

# Un marco integrativo de las competencias socio-emocionales tempranas: cognición, regulación y comunicación

Esteban Gómez Muzzio<sup>a1</sup> , & Katherine Strasser<sup>b</sup> 

Fundación América por la Infancia, Santiago, Chile<sup>a</sup>; Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile<sup>b</sup>

---

## Resumen

Actualmente no existe consenso respecto a qué es el desarrollo socioemocional, cuáles son sus componentes y ruta de progreso, dificultando el avance de investigaciones transdisciplinarias y el desarrollo de métodos de evaluación e intervención en políticas públicas. En este artículo se propone un modelo integrativo para comprender el desarrollo socioemocional temprano, en base a una extensa revisión de la literatura. El modelo propuesto distingue tres competencias socioemocionales: (a) cognición socioemocional: conformada por la atención e interpretación (mentalización y empatía) en situaciones sociales; (b) regulación emocional: conformada por la modulación emocional y el control; (c) comunicación emocional: conformada por la gestualidad y el lenguaje en la interacción con otros.

### Palabras clave

desarrollo socioemocional; competencias socioemocionales; primera infancia

## Abstract

Currently there is no consensus on what is the socio-emotional development, what are its components and path of progress, hindering the progress of transdisciplinary research and the development of evaluation and intervention methods in public policies. The literature about socio-emotional development is extensively reviewed, offering a theoretical model that identified three principal socio-emotional competencies: (a) socio-emotional cognition: composed by the attention and interpretation (mentalization and empathy) of social situations; (b) emotion regulation: composed by the emotion modulation and control; (c) socio-emotional communication: composed by verbal and no verbal communication with others.

### Keywords

socioemotional development; socioemotional competencies; early childhood



<sup>1</sup> Correspondence about this article should be addressed to Esteban Gómez Muzzio: [esteban.gomez@americaporlainfancia.com](mailto:esteban.gomez@americaporlainfancia.com)

<sup>2</sup> Conflicts of Interest: The authors declare that the research was conducted in the absence of any commercial or financial relationships that could be construed as a potential conflict of interest.

Reference: Gómez Muzzio, E., Strasser, K. (2022). Un marco integrativo de las competencias socio-emocionales tempranas: cognición, regulación y comunicación. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*. 56(1), e1330. <https://doi.org/10.30849/ripij.v56i1.1330>

## An integrative framework of early socio-emotional competencies: cognition, regulation and communication

### Introducción

El estudio del desarrollo socioemocional ha progresado significativamente las últimas décadas, implicando una proliferación de conceptos utilizados para describirlo y explicarlo (Gross, 2014; Lamb, 2015; Zeanah, 2019), sin que por ello exista un consenso entre los investigadores respecto a qué se entiende cuando se habla de desarrollo socioemocional. Dependiendo del marco conceptual o la etapa del ciclo vital estudiada, encontramos conceptos como atención conjunta, temperamento, reactividad emocional, regulación emocional, apego o referencia social, cuando hablamos de bebés. En preescolares aparecen con más frecuencia: teoría de la mente, mentalización, autonomía, empatía, control de impulsos o problemas conductuales. Y en niños, niñas y adolescentes se tiende a hablar de: habilidades sociales, conducta prosocial, problemas internalizantes y externalizantes, psicopatología del desarrollo o salud mental. En todos estos trabajos, es común encontrar referencias al concepto “desarrollo socioemocional”, dando cuenta de lo amplio y multívoco del término (véase Eisenberg et al., 1998; Gross, 2014; Eisenberg et al., 2014; Cassidy & Shaver, 2016; Tanskanen & Danielsbacka, 2018; Zeanah, 2019). Se observa entonces, que actualmente no existe consenso respecto a qué es el desarrollo socioemocional, cuáles son sus componentes y ruta de progreso a lo largo del ciclo vital, dificultando el avance de investigaciones transdisciplinarias y el desarrollo de métodos de evaluación e intervención en políticas públicas.

Este artículo realiza una revisión extensa de la literatura sobre competencias socioemocionales en la infancia y la niñez temprana, con el fin de proponer un marco conceptual integrador. Así, se busca facilitar la tarea de evaluar, describir y estudiar la evolución de las competencias socioemocionales; así como orientar el diseño de programas y políticas públicas enfocadas en crear condiciones favorecedoras y procesos que promuevan la mejor trayectoria posible en la infancia y niñez temprana.

### Metodología

Se condujo una extensa revisión narrativa de la literatura científica sobre desarrollo socioemocional a lo largo del curso de vida, con foco en primera infancia y niñez temprana. El problema que se buscaba abordar era la carencia de un marco teórico integrativo de los diversos estudios empíricos sobre desarrollo socioemocional, así como de una ruta de progresión a lo largo del ciclo vital en la infancia y niñez.

Para ello, se realizó una extensa búsqueda de literatura en los buscadores Google Académico, ProQuest, EBSCO, Scielo, Redalyc y Springer Link, ingresando los términos: “*desarrollo socioemocional*”, “*competencia socioemocional*”, “*desarrollo social*”, “*competencia social*”, “*desarrollo emocional*”, “*competencia emocional*”, “*primera infancia*” y “*niñez*”, en español e inglés. Asimismo, se amplió la búsqueda hacia términos relacionados que permitieran explorar las conexiones entre programas de investigación (por ejemplo, entre regulación emocional, temperamento y funciones ejecutivas).

Finalmente, se enriqueció la búsqueda y selección de literatura consultando las referencias de obras prestigiosas como el Handbook of Emotion Regulation (Gross, 2014), Handbook of Infant Mental Health

(Zeanah, 2019), Handbook of Attachment (Cassidy & Shaver, 2016) y el Handbook of Child Psychology and Developmental Science (Lamb, 2015). La búsqueda de literatura se realizó en una primera etapa entre marzo de 2013 y noviembre de 2014, en el marco de la elaboración de un proyecto de tesis doctoral en psicología, siendo actualizada en una segunda etapa entre octubre de 2018 y junio de 2019, para efectos de esta publicación.

## Resultados

Proponemos entender el desarrollo socioemocional como la trayectoria de aprendizaje y consolidación de un conjunto de competencias socioemocionales, así como el desempeño observado en estas competencias en diversas situaciones sociales y/o emocionales en un momento dado. El concepto de competencia socioemocional permite ir más allá de un enfoque innatista, hacia un enfoque de aprendizaje contextual-relacional. ¿Cuáles serían estas competencias socioemocionales que conforman el desarrollo socioemocional? ¿Qué conocimientos y destrezas las constituyen? ¿Cómo se aprenden y por tanto, cómo podemos potenciar su desarrollo positivo en la infancia y niñez temprana?

Para el grupo de expertos de la organización internacional Zero to Three, el desarrollo socioemocional temprano es "la capacidad del infante para experimentar, regular y expresar emociones, formar relaciones cercanas y seguras, y explorar el entorno y aprender" (Zero to Three, 2001, en Zeanah, 2019, p.6). Por otro lado, Squires y colaboradores (2013) han propuesto tratar el desarrollo socioemocional como un constructo bidimensional, que integra competencias del área social (que permiten la relación con los demás), y competencias del área emocional (que permiten reconocer, modular y/o comunicar las emociones). En la propuesta de los autores, ambas áreas estarían conectadas, pero representarían dominios diferenciables. Para Rose-Krasnor (2006) la "competencia social se define como efectividad en interacción social" (p. 111). Para CASEL (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning) el desarrollo socioemocional se define como "el proceso de adquirir las habilidades para reconocer y manejar emociones, desarrollar el cuidado y preocupación por los otros, tomar decisiones en forma responsable, establecer relaciones positivas y manejar situaciones desafiantes de manera efectiva" (Milicic, et al., 2014, p. 14).

