



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PSICOLOGÍA
PSICOLOGÍA ESCOLAR

VALORACIÓN DE LA REGULACIÓN EMOCIONAL EN LA ADOLESCENCIA: DISEÑO, DESARROLLO Y EVALUACIÓN DEL CUESTIONARIO DE REGULACIÓN EMOCIONAL PARA ESTUDIANTES DE SECUNDARIA, CREES

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN PSICOLOGÍA

PRESENTA

OLIMPIA ISAURA GÓMEZ PÉREZ

JURADO DE EXAMEN DE GRADO

DIRECTORA: DRA. ROSA DEL CARMEN FLORES MACÍAS

COMITÉ: DRA. ALEJANDRA VALENCIA CRUZ
DRA. BENILDE GARCÍA CABRERO
DRA. FAYNE ESQUIVEL ANCONA
MTRA. YUNUÉN GUZMÁN CEDILLO

MÉXICO, D. F., FEBRERO DE 2012



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

AGRADECIMIENTOS

Gracias a la vida por brindarme la oportunidad de desarrollarme como persona y profesionalista y por todos los aprendizajes obtenidos a lo largo de la Maestría y la realización del presente trabajo.

Gracias también a todas las personas que me acompañaron y apoyaron a lo largo de este reto, mis hijos y esposo, mis padres y familiares.

Gracias a mis tutoras y profesoras por todas sus enseñanzas.

Y gracias a los estudiantes, directoras, profesores y profesoras que hicieron posible este trabajo.

ÍNDICE

RESUMEN.....	7-9
INTRODUCCIÓN.....	10-11
CAPÍTULO I. LA REGULACIÓN EMOCIONAL.....	12-14
1.1 DEFINICIÓN DE EMOCIÓN.....	14-22
1.2 EL MODELO MODAL DE LA EMOCIÓN DE JAMES J. GROSS Y ROSS A. THOMPSON.....	22-27
1.3 DEFINICIONES DE REGULACIÓN EMOCIONAL.....	27-33
1.4 DESARROLLO DE LA REGULACIÓN EMOCIONAL EN LA INFANCIA Y LA ADOLESCENCIA.....	34-38
1.5 ESTRATEGIAS DE REGULACIÓN EMOCIONAL.....	38-46
1.6 MÉTODOS PARA ESTUDIAR LA REGULACIÓN EMCOIONAL E INTERVENCIONES PARA ABORDARLA.....	46-53
CAPÍTULO II. LA TEORÍA DE JAMES J. GROSS SOBRE LA REGULACIÓN EMOCIONAL.....	54-63
2.1 EL MODELO PROCESUAL DE REGULACIÓN EMOCIONAL DE JAMES J. GROSS.....	63-75

CAPÍTULO III. INSTRUMENTOS PARA EVALUAR LA REGULACIÓN EMOCIONAL.....	76
3.1 LISTA DE COTEJO DE REGULACIÓN EMOCIONAL (<i>EMOTION REGULATION CHECK-LIST</i>).....	76
3.2 CUESTIONARIO DE REGULACIÓN EMOCIONAL (<i>EMOTION REGULATION QUESTIONNAIRE</i>).....	77
3.3 ESCALAS DEL MANEJO EMOCIONAL DE NIÑOS (<i>CHILDRENS EMOTION MANAGEMENT SCALES</i>).....	77-78
3.4 ENTREVISTA DE REGULACIÓN EMOCIONAL (<i>EMOTION REGULATION INTERVIEW</i>).....	78-79
3.5 ESCALA DE DIFICULTADES DE REGULACIÓN EMOCIONAL (<i>DIFFICULTIES IN EMOTION REGULATION SCALE</i>).....	79
3.6 CUESTIONARIO DE REGULACIÓN EMOCIONAL COGNITIVA (<i>COGNITIVE EMOTION REGUGLATION QUESTIONNAIRE</i>).....	80
3.7 INSTRUMENTO ADAPTATIV PARA LA REGULACIÓN EMOCIONAL (<i>ADAPTATIVE INSTRUMENT FOR THE REGULATION OF EMOTIONS</i>).....	80-81
3.8 EL ÍNDICE DE REGULACIÓN EMOCIONAL PARA NIÑOS Y ADOLESCENTES (<i>THE EMOTION REGULATION INDEX FOR CHILDREN AND ADOLESCENTS</i>).....	82
3.9 PERFIL DE REGULACIÓN EMOCIONAL REVISADO (<i>EMOTION REGULATION PROFILE REVISED</i>).....	82-83

CAPÍTULO IV. EMOCIONES ACADÉMICAS.....	89-96
4.1 TEORÍA DEL CONTROL-VALOR DE LAS EMOCIONES ACADÉMICAS.....	96-102
4.2 UN MODELO COGNITIVO-MOTIVACIONAL SOBRE LOS EFECTOS DE LAS EMOCIONES. DESARROLLO DEL <i>ACADEMIC EMOTIONS QUESTIONNAIRE</i> (AEQ).....	102-110
4.3 REGULACIÓN DE LAS EMOCIONES ACADÉMICAS.....	110-111
 CAPÍTULO V. DESEMPEÑO ACADÉMICO Y REGULACIÓN EMOCIONAL EN LA ADOLESCENCIA.....	 112-120
 CAPÍTULO VI. DESARROLLO DEL CREES: CUESTIONARIO DE REGULACIÓN EMOCIONAL PARA ESTUDIANTES DE SECUNDARIA.....	 121
6.1 CONSIDERACIONES TEÓRICAS PARA EL DISEÑO DEL CREES....	121-124
6.2 MÉTODO.....	125
6.3 INSTRUMENTOS.....	125-128
6.4 DEFINICIÓN DE CATEGORÍAS DE ANÁLISIS.....	128
6.5 PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS.....	128-133
 CAPÍTULO VII. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....	 134
7.1 CUESTIONARIO DE AUTORREGULACIÓN ACADÉMICA (CAA)...	134-149
7.2 CUESTIONARIO DE REGULACIÓN EMOCIONAS PARA ESTUDIANTES DE SECUNDARIA (CREES).....	149-160
7.3 RELACIÓN ENTRE EL CREES Y EL CAA.....	160-164

CAPÍTULO VIII. CONCLUSIONES.....	165-171
REFERENCIAS.....	172-179
ANEXOS.....	180-209

RESUMEN

Recientemente se busca entender las emociones en contextos específicos y la capacidad de los individuos para regularlas. En este trabajo se ha tomado como referencia el modelo de regulación emocional de James J. Gross quien menciona que se refiere a los intentos que hace el individuo para influenciar sus emociones, cuándo tenerlas y cómo estas emociones se experimentan y expresan. Igualmente tiene como referente el trabajo de R. Pekrun sobre las cualidades de las emociones que los estudiantes experimentan una gran diversidad en contextos académicos y que influyen los procesos cognitivos y el desempeño de los estudiantes, así como su salud tanto física como fisiológica.

Considerando estos antecedentes, el objetivo del presente trabajo fue el diseño, elaboración, validación y confiabilización de un instrumento de respuesta abierta denominado “Cuestionario de Regulación Emocional para Estudiantes de Secundaria” (CREES) cuya finalidad es conocer la forma como ellos regulan sus emociones. El CREES considera el punto de vista de los estudiantes sobre lo que más les aburre, enoja, gusta y desilusiona en clase, y sobre , lo que sienten, piensan y hacen ante dichas situaciones. Los resultados del CREES se analizaron considerando diferencias en términos de el tipo de escuela, grado escolar, promedio, sexo y nivel de autorregulación.

Participaron dos escuelas secundarias diurnas del Distrito Federal, una Pública (Zona Centro) y una Privada (Zona Sur). Se tomaron en cuenta 155 cuestionarios respondidos por estudiantes de la escuela Pública y 194 por estudiantes de la escuela Privada, 349 estudiantes en total.

En términos generales se estableció una validez de constructo relacionando los resultados del CREES con el Cuestionario de Autorregulación Académica de Caso, Rodríguez y Urias (2010). No hubo una correlación, lo que indica que ambos instrumentos

miden constructos distintos entre sí, lo cual puede deberse a que la regulación emocional valorada en términos de lo que los estudiantes piensan, sienten y hacen no se ve afectada ni afecta la forma en que los estudiantes autorregulan su aprendizaje en las aulas. También se estableció una validez de contenido pues el instrumento se desarrolló con base en las principales y más recientes teorías sobre la regulación emocional. Asimismo, se obtuvieron indicadores de confiabilidad a través de análisis intra e interjueces. La calificación interjueces arrojó puntajes de concordancia entre .81 y .97 para todas las subescalas del instrumento.

Los resultados se analizaron en forma cuantitativa y cualitativa. El análisis cuantitativo a través de la prueba de Chi cuadrada arrojó diferencias significativas entre tipo de escuela para las categorías pertenecientes a los reactivos de Gusta, Gusta-siente, Gusta-piensa, Enoja, Desilusiona y Aburre-piensa. Para el caso de Aburre-siente, los estudiantes no difirieron en categorías pues mencionaron solo la de Aburrimiento. Las diferencias entre los tres grados de los estudiantes fueron significativas para las categorías de Gusta y Enoja-piensa; nuevamente para Aburre-siente, las respuestas de los estudiantes se agruparon en una sola categoría: Aburrimiento. Las diferencias entre el sexo del estudiante (hombre/mujer) fueron significativas únicamente para Desilusiona-siente; de nuevo, en Aburre-siente, la respuesta mayoritaria fue Aburrimiento.

El análisis cualitativo mostró que lo que expresan los estudiantes es congruente con lo que se les solicita y describen situaciones relacionadas con las clases. Lo que les gusta, desilusiona, enoja y aburre en clase varía de un estudiante a otro, así como lo que hacen, piensan y sienten.

A través de los análisis se puede llegar a la conclusión general de que la regulación emocional de los estudiantes de secundaria depende en gran medida de la situación en la que se encuentren y su contexto sociocultural, principalmente el tipo de escuela, también son

importantes el sexo, el grado y el promedio escolar; sin embargo, éstos últimos tres aspectos inciden más en la autorregulación académica que en la regulación de emociones.

En cuanto a lo encontrado a través del Cuestionario de Autorregulación Académica, cabe destacar que se encontraron diferencias significativas entre la autorregulación académica y el sexo de los estudiantes, el tipo de escuela, el grado y el promedio. Por ejemplo, los estudiantes de grados menores tienen una autorregulación más intrínseca y disfrutan más del aprendizaje, mientras que los estudiantes con un mayor puntaje de autorregulación académica tienen mejor promedio.

La heterogeneidad de las respuestas de los estudiantes y la aparentemente poca relación que hay con la autorregulación académica, hace necesario el desarrollo de instrumentos que contemplen dicha variabilidad pero que sean más fáciles de aplicar y calificar; también será importante buscar otros aspectos escolares con los que la regulación emocional pueda estar relacionada con el objetivo de llegar a conclusiones más específicas que puedan ayudar a los profesionales de la educación a apoyar de mejor manera el desarrollo de la regulación emocional de los adolescentes de secundaria.

