

## La evaluación multi-informante de la regulación emocional en edad preescolar: un estudio longitudinal



Renata Sarmento-Henrique<sup>a,\*</sup>, Beatriz Lucas-Molina<sup>b</sup>, Laura Quintanilla-Cobián<sup>a</sup>  
y Marta Giménez-Dasí<sup>b</sup>

<sup>a</sup> Universidad Nacional de Educación a Distancia–UNED, España

<sup>b</sup> Universidad de Valencia, España

### INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

#### Historia del artículo:

Recibido el 21 de julio de 2016

Aceptado el 24 de enero de 2017

On-line el 12 de abril de 2017

#### Palabras clave:

Regulación emocional  
Evaluación  
Multi-informante  
Educación infantil

#### Keywords:

Emotion regulation  
Assessment  
Multi-informant  
Pre-school education

### R E S U M E N

En la actualidad existe un gran consenso sobre la necesidad de utilizar la evaluación multi-informante, especialmente cuando tratamos con población infantil. En el ámbito de la regulación emocional no hay estudios que comparen la evaluación de distintos informantes en edades tempranas. Este trabajo pretende indagar sobre la coincidencia de padres y profesores a la hora de valorar la capacidad de autorregulación emocional de los niños y examinar la estabilidad de dicha valoración a lo largo del tiempo. Para ello, evaluamos la autorregulación emocional a través de padres ( $n = 34$ ) y profesores ( $n = 87$ ) en un grupo de 108 niños de 3 años al que hemos seguido a lo largo de tres cursos escolares. Se utilizó el cuestionario *Emotion Regulation Checklist*. Tanto padres como profesores perciben una disminución en los niveles de labilidad/negatividad a lo largo del tiempo, siendo mayores los cambios detectados por los profesores. En regulación emocional solo los profesores observaron cambios. Se discuten las implicaciones de estos resultados tanto para la evaluación como para la intervención en los procesos de autorregulación en la infancia.

© 2017 Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid. Publicado por Elsevier España, S.L.U. Este es un artículo Open Access bajo la licencia CC BY-NC-ND (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

### The multi-informant assessment of emotion regulation in pre-school years: A longitudinal study

#### A B S T R A C T

There is a broad consensus today about the need to use multi-informant assessment, especially when dealing with young children. However, there have been no studies conducted to compare different informants assessing emotion regulation at an early age. The aim of this study was to inquire about the coincidence of parents and teachers in assessing children's emotion self-regulation and to assess the stability of this assessment over time. We assessed emotion self-regulation by parents ( $n = 34$ ) and teachers ( $n = 87$ ) in a group of 108 3-year-old children that we followed over three school years. The Emotion Regulation Checklist was used. The results show that both parents and teachers perceive a decrease in the levels of lability/negativity in children over time, with major changes identified by teachers. Regarding the emotion regulation dimension, only teachers observed changes. These findings have implications for both the assessment and the intervention on emotional self-regulation processes in childhood.

© 2017 Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid. Published by Elsevier España, S.L.U. This is an open access article under the CC BY-NC-ND license (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

\* Autora para correspondencia. Departamento de Metodología y Ciencias del Comportamiento. Facultad de Psicología. UNED.

Correo electrónico: [renata@cop.es](mailto:renata@cop.es) (R. Sarmento-Henrique).

Los procesos de autorregulación se entienden de forma amplia como los intentos de modificar o modular las acciones para adaptarse mejor a las situaciones (Calkins, 2007; Gross, 2014). Sin embargo, estos procesos implican la modificación de elementos más concretos como los pensamientos, las emociones y las

reacciones fisiológicas. Particularmente, la regulación de las emociones podría entenderse como un componente específico de los procesos de autorregulación. La regulación emocional tiene grandes repercusiones en la adaptación al entorno desde los primeros años de vida (Blair, Calkins y Kopp, 2010; Moffitt et al., 2011).

Las concepciones más tradicionales entendían la autorregulación como una habilidad estable que el sujeto utiliza de forma similar en cualquier situación. Sin embargo, algunos trabajos recientes plantean, al contrario, que la capacidad de autorregulación en general, y de autorregulación emocional en particular, depende de múltiples factores. Así, la capacidad de autorregulación emocional está ligada a las prácticas culturales, al contexto, a las experiencias familiares, a los estilos parentales y al propio temperamento del niño (Eisenberg et al., 2003). A través de todas estas experiencias los niños aprenden qué emociones y conductas deben mostrarse en cada situación.

Dentro de estos factores, la influencia del contexto cobra una relevancia particular, que ha sido poco estudiada. Algunos trabajos recientes señalan cómo puede afectar a la capacidad de autorregulación emocional la influencia del contexto específico en el que la persona se encuentre (Campos, Walle, Dahl y Main, 2011; Gross, 2014; Thompson, 2011). Así, los individuos desarrollarán su capacidad de autorregulación emocional en función de la demanda específica del contexto en el que se encuentren y de los recursos disponibles según la etapa evolutiva. En la infancia, por ejemplo, las demandas de regulación emocional ligadas al contexto familiar no son las mismas que las demandas ligadas al contexto escolar. En el primero, los padres suelen dar más apoyo y las demandas suelen ser menores, mientras que en el colegio hay menos apoyo y se espera una mayor autonomía por parte del niño (Bernier, Carlson y Whipple, 2010; Graziano, Reavis, Keane y Calkins, 2007).

Esta cuestión está estrechamente relacionada con el problema de la evaluación. Si la capacidad de regulación emocional está ligada al contexto, será necesario considerar las demandas del contexto cuando se evalúe la habilidad del niño. Cuando esas demandas difieran, deberá también variar la evaluación que distintos informantes puedan hacer sobre la capacidad del niño. De hecho, estas variaciones en la regulación emocional sorprenden muchas veces a los padres cuando hablan con los maestros de sus hijos y les cuentan cómo se comportan en el contexto escolar. Por último, estas variaciones deberían mantenerse a lo largo del tiempo si las diferencias entre los contextos también se mantienen.