Tanto en estas definiciones, como en los trabajos teóricos y empíricos que aluden al desarrollo socioemocional (Gross, 2014; Lamb, 2015; Cassidy & Shaver, 2016; Zeanah, 2019), es posible identificar al menos tres dimensiones: (a) la capacidad para comprender las claves sociales y usar ese conocimiento para organizar el propio comportamiento; (b) la capacidad para reconocer y modular las propias emociones; y (c) la capacidad para comunicarse e interactuar con los otros. La propuesta teórica que desarrollamos en este artículo, es denominar estas tres competencias como: cognición socioemocional, regulación emocional, y comunicación emocional. A continuación revisamos la literatura que se relaciona con cada una de estas dimensiones, describiendo los constructos más frecuentemente estudiados, para posteriormente volcarnos al problema de cómo se desarrolla cada una y las influencias que afectan ese desarrollo.

**Figura 1 . Componentes del Modelo de Competencias de Desarrollo Socioemocional**



### Competencias de Cognición Socioemocional

En general, la literatura ha tratado el concepto de cognición social separadamente del constructo desarrollo socioemocional (Carpenter et al., 1998; Yamaguchi et al., 2009; Reschke et al., 2018); por ejemplo, Fabes y colaboradores (2006, p. 300) identifican las habilidades de cognición social como predictoras de la competencia social, separándolas. La comprensión de emociones se ha explorado separada del desarrollo de la cognición social, aun cuando existe numerosa evidencia de que están vinculadas (Reschke et al., 2018). Aquí planteamos no sólo que están íntimamente relacionadas, sino que integrarlas dentro del modelo permite construir un puente para explicar la relación entre el mundo emocional y el mundo social que suponemos al hablar de desarrollo socio-emocional (para un tratamiento de las posibilidades en investigación véase Reschke et al., 2018).

Definimos competencia de cognición socioemocional como la capacidad para prestar atención a las claves sociales y emocionales, y comprenderlas en un marco referencial de sentido. Así, la cognición deja de ser un proceso únicamente consciente, desprovisto de emociones, lógico o controlado voluntariamente. En cambio, implica siempre una experiencia de hacer sentido, de aprehender y comprender, con más o menos facilidad, el mundo social y emocional en que se habita. Engarzado en este conocimiento corporeizado, de base relacional, la persona organiza y modula su experiencia emocional (competencia de regulación) y despliega un abanico de comportamientos sociales (competencia de comunicación) con distintos grados de eficacia.

La competencia de cognición socioemocional requiere la capacidad de integrar la representación de la propia actividad intencional con la representación del comportamiento intencional de los otros (Carpenter et al., 1998; Tomasello et al., 2005; Fonagy, 2006). Algunos de los constructos de la literatura que corresponderían a esta dimensión serían la atención conjunta en la infancia temprana (Carpenter et al., 1998; Mundy & Newell, 2007; Zeanah, 2019; Boyer et al., 2020), la comprensión de emociones

en preescolares (Denham et al., 2002; Reschke et al., 2018), el procesamiento de la información social para evaluar eventos y regular comportamientos (Hornik & Gunnar, 1988; Cassidy & Shaver, 2016), la mentalización (Fonagy, 2006; Cassidy & Shaver, 2016; Zenah, 2019), los componentes de percepción del self y monitoreo del self en la teoría de funciones ejecutivas (Barkley, 2012; Lamb, 2015) y la teoría de la mente (Wellman, 1990; Wellman, Lopez-Duran, LaBounty & Hamilton, 2008; Lamb, 2015).

En base a la literatura revisada, proponemos que la competencia de cognición socioemocional se organiza en dos componentes principales: (a) la atención socioemocional y (b) la interpretación socioemocional. Ambos componentes operan concertada y coordinadamente.

La atención socioemocional consiste en la capacidad que permite al niño o niña dirigir sus recursos cognitivos a claves sociales e indicadores emocionales, en sí mismo y en los demás, como la mirada, el contacto físico, el tono de voz o la gestualidad (Wellman et al., 2008; Meltzoff & Kuhl, 2016; Fu & Pérez-Edgar, 2019; Boyer et al., 2020). El desarrollo de la capacidad de prestar atención a claves sociales en la infancia predice la cognición social en la edad preescolar (Wellman et al., 2004; Mundy & Newell, 2007) y la empatía de primer y segundo orden (Heyes, 2018). La forma en que se configura la capacidad atencional a señales emocionales, se ha vinculado al posterior desarrollo de dificultades socioemocionales como los trastornos de ansiedad (Fu & Pérez-Edgar, 2019).

Los trabajos sobre imitación facial en recién nacidos instigados por el trabajo pionero de Meltzoff y Moore en 1977, sugieren que la atención a los indicadores socioemocionales aparece de forma muy temprana. Apenas una hora después del nacimiento, los bebés ya prestan atención a los rostros humanos, e imitan expresiones faciales simples (Meltzoff & Kuhl, 2016). Se ha documentado que los bebés occidentales pasan el 65% de sus horas de vigilia en contacto cara-a-cara con sus cuidadores/as, que las conductas de conexión (*matching*) ocurren una vez por minuto durante estas interacciones, y que en 79% de los casos la conexión sucede debido a que el adulto imita las diversas emociones del infante (véase Heyes, 2018).

Otros hitos son el seguimiento de estímulos biológicamente significativos durante el primer mes de vida; la atención conjunta responsiva entre el segundo y el sexto mes (esto es, la capacidad para seguir la dirección de la mirada y gestos de los demás para compartir un punto de referencia); la capacidad para categorizar rostros basados en género y raza en torno al tercer mes (Kelly et al., 2005 en Boyer et al., 2020); la atención conjunta autoiniciada, después del sexto mes (esto es, el uso de gestos y contacto ocular para dirigir la atención de los demás hacia diversos objetos, eventos y hacia sí mismo) (Carpenter et al., 1998; Mundy & Newell, 2007; Meltzoff & Kuhl, 2016); la referencia social entre los 10 a 12 meses -fenómeno en el cual los bebés miran el rostro de sus cuidadores (Feinman, 1982; Hornik & Gunnar, 1988) o siguen el sonido de su voz (Mumme et al., 1996; Vaish & Striano, 2004) en busca de señales emocionales para decidir cómo responder a condiciones ambiguas (Walden & Ogan, 1988). Entre los 3 y 4 años estas capacidades cristalizan en habilidades más complejas que tienen como base la atención social, por ejemplo, la adscripción de deseos sobre la base de la dirección de la mirada hacia los 3 o 4 años (Baron-Cohen et al., 1995; Wellman et al., 2004) o saber que los ojos pueden dar información que las personas desean esconder, alrededor de los 5 años (Frischen et al., 2007). A los 7 años ya se habrán vuelto bastante competentes en dominar la capacidad de usar la atención a las miradas y expresiones faciales de los demás para descifrar el sentido de diversas situaciones sociales y emocionales (Frischen et al., 2007). En todos estos hitos, prestar atención a las claves socioemocionales del entorno resulta clave para el logro de la comprensión interpersonal (Yamaguchi et al., 2009).

El segundo componente de la cognición socioemocional es la interpretación. La interpretación socioemocional permite procesar la información social y emocional, otorgando significado a las claves

sociales y facilitando comprender y resonar con las emociones, intenciones y estados mentales propios y de los demás, así como atribuirles significado cultural en el marco más amplio de un contexto determinado. Nuestro concepto de interpretación socioemocional integra dos capacidades relacionadas: la mentalización propuesta por Fonagy (Fonagy & Target, 1997; Fonagy, 2006; Fonagy et al., 2018); y la empatía (Decety & Meyer, 2008; Decety, 2015; Decety et al., 2018; Heyes, 2018; Stern & Cassidy, 2018).

