocional docente ante la emoción de miedo de los niños.

Código	Frecuencia
Nada	6
No se da cuenta	6
Preguntar	2
Pedirle que se tranquilice	2
Expresar apoyo	1
Expresar afecto	1
Inhibir la emoción	1
Distraer	1

Fuente: Elaboración propia

A continuación, se presentan algunas de las verbalizaciones que los niños expresaron al respecto.

- *“Me dice no tengas miedo”*
- *“Me dice que esas cosas no son reales”*
- *“Me abraza”*
- *“Me dice que me tranquilice y yo no me tranquilizo sigo pensando que mis compañeros me van a pegar”*

Conclusiones y discusión

Los resultados mostraron que los niños lograron identificar las emociones de enojo, miedo y tristeza, pues, como lo señalaron Lozano y Vélez (2008), los niños son capaces de reconocer las emociones desde sus primeros años de vida, incluso pueden discriminarlas aún antes de tener la capacidad de nombrarlas. Asimismo, con este estudio se lograron identificar las situaciones que desencadenan tales emociones en los niños y las estrategias que utilizaban para autorregularlas. Estas coincidieron con los hallazgos señalados por (Esquivel et al, 2013; Harris, 2004; Romero,2015). Como lo señala Barret (2006) es importante que los niños identifiquen, detecten y autorregulen sus emociones, pues, esto les permitirá tener un equilibrio emocional e interactuar adecuadamente en el medio en que se desenvuelven.

La autorregulación emocional ayuda a mejorar el entorno de los niños, es por ello, que ésta debe ser comprendida y modelada adecuadamente por los adultos significativos, en el contexto educativo este papel lo ocupan los docentes. Con base en los comentarios de los niños, se pudieron identificar las estrategias de correulación emocional que los niños observaban en sus profesoras. Estas coincidieron con las reacciones

señaladas por (Eisenberg, Fabes, Carlo y Karbon, 1992; Esquivel, 2013; Kolstelnik, et al., 2009; Martínez, 2018; Reyes, 2018 y Spinrad et al., 2004), las cuales pueden favorecer o desfavorecer una autorregulación emocional adecuada en los niños.

En este sentido, es importante reafirmar que, en el contexto escolar, los docentes tienen un papel fundamental en el proceso de autorregulación emocional de los alumnos (Gargurevich, 2008), pues, como profesionales de la educación pueden utilizar diferentes herramientas para transmitir esta habilidad a sus alumnos (López, 2017). En estudios posteriores se sugiere considerar cuáles son las acciones que realizan diferentes actores del contexto escolar para responder a las emociones de los alumnos y para guiarlos en el uso de estrategias de autorregulación favorables.

Referencias

- Aldao, A., Nolen-Hoeksema, S. & Schweizer, S. (2010). Emotion-regulation strategies across psychopathology: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review*, 30, 217-237
- Andrés, M. L., Stelzer, F., Vernucci, S., Canet Juric, L., Galli, J. I., y Navarro Guzmán, J. I. (2017). Regulación emocional y habilidades académicas: relación en niños de 9 a 11 años de edad. *Suma Psicológica*, 24(2), 79–86.
- Ato, E, González, C. y Carranza, C. (2005). Reacción de malestar y autorregulación emocional en la infancia. *Psicothema*, 17(3), 375-381.
- Cole, P., Michel, M., y Teti, C. (1994). The development of emotion regulation and dysregulation: a clinical perspective. *Monographs of the society for research in child development*, 59 (2-3), 73-102.
- Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (2003). *Research methods in education* (5ª Ed.). London: Routledge Falmer
- Cuervo, A. (2010). Pautas de crianza y desarrollo socio afectivo en la infancia. *Diversitas - Perspectivas en Psicología*, 6(1), 111-121.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Carlo, G., & Karbon, M. (1992). Emotional responsivity to others: Behavioral correlates and socialization antecedents. *New Directions in Child Development*, 55, 57–73**
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Carlo, G., & Karbon, M. (1992). Emotional responsivity to others: Behavioral correlates and socialization antecedents. *New Directions in Child Development*, 55, 57–73**
- Garnefski, N., Rieffe, C., Jellesma, F., Meerum Terwogt, M., & Kraaij, V. (2007). Cognitive emotion regulation strategies and emotional problems in 9-11-year-old children: The development of an instrument. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 16, 1-9**

- Gross, J. J.** y **Thompson, R. A.** (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. En J. J. Gross (ed.). *Handbook of emotion regulation* (pp. 3-24). *New York: The Guilford Press.*
- Gullone, E., Hughes, E., King, N.** y **Tonge, B.** (2010). The normative development of emotion regulation strategy use in children and adolescents: A 2 year follow up study. *Journal of child psychology and psychiatry*, 51 (5), 567-574.
- Ivcevic, Z.** y **Brackett, M.** (2014). Predicting school success: Comparing conscientiousness, grit and emotion regulation ability. *Journal of Research in Personality*, 52, 29- 36.
- Kostelnik, M;** **Phipps, L;** **Soderman, A** y **Gregory, k.** (2009). El desarrollo social de los niños. *Delmar, Cengage Learning*
- López, C.** (2017). *Regulación emocional y competencias sociales en la prevención de conductas de bullying en preescolares.* Tesis de grado. CDMX: UNAM.
- Martínez, G.** y **Pichardo, N.** (2018) *Programa de intervención para promover estrategias de co-regulación emocional en madres y/o cuidadores principales de niñas y niños preescolares.* Tesis de grado. CDMX: UNAM.
- Reyes, N.** (2018). *Factores asociados a la autorregulación en la infancia* (tesis doctoral). CDMX: UNAM.
- Sanz, L.** (2012). *Las emociones en el aula. Propuesta didáctica para educación infantil.* Trabajo de fin de grado. Escuela Magisterial. Universidad de Valladolid, España.
- Spinrad, T., Stifter, C., Donelan, N.** y **Turner, L.** (2004). Mother's regulation strategies in response to toddlers affect: links to later emotion self-regulation. *Review of social development*, 13 (1).
- Silkenbeumer, J., Schiller, E., y Kärtner, J.** (2015) Co-and self-regulation of emotions in the preschool settin. *Early Childhood Research Quarterly*. 44, 72-81.
- Thompson, R.** (1994). Emotion regulation: a theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59 (2-3), 25-52.
- Trentacosta, C.** y **Izard, C.** (2007). Kindergarten children's emotion competence as a predictor of their academic competence in first grade. *Emotion*, 7(1), 77-88.