Los estudios previos que se han realizado con niños en edad preescolar no tratan esta cuestión directamente. La mayoría se ha centrado en la evaluación de aspectos más cognitivos de la autorregulación, como la inhibición, el control atencional o la regulación en la ejecución de tareas académicas (Graziano et al., 2007; Morrison, Ponitz y McClelland, 2010; von Suchodoletz, Uka y Larsen, 2015). Otros se han centrado en cuestiones más relacionadas con la psicopatología y han evaluado el grado de acuerdo en la percepción de padres y profesores de la existencia de problemas conductuales y emocionales en los niños (Berg-Nielsen, Solheim, Belsky y Wichstrom, 2012; Cai, Kaiser y Hancock, 2004; Harvey, Fischer, Weieneth, Hurwitz y Sayer, 2013; Silverg, Tal-Jacobi, Levav, Brezner y Razzovsky, 2015). La mayor parte de estos trabajos encuentran bajos niveles de acuerdo entre padres y profesores. Sin embargo, no hay estudios en niños con desarrollo típico que comparen la evaluación de distintos informantes sobre la capacidad de autorregulación emocional en edades tempranas y su estabilidad a lo largo del tiempo.

Algunos estudios con niños en edad escolar han incluido medidas de regulación emocional. Por ejemplo, Hourigan, Goodman y Southam-Gerow (2011) evaluaron el nivel de acuerdo entre madres e hijos sobre la regulación emocional de los hijos. Sus resultados mostraron que el autoinforme de los niños sobre sus propias habilidades y la percepción de las madres diferían sobre todo en aspectos

como la inhibición de emociones negativas. También con niños en edad escolar, Sointu, Savolainen, Lappalainen y Epstein (2012) evaluaron el grado de acuerdo entre los autoinformes de los niños y la evaluación de sus profesores en cuestiones conductuales y emocionales. Una vez más, los resultados mostraron cierto grado de desacuerdo entre ambos.

A partir de los estudios previos revisados y de recientes debates en los que se plantean cuestiones sobre la evaluación de las habilidades sociales y emocionales (Darling-Churchill y Lippman, 2016), este trabajo pretende abordar dos objetivos. En primer lugar, se propone indagar sobre la coincidencia de padres y profesores a la hora de valorar la capacidad de autorregulación emocional de niños en edad preescolar. En segundo lugar, se pretende examinar la estabilidad de dicha valoración a lo largo del tiempo. Para ello, hemos evaluado la autorregulación emocional a través de padres y profesores en un grupo de niños de 3 años al que hemos seguido a lo largo de tres cursos escolares. Nuestra hipótesis de trabajo predice que las valoraciones de padres y profesores diferirán en gran medida y que dichas diferencias se mantendrán a lo largo del tiempo.

## Método

### Participantes

El estudio longitudinal ha durado 3 cursos académicos y ha contado en total con 108 alumnos (52.8% niños y 47.2% niñas). A lo largo de estos años, la muestra se vio reducida, los profesores evaluaron en las cinco ocasiones a 87 niños (47% niñas, 53% niños), mientras que solo 34 niños (67% niños, 32% niñas) fueron evaluados durante estos tres años por los padres. Sin embargo, la coincidencia del niño evaluado por ambos profesor y padre fue de 32 niños (31% niñas, 69% niños). La razón de esta drástica reducción de la muestra fue principalmente el olvido por parte de los padres y en algunos casos también de los profesores de la devolución de los cuestionarios cumplimentados.

El centro educativo está ubicado en la zona norte de la Comunidad de Madrid. La edad media en la primera valoración era de 41.71 meses (rango: 36–47) mientras que la edad media en la última valoración fue de 62.54 (rango: 57–68).

### Instrumento

*Emotion Regulation Checklist* (ERC) (Shields y Cicchetti, 1997). Para la evaluación de la regulación emocional se empleó el ERC. Se trata de un cuestionario de 24 ítems compuesto por dos subescalas: labilidad/negatividad y regulación emocional. El ERC evalúa procesos centrales de la regulación emocional como labilidad afectiva, intensidad, valencia o flexibilidad, así como adecuación de la expresión emocional en una escala de 4 puntos tipo Likert (*nunca/alguna vez/frecuentemente/casi siempre*). En este estudio los informantes fueron los profesores y padres/madres. El instrumento tiene una fiabilidad alta de  $\alpha = .85$  (Shields y Cicchetti, 1997).

*Subescala regulación emocional.* Esta subescala está compuesta por los ítems 1, 3, 7, 15, 21 y 23 (puntuados positivamente) y 16 y 18 (puntuados inversamente). Evalúa las demostraciones afectivas apropiadas, la empatía y la autoconciencia emocional a través de ítems como: “es un niño/a alegre”, “es empático con los demás”, “muestra preocupación cuando los demás están tristes o angustiados”, “parece triste o apático”, etc. La puntuación máxima en esta subescala es de 32. Altas puntuaciones indican niveles superiores de conducta positiva para la subescala de regulación emocional.

*Subescala labilidad/negatividad.* Está compuesta por los ítems 2, 6, 8, 10, 13, 14, 17, 19, 20, 22 y 24 (puntuados positivamente) y 4, 5, 9 y 11 (puntuados inversamente). Evalúa la inestabilidad emocional del estado de ánimo, la falta de flexibilidad, los afectos

negativos poco controlados y su demostración inapropiada a partir de ítems como: “muestra grandes cambios de humor (el estado emocional del niño es difícil de anticipar porque cambia rápidamente de humor)”, “se frustra fácilmente”, “suele tener rabietas”, etc. La puntuación máxima es 60. En la subescala de labilidad/negatividad las altas puntuaciones indican mayor falta de regulación emocional.

Aunque la escala no está validada en la población española, se ha utilizado en numerosas investigaciones sobre regulación emocional (Blandon, Calkins y Keane, 2010; Molina et al., 2014; Reis et al., 2016; Riquelme y Montero, 2013). La fiabilidad obtenida considerando a los padres informantes ( $n=93$ ) fue de  $\alpha = .68$  para la regulación y de  $.81$  para la labilidad. Para los profesores informantes, la fiabilidad obtenida en regulación fue de  $\alpha = .70$  y de  $.84$  para la labilidad emocional.