La mentalización se refiere al componente de la cognición social que permite la representación simbólica de los estados mentales propios y ajenos, así como la función interpretativa interpersonal, sosteniéndose en diversas habilidades cognitivas y permitiendo al niño distinguir la realidad interna de la externa (Fonagy, 2006; Fonagy et al., 2018). Según Fonagy (2006), la función interpretativa interpersonal comienza a desarrollarse aproximadamente a los seis meses, cuando los infantes reconocen que los objetos animados se mueven a sí mismos, y diferencian entre movimientos biológicos y mecánicos (Woodward, 1998, en Fonagy, 2006). Aproximadamente a los 9 meses, comienzan a ver las acciones en términos de las intenciones de quien las ejecuta; y entre los 9 y 10 meses, aparecen los primeros indicadores de comunicación intencional (Hoff, 2006, p. 243). A partir del año, la capacidad de comprensión intencional se vuelve más sofisticada (Hornik & Gunnar, 1988; Callaghan et al., 2004; Mundy & Newell, 2007; Meltzoff, 2011), y durante el segundo año, los niños desarrollan una comprensión mentalista de la agencia: descubren que ellos y los otros son agentes intencionales, movilizadas por estados mentales y deseos previos a la acción (Wellman & Phillips, 2000; Wellman, 2004; Wellman et al., 2008); y que pueden producir cambios en otros, por ejemplo, usando el señalamiento (Corkum & Moore, 1995, en Fonagy, 2006). Como puede verse, el concepto de mentalización es similar al concepto de “empatía cognitiva” descrita en la literatura como “perspectivismo” o la capacidad para comprender los estados subjetivos del otro, desde su punto de vista (Decety & Meyer, 2008; Decety, 2015; Heyes, 2018).

Comprender las acciones de sí mismo y de los demás como iniciadas y guiadas por supuestos concernientes a las emociones, deseos y creencias de ambas partes, en un marco temporal y espacial, es clave para lograr competencia social. Al finalizar la etapa preescolar, y a medida que se adentran en la etapa escolar, los niños y niñas se han transformado en grandes cognoscentes de lo social y emocional, observando e interpretando el mundo social cuidadosamente (Denham & Kochanoff, 2002; Wellman et al., 2004; Yamaguchi et al., 2009). La mentalización es el componente de la interpretación socioemocional que permite descifrar el sentido intencional de las interacciones en el mundo social. Pero la mentalización no es suficiente para explicar cómo opera la interpretación socioemocional. Por ejemplo, un psicópata puede mentalizar -o descifrar- el mundo emocional e intencional de los demás a la perfección (Blair et al., 1996), pero al carecer de empatía puede terminar causando daño a los demás.

Complementando el aporte fundamental de la mentalización, identificamos la empatía, definida como el proceso de experimentar una respuesta afectiva ante el estado emocional percibido en otro, y que es similar a la emoción del otro (ej. Decety & Meyer, 2008; Eisenberg et al., 2014; Heyes, 2018). La empatía se refiere en nuestro modelo a los componentes de “afecto compartido” y “preocupación empática” (Decety, 2015), a la resonancia emocional con la experiencia emocional del otro, a dejarse afectar por el mundo emocional del otro sin perderse en ese mundo (lo que convoca las competencias de regulación emocional) y que viene a enriquecer el proceso de mentalización -o de empatía cognitiva- para facilitar la conexión emocional con los otros, permitiendo una comunicación socioemocional efectiva. Mientras que la empatía cognitiva aparece más tardíamente y aumenta gradualmente a lo largo de muchos años, evolucionando junto a la capacidad de mentalización, la empatía emocional aparece muy temprano en la ontogenia y se mantiene estable o registra un leve incremento los primeros 3 años de vida (Decety &

Meyer, 2008; Decety et al., 2018), siendo por tanto fundamental lo que suceda en los vínculos tempranos con sus figuras de apego desde la primera infancia y hasta la adolescencia (Stern & Cassidy, 2018).

La evolución de la empatía según Decety (2015) seguiría la siguiente progresión: con 6 a 8 meses los bebés ya muestran preocupación empática por otro; durante el primer año de vida, pueden hacer atribuciones de dolor y consuelan al otro en formas que son apropiadas al estrés de la persona (Davidov et al., 2013, en Decety, 2015); a los dos años de edad, los niños y niñas se motivan por un deseo de ver a la otra persona recibir ayuda (Hepach et al., 2012, en Decety, 2015); a los tres años, los niños muestran menos preocupación empática por personas que exageran su dolor que por personas que parecen genuinamente afectadas por una situación dolorosa (Hepach et al., 2013, en Decety, 2015; Stern & Cassidy, 2018). Entre los tres y los seis años, la preocupación empática lleva al despliegue de recursos prosociales en los niños, como compartir sus cosas (Williams et al., 2014, en Decety, 2015; Decety & Meyer, 2008). A medida que los niños crecen, y se vuelven actores sociales más sofisticados, aprenden a regular su empatía para dirigirla preferentemente hacia familiares, cercanos o personas que la merezcan (Vaish & Warneken, 2012, en Decety, 2015).

**Tabla 1.**

Componentes y funciones de las competencias socioemocionales

Competencia Socioemocional	Componente	Función
Cognición Socioemocional	- Atención	enfoca al organismo en claves sociales e indicadores emocionales, identificadas en sí mismo y en los demás
	- Interpretación	otorga significado a las claves sociales y a las emociones, intenciones y estados mentales propios y de los demás; requiere tanto de la capacidad de mentalización como de la empatía emocional
Regulación Emocional	- Control	demora o suprime la expresión de un proceso emocional utilizando la función ejecutiva de inhibición
	- Modulación	transforma la intensidad o duración de un proceso emocional en curso, utilizando diversas estrategias
Comunicación emocional	- No verbal (gestual, postural, entonación)	comunica un estado emocional mediante el uso de gestos corporales, conectando a la persona con los demás en términos vinculares, afectivos, motivacionales y narrativos
	- Verbal	comunica un estado emocional mediante el uso de palabras, conectando a la persona con los demás en términos vinculares, afectivos, motivacionales y narrativos

Competencia de regulación emocional: poner las emociones a nuestro favor

La regulación de las emociones, o la capacidad para identificar y modular las propias emociones, es uno de los aspectos más examinados en los estudios que evalúan el desarrollo socioemocional humano (Egeland & Bosquet, 2002; Cole et al., 2004; Campos et al., 2004; Seguel, 2006; Robokos, 2007; Propper & Moore, 2006; Kim-Spoon et al., 2013; Davis & Levine, 2013; Squires et al., 2013; Thompson, 2014; Eisenberg et al., 2014; Lamb, 2015; Cassidy & Shaver, 2016; Bornstein et al., 2019; Zeanah, 2019). Una



revisión de la literatura sugiere un consenso acerca de la centralidad de la regulación emocional en el constructo de competencia socioemocional; por ejemplo, suele encontrarse en trabajos que abordan el estudio del temperamento, la evaluación longitudinal de sintomatología externalizante e internalizante o la relación entre parentalidad y desarrollo infantil (Schore, 2001; Lengua, 2002; Eisenberg & Spinrad, 2004; Karreman et al., 2006; Kim-Spoon et al., 2013; Gross, 2014; Tanskanen & Danielsbacka, 2018).

Squires y colaboradores (2013) definen regulación emocional como "el manejo o regulación de las propias respuestas emocionales para obtener las metas deseadas de formas que sean aceptables para los demás" (p. 8), mientras que Eisenberg y Spinrad (2004) lo definen como "el proceso de iniciar, evitar, inhibir, mantener o modular, la ocurrencia, forma, intensidad o duración de estados emocionales, procesos atencionales o fisiológicos relacionados con emociones, estados motivacionales y/o los concomitantes conductuales de la emoción, al servicio de lograr la adaptación biológica o social ligada a afectos" del sujeto (p. 338).

En el presente modelo proponemos que es posible identificar dos componentes distintos de la competencia de "regulación emocional": (a) el control, y (b) la modulación emocional.