INTRODUCCIÓN

La regulación emocional es un proceso que ha llamado la atención de investigadores y profesionales de la psicología durante mucho tiempo, principalmente en el campo de la atención clínica. Ha sido hasta hace aproximadamente 15 años que la regulación emocional se ha tornado importante también en el ámbito educativo. Actualmente, los profesionales e investigadores de la educación están convencidos de que la forma en que las personas manejan sus emociones, además de repercutir en las relaciones interpersonales, tiene también un gran impacto en el desempeño académico y laboral de los individuos.

El impacto de la regulación emocional en el desempeño académico es debido a que las emociones se encuentran en todos los ámbitos de la vida, igual que las oportunidades para regularla. Una regulación emocional adecuada potencializa el aprendizaje de los individuos pues les permite manejar los efectos que sus emociones tienen en su ambiente, por ejemplo, utilizar la ansiedad de una manera óptima en el estudio para un examen o evitar un castigo mayor por mal comportamiento después de recibir una primera llamada de atención.

Por otra parte, la regulación emocional tiene efectos particulares dependiendo de la etapa del desarrollo en la que se encuentren los individuos. Los retos para regular las emociones que tiene un bebé no son los mismos que los de un niño o un adulto.

Particularmente, en la adolescencia, los estudiantes están pasando por una etapa de grandes cambios tanto físicos como psicológicos, los cuales pueden ser mejor llevados si los adolescentes cuentan con una buena regulación emocional que les permita, entre otras cosas, establecer relaciones interpersonales adecuadas con compañeros y profesores, desarrollar estrategias para manejar las emociones positivas y negativas y controlar los efectos que estas tienen sobre sí mismos y sobre su entorno. Estas habilidades pueden ayudar a los

adolescentes a superar mejor los retos de su desarrollo y a potencializar su aprendizaje y desempeño académicos.

Es por las razones anteriores que el presente trabajo tuvo como objetivo el desarrollo del Cuestionario de Regulación Emocional para Estudiantes de Secundaria (CREES). Este cuestionario considera las emociones académicas de gusto, enojo, desilusión y aburrimiento.

El trabajo se desarrolla de la siguiente manera, en el cap I se aborda el tema de la regulación emocional: Antecedentes, definiciones, modelos, estrategias. En el capítulo II se revisa la teoría de James J. Gross sobre la regulación emocional. En el capítulo III se presentan los instrumentos que evalúan la regulación emocional. En el capítulo IV se describe la teoría de Reinhard Pekrun sobre las emociones académicas. En el capítulo V se presentan aspectos teóricos sobre el desempeño académico y la regulación emocional durante la adolescencia. En el capítulo VI se muestra cómo se diseñó, desarrolló, validó y confiabilizó el CREES. En el capítulo VII se presentan y discuten los resultados obtenidos del Cuestionario de Autorregulación Académica y el CREES. En el capítulo VIII se describen las conclusiones del presente trabajo. Posteriormente se encuentran las referencias y los anexos.

CAPÍTULO I. LA REGULACION EMOCIONAL

Aunque las emociones han sido estudiadas desde hace tiempo, solo recientemente se está tratando de comprenderlas desde una perspectiva integral y vinculándolas a otros procesos, como la capacidad de individuo para manejarlas. Si vinculamos regulación y emoción, podemos entender de manera más compleja el comportamiento de las personas en determinadas situaciones y generar intervenciones para mejorar la calidad de vida y el bienestar de los individuos.

El tema de la regulación emocional es relativamente nuevo (Thompson, 1994; Eisenberg y Spinrad, 2004; Cole, Martin y Dennis, 2004; Sheffield, Silk, Steinberg, Myers y Robinson, 2007; Gross, 1998, 2007; Gross y Thompson, 2007; Cameron y Jago, 2008; Koole, 2009), las investigaciones que nutren este campo se refieren o bien al papel de las emociones o a la regulación de las emociones, por lo que las propuestas para estudiarlas se enfocan en aspectos particulares o en relación a situaciones muy específicas. Algunos ejemplos sobre esto son: el estudio de una sola emoción; determinadas funciones de las emociones (Pekrun, 2006; Sánchez Aragón y Díaz-Loving, 2008); sobre aspectos psicopatológicos de la regulación emocional (Cameron y Jago, 2008); sobre el rol de la familia en la regulación emocional de niños y adolescentes (Sheffield, Silk, Steinberg y Robinson, 2007).

Gracias a las investigaciones, en las últimas dos décadas el campo de la regulación emocional ha ganado gran terreno. En 1990, PsycINFO tenía un listado de 4 citas conteniendo la frase “emotion regulation”. Citas del mismo concepto arrojaron 111 resultados del año de 1991 hasta 1995, 492 resultados de 1996 a 2000 y un total de 2, 785 resultados de 2001 a 2005, un seguimiento de citas similar apareció utilizando un buscador más amplio, como Google Académico (Gross, 2007). En su artículo del 2010, Weems y Pina

mencionaron que Google Académico tenía un listado de varios miles de artículos sobre “emotion regulation” y PsycINFO arrojaba ya un total de 1,800; actualmente (dos años después) la cuenta asciende a 2,822 (PsycINFO, 2012).

El aumento en el interés hacia las emociones y su regulación se ha dado principalmente gracias al crecimiento en la evidencia empírica del impacto que tiene la regulación emocional en todas las esferas de la vida de los individuos: el aprendizaje, el desarrollo y las relaciones sociales se cuentan entre los más destacados.

Como ejemplo podemos citar los trabajos sobre afectos y matemáticas (Gómez-Chacón, 2010); sobre el efecto de la hiperactividad del eje adrenal hipotálamo-pituitaria en los afectos negativos (Kirschbaum, Wolf, May, Wippich y Hellhammer, 1996; Lupien, Lecours, Lussier, Schwartz, et. al., 1994; citados en Diamond y Aspinwall, 2003), o sobre el clima emocional en la familia y sus efectos en la regulación emocional de los niños y adolescentes (Darling y Stenberg, 1993; citados en Sheffield, Silk, Steinberg, Myers y Rachel, 2007); todos estos trabajos están dando sustento y empuje a la investigación sobre emociones, en general, y regulación emocional en particular.

En cuanto a la regulación emocional, las investigaciones se han centrado en definirla y evaluarla, y en cómo puede ser reconocida en los individuos. Recientemente, se han hecho esfuerzos por caracterizar estrategias de regulación emocional, desarrollar instrumentos válidos y confiables para valorarle y desarrollar mejores métodos para investigarle. El “Handbook of emotion regulation”, editado por Gross en el 2007, en el que participan muchos de los principales autores sobre emociones y su regulación, contiene temas sobre los fundamentos de la regulación emocional, sus bases biológicas y cognitivas, su desarrollo, las características de la personalidad asociadas, a las diferencias individuales, los acercamientos desde el ámbito social y las aplicaciones clínicas.

En el presente trabajo nos proponemos el desarrollo de un instrumento para valorar la regulación emocional que llevan a cabo adolescentes de secundaria en situaciones académicas. Por ello nos enfocaremos en la revisión de las controversias alrededor de su definición, lo que se conoce sobre su desarrollo así como las aplicaciones profesionales en los ámbitos clínicos y de la educación.

De manera general, la regulación emocional se refiere a cómo tratamos de influenciar las emociones que tenemos, cuándo las tenemos y cómo las experimentamos y expresamos (Gross, 2007); sin embargo, continúa el debate sobre aspectos específicos de lo que es la regulación emocional y sus efectos, diferentes autores presentan perspectivas distintas y temas que les son afines, lo anterior ha llevado a acuerdos y controversias.

Estos acuerdos y controversias se han dado principalmente en los ámbitos de: Emoción vs. regulación emocional; definición de la regulación emocional (como proceso y elementos constituyentes); desarrollo en la infancia y la adolescencia; estrategias de regulación emocional; métodos para estudiarla y evaluarla e intervenciones sobre regulación emocional. Estos temas son presentados y explicados en los siguientes apartados de este trabajo. El punto de partida es analizar cómo se han definido las emociones en el campo de la regulación emocional

Definición de emoción

Aunque el concepto de emoción es parte de nuestra vida cotidiana, hoy en día realmente no existe un consenso entre los autores sobre su definición y, en el lenguaje común, suele confundirse con los sentimientos. La mayoría de las personas utilizamos la palabra sentimiento para designar una emoción, y viceversa. Asimismo, solemos designar como emoción a distintos estados afectivos como el humor. De manera general, podemos

decir que las emociones son estados físicos, cognitivos y conductuales que nos preparan para realizar determinadas acciones, mientras que los sentimientos son la experiencia subjetiva de dichos estados. Para ejemplificar este hecho sirve hablar del humor, estado afectivo que se diferencia de la emoción en la intensidad y el impacto en la conducta, mientras que las emociones son estados intensos, de corta duración y con la posibilidad de interrumpir y cambiar nuestro comportamiento, el humor (o estado de ánimo), es más duradero, se percibe como menos intenso y no tiene gran impacto en nuestra conducta (Damasio, 2005; Scherer, 2005; Izard, 2007).

Damasio, en 1998, define al estado emocional como los cambios en el propio cuerpo y en ciertas zonas del cerebro, asimismo, menciona que las emociones:

a) Son expresiones de orden superior de biorregulación en organismos complejos y dependen de su sociedad y cultura.

b) Son críticas para la supervivencia en los organismos complejos, quienes tienen una capacidad más precisa para procesarlas.

c) Juegan un rol importante en la memoria y en su comprensión, convirtiéndose en una de las principales metas de la neurociencia y el estudio de la cognición.

d) Juegan un rol importante en el razonamiento y en la toma de decisiones.

En su Libro “En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos”, Damasio (2005) define a la emoción como un conjunto complejo de respuestas químicas y neuronales que forman un patrón distintivo. Estas respuestas son producidas por el cerebro cuando detecta un estímulo emocionalmente competente, es decir, que desencadena una emoción y determinadas repuestas automáticas.

Las respuestas emocionales según Damasio, provienen de nuestra capacidad evolutiva para responder a determinados estímulos y de los repertorios conductuales aprendidos a lo

largo de la vida. El resultado de estas respuestas es un cambio en el estado del propio cuerpo y en el estado de las estructuras cerebrales que son el fundamento del pensamiento. El objetivo final de estas respuestas es el propiciar que el organismo se oriente a su supervivencia y bienestar.

Damasio (2005) hace una distinción entre tres grupos de emociones: primarias, de fondo y sociales. Las emociones primarias, que también se les llaman emociones básicas, son miedo, rabia, alegría, tristeza, disgusto. Son aquellas cuyas características cognitivo-conductuales aparecen desde temprana edad y de manera similar en los individuos.