El diseño de este estudio es *expostfacto* evolutivo longitudinal, donde la variable dependiente son las puntuaciones obtenidas en cada subescala y no existe una variable de manipulación intencional, sino que se comparan las puntuaciones en los diferentes momentos de medida, el informante (padres/madres o profesores) así como el género del niño evaluado.

### Procedimiento

Este estudio forma parte de un estudio longitudinal más amplio de evaluación de competencias emocionales y sociales. Las valoraciones se llevaron a cabo en 5 momentos distintos: diciembre de 2013, mayo de 2014, octubre de 2014, mayo de 2015 y octubre de 2015. Los cuestionarios se enviaban a los padres a través de los profesores. Padres y profesores tenían un plazo de 15-20 días para devolver el cuestionario cumplimentado.

### Resultados

La presentación de resultados se ha organizado de acuerdo al siguiente orden. En primer lugar, se presentan los análisis longitudinales de las valoraciones de los padres/madres y los profesores en las dos subescalas del instrumento: labilidad/negatividad y regulación emocional. Concretamente se realizó un ANOVA de medidas repetidas (MR) 5 (tiempos)  $\times$  2 (género) para cada subprueba. Analizar las dos subescalas por separado tiene sentido porque ambas computan en sentido inverso en la prueba, indicando que la labilidad/negatividad debería ir disminuyendo a lo largo del desarrollo y la regulación debería aumentar. El objetivo es, por tanto, observar si en las dos subescalas se producen coincidencias en las evaluaciones. En segundo lugar, se comparan las valoraciones de los padres/madres y profesores a lo largo de los cinco momentos de medida en ambas subescalas. En este caso también utilizamos un ANOVA de MR para labilidad y regulación emocional. Por último, se han obtenido las correlaciones ( $r$  de Pearson) de los informantes en cada subprueba en los cinco momentos de la evaluación. Es necesario recordar que el  $n$  de los padres es distinto al de los profesores porque solo 34 de los 108 padres de los niños devolvieron los cuestionarios en las cinco evaluaciones, mientras que de los profesores obtuvimos 87 evaluaciones en los tres años. Sin embargo, la concordancia en cuanto a la evaluación durante los tres años de ambos tipos de informantes fue de 32 niños.

#### Comparaciones longitudinales en la subescala de labilidad/negatividad

**Valoración de padres/madres.** En cuanto a las puntuaciones de los padres en la subescala de labilidad/negatividad se puede observar que sus puntuaciones tienden a disminuir a lo largo de las cinco evaluaciones (véase tabla 1). El resultado del ANOVA de MR revela que las diferencias entre las puntuaciones son significativas para

**Tabla 1**

Puntuaciones medias estimadas en la subescala de labilidad/negatividad proporcionadas por los padres ( $n=34$ ) y profesores ( $n=87$ )

	Padres			Profesores		
	Media	DT	95% IC	Media	DT	95% IC
Dic/13	29.35	4.61	[27.64, 31.07]	27.47	5.65	[26.33, 28.61]
Mayo/14	28.80	4.12	[27.28, 30.32]	26.49	6.23	[25.23, 27.75]
Oct/14	27.49	3.50	[26.21, 28.77]	24.62	5.92	[23.41, 25.83]
Mayo/15	26.88	4.32	[25.27, 28.50]	22.79	5.14	[21.73, 23.85]
Oct/15	26.49	4.16	[24.92, 28.07]	21.65	5.20	[20.57, 22.73]

los tiempos,  $F(3.73, 119.47) = 5.29$ ,  $p = .001$ ,  $\eta^2 = .13$ , sin asumir la esfericidad, Mauchly:  $\chi^2(9) = 4.45$ ,  $p = .88$ , y se han corregido los grados de libertad con la puntuación de Greenhouse-Geisser ( $\epsilon = .93$ ). No se encontraron diferencias de género,  $F(1, 32) = 0.449$ ,  $p = .508$ ,  $\eta^2 = .014$ . Tampoco resultó significativa la interacción entre tiempo y género,  $F(3.73, 119.47) = 2.28$ ,  $p = .07$ ,  $\eta^2 = .06$ .

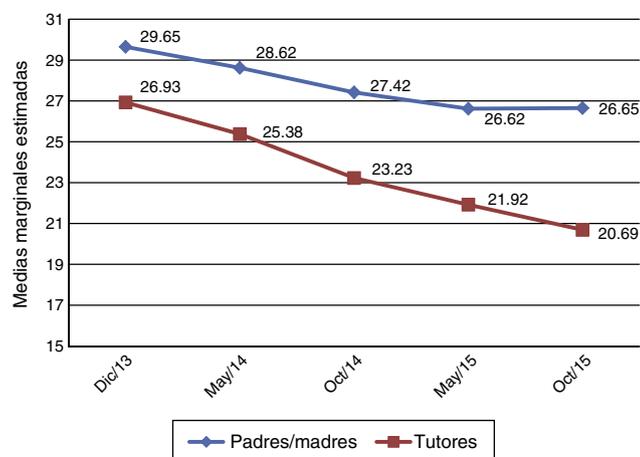
Este resultado indica que los padres percibieron una disminución de las conductas de inestabilidad emocional a lo largo de las evaluaciones. Sin embargo, la comparación por pares revela que las diferencias solo son significativas entre las puntuaciones de la valoración primera (dic/13,  $M = 29.35$ ) y las valoraciones cuarta (may/15,  $M = 26.88$ ) ( $p = .02$ ) y quinta (oct/15,  $M = 26.5$ ) ( $p = .004$ ). En el mismo sentido, las diferencias son significativas cuando se comparan las puntuaciones obtenidas en la valoración segunda (may/14,  $M = 28.8$ ) con las puntuaciones de las valoraciones cuarta ( $p = .044$ ) y quinta ( $p = .05$ ). Este resultado indica que los padres solo detectan mejorías en la labilidad cuando al menos ha pasado un año.