El control sería el componente de la regulación emocional que demora, evita o suprime memorias emocionales, así como la expresión de procesos emocionales y sus conductas asociadas, cuando son evaluados o experimentados como inadecuados o riesgosos para el logro de una meta prioritaria, en un contexto social determinado, permitiendo el despliegue de una respuesta sub-dominante (ej. Kopp 1982, en Karreman et al., 2006; Power & Chapieski, 1986; Matte-Gagné y Bernier, 2011; Engen & Anderson, 2018). En el control es importante diferenciar el control de la memoria (enfocado en cogniciones), del control inhibitorio o control de impulsos (enfocado en conductas). Recientemente se ha propuesto que uno de los mecanismos fundamentales de regulación emocional es el control de la memoria, particularmente de aquellas memorias emocionales intrusivas, mediante la modulación de la actividad de la amígdala (Engen & Anderson, 2018). En la literatura sobre auto-regulación y regulación emocional, se ha planteado la distinción entre procesos de control con esfuerzo, o la inhibición de una respuesta dominante para favorecer el despliegue de una subdominante, y aquellos procesos de control reactivo, que incluyen las tendencias temperamentales hacia el acercamiento o alejamiento de un estímulo novedoso, también denominadas reactividad emocional (Schore, 2001; Eisenberg & Spinrad, 2004; Rothbart & Bates, 2006; Matte-Gagné & Bernier, 2011; Gross, 2014). Aunque las segundas –tendencias temperamentales- pueden estar relacionadas con la competencia socioemocional que alcanza un individuo (Fabes et al., 2006), en el presente modelo planteamos que es el control con esfuerzo (también llamado control inhibitorio o control cognitivo de la conducta) el que se desarrolla y constituye un componente clave de dicha competencia.

El desarrollo de la capacidad de control es tardío (Power & Chapieski, 1986; Schore, 2001). En situaciones de referenciamiento social, sólo a los 14 meses -pero no a los 10 ni 12 meses- los infantes logran inhibir su conducta antes de consultar la información referencial disponible en el rostro del adulto (Walden & Ogan, 1988). Cerca de los 22-24 meses los infantes logran -producto del nivel alcanzado en su desarrollo cognitivo y sus funciones ejecutivas- expresar o inhibir el arousal y la reactividad emocional (Rueda et al., 2004). Power y Chapieski (1986) toman como indicador de control de impulsos la obediencia a una restricción materna frente al impulso de tomar un objeto prohibido y reportan que a los dos años de edad el 43%-51% de los infantes logra obedecer de inmediato tras la primera restricción materna. Entre los 24 y los 60 meses, los avances en el desarrollo cognitivo, sociocognitivo, motor y del lenguaje contribuyen a la emergencia de modelos más sofisticados de autoregulación y funciones ejecutivas cada vez más avanzadas, de tal forma que muchos niños son competentes para controlar sus impulsos emocionales a la edad de 4 o 5 años (Mischel & Ayduk, 2011; Posner & Rothbart,



2000; Rothbart, 2011, todos en Eisenberg et al., 2014), aunque tomará muchos años más desarrollar las capacidades involucradas en el control de las memorias emocionales (Engen & Anderson, 2018).

El segundo componente que proponemos como parte de la auto-regulación emocional, la modulación emocional, consiste en transformar la intensidad, duración o dinámica de un proceso emocional en curso y de las conductas directamente asociadas con este proceso. Campos, Mumme, Kermoina y Campos (1994) hablan de la modulación emocional como la habilidad para regular efectivamente las emociones con la finalidad de alcanzar las metas propias. Thompson (2014) señala que la regulación emocional altera la dinámica de la emoción más que su cualidad, modulando la intensidad, escalamiento o duración de una respuesta emocional, o el tiempo de recuperación (en ese sentido, se equipara a nuestra definición del componente modulador más que inhibitorio de la regulación). Esto permitiría la producción de respuestas adaptativas como el auto-consuelo, la búsqueda de ayuda y los comportamientos y/o estrategias cognitivas de distracción, reevaluación de la experiencia y significación en el lenguaje (Calkins et al., 1998, en Karreman et al., 2006; Davis & Levine, 2013, Engen & Anderson, 2018). Así, el control de impulsos, el control de las memorias emocionales y la modulación emocional ocurren de forma entrelazada en la práctica, y muchas veces suceden secuencial y recursivamente.

La modulación emocional se puede lograr a través de estrategias conductuales. Por ejemplo, a partir de los 6 meses de edad los infantes son capaces de responder desviando la mirada ante un estímulo novel estresante (Crockenberg & Leerkes, 2004, en Eisenberg et al., 2014). De acuerdo a Eisenberg y colegas (2014) a esta edad el desvío de la mirada sería una estrategia regulatoria primaria de modulación, mientras que a los 12 meses es más frecuente el auto-consuelo (ej., succión del pulgar y enroscarse el pelo), lo que disminuye a los 18 meses, declinando aun más claramente entre los 24 y 48 meses. Entre los 12 y 18 meses, los infantes incorporan estrategias de evitación conductual y de distracción con mucha más frecuencia que a los 6 meses de edad, y ya a los 24 meses, la auto-distracción se convierte en la estrategia más común y exitosa de regulación emocional en situaciones de miedo y frustración: esto es, a los dos años la mayoría de los bebés saben usar sus capacidades atencionales para modular sus emociones en situaciones desafiantes.

Si entendemos las emociones como un conjunto de herramientas biológicamente programadas para construir y transportar significado en el flujo de experiencia, preparándonos para actuar (Cole et al., 2004), la regulación emocional radicaría, por un lado, en poder alterar estos significados (por ejemplo, modulando la intensidad de las emociones), y por otro, en modificar la tendencia a la acción gatillada por una emoción (por ejemplo, inhibiendo la conducta dominante y activando una subdominante). La combinación de estos procesos permitiría comportamientos de segundo orden en etapas posteriores del desarrollo, como la obediencia o cooperación, la tolerancia a la frustración, la postergación de la gratificación, la búsqueda de ayuda, la conducta prosocial o la petición de disculpas y reparación del daño en situaciones sociales (Fabes et al., 2006).

La relevancia del control emocional y la modulación emocional en posibilitar el aprendizaje y el desarrollo se evidencia en estudios longitudinales que muestran asociación entre la regulación de la emoción y otros aspectos del desarrollo (Davis & Levine, 2013; Kim-Spoon et al., 2013; Gross, 2014; Schneider et al., 2018). Por ejemplo, Kim-Spoon y colaboradores (2013) encontraron que la regulación emocional mediaba en la asociación longitudinal entre la reactividad emocional negativa (la predisposición temperamental a experimentar más fácilmente emociones como el miedo o la rabia) y la sintomatología internalizante (como síntomas depresivos o ansiosos) a los 7, 8 y 9 años de edad. Los niños de temperamento reactivo negativo que tenían una buena capacidad de regulación emocional mostraron

un riesgo menor de desarrollar síntomas ansiosos o depresivos, que sus pares con el mismo temperamento y menores capacidades autoregulatorias.

Competencia de comunicación emocional: usar el cuerpo y el lenguaje para conectar con otros

El tercer componente se refiere al uso de diversos mecanismos de comunicación para compartir el mundo emocional, conectarse, vincularse, coordinarse e interactuar en forma exitosa con los demás. Esto implica la capacidad para producir efectos positivos y placenteros en otros, pero también para incidir en otras formas relevantes (por ejemplo, inspirando liderazgo en un grupo de trabajo, frenando el impulso agresivo de un contrincante, compartiendo un estado de tristeza y desilusión con un amigo, etc). Estas competencias cumplen un rol importante tanto en la regulación emocional como en el aspecto interpersonal del desarrollo. Para desenvolverse adecuadamente el individuo no sólo necesita prestar atención a las claves socioemocionales de otros, interpretarlas, y regular sus emociones, sino también comunicar las propias emociones e intenciones en forma efectiva. Para ello, deberá adquirir maestría en la comunicación de emociones, estados mentales e intenciones y propósitos en situaciones socialmente relevantes (Raver & Zigler, 1997; Saarni et al., 2006; Lamb, 2015; Hall et al., 2019; Zeanah, 2019).