Las emociones de fondo, son: entusiasmo y desánimo, constituyen nuestro estado de ánimo a lo largo del día y sobre ellas construimos nuestras acciones conscientes. Las emociones de fondo también pueden ser llamadas “humor” o “estado de ánimo”.

Las emociones sociales, como la vergüenza, el desprecio y la envidia, son aquellas que surgen en contextos meramente sociales y son producto de la convivencia entre los individuos.

Desde un punto de vista neuropsicológico, Scherer (2005) menciona que la emoción es “un episodio de cambios interrelacionados y coordinados en los estados de todos o casi todos los cinco subsistemas orgánicos en respuesta a la evaluación de un estímulo, interno o externo, que es relevante para las principales preocupaciones del organismo” (p. 697). Esta definición desarrollada en el marco de las “teorías componenciales de las emociones”, las cuales, ven a la emoción como una serie de procesos y componentes (Scherer, 1982, 1984, 2001).

En la Tabla 1 se presentan y describen los cinco subsistemas que permiten el estado emocional y que forman parte de la teoría de las emociones como componentes y procesos.

Tabla 1

Subsistemas del estado emocional

SUBSISTEMA	FUNCIÓN EMOCIONAL	COMPONENTE EMOCIONAL
1.PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN (Sistema nervioso central).	Evaluación de objetos y eventos.	Componente cognitivo: Evaluación.
2.SOPORTE (Sistema nervioso central, sistema neuroendócrino, sistema nervioso autónomo).	Regulación del sistema.	Componente neurofisiológico (síntomas físicos).
3.EJECUCIÓN (Sistema nervioso central).	Preparación y dirección para la acción.	Componente motivacional (tendencias de comportamiento).
4.ACCIÓN (Sistema nervioso somático).	Comunicación de la reacción y atención al comportamiento.	Componente de expresión motora (facial y oral).
5.MONITOREO (Sistema nervioso central).	Monitoreo del estado interno y de la interacción organismo-medio ambiente.	Componente subjetivo (sentimiento-experiencia emocional).

Nota. Fuente: Scherer, K. (2005). What are emotions? And how can they be measured? *Social Science Information*, vol. 44, no. 4, págs. 695-729.

Cada subsistema que forma parte del estado emocional, tiene determinadas funciones y componentes. Como se puede apreciar en la tabla 1, las funciones son las formas en que el subsistema interviene en el estado emocional del individuo, mientras que los componentes son los aspectos derivados de las funciones que caracterizan a la emoción. En cada emoción se activan todos o casi todos los subsistemas, las funciones son la manera en que el organismo se desenvuelve durante una emoción particular y los componentes son las formas en que podemos reconocer la emoción tanto de manera personal como entre los individuos.

Scherer (2005) señala una serie de características de la emoción que la diferencian de otros estados afectivos.

a) Están focalizadas en el evento. Las emociones generalmente surgen a partir de determinados eventos que constituyen el estímulo.

b) Son dirigidas por la evaluación. El evento elicitor y sus consecuencias deben ser relevantes para los intereses del organismo. La evaluación del evento elicitor de la emoción es un proceso complejo que ocurre rápidamente y puede darse de manera intrínseca (basado en las necesidades y metas del evaluador, así como en sus preferencias genéticas y aprendidas) o de manera extrínseca (basado en los eventos y sus consecuencias respecto a sus necesidades, deseos o metas).

c) Implican respuesta sincronizada. Las emociones tienen funciones adaptativas, es decir, preparan respuestas apropiadas para determinados eventos. Esta distinción obliga a los patrones de respuesta a darse de manera organizada, coordinada y correspondiente con el análisis de las presuntas implicaciones del evento.

d) Cambian rápidamente. Los eventos y las evaluaciones que el individuo hace de ellos cambian rápidamente debido a la nueva información que surge a partir de las reevaluaciones.

e) Impactan en el comportamiento. A veces, las emociones pueden interrumpir y modificar la manera en que nos comportamos pues preparan respuestas adaptativas dependiendo de la evaluación de ciertos eventos, si un evento elicitaba una emoción en el organismo, el individuo cambiará su comportamiento para dar una respuesta adaptativa.

f) Se manifiestan con intensidad. En una emoción, la intensidad de los patrones de respuesta y la correspondiente experiencia emocional es relativamente alta, lo cual permite diferenciarla de los estados de ánimo.

g) Son de breve duración. Ya que las emociones implican la movilización masiva de respuestas y la sincronización como parte de acciones específicas, su duración debe ser relativamente corta para evitar el abuso en los recursos del organismo y permitir la flexibilidad en la conducta.

Igualmente desde la neuropsicología, Izard (2007), plantea que

“...una emoción básica puede ser vista como un conjunto de componentes neurológicos, corporales/expressivos, motivacionales y sentimentales, generados rápidamente, de manera automática e inconsciente cuando determinados procesos afectivos y cognitivos interactúan con la sensación o percepción de un estímulo ambiental válido para activar procesos neurobiológicos y metales que son evolutivamente adaptativos” (p. 261).

Esto quiere decir que las emociones básicas (aquéllas que poseen determinadas características cognitivo-conductuales, aparecen desde temprana edad y de manera similar en todos los individuos), comprenden un conjunto de componentes neuronales, físicos, motivacionales y sentimientos que surgen de manera automática gracias a la evolución y el aprendizaje de los individuos, ante la evaluación que éstos hacen de un estímulo, considerándolo importante para la consecución de sus metas.

Izard también describe las diferencias entre emociones básicas positivas y negativas (2007). Las emociones positivas como el interés, el gusto y la alegría ocurren frecuentemente para facilitar la exploración y el aprendizaje, así como el comportamiento de afiliación y apego. Las emociones negativas como la tristeza, el enojo y el miedo, tienen menor duración y juegan un rol importante en las relaciones individuo-medio ambiente cuando las circunstancias demandan una respuesta automática rápida y producen el alejamiento de la situación que las elicit.

En la Tabla 2 se muestran los aspectos centrales de las definiciones de emoción propuestas por Damasio (2005), Izard (2007) y Scherer (2005), así como las aportaciones que cada autor ha hecho.

Tabla 2

Definiciones de emoción de Damasio, Izard y Scherer

AUTOR	ASPECTOS CENTRALES	APORTACIONES
DAMASIO	<p>Los cambios en el cuerpo y en las zonas del cerebro ocasionan un estado emocional. El estado emocional depende de la sociedad y la cultura, es importante para la supervivencia, la memoria, la comprensión, el razonamiento y la toma de decisiones.</p> <p>La emoción resulta de la detección por parte del individuo de un estímulo que desencadena una emoción y determinadas respuestas automáticas traducidas en un conjunto de respuestas químicas y neuronales que forman un patrón distintivo.</p> <p>Hay tres tipos de emociones: primarias (ahora llamadas básicas), de fondo (denominadas también estado de ánimo) y sociales (las que surgen entre los individuos).</p>	<p>Las emociones son evolutivas, adaptativas y ayudan a la supervivencia de los individuos.</p> <p>Surgen de la apreciación de un estímulo emocionalmente competente.</p> <p>Existen tres grupos de emociones: primarias (miedo, rabia, alegría, tristeza, disgusto); de fondo (entusiasmo y desánimo), y sociales (vergüenza, desprecio, envidia).</p>
SCHERER	<p>La emoción es un episodio de cambios interrelacionados y coordinados en los subsistemas de procesamiento de la información (evaluación), soporte (síntomas físicos), ejecución (tendencias de comportamiento), acción (expresión motora) y</p>	<p>La emoción comprende la movilización de cinco subsistemas emocionales los cuales son responsables de la expresión (componentes) y la vivencia</p>

<p>DEFINICIÓN DE EMOCIÓN DE SCHERER.</p> <p>CONTINUACIÓN</p>	<p>monitoreo (sentimiento-experiencia emocional), que surge a partir de la evaluación de un estímulo relevante.</p> <p>Los subsistemas ocasionan el conjunto de respuestas del organismo ante la emoción (funciones), así como las expresiones emocionales del individuo (componentes).</p> <p>Las características de la emoción que la diferencian de otros estados afectivos son: focalizadas en el evento, dirigidas por la emoción, sincronizadas, cambiantes, impactan en el comportamiento, intensas y tienen una duración relativamente corta.</p>	<p>(funciones) emocionales.</p> <p>Los sentimientos también forman parte de las emociones.</p> <p>Las emociones son distintas de los estados afectivos.</p> <p>Las emociones también dependen de las metas de los individuos.</p>
<p>IZARD</p>	<p>Las emociones básicas comprenden un conjunto de componentes neurológicos, corporales, motivacionales y sentimentales que surgen rápidamente cuando un individuo evalúa una situación como susceptible de ser emotiva e importante para sus metas.</p> <p>Las emociones positivas como el interés, el gusto y la alegría facilitan la exploración y el aprendizaje, la afiliación y el apego.</p> <p>Las emociones negativas como la tristeza, el enojo y el miedo, duran menos y producen el alejamiento de la situación que las produce.</p>	<p>Hay emociones positivas y negativas. Las emociones positivas producen el acercamiento de los individuos hacia la situación que las elicit, mientras que las negativas los alejan.</p>

Nota. Fuente: Damasio, A. (2005). *En busca de Spinoza*. Barcelona: Crítica. Izard, C. (2007). Basic Emotions, Natural Kinds, Emotion Schemas, and a New Paradigm. *Perspectives on psychological science*, vol. 2, no. 3, págs. 261-280. Scherer, K. (2005). What are emotions? And how can they be measured? *Social Science Information*, vol. 44, no. 4, págs. 695-729.

Hasta el momento hemos descrito algunas de las principales definiciones de la emoción con el objetivo de ofrecer información para diferenciar a la emoción de la regulación emocional. Gross (1999) propone que la distinción entre estos dos conceptos radica en las diferencias entre la emoción como tal y la experiencia o expresión de dicha emoción después de haber sido regulada, aunque también reconoce que un reto actual para la investigación consiste en especificar si la regulación emocional ha ocurrido, qué componentes de la emoción han sido regulados y cómo la regulación ha alterado esos componentes.

Consideramos que para abordar y estudiar el concepto de regulación emocional es necesario partir de una definición con un sustento teórico y empírico de la emoción, por lo que adoptamos el modelo modal de la emoción de Gross y Thompson (2007), dicho modelo es la base de las investigaciones que estos autores han desarrollado sobre la regulación emocional, las cuales también son retomadas en el presente trabajo.

El modelo modal de la emoción de James J. Gross y Ross A. Thompson

Hasta ahora, las múltiples definiciones de emoción comparten el reconocimiento de su funcionalidad y naturaleza múltiple, así como la dificultad para diferenciarla de otros procesos afectivos y de la regulación.