**Valoración de los profesores.** Los profesores también perciben que las conductas de inestabilidad emocional van disminuyendo a medida que pasa el tiempo (véase tabla 1). Los resultados del ANOVA (MR) en la subescala de labilidad/negatividad revela que las diferencias en el tiempo son estadísticamente significativas,  $F(4, 340) = 37.1$ ,  $p < .0001$ ,  $\eta^2 = .30$ , asumiendo la esfericidad, Mauchly:  $\chi^2(9) = 25.8$ ,  $p = .002$ . El factor género reveló una diferencia estadísticamente significativa,  $F(1, 85) = 14.02$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2 = .014$ , indicando que las niñas obtuvieron a lo largo de los cinco tiempos puntuaciones medias en labilidad/negatividad más bajas que los niños,  $M_{\text{niñas}} = 22.9$ ,  $ET = 0.66$ , 95% IC<sub>niñas</sub> [21.57 - 24.22];  $M_{\text{niños}} = 26.31$ ,  $ET = 0.62$ , 95% IC<sub>niños</sub> [25.07 - 27.56]. La interacción tiempo y género, sin embargo, no resultó estadísticamente significativa  $F(4, 340) = 0.721$ ,  $p = .57$ ,  $\eta^2 = .005$ .

La comparación por pares indica diferencias significativas entre las 5 puntuaciones ( $ps < .001$ ) excepto para los pares de valoraciones uno (dic/13) - dos (mayo/14) ( $p > .05$ ) y cuatro (mayo/15) - cinco (oct/15) ( $p > .05$ ). Este resultado indica que, a diferencia de los padres, los profesores aprecian mejoras en la labilidad de los niños en periodos más cortos de tiempo.

**Comparaciones longitudinales entre padres/madres y profesores.** La comparación de puntuaciones medias entre profesores y padres en la subescala de labilidad/negatividad a través del ANOVA (MR) revela diferencias significativas en todas las medidas tomadas (véase figura 1). Los contrastes multivariados no revelaron diferencias significativas para la interacción entre informantes y género,  $F(5, 26) = 2.27$ ,  $p = .77$ , ni para el género  $F(5, 26) = 1.17$ ,  $p = .35$ .

Este resultado indica que los padres y profesores no valoran de forma similar el comportamiento de los niños en cuanto a la labilidad/negatividad, siendo los padres los que otorgan de forma consistente puntuaciones más altas como se puede comprobar en la figura 1.



**Figura 1.** Evolución de las puntuaciones medias estimadas de padres/madres y tutores en la subescala de labilidad/negatividad ( $N=32$ ).

**Tabla 2**

Puntuaciones medias en la subescala de regulación emocional proporcionadas por los padres ( $n=34$ ) y profesores ( $n=87$ )

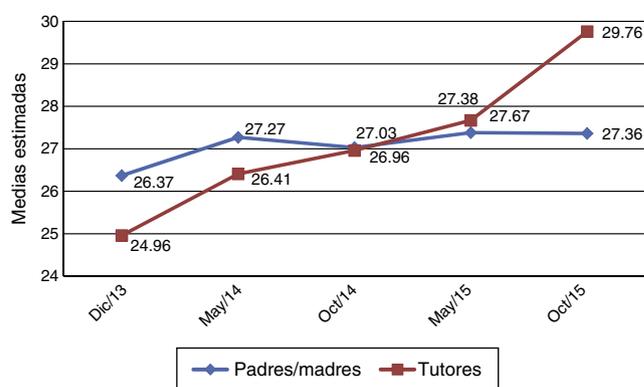
	Padres			Profesores		
	Media	DT	95% IC	Media	DT	95% IC
Dic/13	26.79	3.00	[25.75, 27.84]	26.63	3.11	[23.97, 25.29]
Mayo/14	27.71	2.98	[26.67, 28.75]	26.45	2.97	[25.81, 27.08]
Oct/14	27.29	2.80	[26.32, 28.27]	26.41	3.58	[25.65, 27.18]
Mayo/15	27.59	2.57	[26.69, 28.49]	27.63	2.99	[26.99, 28.27]
Oct/15	27.50	3.10	[26.42, 28.58]	29.25	2.69	[28.68, 29.83]

#### Comparaciones longitudinales en la subescala de regulación emocional

**Valoración de los padres/madres.** En cuanto a las puntuaciones de los padres en la subescala de regulación emocional, se observa una tendencia creciente a lo largo de las evaluaciones (véase [tabla 2](#)). Los resultados del ANOVA de (MR) muestran que las diferencias no son significativas en relación con los diferentes momentos de medida,  $F(3.43, 109.95) = 1.74, p = .145, \eta^2 = .05$ . Como la prueba de Mauchly no nos permite asumir la esfericidad,  $\chi^2(9) = 9.881, p = .361$ , se han corregido los grados de libertad con el test de Greenhouse-Geisser ( $\epsilon = .86$ ). Tampoco se encontraron efectos de interacción tiempo vs. género,  $F(3.43, 109.95) = 1.46, p = .22, \eta^2 = .045$ , ni en el factor género,  $F(1, 32) = 1.54, p = .22, \eta^2 = .048$ . En definitiva, los resultados indican que los padres no perciben diferencias en el comportamiento de sus hijos en cuanto a la subescala de regulación emocional a lo largo del tiempo.

**Valoración de los profesores.** En cuanto a las puntuaciones de los profesores en la subescala de regulación emocional, la tendencia también es creciente (véase [tabla 2](#)). En este caso, el resultado del ANOVA de medidas repetidas indica que las diferencias sí son significativas,  $F(4, 340) = 72.58, p = .0001, \eta^2 = .40$ . La prueba de Mauchly nos permite asumir la esfericidad,  $\chi^2(9) = 22.99, p = .008$ . Los contrastes intrasujeto no revelaron la existencia de interacción tiempo y género,  $F(4, 340) = 1.56, p = .184, \eta^2 = .01$ . El factor género tampoco reveló diferencias significativas,  $F(1, 85) = 2.04, p = .16, \eta^2 = .02$ .