Proponemos que las competencias de comunicación emocional se organizan en base a dos componentes: (a) la comunicación no verbal; y (b) la comunicación verbal. La comunicación no verbal permite compartir mediante el uso de gestos corporales un estado emocional o combinación de estados emocionales, enfatizando un acto comunicativo que puede ser no verbal (gestualidad pura) o verbal (donde los gestos acompañan). La gestualidad supone aprender a usar el propio cuerpo en las interacciones tempranas (Hall et al., 2019) y el origen de esta competencia se cree hoy que estaría en la configuración de mapas mentales del cuerpo que se van construyendo a partir de las experiencias de ser tocado, acariciado, cargado y transportado en la primera infancia (Meltzoff & Kuhl, 2016).

Por otra parte, el uso de lenguaje emocional permite apoyar la interpretación de claves sociales y la toma de perspectiva, proporcionando al mismo tiempo una plataforma para comprender las propias emociones y apoyando la auto-regulación emocional (por ejemplo mediante el habla interna y la capacidad de nombrar los propios estados emocionales). El lenguaje emocional potencia la capacidad de mentalizar las conductas propias y de otros, pero también es necesario para comunicar a otros una interpretación de sí mismo (Garner & Dunsmore, 2011; King & Paro, 2015; Zucchi et al., 2006). La comunicación de un estado emocional en la interacción facilita conectar con los demás en términos vinculares, afectivos, motivacionales y narrativos. En esta comunicación se ponen en juego las habilidades tanto comprensivas como expresivas de los niños y niñas, y sus habilidades narrativas, léxicas y pragmáticas, pero especialmente aquellas que dicen relación con el vocabulario emocional y la terminología mentalista.

El lenguaje y las competencias socioemocionales se encuentran conectados desde temprano. En el periodo neonatal hasta las 6 semanas, los bebés responden a la prosodia del habla en su lengua materna, pero no en lenguas no maternas (Mastropieri & Turkewitz, 1999, en Saarni et al., 2006). Los procesos de sincronía relacional (coordinación rítmica y repetitiva de señales vocales, afectivas, táctiles y de miradas entre la figura parental y el infante) observados por Tronick (1989) y Tronick y Cohn (1989) desde los 3 meses de edad, son un predictor de la capacidad para comunicarse efectivamente con otros (Feldman, 2012, p. 45).

La investigación ha mostrado que el lenguaje gestual, junto al lenguaje expresivo y comprensivo, apoyan la identificación y expresión de emociones propias (Matte-Gagné & Bernier, 2011; Roben et al., 2013), así como el proceso de formar relaciones con otros (Koop, 1989; Farkas, 2007; Gross, 2014; Hall et al., 2019), mediando la relación entre apego y empatía (Stern & Cassidy, 2018). La relación entre lenguaje y desarrollo socioemocional ha recibido menos atención que, por ejemplo, los procesos de control de la atención (Matte-Gagné & Bernier, 2011). Como señalan Roben y colaboradores (2013) "no existe una teoría predominante que haya especificado las variadas formas en que el lenguaje puede contribuir a la auto-regulación" (p. 891). No obstante, proponen que es razonable hipotetizar que:

...las habilidades lingüísticas mejoran la habilidad de un niño para expresar necesidades con palabras más que con emociones, para pensar antes de actuar en una situación frustrante y para generar y sostener ideas que sirvan al control de la atención (Roben et al., 2013, p. 891).

Existe evidencia que apoya estas ideas. Por ejemplo, en un estudio con 78 preescolares, su grado de competencia lingüística se asociaba positivamente con su capacidad para utilizar estrategias regulatorias como la distracción en situaciones de estrés, frustración y obediencia a los padres (Stansbury & Zimmerman, 1999). Cohen y Mendez (2009) evaluaron 331 preescolares, encontrando una asociación significativa entre el vocabulario receptivo y la regulación emocional, concurrente y prospectivamente. Matte-Gagné y Bernier (2011) estudiaron longitudinalmente a 53 díadas madre-infante a los 15 meses, 2 y 3 años de edad, encontrando que el lenguaje expresivo mediaba la relación entre el apoyo parental a la autonomía y el desempeño de los niños en tareas de funciones ejecutivas, especialmente control de impulsos, por sobre el nivel inicial y el grupo socioeconómico. Roben y colaboradores (2013) evaluaron a 120 niños desde los 18 a los 48 meses, encontrando que los niños con un mejor nivel de lenguaje y aquellos cuyas habilidades de lenguaje se incrementaban más en el tiempo, se observaban menos enojados a los 48 meses y que su enojo declinaba más en el tiempo. La literatura ha documentado una relación entre el vocabulario del niño o niña y la competencia socioemocional, controlando otras características cognitivas (Rose et al., 2018; Daneri et al., 2019; Whedon et al., 2018).

El lenguaje gestual también cumple un rol fundamental en el desarrollo socioemocional temprano (Farkas, 2007; Hall et al., 2019). Los gestos deícticos se refieren a apuntar, mostrar, ofrecer y realizar peticiones en forma ritual, correspondiendo a los gestos protodeclarativos y protoimperativos descritos por Premack y Woodruff (1978) e investigados extensamente por Colwyn Trevarthen para demostrar la naturaleza intersubjetiva de la mente humana que se orienta al vínculo y la construcción de significado compartido desde el momento mismo del nacimiento (Trevarthen & Aitken, 2001). Su desarrollo requiere la intención comunicativa triádica, o atención compartida, es decir, requieren de habilidades incipientes de cognición socioemocional, que permitan al bebé reconocer un estado mental ajeno (por ejemplo, que el otro está poniendo atención al mismo objeto). Así, las competencias comunicativas gestuales que facilitan la interacción del bebé con su entorno social, se relacionan íntimamente con el desarrollo de las competencias de cognición socioemocional propuestas previamente.

Los hitos en la progresión de la comunicación emocional dependen de avances en las áreas fonológica, léxica, morfosintáctica y comunicativa del lenguaje (Hoff, 2006): recuérdese que la risa y juegos vocales sólo aparecerán a los 3-4 meses, el balbuceo repetitivo a los 6-9 meses y las primeras palabras a los 10-15 meses de edad; esto implica que el bebé cuenta con herramientas muy limitadas de comunicación verbal el primer año de vida, sosteniéndose fuertemente en recursos corporales y gestuales (Hall et al., 2019), lo que supone que la identificación y comunicación de estados emocionales dependen significativamente del adulto y su sensibilidad, mentalización y uso del lenguaje (Trevarthen & Aitken,

2001; Feldman, 2012; Farkas et al., 2017). Esto cambiará durante el segundo año, a medida que el bebé acelera la incorporación de palabras a su vocabulario y aparecen las primeras combinaciones de palabras (18-24 meses), permitiendo un mayor protagonismo en la comunicación de su mundo interno y la conexión emocional con otros. La aparición de las primeras comunicaciones intencionales sucede a los 9-10 meses; mientras que el desarrollo de la atención conjunta se observa a los 10-15 meses. El rango de los propósitos comunicativos expresados por el niño/a, se expande desde los 12 meses en adelante, desarrollando habilidades de conversación desde los 18 meses en adelante, mientras que las habilidades narrativas aparecerán desde los 36 meses aproximadamente (Hoff, 2006, p. 243).

La adquisición de competencias lingüísticas cada vez más sofisticadas permite desde los 3 años sostener conversaciones sobre emociones y comportamientos, incluyendo consejos sobre cómo manejarse en las diversas situaciones sociales (Fabes et al., 2006; Farkas et al., 2017). Este entrenamiento emocional parental (Gottman et al., 1997), se ha asociado a mayores habilidades de regulación emocional en los niños (Shortt et al., 2010), mejor control de impulsos (Matte-Gagné y Bernier, 2011), mejores relaciones con pares (Katz & Windecker-Nelson, 2006) y menos síntomas internalizantes y externalizantes en la adolescencia (Shortt et al., 2010). Consistente con el trabajo de Gottman y colaboradores (1997) sobre "coaching parental", Thompson (2014) ha mostrado que:

...la conversación da forma a las representaciones más amplias del niño sobre la emoción. Comprender las causas y consecuencias de sus sentimientos, comprender las expectativas de género y culturales sobre la expresión emocional, aprender las funciones sociales del comportamiento emocional y otros aspectos de la comprensión de emociones, se avanza gracias a las conversaciones padre-hijo (p. 181).