El reconocimiento de la funcionalidad y multiplicidad de las emociones provoca que éstas sean vistas de manera general como tendencias de respuesta situacionales que comprenden: a) Estados sentimentales subjetivos, b) Procesamiento de información y cognición, c) Despliegues expresivos y comportamentales, d) Motivación, y e) Respuestas fisiológicas (Diamond y Aspinwal, 2003).

Es decir, las emociones conllevan una vivencia personal (que está dictada por el contexto y por las características y experiencias del individuo); el procesamiento de determinada información (a través de la memoria, la atención y otros procesos); el conocimiento previo que tenemos (especialmente sobre las emociones); la expresión facial y física en general de dicha emoción; los objetivos y metas personales que se tienen en el momento de experimentarla, así como determinadas respuestas fisiológicas de nuestro cuerpo (las cuales también intervienen en nuestro comportamiento y en la expresión de la emoción).

Las perspectivas funcionalistas de la emoción, como la que se acaba de describir, enfatizan que los principales roles de las emociones consisten en: a) Preparar el despliegue de respuestas conductuales necesarias en determinadas situaciones; b) Intervenir en la toma de decisiones; c) Mejorar la memoria para eventos importantes; d) Facilitar las interacciones interpersonales (Gross y Thompson, 2007). Es decir que , además de caracterizar a la emoción a través de una serie de componentes (multiplicidad), se toma en cuenta su funcionalidad, esto es reconocer para qué nos sirven las emociones.

Asimismo, Gross y Thompson (2007) proponen que para el estudio de la regulación emocional es necesario tomar en cuenta ciertos aspectos fundamentales de la emoción. Estos aspectos están incluidos en todas las emociones:

- Las emociones se presentan cuando un individuo atiende a una situación y la percibe como relevante para sus metas.
- Las emociones son fenómenos multifacéticos que comprenden cambios en la experiencia subjetiva, el comportamiento y la fisiología central y periférica (Mauss, Levenson, McCarter, Wilhelm y Gross, 2005).
- Los cambios multisistémicos asociados a la emoción no siempre ocurren, lo que quiere decir que cuando suceden, la regulación es una posible causa

de estos cambios. Este último punto es fundamental para el debate sobre la regulación emocional.

Considerando los planteamientos anteriores, Gross (1998) propone un *modelo modal de la emoción*, el cual se describe enseguida y es tomado como referencia en el presente trabajo.

El modelo modal de la emoción se refiere a “La transacción persona-situación que implica atención, tiene un significado particular para cada individuo y da lugar a un multisistema de respuesta, coordinado y flexible, para la actual transacción persona-situación” (Gross y Thompson, 2007; p. 6).

En este modelo, la emoción es vista como un ciclo de respuestas (internas y externas) que comienza con la evaluación del individuo de un estímulo determinado, lo importante de este punto es que la persona evalúa la situación como importante para sus metas u objetivos y le da una interpretación personal, son estos dos aspectos los que ocasionan el apareamiento de la emoción y es por ellos que distintas personas vivencian diferentes emociones aún en contextos similares.

Una vez que el individuo evalúa la situación como importante y experimenta la emoción y el sentimiento relacionado, comienza la serie de respuestas (cognitivas, fisiológicas y conductuales) coordinadas y flexibles (dependiendo de la situación, las metas del individuo, sus conocimientos y experiencias), para culminar con una respuesta general que incorpora todos los aspectos mencionados anteriormente, con el objetivo de obtener un beneficio o evitar un conflicto.

Cabe destacar que así como las emociones interfieren en nuestra conducta, la respuesta general que presentamos cuando experimentamos una emoción, impacta en la misma, con lo cual se experimenta una nueva emoción y comienza otra vez el ciclo.

En la Figura 1 se esquematiza el ciclo del modelo modal de la emoción. El cuadro que conjunta a la atención y la evaluación, representa “la caja negra” de la experiencia personal de los individuos ante la emoción.

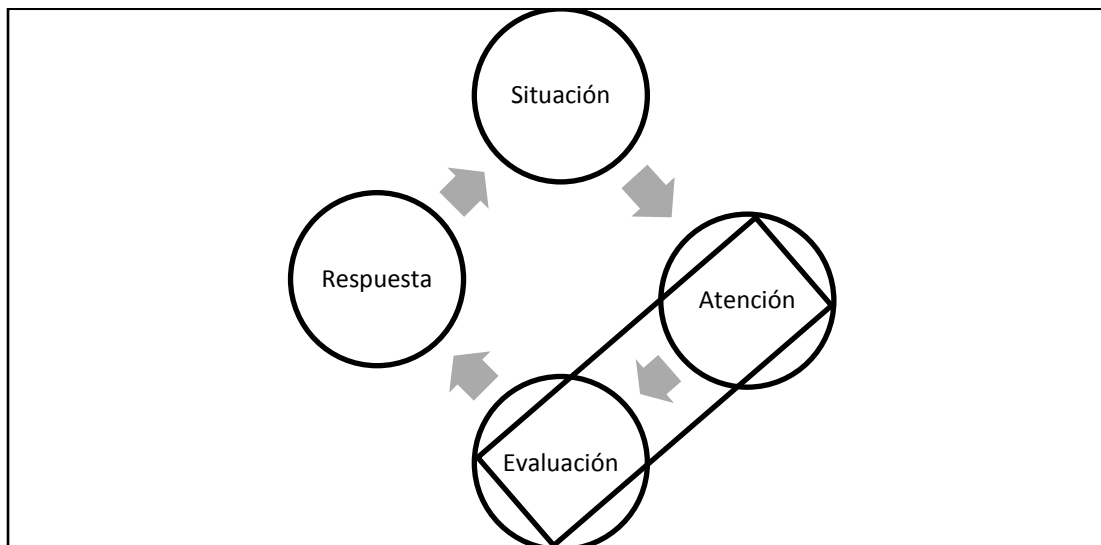


Figura 1. **Modelo modal de la emoción**

Fuente: Gross, J. (1998). The emerging field of emotion regulation: an integrative review. *Review of general psychology*, vol. 2, no. 3, págs. 271-299.

Gross menciona que el concepto de emoción se relaciona con los conceptos de afecto, episodios emocionales y estado de ánimo (1998). En la Figura 2 se representan las relaciones jerárquicas entre estos conceptos, las cuales han sido estudiadas por autores como Scherer, 1984; Fridja, 1993; Averill, 1982; Morris, 1989 (citados en Gross, 1998).

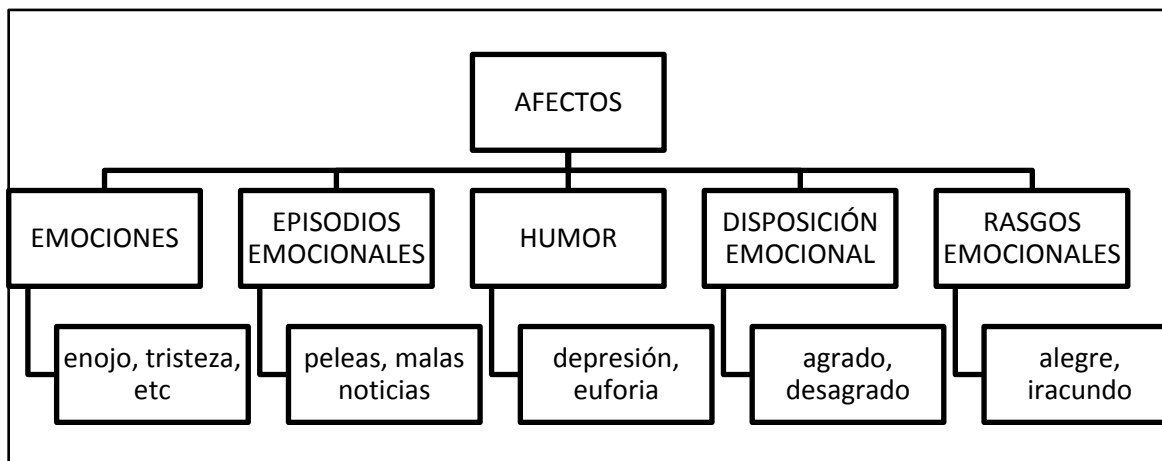


Figura 2. **Relaciones jerárquicas entre afecto, episodio emocional y estado de ánimo**

Fuente: Gross, J. (1998). The emerging field of emotion regulation: an integrative review. *Review of general psychology*, vol. 2, no. 3, págs. 271-299.

De acuerdo con la Figura 2, los afectos consisten en la categoría supraordinada que engloba a los distintos estados del individuo que están cargados con una valencia emocional, mientras que las emociones, los episodios emocionales, el humor, la disposición emocional y los rasgos emocionales son parte de los afectos. Los conceptos anteriores se pueden diferenciar principalmente a través de su duración y de las situaciones individuales que los elicitan.

La emoción es menos duradera y surge, como hemos mencionado, de la valoración que hace un individuo de determinadas situaciones y la forma en que dichas situaciones afectan la consecución de sus metas. Los episodios emocionales son más duraderos que las emociones y dependen mucho del contexto (lugar y personas) en el que surjan. El humor tiene una duración aún más larga que las emociones y los estados emocionales y depende tanto del contexto como de ciertas características personales. La disposición emocional está relacionada principalmente con las experiencias de los individuos, mientras que los rasgos emocionales son los más duraderos y dependen de las características de personalidad, como el temperamento.

Una vez que se ha descrito una definición de emoción acorde con este trabajo, procedemos a presentar y explicar las distintas definiciones de regulación emocional que se han desarrollado hasta el momento.

Definiciones de regulación emocional

Los primeros indicios del concepto de regulación emocional se encuentran en la filosofía de la Grecia temprana, como en “La República de Platón” (Eisenberg, 2001). El concepto de regulación emocional ha sido central en muchas ideas pertenecientes a las tradiciones filosóficas de Europa y Asia, por ejemplo, el filósofo Spinoza (siglo XVII) escribió sobre las diferencias entre las que él llamó pasiones (emociones negativas) y la importancia de regularlas, y las emociones (emociones positivas) (Damassio, 2003). Asimismo, hay algunas tradiciones intelectuales del este y asiáticas que enfatizan las prácticas de control emocional (Weems y Pina, 2010).

En la época actual Rothbart y Derryberry (1981, citados en Weems & Pina, 2010), definieron el temperamento como reactividad, incluyendo la reactividad emocional como un aspecto funcional que sirve para regular dicha reactividad (temperamento). También el trabajo de Block y Block (1980, citados en Eisenberg, 2001) ha influenciado el estudio de la regulación emocional, ellos se interesaron en la naturaleza disfuncional del exceso de control emocional y en la importancia de niveles flexibles de dicho control para alcanzar una adaptación exitosa.

Otros estudios en temperamento y afrontamiento, así como estudios neurofisiológicos han destacado la necesidad de examinar distintos modos de regulación emocional (Weems y Pina, 2010), ya que se reconoce a las estrategias o formas de regulación emocional como medios importantes para alcanzar el bienestar tanto físico como psicológico.