La comparación por pares indica diferencias significativas en todas las puntuaciones entre sí ( $ps < .001$ ) excepto para el par dos (mayo/14) y tres (oct/14) ( $p > .05$ ). Este resultado indica que los profesores perciben diferencias en la regulación emocional de los niños entre todas las evaluaciones, excepto la que comprende las vacaciones de verano del 2014. No se perciben diferencias en función del género, al contrario de lo observado en la subescala de labilidad/negatividad.



**Figura 2.** Evolución de las puntuaciones medias estimadas de padres/madres y tutores en la subescala de regulación emocional ( $N=32$ ).

#### Comparaciones longitudinales entre padres/madres versus profesores

Para llevar a cabo esta comparación se realizó un ANOVA (MR) 2 (informantes) x 5 (valoraciones) x 2 (género), cuyo resultado indicó que no hay diferencias en la interacción informantes y género,  $F(1, 30) = 3.45, p = .07, \eta^2 = .10$ , pero sí en la interacción informante y tiempo,  $F(4, 120) = 8.15, p = .001, \eta^2 = .21$ . Para analizar esta interacción se ejecutó un ANOVA (MR) para valorar los momentos de la evaluación en que divergen los informantes. Tal y como se observa en la [figura 2](#), la comparación entre las puntuaciones de profesores y padres/madres en la subescala de regulación emocional revela diferencias significativas en las medidas tomadas en la primera valoración (dic/13),  $F(1, 31) = 8.50, p = .007, \eta^2 = .21$ , y la quinta valoración (oct/15),  $F(1, 31) = 6.72, p = .01, \eta^2 = .18$ . En estas medidas, los padres y los profesores perciben el comportamiento de los niños de forma diferente. Sin embargo, en la segunda (mayo/14),  $F(1, 31) = 27.59, p = .06, \eta^2 = .11$ , la tercera (oct/14),  $F(1, 31) = 0.57, p = .45, \eta^2 = .02$ , y cuarta valoración (mayo/15),  $F(1, 31) = 0.01, p = .92, \eta^2 = .00$ , las diferencias entre profesores y padres/madres no son significativas.

#### Correlaciones entre profesores y padres/madres

Los análisis de correlación, mostrados en la [tabla 3](#), indican que la asociación es baja entre las puntuaciones de los informantes en regulación emocional en todas las valoraciones, excepto en la valoración 4. Al contrario, hay más coincidencia entre los informantes en labilidad emocional. Como se muestra en la [tabla 3](#), las tres primeras valoraciones están asociadas, pero no las dos últimas. Las correlaciones medias en las dos subescalas no superan el .25.

#### Discusión

El presente trabajo tenía un doble objetivo. Por una parte, pretendía examinar el grado de concordancia entre las valoraciones que realizan padres y profesores sobre la capacidad de autorregulación emocional de los niños y, por otra, conocer la estabilidad de dichas valoraciones a lo largo del tiempo.

En relación con el primer objetivo, los resultados de este estudio ponen de manifiesto que padres y profesores valoran de forma distinta las dos dimensiones analizadas: labilidad y regulación emocional. Concretamente, las diferencias entre las valoraciones medias realizadas por padres y profesores fueron estadísticamente significativas en cuatro de las cinco evaluaciones realizadas. Además, los padres puntuaron más alto la dimensión labilidad emocional, mientras que los profesores valoraron más la dimensión regulación. Otro dato llamativo en cuanto a la subescala

**Tabla 3**Correlaciones entre padres y profesores ( $n = 34$ ) en las cinco valoraciones en regulación emocional y labilidad/negatividad

	Valoración1 Dic/13	Valoración2 Mayo/14	Valoración3 Oct/14	Valoración4 Mayo/15	Valoración5 Oct/15	M
Regulación	.28	.37	.28	.34*	-.01	.252
Labilidad	.39*	.35	.41*	.05	.05	.250

\*  $p < .05$ .

de labilidad/negatividad es el hallazgo de diferencias significativas en función del género identificadas por parte de los profesores. Éstos perciben que las niñas son más estables y menos lábiles emocionalmente que los niños. Este resultado iría en la línea de los encontrados en estudios previos, según los cuales las diferencias de género en la regulación de la expresión emocional vendrían determinadas por la presión social del contexto (ver por ejemplo meta-análisis de [Chaplin y Aldoa, 2013](#)). De este modo, los niños y las se sentirían con sus padres mucho más libres para expresar sus emociones, aunque estas no fuesen ni adecuadas ni consistentes con los roles de género. De ahí la inexistencia de diferencias de género en este contexto. Por el contrario, en el contexto escolar y con sus iguales los niños tenderían a comportarse en función de los roles de género, manifestando los varones un mayor número de comportamientos externalizantes en comparación con las mujeres.

Las correlaciones halladas entre las valoraciones de padres y profesores en ambas dimensiones en los cinco momentos evaluados ponen de manifiesto el bajo grado de acuerdo existente entre los dos tipos de informantes. Estos resultados van en la línea de otros trabajos realizados sobre los problemas conductuales y emocionales en la infancia, según los cuales el grado de concordancia entre las valoraciones realizadas por padres y profesores es también muy bajo ([Berg-Nielsen et al., 2012](#); [Cai et al., 2004](#); [Harvey et al., 2013](#); [Silverg et al., 2015](#)). Como muestra el meta-análisis de [Achenbach, McConaughy y Howell \(1987\)](#), las correlaciones medias entre las valoraciones hechas por pares de informantes distintos en los estudios revisados era de .28, un resultado muy similar a la media de .25 encontrada en nuestro estudio. Una posible explicación de este resultado reside en la especificidad de la situación en la que el niño pone en marcha sus conductas de autorregulación. En el contexto del aula el niño emitirá una serie de conductas distintas a las que manifiesta en casa, dado que las demandas de ambos contextos son diferentes. En este sentido, es más probable que el niño en el aula se comporte teniendo en cuenta el carácter grupal del contexto, en el que suele haber una serie de normas compartidas más o menos explícitas y cuyo cumplimiento es necesario para el adecuado funcionamiento del grupo. Al contrario, en casa el grupo (la familia) suele ser más reducido y suele estar mucho más centrado en las necesidades del propio niño ([Bernier et al., 2010](#); [Graziano et al., 2007](#)).