A los 4 años, los niños se apoyarán menos en sus figuras parentales y más en sí mismos, producto en gran medida del desarrollo de un "lenguaje emocional" que les permite dominar de mejor forma estrategias más sofisticadas de regulación emocional (Roben et al., 2013).

## Conclusión

El desarrollo socioemocional temprano es un ámbito clave en la investigación actual, particularmente en psicología y psicopatología del desarrollo, y salud mental infantil (Lamb, 2015; Zeanah, 2019). Su estudio ha estado marcado por una gran cantidad de artículos enfocados en trastornos de salud mental, problemas conductuales y emocionales, y dificultades de adaptación e integración al grupo de pares. Un acercamiento distinto ha surgido en los últimos 15 años, que aboga por estudiar las competencias socioemocionales más que los déficit, síntomas clínicos o problemas derivados de trayectorias desadaptativas de desarrollo socioemocional.

Este artículo propone un modelo tridimensional que identifica tres competencias socioemocionales: (a) cognición socioemocional: conformada por atención e interpretación en situaciones sociales; (b) regulación emocional: conformada por control y modulación emocional; y (c) comunicación emocional: conformada por comunicación verbal y no verbal en la interacción con otros.

Es interesante considerar que este modelo tendría bases neurofisiológicas sólidas en el trabajo ampliamente citado de Nelson y colaboradores (2005), quienes proponen la existencia en el cerebro de una Red de Procesamiento de Información Social, compuesta por diversas estructuras neurales especializadas en reconocer y procesar la información emocional y social relevante, organizada en tres nodos principales: un nodo de *detección*, dedicado a categorizar un estímulo como "social" y a descifrar sus propiedades

“sociales” básicas (incluye la corteza occipital inferior, la corteza temporal inferior, el surco intraparietal, el área de la cara fusiforme, el surco temporal superior y la corteza temporal anterior), siendo equivalente al componente de “atención socioemocional” propuesto en este trabajo; un nodo *afectivo*, que se dedica a procesar aún más los componentes sociales y emocionales de un estímulo, cargándolos de un primer significado (incluye la amígdala, el estriado ventral, el tabique, el núcleo del lecho de la estría terminal, el hipotálamo y la corteza orbitofrontal) siendo equivalente, en parte, al componente de “interpretación socioemocional” de nuestro modelo; y un nodo *cognitivo-regulatorio*, que se involucra en procesos complejos como la inhibición de la respuesta, o la generación de comportamientos dirigidos a un objetivo, y sería equivalente a la competencia de regulación emocional de nuestro modelo (incluye la corteza prefrontal dorsomedial, así como las cortezas prefrontales dorsales y ventrales). El hecho de que exista una confluencia similar desde ambas líneas de trabajo (neurociencias afectivas y psicología del desarrollo), pensamos que entrega mayor soporte teórico y empírico a este trabajo respecto a las competencias socioemocionales fundamentales.

El desafío de la integración teórica y empírica tiene una altísima relevancia para la investigación científica del desarrollo humano; un esquema como el propuesto permite no solo organizar de mejor forma la literatura o nuevos estudios en este campo, sino también generar nuevas preguntas con relevancia potencial, por ejemplo, respecto a la conexión entre distintos componentes de una competencia y otra (i.e., entre la comunicación verbal, la interpretación socioemocional, y la modulación emocional) y la continuidad y estabilidad de estas competencias socioemocionales a lo largo del ciclo vital (Bornstein et al., 2019).

El artículo ofrece un mapa tentativo respecto a cómo progresan estos componentes de las competencias socioemocionales a lo largo del ciclo vital, a partir de la literatura empírica revisada. Sin embargo, se observan importantes desafíos para completar este mapa, especialmente en lo que respecta a la etapa escolar y adolescente. Se hace necesario desarrollar instrumentos de evaluación y modelos de intervención derivados de este esquema, que permitan dar sustento empírico a la teoría y explorar otras posibles organizaciones y trayectorias diversificadas donde, por ejemplo, pudiese encontrarse el surgimiento de nuevas competencias socioemocionales en edades posteriores a la niñez temprana. Completar un mapa de esta naturaleza resulta de especial importancia para las políticas públicas que construyen Sistemas de Protección Integral a la Infancia como Chile Crece Contigo, Cero a Siempre o Uruguay Crece Contigo, entre otros.

## Agradecimientos

Agradecemos a CONICYT, Gobierno de Chile, por financiamiento parcial de este artículo mediante la Beca de Doctorado Nacional 2013. Agradecemos a Fundación América por la Infancia y al Patronato Madre-Hijo por financiamiento parcial de este artículo.

## Referencias

- Barkley, R.A. (2012). *Executive functioning and self-regulation: Extended phenotype, synthesis, and clinical implications*. Guilford Press.
- Baron-Cohen, S., Campbell, R., Karmiloff-Smith, A., Grant, J. and Walker, J. (1995). Are children with autism blind to the mentalistic significance of the eyes? *British Journal of Developmental Psychology*, 13, 379-398. <http://dx.doi.org/10.1111/j.2044-835X.1995.tb00687.x>

- Blair, J., Sellars, C., Strickland, I., Clark, F., Williams, A., Smith, M., & Jones, L. (1996). Theory of mind in the psychopath. *Journal of Forensic Psychiatry*, 7(1), 15-25.
- Bornstein, M., Putnick, D. & Suwalsky, J. (2019). Continuity, stability, and concordance of socioemotional functioning in mothers and their sibling children. *Social Development*, 28(1), 90-105. <http://dx.doi.org/10.1111/sode.12319>
- Boyer, T. W., Harding, S. M., & Bertenthal, B. I. (2020). The temporal dynamics of infants' joint attention: Effects of others' gaze cues and manual actions. *Cognition*, 197, 104151. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2019.104151>
- Callaghan, T., Rochat, Ph., MacGillivray, T. & MacLellan, C. (2004). Modeling Referential Actions in 6- to 18-Month-Old Infants: A Precursor to Symbolic Understanding. *Child Development*, 75(6), 1733-1744. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00813.x>
- Campos, J., Frankel, C. & Camras, L. (2004). On the Nature of Emotion Regulation. *Child Development*, 75(2), 377-394. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00681.x>
- Campos, J., Mumme, D., Kermoiana, R., & Campos, R. (1994). A functional perspective on the nature of emotion. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59 (2-3, Serial No. 240), 284-303. <http://dx.doi.org/10.2307/1166150>
- Carpenter, M., Nagell, K., Tomasello, M., Butterworth, G., & Moore, C. (1998). Social cognition, joint attention, and communicative competence from 9 to 15 months of age. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 63(4), i-174.
- Cassidy, J. & Shaver, Ph. (Eds) (2016). *Handbook of Attachment: Theory, Research and Clinical Applications (Third Edition)*. Guilford Press. <https://doi.org/10.1002/imhj.21730>
- Cohen, J. & Mendez, J. (2009). Emotion regulation, language ability, and the stability of preschool children's peer play behavior. *Early Education & Development*, 20, 1016–1037. <http://dx.doi.org/10.1080/10409280903305716>
- 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. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00673.x>
- Daneri, M. P., Blair, C., & Kuhn, L. J. (2019). Maternal language and child vocabulary mediate relations between socioeconomic status and executive function during early childhood. *Child Development*, 90(6), 2001–2018. <https://doi.org/10.1111/cdev.13065>
- Davis, E. & Levine, L. (2013). Emotion Regulation Strategies That Promote Learning: Reappraisal Enhances Children's Memory for Educational Information. *Child Development*, 84(1), 361-374. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01836.x>
- Decety, J. (2015). The Neural Pathways, Development and Functions of Empathy. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 3, 1-6. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cobeha.2014.12.001>
- Decety, J., & Meyer, M. (2008). From emotion resonance to empathic understanding: A social developmental neuroscience account. *Development and Psychopathology*, 20, 1053–1080. <http://dx.doi.org/10.1017/S0954579408000503>
- Decety, J., Meidenbauer, K. L., & Cowell, J. M. (2018). The development of cognitive empathy and concern in preschool children: a behavioral neuroscience investigation. *Developmental Science*, 21(3), e12570.
- Denham, S., & Kochanoff, A.T. (2002). Parental Contributions to Preschoolers' Understanding of Emotion. *Marriage & Family Review*, 34, 311-343. [http://dx.doi.org/10.1300/J002v34n03\\_06](http://dx.doi.org/10.1300/J002v34n03_06)
- Denham, S., Caverly, S., Schmidt, M., Blair, K., DeMulder, E., Caal, S., Hamada, H. & Mason, T. (2002). Preschool understanding of emotions: contributions to classroom anger and aggression. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43(7), 901-916. <http://dx.doi.org/10.1111/1469-7610.00139>
- Egeland, B. & Bosquet, M. (2002). Emotion regulation in early childhood: The role of attachment-oriented interventions. In B. S. Zuckerman, A. F. Lieberman, & N. A. Fox (Eds.). *Socioemotional Regulations: Dimensions, Developmental Trends and Influences* (pp. 101-124). Johnson & Johnson Pediatric Institute.
- Eisenberg, N. & Spinrad, T. (2004). Emotion-Related Regulation: Sharpening the Definition. *Child Development*, 75(2), 334-339. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00674.x>
- Eisenberg, N., Cumberland, A. & Spinrad, T. (1998). Parental Socialization of Emotion. *Psychol Inq.*, 9(4), 241-273. [http://dx.doi.org/10.1207/s15327965pli0904\\_1](http://dx.doi.org/10.1207/s15327965pli0904_1)
- Eisenberg, N., Hofer, C., Sulik, M. & Spinrad, T. (2014). Chapter 10: Self-Regulation, Effortful Control, and Their Socioemotional Correlates. En J., Gross, J. (Ed.). *Handbook of Emotion Regulation*. pp.157-172. Guilford Press.