El estudio de la regulación emocional también se ha desarrollado paralelamente en la literatura sobre la investigación psicoterapéutica. Beck y Ellis (citados en Ruíz, 2001) escribieron sobre el control cognitivo de las emociones y la importancia de su expresión en psicoterapia. Para ellos, el estado emocional no es producto del acontecimiento o de la situación en sí misma, sino más bien del significado que el individuo le otorga a tal evento.

Esta Terapia Racional Emotiva Conductual sostiene que los trastornos psicológicos provienen de maneras erróneas de pensar, las cuales distorsionan el pensamiento de los individuos. Estas distorsiones derivan de creencias personales inconscientes, las cuales son abordadas durante los sueños en este tipo de terapia, con el objetivo de que el individuo las racionalice paulatinamente y las trabaje (Ruíz, 2001).

Aunque las emociones, sus características y las formas de controlarla han sido el foco de interés para muchos científicos y filósofos desde hace mucho tiempo, no es sino hasta la década de los 90's que la regulación emocional ha comenzado a ser estudiada desde la perspectiva psicológica.

Debido a este interés en el estudio de las emociones y el reconocimiento de la regulación emocional como un proceso que interviene constantemente en nuestra vida cotidiana para alcanzar metas particulares y el bienestar en general, se han desarrollado distintas definiciones para la regulación emocional. Estas definiciones han dependido mucho de la corriente conceptual del autor y de las investigaciones que haya realizado y/o revisado para construir la definición (población, objetivos, método, entre otros aspectos).

A continuación se muestran las definiciones más citadas y que han tenido mayor repercusión en los artículos recientes relacionados con la regulación emocional.

Cole, Martin y Dennis (2004) definen a la regulación emocional como los

“...cambios asociados a emociones activadas. Incluye cambios en la emoción misma o en otros procesos psicológicos... El término regulación emocional denota dos tipos de fenómenos regulatorios: emoción como regulador y emoción regulada... emoción como regulador se refiere a cambios que parecen resultar de la emoción activada... emoción regulada se refiere a cambios en la emoción activada. Incluye cambios en la valencia de la emoción, la intensidad y el tiempo, y puede ocurrir dentro del individuo o entre individuos” (p. 317-333).

Para estos autores, la regulación emocional es un proceso que comienza con una emoción activada, es decir, que causa un nivel suficiente de excitación en el individuo como para ser percibida por él. Este proceso conlleva cambios en la propia emoción (emoción regulada) o en otros procesos psicológicos (emoción como regulador). Los principales aspectos de la emoción que estos autores reconocen en su definición son la valencia de la emoción (positiva o negativa), la intensidad con la que se experimente y el tiempo. Asimismo, reconocen que la regulación emocional puede ser realizada por un individuo (intrínseca) o entre individuos (extrínseca).

Por su parte, Eisenberg y Spinrad (2004) definen a la regulación emocional como

“...el proceso de iniciar, evitar, inhibir, mantener o modular la ocurrencia, forma, intensidad o duración de estados sentimentales internos, procesos fisiológicos y atencionales relacionados con las emociones, estados motivacionales y/o los concomitantes conductuales de las emociones con el objetivo de alcanzar metas individuales o la adaptabilidad relacionada con los afectos, tanto biológica como social” (p. 338).

Para Eisenberg y Spinrad (2004) la definición de Cole, y colaboradores es muy general, pues deja fuera varios aspectos de la regulación emocional. Las autoras desarrollan

una definición que fragmenta y señala el proceso de la regulación emocional; no es sólo el provocar cambios en la emoción misma o en las conductas, se trata de modificar el impacto de la emoción, ya sea ocultándola, evadiéndola, afrontándola, etc. Retoman también las características de la emoción: sentimientos, fisiología, cognición y conducta. Además, agregan un aspecto que actualmente se ha probado como fundamental en la regulación de las emociones: las metas del individuo.

Lopes, Salovey, Beers y Coté (2005) señalan que la regulación emocional es “...la habilidad que comprende modular la experiencia emocional con el objetivo de obtener afectos deseados y resultados adaptativos... está relacionada con la inteligencia emocional pues ésta última comprende cuatro habilidades interrelacionadas: percibir las emociones, utilizarlas para facilitar el pensamiento, comprender emociones, así como regularlas (Mayer y Salovey, 1997, citados en Lopes, Salovey, Beers y Coté, 2005)... la regulación emocional es probablemente la habilidad más importante para la interacción social porque influencia la expresión emocional y el comportamiento directamente... más notablemente, da color al tono emocional de los encuentros sociales” (p. 1).

En general, la definición anterior es muy parecida a la propuesta por Eisenberg y Spinrad (2004) pues ambas reconocen que la regulación emocional tiene que ver con procesos básicos como delimitar la emoción, nombrarla, reconocerla y modularla dependiendo del contexto y de las propias metas, pero incluye a la inteligencia emocional.

Salovey, Mayer y Caruso se han dedicado años a trabajar alrededor de este último concepto (e.g. Mayer, Salovey y Caruso, 2000, 2004; Mayer, Salovey, Caruso y Sitarenios, 2003; Salovey, Mayer, Caruso y Hee Yoo, 2009) y lo definen como: “la habilidad de monitorear los sentimientos emociones propios y ajenos, discriminar entre ellos y utilizar esta información para guiar nuestros pensamientos y acciones” (Salovey y Mayer, 1990; p. 5).

Dentro de las definiciones más recientes encontramos la de Koole (2009), quien plantea que la regulación emocional es

“...el conjunto de procesos mediante el cual las personas buscan redirigir el flujo espontáneo de sus emociones... es un proceso deliberado y con esfuerzo que busca anular las respuestas espontáneas de los individuos... puede cambiar los estados emocionales a través de las dimensiones de valencia, excitación, y acercamiento-alejamiento... incluyendo emociones específicas, afectos, ánimo y estrés. La regulación emocional determina qué tan fácilmente las personas pueden dejar determinado estado emocional” (p. 4-6, 34).

Este autor incorpora el aspecto estratégico a la regulación emocional, es decir, describe el proceso como deliberado y con esfuerzo, ya que para el autor, los individuos deciden regular sus emociones y para ello ponen en práctica una serie de estrategias que serán descritas en un apartado posterior de este capítulo. Además, señala que la regulación emocional se puede traducir en los distintos cambios que el individuo ocasiona en su respuesta emocional, en las dimensiones de valencia, excitación y acercamiento-evitación.

Asimismo, Koole (2009) delimita las diferencias entre regulación emocional y sensibilidad emocional (respuestas emocionales sin regular); dice que la respuesta emocional primaria puede ser cualitativamente diferente de la respuesta secundaria (Lazarus, 1991, citado en Koole, 2009). La respuesta secundaria presuntamente refleja la regulación de las emociones, dicha distinción se basa en la conceptualización de la regulación emocional como un proceso de control.

Para Koole, en una respuesta emocional se pueden destacar dos procesos, uno de entrada a la emoción y otro de salida (o de regreso a la línea base). El proceso de entrada a la emoción se puede traducir en la sensibilidad emocional: ¿Qué estímulos elicitán la emoción?,

¿cuáles son las características de las personas, como su temperamento y carácter?, ¿cuáles son las características de la situación en general?.

El proceso de regreso a la línea base, una vez que se han desplegado las respuestas correspondientes a la emoción, se puede traducir en la regulación que hace el individuo de sus emociones. Dicha regulación se puede hacer para regresar más rápidamente a la línea base y que la emoción dure menos (down-regulation) (Gross, 1998), para mantener la emoción durante mayor tiempo (Nolen-Hoeksema, 2000; citado en Koole, 2009) o para incrementar la magnitud de la emoción (Schmeichel, Demaree, Robinson y Pu, 2006; citados en Koole, 2009). Precisamente, es este impacto en el gradiente de salida de la emoción que diferencia a la regulación emocional de otros tipos de procesamiento emocional. La distinción entre sensibilidad emocional y regulación emocional es entonces significativa sin importar si la persona se regula antes, durante o después de las emociones aparezcan.

Dentro de las definiciones de regulación emocional más citadas se encuentran la de Gross (1998, 2007) y la de Gross y Thompson (2007). Gross (2007) menciona que la regulación emocional se refiere a "...los intentos que hace el individuo para influenciar sus emociones, cuándo tenerlas y cómo estas emociones se experimentan y expresan" (p. 497). A través de los procesos transaccionales internos es que los cuales los individuos modulan uno o más componentes de la emoción, ya sea consciente o inconscientemente, al modificar su propia experiencia, comportamiento o expresión o la situación que da lugar a la emoción (Eisenberg, Fabes, Guthrie y Reiser, 2000; Gross, 1999).

Asimismo, Gross y Thompson (2007) proponen que la regulación emocional se compone de cinco procesos cognoscitivos y conductuales generados a partir de la vivencia de un evento emotivo y que desencadena la aparición de estrategias de regulación: selección de la situación, modificación de la situación, despliegue de atención (distracción y

concentración), cambio cognoscitivo y modulación de la respuesta. Estos procesos serán retomados más adelante en el capítulo sobre el modelo modal de la regulación emocional.

La propuesta de regulación emocional de Gross y Thompson será retomada, ampliada y explicada en un capítulo posterior, ya que constituye uno de los principales fundamentos teóricos del presente trabajo.

Para terminar este apartado, es importante destacar lo que menciona Calkins (2010) sobre las futuras direcciones de la investigación en regulación emocional. La autora señala que para ampliar y mejorar el conocimiento de la regulación emocional se debe tomar en cuenta que es un proceso dinámico, donde la emoción y su regulación están íntimamente interconectadas a través del tiempo; sucede a través de múltiples niveles: Neurológicos, fisiológicos, cognitivos y conductuales y se relaciona con otros procesos como la autorregulación, la memoria y el aprendizaje. La regulación emocional también es un proceso diádico pues intervienen los padres, maestros, amigos y familiares en general y está definida por el desarrollo de los individuos.

En la medida en que se tomen en cuenta todos los aspectos anteriores, las investigaciones e intervenciones sobre las emociones y su regulación serán mejores y arrojarán datos más precisos para conocer y explicar el proceso de regulación emocional y sus elementos.

Para continuar con la discusión, a continuación se mencionan los principales hallazgos que se han encontrado en torno al impacto del desarrollo de los individuos en la regulación emocional.

Desarrollo de la regulación emocional en la infancia y la adolescencia

Diamond y Aspinwall (2003), señalan que “históricamente, la regulación emocional ha sido vista como un logro del desarrollo que sirve como prerrequisito para otros habilidades...debido a que las emociones tienen el potencial para desorganizar o interrumpir múltiples procesos psicológicos, el modular la experiencia emocional y su expresión ha sido considerado como esencial” (p. 126).