Por otra parte, en este estudio no solo se ha comprobado el bajo grado de concordancia puesto de manifiesto en las correlaciones obtenidas, sino que también se han comparado las medias obtenidas por ambos tipos de informantes en los cinco momentos evaluados, hecho que nos permite matizar la baja concordancia hallada. En este sentido, se ha observado que los padres informan de mayores conductas negativas de los niños en casa que los profesores en el colegio. Este resultado podría explicarse también por las características particulares de cada uno de los contextos en los que se producen las conductas, en concreto en función de las consecuencias que pueden tener las conductas de los niños en casa o en el colegio. Es mucho más probable que las conductas de los niños tengan una respuesta más consistente y coherente en el colegio que en casa, seguramente porque en el colegio las normas y las consecuencias de su incumplimiento suelen ser más explícitas que en casa.

En cuanto al segundo objetivo, los resultados del trabajo ponen de manifiesto que las valoraciones realizadas por los profesores en

las dos dimensiones analizadas varían más que las de los padres. Así, mientras que en el caso de los profesores hay diferencias significativas entre todos los pares de puntuaciones en las dos dimensiones (excepto una en regulación emocional), los padres solo detectan diferencias en labilidad emocional, siendo estas diferencias únicamente significativas entre la primera (diciembre 2013) y la penúltima (mayo 2015) y última (octubre 2015) valoración. Es decir, mientras que los profesores perciben cambios de comportamiento en periodos breves de tiempo en ambas dimensiones (el intervalo entre las evaluaciones suele ser de cinco meses), los padres solo detectan cambios en labilidad emocional cuando el intervalo temporal entre las medidas es de al menos un año y medio. Este resultado podría explicarse por la mayor sensibilidad del profesorado ante este tipo de comportamientos. Parece razonable pensar que el profesor, como profesional y conocedor de las pautas de desarrollo infantil, sea más sensible a la hora de detectar las diferencias en el comportamiento de los niños, especialmente en su capacidad de autorregulación. Esta explicación podría venir reforzada por la dificultad expresada por algunos padres durante las evaluaciones. En efecto, algunos padres manifestaron no poder determinar la presencia o ausencia de determinadas conductas en sus hijos por no haber prestado atención.

Tomados en conjunto, estos resultados apoyarían la hipótesis de que la capacidad de autorregulación no es tanto una habilidad estable que el niño puede utilizar en cualquier situación, sino que es más una capacidad dependiente del contexto en el que el niño se encuentra ([Calkins, 2007](#); [Campos et al., 2011](#); [Gross, 2014](#); [Thomson, 2011](#); [von Suchodoletz et al., 2015](#)). En este sentido, los resultados de este estudio parecen estar relacionados, por una parte, con la naturaleza del constructo evaluado (e.g., la capacidad de autorregulación como una capacidad dependiente del contexto), con la especificidad del contexto en el que tiene lugar (e.g., distintas demandas y consecuencias sociales en los contextos aula y casa) y con las características propias de los informantes (e.g., ser más sensibles y tener más información sobre las pautas del desarrollo infantil). Esto, a su vez, tiene importantes implicaciones tanto para la evaluación como para la intervención en la capacidad de autorregulación de los niños en edad preescolar.

Con respecto a la evaluación, la primera conclusión que se puede extraer es la necesidad de obtener el punto de vista de informantes procedentes de contextos distintos, aunque el grado de acuerdo entre ellos sea bajo ([Achenbach et al., 1987](#)). Esto es especialmente importante en la infancia temprana, cuando es prácticamente imposible obtener el punto de vista del propio niño dadas sus propias limitaciones verbales y cognitivas. En segundo lugar, una reflexión derivada de estos resultados es la posibilidad de formar previamente a los padres o informantes no especializados en las pautas de desarrollo infantil, de modo que sus valoraciones puedan estar más centradas en el comportamiento objetivo a evaluar y, por tanto, sean más adecuadas.

En relación con la intervención, cabe mencionar que uno de los principales objetivos de cualquier programa de intervención es la transferencia y generalización de las habilidades aprendidas a otros contextos en los que se desenvuelve el individuo. Sin embargo, los resultados de este estudio ponen en duda no solo la viabilidad, sino también la adecuación de dicho objetivo. Si la capacidad de autorregulación es una capacidad dependiente del contexto y los contextos escuela y familia plantean demandas distintas a los niños, es

esperable que no todas las habilidades se transfieran. En este sentido, quizás la capacidad de autorregulación debería trabajarse en cada entorno de acuerdo a las demandas específicas y no tanto como un constructo global. Así, la ausencia de generalización en este caso no debería interpretarse como un fracaso de la intervención, sino como una característica inherente al constructo que se trabaja.

Por último, los resultados encontrados en la presente investigación deben interpretarse a la luz de algunas limitaciones. En primer lugar, el carácter incidental de la muestra impide la generalización de sus resultados a toda la población de niños en edad preescolar. En segundo lugar, los resultados de este estudio se basan únicamente en la información obtenida a partir de un cuestionario. En un futuro sería interesante utilizar un enfoque multi-método e incorporar otros métodos de evaluación como, por ejemplo, la observación. A pesar de estas limitaciones es necesario destacar el carácter longitudinal del presente estudio, en el que se han realizado cinco evaluaciones a lo largo de tres cursos escolares obteniendo una enorme riqueza de datos. Esta forma de evaluar nos ha permitido acometer por primera vez, a nuestro saber, el doble objetivo de nuestro estudio: conocer el grado de acuerdo entre las valoraciones de padres y profesores sobre las conductas de autorregulación de niños de preescolar y su estabilidad a lo largo del tiempo.