- Eisenberg, N., Spinrad, T., & Morris, A. (2014). Empathy-related responding in children. In M. Killen & J. Smetana (Eds.), *Handbook of Moral Development (2nd ed., pp. 184–207)*. Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9780203581957.ch9>
- Engen, H. G., & Anderson, M. C. (2018). Memory control: a fundamental mechanism of emotion regulation. *Trends in Cognitive Sciences*, 22(11), 982-995.
- Fabes, R., Gaertner, B. & Popp, T. (2006). Getting Along with Others: Social Competence in Early Childhood. En K. McCartney & D. Phillips (Eds). *Blackwell Handbook of Early Childhood Development*. (p. 297-316). Ed. Blackwell Publishing. <http://dx.doi.org/10.1002/9780470757703>
- Farkas, Ch. (2007). Comunicación Gestual en la Infancia Temprana: Una Revisión de su Desarrollo, Relación con el Lenguaje e Implicancias de su Intervención. *Psykhé*, 16(2), 107-115. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282007000200009>
- Farkas, Ch., Vallotton, C., Strasser, K., Santelices, M.P. & Himmel, E. (2017). Socioemotional skills between 12 and 30 months of age on Chilean children: When do the competences of adults matter? *Infant Behavior and Development*, 49, 192-203. <http://dx.doi.org/10.1016/j.infbeh.2017.09.010>
- Feldman, R. (2012). Parent-infant synchrony: A biobehavioral model of mutual influences in the formation of affiliative bonds. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 77(2), 42-51. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-5834.2011.00660.x>
- Fonagy, P. (2006). The mentalization-focused approach to social development. *The handbook of mentalization-based treatment*. pp. 53-99. J. Allen & P. Fonagy (Eds.). John Wiley & Sons Inc.
- Fonagy, P., & Target, M. (1997). Attachment and reflective function: Their role in self-organization. *Development and Psychopathology*, 9, 679-700.
- Fonagy, P., Gergely, G., & Jurist, E. L. (Eds.). (2018). *Affect regulation, mentalization and the development of the self*. Routledge.
- Frischen, A., Bayliss, A. & Tipper, S. (2007). Gaze Cueing of Attention. Visual Attention, Social Cognition, and Individual Differences. *Psychol Bull*, 133(4), 694-724. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.133.4.694>
- Gottman, J., Katz, L. & Hooven, C. (1997). *Meta-emotion: How families communicate emotionally*. Lawrence Erlbaum. <http://dx.doi.org/10.4324/9780203763568>
- Gross, J. (Ed.). (2014). *Handbook of Emotion Regulation*. Guilford Press.
- Hall, J. A., Horgan, T. G., & Murphy, N. A. (2019). Nonverbal communication. *Annual review of psychology*, 70, 271-294.
- Heyes, C. (2018). Empathy is not in our genes. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 95, 499-507.
- Hoff, E. (2006). Language Experience and Language Milestone During Early Childhood. En K. McCartney & D. Phillips (Eds). *Blackwell Handbook of Early Childhood Development*. (p. 233-251). Blackwell Publishing. <http://dx.doi.org/10.1002/9780470757703>
- Hornik, R. & Gunnar, M. (1988). A descriptive analysis of infant social referencing. *Child Development*, 59, 626-634. <http://dx.doi.org/10.2307/1130562>
- Karreman, A., van Tuijl, C., van Aken, M. & Dekovic, M. (2006). Parenting and Self-Regulation in Preschoolers: A Meta-Analysis. *Infant and Child Development*, 15, 561-579. <http://dx.doi.org/10.1002/icd.478>
- Katz, L. & Windecker-Nelson, B. (2006). Domestic violence, emotion coaching, and child adjustment. *Journal of Family Psychology*, 20, 56-67. <http://dx.doi.org/10.1037/0893-3200.20.1.56>
- Kim-Spoon, J., Cicchetti, D. & Rogosch, F. (2013). A Longitudinal Study of Emotion Regulation, Emotion Lability# Negativity, and Internalizing Symptomatology in Maltreated and Nonmaltreated Children. *Child Development*, 84(2), 512-527. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01857.x>
- Lamb, M. (2015). *Handbook of Child Psychology and Developmental Science. Volume 3: Socioemotional processes*. Wiley. <http://dx.doi.org/10.1002/9781118963418>
- Lengua, L. (2002). The Contribution of Emotionality and Self-Regulation to the Understanding of Children's Response to Multiple Risk. *Child Development*, 73(1), 144-161. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-8624.00397>
- Matte-Gagné, C. & Bernier, A. (2011). Prospective relations between maternal autonomy support and child executive functioning: Investigating the mediating role of child language ability. *Journal of Experimental Child Psychology*, 110, 612-625. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jecp.2011.06.006>