Siendo los humanos seres sociales, un objetivo esencial en el desarrollo de niños y adolescentes es aprender maneras de manejar sus emociones en formas aceptadas por su sociedad y en su contexto particular, ya que dicho manejo les ayudará a relacionarse mejor con sus pares, padres, madres, maestros y conocidos en general. Estas prácticas de socialización, que ocurren primero durante la infancia, asientan las bases para socializaciones posteriores y otros cambios importantes en el desarrollo de los individuos (Carstensen, Fung y Charles, 2003; Gröpel, Kuhl y Kazén, 2004; Morris, Silk, Steinberg y Robinson, 2007; Calkins, 2010).

En general, las perspectivas del desarrollo como la que se acaba de mencionar, enfatizan el rol de la regulación emocional en la obtención de competencias específicas en determinadas etapas y en su necesidad para varias transiciones del desarrollo humano (Diamond y Aspinwall, 2003; Calkins, 2010).

Actualmente, se sabe que dentro del desarrollo de la regulación emocional en niños y adolescentes, el temperamento, los aspectos neuropsicológicos y la cognición juegan los roles más importantes (Eisenberg y Morris, 2002; Goldsmith y Davidson, 2004; citados en Morris, Silk, Steinberg y Robinson, 2007).

Diversos estudios longitudinales, han demostrado que la regulación emocional de los padres, compañeros de escuela, maestros y familiares en general, afectan la forma en que los

niños y adolescentes de varias edades manejan sus emociones; asimismo, se han demostrado las fuertes interconexiones entre la regulación emocional y procesos como la autorregulación en sus múltiples dominios (Thompson, 1994; Morris, Silk, Steinberg, Sessa, Avenevoli y Essex, 2007; Calkins, 2010).

El reconocimiento de los hallazgos anteriormente mencionados, nos lleva a querer desarrollar más y mejores investigaciones que expliquen el desarrollo de la regulación emocional de niños y adolescentes y su impacto en otros procesos relacionados con el desarrollo.

Por ejemplo, Morris, Silk, Steinberg, Myers y Robinson (2007) proponen un modelo tripartita del impacto de la familia en la regulación emocional y el ajuste de niños y adolescentes. Mencionan que dicho impacto se da a través de la observación (modelamiento, referenciación social y contagio emocional), las prácticas de los padres (soporte emocional, reacciones emocionales), y el clima emocional en la familia (estilos parentales, relaciones maritales, expresividad).

Asimismo, mencionan que la regulación emocional se da primero de manera extrínseca (a través de los padres, madres y cuidadores primarios) para cambiar paulatinamente a un foco intrínseco, cerca de la adolescencia, sin embargo, hay pocas investigaciones que den cuenta del proceso de regulación emocional en adolescentes (Morris, et. al., 2007).

Por otro lado, también existen ciertas características de los niños y adolescentes que les permiten desarrollar o los llevan a obstaculizan su regulación emocional. Entre estos aspectos, se encuentran el temperamento (reactividad emocional), el género y el desarrollo en general.

“El término temperamento refiere al componente fisiológico y, en gran parte, estable y hereditario, de los rasgos afectivo-dinámicos. Éste es el esqueleto, o la armazón más o menos fija, que subtiende el desarrollo de las formas concretas” (Psico-web.com, 2012). Es decir, el temperamento está determinado por ciertas características afectivas y comportamentales que resultan de la herencia familiar y los componentes fisiológicos del individuo asociados a ella. Es relativamente estable a través del tiempo y las experiencias de los individuos tienen poca influencia en él.

Sobre el temperamento, Morris et. al. (2007) creen que los niños y adolescentes con un temperamento emocionalmente reactivo, experimentan más intensa y frecuentemente los niveles de excitación emocional, y como resultado, requieren habilidades fuertes de regulación emocional con el objetivo de manejar dichas emociones.

Entonces, los adolescentes y niños que tienen un temperamento emocionalmente reactivo, son quienes pueden beneficiarse más de intervenciones adecuadas y oportunas que les ayuden a desarrollar estrategias de regulación emocional.

Desde luego, otra forma en que se puede ayudar a los niños y adolescentes en general a desarrollar más y mejor sus habilidades de regulación emocional, es a través de las prácticas parentales. Hasta ahora se sabe que dichas prácticas impactan importantemente en la regulación emocional de niños y adolescentes. Por ejemplo, los padres que se dedican a redefinir y ensayar habilidades para regular las emociones ayudan a sus hijos, mientras que los padres que minimizan las respuestas emocionales, dañan sus procesos regulatorios (Goldsmith, Lemery y Essex, 2004; citados en Morris et. al., 2007).

El género también se ha considerado un aspecto del desarrollo individual que interactúa con la manifestación de emociones. “El género es el conjunto de los aspectos sociales de la sexualidad, un conjunto de comportamientos y valores asociados de manera

arbitraria en función del sexo” (Definición.de, 2012). Es decir, el género hace referencia a las expectativas socioculturales respecto de los roles y comportamientos de hombres y mujeres.

En cuanto al género, Morris, et. al (2007) señalan que los niveles de regulación emocional y su socialización son afectados por el género de los niños (hombres o mujeres). Las niñas típicamente son mejor reguladas que los niños, y esto puede deberse a diferencias innatas en los niveles de reactividad hacia las emociones (Morris, et. al., 2002). Asimismo, el sexo de los padres puede impactar los esfuerzos de socialización del niño, dependiendo del sexo de este último (Garside y Kilmes-Dougan, citados en Morris et. al., 2007).

Los padres también parecen apoyar más estrategias de regulación emocional orientadas a las relaciones sociales en las niñas; mientras que en los niños, promueven más las estrategias instrumentales de regulación emocional (Eisenberg, et. al., 1998). Otra diferencia que se ha encontrado es que los padres fomentan las estrategias de distracción y de solución de problemas más en los niños que en las niñas (Eisenberg, et. al., 1998).

El desarrollo es el “crecimiento tanto intelectual como físico del individuo adquirido a través del tiempo y la experiencia, un proceso por el cual cada ser humano tiene que vivir para ir creando una madurez adecuada a su edad, la cual está dada por una secuencia de cambios tanto del pensamiento como de los sentimientos y sobre todo, de cambios físicos” (Definición.org, 2012). El desarrollo es un proceso continuo y ordenado que sucede a través de toda la vida y permite al individuo aprender y presentar respuestas tanto cognitivas como conductuales adecuadas a su edad y a sus necesidades, tanto individuales, como dependientes de su entorno.

Sobre este último punto, Morris et. al. (2007) dicen que los intentos de los padres para facilitar la regulación emocional dependen de la edad de los niños. Cuando los niños son pequeños, los padres típicamente inician estrategias de regulación, es decir, promueven una

regulación emocional extrínseca, mientras que con la edad, aumentan los intentos por fomentar la autorregulación emocional (intrínseca).

Asimismo, las estrategias de los padres para asistir la regulación emocional de sus hijos se vuelven más específicas con la edad de estos últimos. Kopp (1989) nos dice al respecto que los padres intentan regular las emociones de sus hijos pequeños al calmar físicamente al niño, cambiar su propia expresión facial, alterando el medio ambiente inmediato o gratificando las necesidades del niño; hasta que, gradualmente, los niños se vuelven más independientes al regular y manejar sus propias emociones.

También existen ciertas características de los padres como la salud mental o su historia familiar y creencias (Morris et. al., 2007). Estos aspectos influyen pues, como ya se mencionó, es a través del modelamiento, las reacciones emocionales de los padres y sus estilos parentales, que los adultos influyen la regulación emocional de sus hijos. Si los padres tienen ciertas creencias sobre las emociones, determinada historia familiar, o enfermedades mentales como la depresión o la bipolaridad, tenderán a desarrollar y a inhibir otras habilidades de regulación emocional.

Estrategias de regulación emocional

Gross y Thompson (2007) proponen una serie de estrategias de regulación emocional que tienen componentes tanto cognitivos como conductuales, las cuales se presentan a continuación.

a) Selección de la situación: tomar acciones que faciliten la probabilidad o no de terminar en una situación de la cual se espera obtener emociones deseables o indeseables. Es decir, si se sabe que una situación va a ser desfavorable y, por lo tanto, generará una reacción

negativa como lo es el enojo, existe la opción de evitar esa situación en la medida de lo posible.

b) Modificación de la situación: se generan los esfuerzos para modificar directamente la situación o alterar su impacto. Esta modificación puede ser interna (al efectuar un cambio cognoscitivo) o externa, (al cambiar los ambientes físicos).

c) Despliegue de atención: surge cuando no se ha logrado modificar una situación y el individuo se ve obligado a generar conductas tales como taparse los ojos y/o los oídos, aunado a dos estrategias principales: la distracción y la concentración.

- *Distracción:* el individuo enfoca su atención en diferentes aspectos de la situación o la dirige lejos de la situación al mismo tiempo. La distracción involucra cambiar el foco interno, tal como cuando los individuos invocan pensamientos o recuerdos que son inconscientes con el estado emocional indeseable. Es decir, si ya se ha reconocido el estímulo causante de la emoción, como alguna situación que cause enojo, existe la opción de cambiar la atención a otro aspecto de la situación que sea menos nocivo.

Concentración: la atención se dirige hacia las características de una situación. Cuando la atención es repetidamente dirigida a los sentimientos y sus consecuencias, se llama rumiación.

d) Cambio cognoscitivo: cambiar la forma en que se aprecia una determinada situación, alterando su importancia, ya sea modificando la forma de pensar o sometiendo a una valoración la capacidad del individuo de manejar las demandas que posee.

e) Modulación de la respuesta: influir en respuestas fisiológicas, experiencias o conductas tan directamente como sea posible. Algunas formas de influir en las respuestas fisiológicas son las drogas, los alimentos, el ejercicio o la relajación. Una forma común de

modulación de la respuesta involucra la regulación de la conducta expresiva, con el fin de que la expresión de la experiencia sea ajustada al medio cultural en el cual se está presentando; hay conductas que tienen que ser moduladas en ciertos contextos con la finalidad de mostrar mayor adaptación, mientras que en otras ocasiones, esas mismas conductas pueden ayudar a cumplir ciertas metas.

Estas estrategias serán explicadas de forma mucho más amplia en el siguiente capítulo pues constituyen una de las bases teóricas del presente trabajo.

Otro esfuerzo por caracterizar las estrategias de regulación emocional es el realizado por Koole en su revisión del 2009. “Las estrategias de regulación emocional se refieren al acercamiento concreto que la gente hace al manejar sus emociones” (p. 10). Es decir que, la regulación emocional es estratégica en la medida en que las personas tomen decisiones acerca de la forma en que manejarán determinadas emociones, con el objetivo de alcanzar sus metas, a través de ciertas conductas y pensamientos.