### Extended Summary

More traditional conceptions understand self-regulation as a stable skill that an individual uses similarly in any situation. However, some recent studies reach an opposite conclusion: the ability of self-regulation in general and emotional self-regulation in particular, depends on multiple factors. Thus, the ability of emotional self-regulation is linked to cultural practices, context, family experiences, parenting styles, and child's temperament itself (Eisenberg et al., 2003). Through these experiences children learn which emotions and behaviors should be displayed in every situation.

Among these factors, the influence of context as a relevant aspect has been little studied. Some recent studies indicate how the influence of the specific context may affect the ability of emotional self-regulation (Campos, Walle, Dahl, & Main, 2011; Gross, 2014; Thomson, 2011). Thus, individuals develop their capacity of emotional self-regulation depending on the specific demand of the context and the available resources according to their development stage. In childhood, for example, demands for emotional regulation related to the family context are not the same as the demands linked to the school context. In the former, parents often give more support and demands tend to be lower, while in the latter there is less support and more autonomy expected by the child (Bernier, Carlson, & Whipple, 2010; Graziano, Reavis, Keane, & Calkins, 2007).

This issue is closely related to the assessment. If the capacity of emotional regulation is linked to the context, it is necessary to consider the demands of the context when child's ability is evaluated. When those demands differ, the evaluation that different informants can do about child's ability will also vary. In fact, these variations in emotional regulation often surprised parents. Finally, these variations should be maintained over time if differences between contexts are also maintained.

The aim of this paper was to inquire about the coincidence of parents and teachers in assessing children's emotion self-regulation and to consider the stability of this assessment over time.

### Method

#### Participants

The longitudinal study lasted 3 school years and has received, in total, 108 students (52.8% boys and 47.2% girls). Throughout these years, the sample was reduced; teachers assessed on five occasions

87 children (47% girls, 53% boys), while only 34 children (67% boys, 32% girls) were assessed during this period by parents. However, the coincidence of the child assessed by both teacher and parents was 32 children (31% girls, 69% boys). The average age at first assessment was 41.71 months (range: 36–47), while the average age at the last assessment was 62.54 (range: 57–68).

#### Measures

*Emotion Regulation Checklist* (ERC; Shields y Cicchetti, 1997). It is a 24-item other-report measure that may be completed by parents or teachers. Raters use a 4-point scale to indicate how frequently a child displays affective behaviors. The ERC emotion regulation subscale captures processes central to adaptive regulation, including socially appropriate emotional displays and empathy. The lability/negativity subscale assesses arousal, reactivity, anger dysregulation, and mood lability.

### Results

First, the longitudinal analyses of the assessment of parents and teachers in the two subscales of the instrument are presented. A repeated measures ANOVA (MR) 5 (times) x 2 (gender) for each subtest was performed. Second, assessments of parents and teachers across time in both subscales are compared, performing another ANOVA.

#### Longitudinal comparisons in the subscale lability/negativity

*Parents' assessment.* Parents' scores tend to decrease over the five evaluations (see Table 1). This result indicates that parents perceive decreasing behaviors in child's emotional instability along assessments.

*Teachers' assessment.* Teachers also perceive child's emotional instability behaviors are diminishing as time passes. Gender revealed a statistically significant difference, indicating that girls obtained lower average scores in lability/negativity than boys over time.

The comparison of mean scores between teachers and parents on the lability/negativity subscale reveals significant differences in all assessments (see Figure 1). This result indicates that parents and teachers do not perceive children's lability/negativity similarly; parents give consistently higher scores (see Figure 1) to children's emotional instability than teachers.

#### Longitudinal comparisons in the subscale of emotional regulation

*Parents' assessment.* The results indicate that parents do not perceive differences in their children's behavior regarding the subscale of emotional regulation over time.

*Teachers' assessment.* The results indicate that teachers perceive differences in emotional regulation of children in all evaluations except one. No gender differences are perceived.

As shown in Figure 2, the comparison between the mean scores of teachers and parents in the subscale of emotional regulation reveals significant differences in the measures taken in the first assessment and the fifth assessment. Parents and teachers perceived children's emotion regulation differently. However, in the second, third, and fourth evaluation differences between teachers and parents are not significant.

### Discussion

The purpose of this paper is twofold. On the one hand, it sought to examine the degree of agreement between the assessments

made by parents and teachers about the ability of emotional self-regulation of children and, secondly, to know the stability of such assessments over time. Regarding the first objective, the results of this study show that parents and teachers valued differently the two dimensions studied: emotional lability and regulation. Specifically, the differences between the assessments made by parents and teachers were statistically significant in four of the five evaluations made. Another striking fact regarding the lability/negativity subscale is finding significant differences by gender identified only by teachers. They perceive that girls are more stable and less emotionally labile than boys. This result would be in line with those found in previous studies, according to which gender differences in the regulation of emotional expression would be determined by the social pressure of the context (see meta-analysis of Chaplin & Aldoa, 2013).

Correlations found between the scores of parents and teachers in both dimensions in the five time measures reveal low degree of agreement between the two types of informants. These results are in line with other studies on behavioral and emotional problems in childhood, according to which the degree of consistency between the assessments made by parents and teachers is also very low (Berg-Nielsen, Solheim, Belsky, & Wichstrom, 2012; Cai, Kaiser, & Hancock, 2004; Harvey, Fischer, Weieneth, Hurwitz, & Sayer, 2013; Silverg, Tal-Jacobi, Levav, Brezner, & Razzovsky, 2015). This result could also be explained by the particular characteristics of each of the contexts in which the behaviors occur and, in particular, will depend on the consequences that may have children's behaviors at home or at school.

As for the second objective, the results show that the assessments made by teachers in the two dimensions analyzed vary more than those of parents. Thus, while in the case of teachers there are significant differences between all pairs of scores on the two dimensions (except one in emotional regulation), parents only detect differences in emotional lability. While teachers perceived behavioral changes in short periods of time in both dimensions, parents only detect changes in emotional lability when the time interval between measurements is at least one year and a half. This result could be explained by the greater sensitivity of teachers to this type of behavior.