- Meltzoff, A. & Kuhl, P. (2016). Exploring the Infant Social Brain. What's Going on in There? *Zero to Three Journal*, 36(3), 2-9.
- Meltzoff, A. & Moore, K. (1977). Imitation of Facial and Manual Gestures by Human Neonates. *Science*, 198(4312), 75-78. <http://dx.doi.org/10.1126/science.897687>
- Meltzoff, A. (2011). Social Cognition and the Origins of Imitation, Empathy and Theory of Mind. En Goswami, U. (Ed). *The Wiley-Blackwell Handbook of Childhood Cognitive Development*. (p. 46-75). Wiley-Blackwell Publishing. <http://dx.doi.org/10.1002/9781444325485>
- Mumme, D.L., Fernald, A., & Herrera, C. (1996). Infants' responses to facial and vocal emotional signals in a social referencing paradigm. *Child Development*, 67, 3219–3237. <http://dx.doi.org/10.2307/1131775>
- Mundy, P. & Newell, L. (2007). Attention, Joint Attention, and Social Cognition. *Current Directions in Psychological Science*, 16(5), 269-274. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8721.2007.00518.x>
- Nelson, E., Leibenluft, E., Tone, E. & Pine, D. (2005). The social re-orientation of adolescence: A neuroscience perspective on the process and its relation to psychopathology. *Psychological medicine*, 35, 163-74. <http://dx.doi.org/10.1017/S033291704003915>
- Power, Th. & Chapieski, M.L. (1986). Childrearing and Impulse Control in Toddlers: A Naturalistic Investigation. *Developmental Psychology*, 22(2), 271-275. <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.22.2.271>
- Premack, D. & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *The Behavioral & Brain Sciences*, 7, 515-526. <http://dx.doi.org/10.1017/S0140525X00076512>
- Propper, C. & Moore, G. (2006). The influence of parenting on infant emotionality: A multi-level psychobiological perspective. *Developmental Review*, 26, 427-460. <http://dx.doi.org/10.1016/j.dr.2006.06.003>
- Raver, C. & Zigler, E. (1997). Social competence: An untapped dimension in evaluating Head Start's success. *Early Childhood Research Quarterly*, 12(4), 363-385. [http://dx.doi.org/10.1016/S0885-2006\(97\)90017-X](http://dx.doi.org/10.1016/S0885-2006(97)90017-X)
- Reschke, P., Walle, E. & Dukes, D. (2018). Interpersonal Development in Infancy: The Interconnectedness of Emotion Understanding and Social Cognition. *Child Development Perspectives*, 11(3), 178-183. <http://dx.doi.org/10.1111/cdep.12230>
- Roben, C., Cole, P. & Armstrong, L. (2013). Longitudinal relations among language skills, anger expression and regulatory strategies in early childhood. *Child Development*, 84(3), 891-905. <http://dx.doi.org/10.1111/cdev.12027>
- Robokos, D. (2007). *Cognitive, Language and Social-Emotional Development Among Infants and Toddlers in Early Head Start: An Examination of the Impact of Cumulative Risk*. Thesis submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy. Columbia University.
- Rose-Krasnor, L. (1997). The Nature of Social Competence: A Theoretical Review. *Social Development*, 6(1), 111-128. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9507.1997.tb00097.x>
- Rose, E., Weinert, S., & Ebert, S. (2018). The roles of receptive and productive language in children's socioemotional development. *Social Development*. <https://doi.org/10.1111/sode.12317>
- Rothbart, M. & Bates, J. (2006). Temperament. In W. Damon, R. Lerner, & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development (6th ed., pp. 99–166)*. Wiley. <http://dx.doi.org/10.1002/9780470147658>
- Rueda, M.R., Fan, J., McCandliss, B., Halparin, J., Gruber, D., Pappert, L. & Posner, M. (2004). Development of attentional networks in childhood. *Neuropsychologia*, 42, 1029–1040. <http://dx.doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2003.12.012>
- Saarni, C., Campos, J., Camras, L., Witherington, D. (2006). Chapter 5: Emotional Development: Action, Communication, and Understanding. In W. Damon, R. Lerner, & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development (6th ed., pp. 226–299)*. Wiley. <http://dx.doi.org/10.1002/9780470147658>
- Schneider, R. L., Arch, J. J., Landy, L. N., & Hankin, B. L. (2018). The longitudinal effect of emotion regulation strategies on anxiety levels in children and adolescents. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 47(6), 978-991.
- Schore, A. (2001). The effects of early relational trauma on right brain development, affect regulation, and infant mental health. *Infant Mental Health Journal*, 22(1-2), 201-269. [http://dx.doi.org/10.1002/1097-0355\(200101/04\)22:1%3C201::AID-IMHJ8%3E3.0.CO;2-9](http://dx.doi.org/10.1002/1097-0355(200101/04)22:1%3C201::AID-IMHJ8%3E3.0.CO;2-9)
- Shortt, J., Stoolmiller, M., Smith-Shine, J., Eddy, J. & Sheeber, L. (2010). Maternal emotion coaching, adolescent anger regulation, and siblings' externalizing symptoms. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51, 799-808. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1469-7610.2009.02207.x>

- Squires, J., Bricker, D., & Twombly, E. (2013). *The ASQ:SE User's Guide*. Paul H. Brookes Publishing.
- Stansbury, K. & Zimmerman, L. (1999). Relations among child language skills, maternal socializations of emotion regulation, and child behavior problems. *Child Psychiatry and Human Development*, 30, 121–142. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1021954402840>
- Stern, J. A., & Cassidy, J. (2018). Empathy from infancy to adolescence: An attachment perspective on the development of individual differences. *Developmental Review*, 47, 1-22.
- Tanskanen, A. & Danielsbacka, M. (2018). Multigenerational Effects on Children's Cognitive and Socioemotional Outcomes: A Within-Child Investigation. *Child Development*, 89(5), 1856-1870. <http://dx.doi.org/10.1111/cdev.12968>
- Thompson, R. (2014). Chapter 11: Socialization of Emotion and Emotion Regulation in the Family. En J., Gross, J. (Ed.). *Handbook of Emotion Regulation*. pp.173-186. Guilford Press.
- Tomasello, M., Carpenter, M., Call, J., Behne, T. & Moll, H. (2005). Understanding and Sharing Intentions: The Origins of Cultural Cognition. *Behavioral and Brain Sciences*, 28, 675-691 <http://dx.doi.org/10.1017/S0140525X05000129>
- Trevarthen, C., & Aitken, K. J. (2001). Infant intersubjectivity: Research, theory, and clinical applications. *Journal of child psychology and psychiatry*, 42(1), 3-48.
- Tronick, E. & Cohn, J. F. (1989). Infant – mother face-to-face interaction: Age and gender differences in coordination and the occurrence of miscoordination. *Child Development*, 60, 85 – 92. <http://dx.doi.org/10.2307/1131074>
- Tronick, E. (1989). Emotions and emotional communication in infants. *American Psychologist*, 44, 112–126. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.44.2.112>
- Vaish, A. & Striano, T. (2004). Is visual reference necessary? Contributions of facial versus vocal cues in 12-month-olds' social referencing behavior. *Developmental Science*, 7(3), 261-269. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-7687.2004.00344.x>
- Walden, T. & Ogan, T. (1988). The Development of Social Referencing. *Child Development*, 59, 1230-1240. <http://dx.doi.org/10.2307/1130486>
- Wellman, H. (1990). *The Child's Theory of Mind*. MIT Press.
- Wellman, H. (2004). Theory of Mind: Developing Core Human Cognitions. *International Society for the Study of Behavioral Development Newsletter*, 45(1), 1-4.
- Wellman, H., Lopez-Duran, S., LaBounty, J. & Hamilton, B. (2008). Infant attention to intentional action predicts preschool theory of mind. *Developmental Psychology*, 44 (2), 618–623. <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.44.2.618>
- Wellman, H., Phillips, A.T., Dunphy-Lillii, S. & LaLonde, N. (2004). Infant social attention predicts preschool social cognition. *Developmental Science*, 7 (3), 283–288. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-7687.2004.00347.x>
- Whedon, M., Perry, N. B., Calkins, S. D., & Bell, M. A. (2018). Cardiac vagal regulation in infancy predicts executive function and social competence in preschool: Indirect effects through language. *Developmental Psychobiology*, 60(5), 595–607. <https://doi.org/10.1002/dev.21636>
- Yamaguchi, M., Kuhlmeier, V., Wynn, K. & vanMarle, K. (2009). Continuity in social cognition from infancy to childhood. *Developmental Science*, 12(5), 746-752. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-7687.2008.00813.x>
- Zeanah, Ch. (2019). *Handbook of Infant Mental Health (Fourth Edition)*. Guilford Press.

Recibido: 02-06-2020  
Aceptado: 03-01-2022