Debido a que cualquier actividad que impacta en las emociones de las personas puede ser un esfuerzo de regulación emocional, la variedad de las estrategias de regulación emocional es enorme (Koole, 2009). Sin embargo, existen ciertas categorías potencialmente adecuadas que pueden englobar a las estrategias de regulación emocional, por ejemplo: Estrategias automáticas vs. Estrategias controladas, con base en la controlabilidad de la estrategia, y Estrategias de reevaluación y de reestructuración (Gross, 1998, 2001) de acuerdo con el momento (tiempo) en el que se despliegan.

Además, en una misma emoción se puede hacer una regulación más automática primero y después comenzar a regularla de manera propositiva, en la medida en que la emoción alcance niveles reconocibles y manejables por el individuo. Asimismo, la

reevaluación o reestructuración que hace el individuo puede no depender del momento o el transcurso de la emoción, sino de otros factores como su edad, experiencia y necesidades.

En su revisión del 2009 sobre la regulación emocional, Koole (ibídem) nos dice que

“no existe una taxonomía consensual o empíricamente validada de las estrategias de regulación emocional. Aún así, los investigadores han identificado algunas categorías de alto orden que podrían constituir los fundamentos para dicha taxonomía. Las categorías más viables son: Los sistemas generadores de la emoción a los que se dirige la regulación y las funciones psicológicas de la regulación emocional” (p. 29).

Ha habido un gran avance en la conceptualización de la regulación emocional, sin embargo, no se ha desarrollado una caracterización de las estrategias para regular las emociones que ponen en práctica los individuos. Como base para dicha conceptualización y considerando la creciente evidencia empírica, Koole señala que entre los autores y los hallazgos hay coincidencias que pueden constituir el fundamento de una caracterización de estrategias de regulación emocional. Estas coincidencias se dan principalmente en cuanto a los objetivos que persiguen las personas al regular sus emociones y las funciones que cumple dicha regulación.

Igualmente, Koole señala que “es plausible que el tipo de respuesta emocional que es el objetivo de la regulación puede determinar cómo la gente desenvuelve su proceso de regulación emocional” (p. 12). Es decir, que una categoría de alto orden en la que se pueden englobar las estrategias de regulación emocional es la respuesta emocional objetivo a la que se dirige la regulación.

Los *objetivos* de la regulación emocional son la atención, el conocimiento emocional y las manifestaciones físicas de la emoción. En la Tabla 3 se muestran las características de cada uno de ellos.

Tabla 3

Objetivos de la regulación emocional

OBJETIVOS	ATENCIÓN	CONOCIMIENTO	MANIFESTACIONES FÍSICAS
CARACTERÍSTICAS	Consiste en un conjunto de redes neuronales que permiten seleccionar la información que llega a través de los sistemas sensoriales (Fan, McCandliss, Fosella, Flombaum y Posner, 2005; citados en Koole, 2009).	Las evaluaciones cognitivas consisten en las evaluaciones subjetivas que hacen los individuos cuando se encuentran con eventos emocionalmente significativos (Lazarus, 1991; Moors, 2007; citado en Koole, 2009).	Estas incluyen las muchas formas en las que las personas despliegan las emociones: Expresiones faciales, posturas corporales, movimientos voluntarios e involuntarios y respuestas psicofisiológicas (Maus y Robinson, 2009; citados en Koole, 2009).

Nota. Fuente: Koole, S. (2009). The psychology of emotion regulation: an integrative review. *Cognition and emotion*, vol. 23, no. 1, págs. 4-41.

Como se observa en la Tabla 3 y de acuerdo con Koole (2009), las estrategias de regulación emocional se pueden dividir respecto al aspecto emocional que constituye el objetivo de la regulación. Son tres los aspectos emocionales a los que se puede dirigir la regulación: La atención, el conocimiento emocional y las manifestaciones físicas.

La atención consiste en la serie de conexiones neuronales le sirven al individuo para filtrar la información que recibe a través de los sistemas neuronales. Las estrategias de regulación emocional que vayan dirigidas a atender o seleccionar los eventos emocionales y

responder con base en dicha selección, pertenecerán a la categoría de atención. Por ejemplo, individuos que se anticipan a la emoción de gusto y deciden provocar o acercarse a la situación que la elicitaba antes de que esta ocurra, estarán implementando una estrategia emocional de tipo “atencional”.

El conocimiento emocional consiste en lo que los individuos saben acerca de las emociones y las situaciones que las provocan. Las estrategias de regulación emocional que vayan dirigidas a responder de acuerdo al conocimiento que el individuo tiene sobre las situaciones y las emociones, pertenecerán a la categoría de conocimiento emocional. Por ejemplo, personas que evalúen una situación como desagradable y experimenten emociones como enojo o tristeza, responderán alejándose de la situación o evitándola, una vez que la han valorado y está ocurriendo. Estas estrategias corresponderán al tipo “conocimiento emocional”.

Las manifestaciones físicas se refieren básicamente a las expresiones del individuo sobre las emociones que experimenta. Hay quienes responden de manera acorde con la emoción que experimentan con objetivos de adaptación y socialización; estas personas están haciendo uso de estrategias “expresivas” de regulación emocional.

Otra forma de ver la categorización de estrategias de regulación emocional por objetivos, es separándolas entre estrategias que se ponen en práctica antes de experimentar la emoción (atención), durante la evaluación de la experiencia emocional (conocimiento emocional) y una vez que se experimenta la emoción (manifestaciones físicas).

Aún separando las estrategias de regulación emocional por los sistemas-objetivos a los que se dirigen, hace falta algo, ya que hay estrategias como el afrontamiento represivo (Langens y Mörth, 2003; citados en Koole, 2009) o el entrenamiento atencional (Brown, et. al., 2007; citados en Koole, 2009) que pueden dirigirse a la atención pero ser

cualitativamente distintas: En la primera se dirige propositivamente la atención hacia emociones negativas, mientras que la segunda pretende evitarlas.

“El elemento faltante podría ser la función de la regulación emocional” (Koole, 2009, p. 14). Otra de las categorías de alto orden que propone Koole para englobar las estrategias de regulación emocional son las *funciones* de: Satisfacción de necesidades personales, soporte para el seguimiento de metas y mantenimiento del sistema global de la personalidad.

Dentro de la función de satisfacción de necesidades personales, Koole (2009) ubica las estrategias de: a) Alejar la atención de la información negativa hacia la positiva, b) Prejuicios interpretativos, y c) Actividades corporales como fumar o comer. Dentro de la función de soporte de metas se encuentran las estrategias de: a) Distracción a través de la carga cognitiva, b) Reevaluación cognitiva, y c) Actividades corporales como supresión expresiva y exageración de la respuesta. Finalmente, dentro de la función de la regulación emocional orientada a la personalidad encontramos: a) Contra-regulación atencional, b) Actividades cognitivas como escritura expresiva, y c) Actividades corporales como respiración controlada y relajación muscular progresiva.

Koole propone entonces, que las estrategias de regulación emocional que ponen en práctica las personas resultan de la combinación entre los objetivos y las funciones de dicha regulación. En la Tabla 4 se señalan y explican las distintas funciones de la regulación emocional junto con los sistemas emocionales a los que se dirige.

Tabla 4

Funciones de la regulación emocional

FUNCIÓN	ESTRATEGIAS	DESCRIPCIÓN
<p>SATISFACCIÓN DE NECESIDADES. Estrategias de promoción del placer y evitación del displacer, dolor o sufrimiento</p>	<p>Atencionales: Dirección de la atención de negativo a positivo.</p>	<p>Dos estadios: El primero es automático e inconsciente y consiste en una respuesta vigilante de ansiedad tanto psicológica como conductual El segundo es más estratégico y controlado que consiste en la evitación atencional y la negación cognitiva de la emoción negativa.</p>
	<p>Cognitivas: Prejuicios interpretativos.</p>	<p>Las personas distorsionan sus percepciones de la realidad para evitar la ansiedad y otros tipos de emociones negativas.</p>
	<p>Expresivas: Actividades corporales para la satisfacción de necesidades.</p>	<p>Actividades corporales que proporcionan gratificación inmediata como fumar o beber.</p>
<p>SOPORTE DE METAS. Estrategias motivacionales para la obtención de objetivos</p>	<p>Atencionales: Distracción cognitiva.</p>	<p>Las personas elijen no pensar en situaciones que eliciten emociones negativas, pero necesitan un distractor para lograrlo.</p>
	<p>Cognitivas: Reevaluación.</p>	<p>Los individuos reducen el impacto emocional de un evento al cambiar la evaluación subjetiva del mismo. Pueden hacerlo al:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reinterpretar los aspectos situacionales o contextuales. • Distanciarse del estímulo adoptando una perspectiva desapegada.
	<p>Expresivas: Actividades corporales para el soporte de metas.</p>	<p>Actividades para exteriorizar o suprimir las manifestaciones de la emoción, como la expresión facial o los movimientos corporales, con el objetivo de alcanzar las metas</p>

MANTENIMIENTO DE LA PERSONALIDAD. Estrategias para promover los beneficios generales que las emociones pueden aportar a la persona	Atencionales: Contra-regulación atencional.	Las personas están equipadas con vías atencionales que previenen la perseverancia de determinados estados motivacionales o emocionales. Dependiendo del contexto, los individuos pueden inhibir emociones positivas y negativas.
	Cognitivas: Actividades cognitivas.	La información emocional se incorpora a una red de información más grande dentro de las experiencias de las personas. Los individuos pueden integrar experiencias emocionalmente aversivas para manejarlas mejor, por ejemplo, a través de la escritura expresiva.
	Expresivas: Actividades corporales para mantener la personalidad.	Actividades para promover el intercambio entre los procesos mentales de alto orden y las respuestas emocionales periféricas, como la meditación, la respiración controlada o la relajación progresiva.

Nota. Fuente: Koole, S. (2009). The psychology of emotion regulation: an integrative review. *Cognition and emotion*, vol. 23, no. 1, págs. 4-41.

Una vez analizadas las diferentes propuestas sobre estrategias de regulación emocional, retomaremos las estrategias de Gross y Thompson (2007) pues las características de las categorías que proponen están más ampliamente descritas y son más específicas, además de que en su desarrollo se incluyó un modelo para describir la emoción y componentes tanto cognitivos como conductuales de la regulación emocional, lo cual, como hemos visto a lo largo de este capítulo, es fundamental para investigar la regulación de las emociones.

Métodos para estudiar la regulación emocional e intervenciones para abordarla

Debido a que existen numerosas definiciones del concepto, la evaluación válida y confiable de la regulación emocional no es una tarea fácil, sin embargo, se puede llevar a cabo retomando tres aspectos fundamentales: la clarificación tanto conceptual como empírica del concepto, el método de estudio y el nivel de análisis de los resultados (Weems y Pina, 2010).