These results support the hypothesis that the ability to self-regulation is not so much a stable skill that the child can use in any situation, but more likely a dependent capacity of the context in which the child is (Calkins, 2007; Campos et al., 2011; Gross, 2014; Thomson, 2011; von Suchodoletz et al., 2015). This study has important implications for both assessment and intervention in the ability of self-regulation of preschoolers.

## Conflicto de intereses

Las autoras de este artículo declaran que no tienen ningún conflicto de intereses.

## Referencias

- Achenbach, T. M., McConaughy, H. y Howell, T. (1987). *Child/Adolescent behavioral and emotional problems: Implications of cross-informant correlations for situational specificity*. *Psychological Bulletin*, *101*, 213–232.
- Berg-Nielsen, T. S., Solheim, E., Belsky, J. y 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. <http://dx.doi.org/10.1007/s10578-011-0271-0>
- Bernier, A., Carlson, S. M. y Whipple, N. (2010). From external regulation to self-regulation: Early parenting precursors of young children's executive functioning. *Child Development*, *81*, 326–339. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01397.x>
- Blair, C., Calkins, S. D. y 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: Wiley-Blackwell.
- Blandon, A. Y., Calkins, S. D., Keane, S. P. y O'Brien, M. (2010). Contributions of child's physiology and maternal behavior to children's trajectories of temperamental reactivity. *Developmental Psychology*, *46*, 1089–1102. <http://dx.doi.org/10.1037/a0020678>
- Cai, X., Kaiser, A. P. y Hancock, P. B. (2004). Parent and teacher agreement on child behavior checklist items in a sample of preschoolers from low-income and predominantly African American families. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, *33*, 303–312. [http://dx.doi.org/10.1207/s15374424jccp3302\\_12](http://dx.doi.org/10.1207/s15374424jccp3302_12)
- Calkins, S. D. (2007). *The emergence of self-regulation: Biological and behavioral control mechanisms supporting toddler competencies*. En C. A. Brownell y C. B. Kopp (Eds.), *Socioemotional development in the toddler years* (pp. 261–284). Nueva York: Guilford Press.
- Campos, J., Walle, E. A., Dahl, A. y Main, A. (2011). *Reconceptualizing emotion regulation*. *Emotion Review*, *3*, 26–35.
- Chaplin, T. M. y Aldoa, A. (2013). *Gender differences in emotion expression in children: A meta-analytic review*. *Psychological Bulletin*, *4*, 735–765. doi: 10.1037/a0030737.
- Darling-Churchill, K. E. y Lippman, L. (2016). *Early childhood social and emotional development: Advancing the field of measurement*. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *45*, 1–7.
- Eisenberg, N., Valiente, C., Morris, A. S., Fabes, R. A., Cumberland, A., Reiser, M. y Losoya, S. (2003). Longitudinal relations among parental emotional expressivity, children's regulation, and quality of socioemotional functioning. *Developmental Psychology*, *39*, 3–19. <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.39.1.3>
- Graziano, P. A., Reavis, R. D., Keane, S. P. y Calkins, S. D. (2007). The role of emotion regulation and children's early academic success. *Journal of School Psychology*, *45*, 3–19. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2006.09.002>
- Gross, J. J. (2014). *Emotion regulation: Conceptual and empirical foundations*. En J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3–22). New York: Guilford Press.
- Harvey, E. A., Fischer, C., Weieneth, J. L., Hurwitz, S. D. y 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. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2013.05.002>
- Hourigan, S. E., Goodman, K. L. y Southam-Gerow, M. A. (2011). *Discrepancies in parents' and children's reports of child emotion regulation*. *Journal of Experimental Child Psychology*, *110*, 198–212. doi: 10.1016/j.jecp.2011.03.002.
- Moffitt, T. E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R., Harrington, H. L., ... Caspi, A. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, *108*, 2693–2698. <http://dx.doi.org/10.1073/pnas.1010076108>
- Molina, P., Sala, M., Zappulla, C., Bonfigliuoli, C., Cavioni, V., Zanetti, M. y Cicchetti, D. (2014). The emotion regulation checklist - Italian translation validation of parent and teacher versions. *European Journal of Developmental Psychology*, *11*, 624–634. <http://dx.doi.org/10.1080/17405629.2014.898581>
- Morrison, F. J., Ponitz, C. C. y McClelland, M. M. (2010). *Self-regulation and academic achievement in the transition to school*. En S. D. Calkins y M. A. Bell (Eds.), *Child development at the intersection of emotion and cognition* (pp. 203–224). Washington: American Psychological Association.
- Reis, A. H., Oliveira, S. E. S., Bandeira, D. R., Andrade, N. C., Abreu, N. y Sperb, T. M. (2016). Emotion Regulation Checklist (ERC): Preliminary studies of cross-cultural adaptation and validation for use in Brazil. *Temas em Psicologia*, *24*, 63–82. <http://dx.doi.org/10.9788/TP2016.1-06>
- Riquelme, E. y Montero, I. (2013). Improving emotional competence through mediated reading: Short term effects of a children's literature program. *Mind, Culture, and Activity*, *20*, 226–239. <http://dx.doi.org/10.1080/10749039.2013.781185>
- Shields, A. y Cicchetti, D. (1997). *Emotion regulation among school-age children: The development and validation of a new criterion Q-sort scale*. *Developmental Psychology*, *33*, 906–916.
- Silverg, T., Tal-Jacobi, D., Levav, M., Brezner, A. y 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*, 481–489. <http://dx.doi.org/10.3109/02699052.2014.984758>
- Sointu, E. T., Savolainen, H., Lappalainen, K. y Epstein, M. H. (2012). Cross informant agreement of behavioral and emotional strengths between Finnish students and teachers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *56*, 625–636. <http://dx.doi.org/10.1080/00313831.2011.621135>
- Thomson, R. A. (2011). *Emotion and emotion regulation: Two sides of the developing coin*. *Emotion Review*, *3*, 53–61.
- von Suchodoletz, A., Uka, F. y Larsen, R. A. (2015). Self-regulation across different contexts: Findings in young Albanian children. *Early Education & Development*, *26*, 829–846. <http://dx.doi.org/10.1080/10409289.2015.1012189>