Sobre la clarificación conceptual y empírica del concepto de regulación emocional, Weems y Pina (ibídem) mencionan que ésta se compondría de una clara definición y explicación de los elementos prototípicos que componen a la regulación emocional y que la diferencian de otros conceptos.

Si la regulación emocional comprende la capacidad real para modular la expresión emocional (Bridges, et. al., citados en Weems y Pina, 2010), sus definiciones operacionales distinguirán entre la percepción del individuo sobre el control y la capacidad real de regular sus emociones.

Asimismo, Weems y Pina indican que habrá que tomar en cuenta que la emoción no es un constructo unitario, por lo tanto la regulación emocional tampoco podrá ser abordada por un solo constructo; también habrá que reconocer en las investigaciones que la reacción emocional y su regulación son procesos íntimamente relacionados.

Los mismos autores señalan que la variabilidad de los datos en cualquier investigación se puede deber a la medición, el informante, la situación, muestra o los mismos instrumentos/métodos de estudio; por lo tanto, la validez del concepto de regulación emocional será mejor siempre que se tomen en cuenta aspectos como las características de los informantes, los instrumentos, la muestra y la evaluación, entre otros.

El nivel de análisis también ayuda a mejorar el estudio de la regulación emocional. Zeman, Klimes-Dougan, Cassano y Adrian (2007), mencionan que al menos deben considerarse tres niveles de observación: Teoría, clasificación y habilidades. En el nivel teórico, los conceptos son definidos de la manera más amplia, en el nivel de clasificación se definen por los resultados funcionales de determinados comportamientos, y en el nivel de habilidades, los conceptos se miden a través de habilidades específicas asociadas con ciertos aspectos, por ejemplo: Regulación emocional asociada a estrategias regulatorias reales.

Hasta el momento se ha visto que para estudiar la regulación emocional es necesario:

1. Definir el concepto de regulación emocional, tomando en cuenta conceptos interrelacionados como: Emoción, autorregulación, motivación, entre otros.

2. Decidir el nivel y los medios para analizar los resultados obtenidos de una investigación o intervención sobre regulación emocional.

3. Diseñar métodos de estudio mixtos y que incorporen varias formas de evaluación/observación de la regulación emocional.

Por otro lado, el estudio de la regulación emocional se centra en los procesos, internos y externos, empleados para controlar las emociones, como son: El conocimiento emocional, la atención, las respuesta fisiológicas y el rol de las influencias externas (Morris, Silk, Steinberg y Robinson, 2007).

Asimismo, sabemos que la regulación emocional puede ser entendida al evaluar una variedad de diferentes procesos, como aquellos relacionados con los sistemas nerviosos central y periférico, influencias socioculturales y contextos tanto biológicos como comportamentales (Adrian, Zeman y Veits, 2011).

Para evaluar los aspectos mencionados anteriormente y otros relacionados también con la regulación emocional, los investigadores se han centrado en la medición del concepto a través de cuatro formas principales: Auto-reporte, otro informante, observación e indicadores biofisiológicos (Adrian, Zeman y Veits, 2011). En la Tabla 5 se sintetizan sus beneficios y limitaciones.

Tabla 5

Beneficios y limitaciones de técnicas de medición de la regulación emocional

TÉCNICA	BENEFICIOS Y LIMITACIONES
Auto-reporte	Permite una evaluación importante de la regulación emocional cuando el informante puede ser un niño pequeño (Durbin, 2010; citado en Adrian, Zeman y Veits, 2011). Los individuos son los únicos con la posibilidad de evaluar e integrar una variedad de niveles de información sobre sus propias emociones. La limitación consiste en la demanda que se le presenta al informante al tener que estar al tanto de sus emociones, monitorearlas, recordar su experiencia emocional y comunicar la información efectivamente a otros (Zeman, et. al., 2007).
Otro informante	Permite evaluar los componentes de la regulación emocional en ambientes sociales diversos. Hay mayor confiabilidad y validez que en los auto-reportes (Morris, et. al., 2006), pero únicamente para los aspectos sociales.
Observación	Permite evaluar los gestos corporales, las tonalidades de la voz y las expresiones faciales, es decir, la expresión emocional en general. Sin embargo, sólo captura algunos componentes de la regulación emocional y no valora procesos no observables.
Indicadores biofisiológicos	Permiten evaluar los neurocircuitos relevantes para la regulación emocional, pero están supeditados a los avances tecnológicos para su aplicación e interpretación.

Nota Tabla 5. Fuente: Adrian, M., Zeman, J., & Veits, G. (2011). Methodological implications of the affect revolution: a 35-year review of emotion regulation assessment in children. *Journal of Experimental Child Psychology*, vol. 110, no. 2, págs. 171-197. Morris, A. S., Robinson, L. R., & Eisenberg, N. (2006). Applying a multimethod perspective to the study of developmental psychology. En M. Eid, & E. Diener, *Handbook of multimethod measurement in psychology* (págs. 371–384). Washington, DC: American Ps. Zeman, J., Klimes-Dougan, B., Cassano, M., & Adrian, M. (2007). Measurement Issues in Emotion Research With Children and Adolescents. *Clinical Psychology: Science and Practice*, vol. 14, no. 4, págs. 377-401.

En resumen, a través de un método que involucre técnicas de estudio diversas para evaluar la regulación emocional, se podrán reconocer y explicar más y mejor los aspectos y procesos relacionados con la misma.

En su revisión sobre la evaluación de la regulación emocional en niños, Adrian, Zeman y Veits (2011) buscaron artículos publicados sobre la regulación emocional infantil del año de 1976 al 2010, con el objetivo de arrojar datos sobre la llamada revolución del afecto, el número de métodos utilizados, el método empleado y los diseños experimentales dependiendo del grupo de edad, los procesos de regulación emocional de muestras típicas vs. atípicas y el impacto de dichos artículos dependiendo del método utilizado. En los siguientes párrafos se muestran los resultados que estas autoras encontraron.

Sobre la cantidad de artículos publicados, las autoras señalan que la mayoría de publicaciones fue entre el año 2000 y el 2010, mientras que las muestras de edades se distribuyeron como sigue: 10.2 % fueron estudios hechos con infantes, 33.8% con preescolares, 31.8% con niños entre 6 y 12 años y el 17.2% tuvo muestras de adolescentes (13 a 18 años). Un dato interesante es que la literatura sobre regulación emocional en niños surgió en la década de 1990, mientras que la literatura de adolescentes comenzó su desarrollo en el 2000.

En cuanto a los métodos utilizados, la mayoría de los estudios (61.1%) utilizó un solo método; fueron pocos los estudios que utilizaron cuatro métodos (4.5%). No hubo diferencias significativas en el aumento de acercamientos multimodales a la regulación emocional entre la década de los 90's y los dos miles. Lo que sí tuvo diferencias significativas fue el uso mayor de la observación en estudios previos que en los actuales.

Respecto a los tipos de diseños, las autoras encontraron que los estudios longitudinales fueron utilizados más comúnmente en investigaciones con grupos de edad más jóvenes, comparados con grupos pertenecientes a la infancia media y a la adolescencia. No hubo diferencias significativas en las comparaciones de grupo de edad y diseño experimental.

También abordaron los estudios realizados con muestras de individuos con alguna psicopatología relacionada con la regulación emocional. El 23.6% de los estudios revisados incluyeron muestras atípicas. Dichas muestras no fueron significativamente distintas respecto al uso de un método multimodal.

A partir de los datos anteriores, se puede concluir que efectivamente ha habido un enorme aumento en las investigaciones sobre regulación emocional durante las últimas dos décadas. Asimismo, la investigación comenzó con niños y preescolares, sin embargo, el propio cuerpo de teóricos ha pedido la realización de estudios con adolescentes (Klimes-Dougan y Zemn, 2007; citados en Adrian, et. al., 2011), lo que ha provocado un aumento en la última década de los estudios con este grupo de edad.

También es importante destacar que las técnicas de recogida de datos que se han utilizado con los distintos grupos de edad (observación y otros informantes con niños; autorreporte con adolescentes), pueden responder a las características del desarrollo psicológico de los informantes.

Otro aspecto que vale la pena resaltar, es la evidente disparidad en el uso de métodos, muestras, técnicas, informantes, etc., que existe actualmente en el estudio de la regulación emocional. Esto puede ser debido a que el concepto aún no está bien delimitado y aceptado mundialmente, por lo que los investigadores realizan estudios con una definición particular de regulación emocional, a la que obedecen determinados métodos, técnicas e informantes (incluso se ha observado que los instrumentos que evalúan la regulación emocional han obedecido a aspectos muy específicos de la investigación a partir de la cual han surgido). Esto último no es necesariamente malo, más bien sirve para reconocer el punto en el que se encuentra el estudio de la regulación emocional y para delimitar hacia dónde se quiere llegar

y cómo se va a lograr, en términos de la investigación sobre regulación emocional. Adrian, et. al., (2011) concluyen que

“...aunque los hallazgos sobre regulación emocional en la infancia se están empezando a acumular, es necesario conducir más trabajo substancial para examinar las interrelaciones de los procesos que componen la regulación emocional en niveles múltiples de análisis... los métodos múltiples y de varios niveles son claramente indicados por esta revisión... una futura dirección importante será continuar la tradición de investigaciones de regulación emocional longitudinales y de alta calidad utilizando métodos múltiples” (p. 188).

Específicamente, dentro del estudio de las estrategias de regulación emocional, los acercamientos más rigurosos combinan teoría y experiencia. En este acercamiento mixto, primero se definen las categorías de alto orden de regulación emocional (a través de la teoría) y después se realizan experimentos para englobar los resultados en las categorías propuestas (Koole, 2009).

Las intervenciones de regulación emocional se han enfocado primordialmente en el ámbito psicopatológico, con el objetivo de ayudar a los pacientes a mejorar su calidad de vida. Por ejemplo, Cameron y Jago (2008) operacionalizaron los estados de regulación emocional propuestos por Gross (2007) y diseñaron una intervención para mujeres con cáncer de mama con el objetivo de hacerle frente a la enfermedad a través de la regulación emocional.

Hay intervenciones para ayudar a los individuos, las parejas y las familias a modificar patrones inefectivos de regulación emocional. Estas intervenciones tiene como objetivos los patrones de modulación emocional que influyen la situación o la forma en

que la situación es percibida, así como los que alteran la respuesta emocional en sí (Gross, 1998).

Muchas escuelas terapéuticas retoman en sesión las dificultades que experimentan los individuos en su regulación emocional, con el objetivo de que el terapeuta ayude al paciente a desarrollar su capacidad para responder emocionalmente de maneras distintas, más adaptativas (Cicchetti et. al., 1992; Greenberg y Safran, 1987; Averill y Nunley, 1992; Folkman y Lazarus, 1998; citados en Gross, 1998).

Más específicamente, las intervenciones cognitivo-conductuales tienen como uno de sus objetivos entrenar a los pacientes para acercarse o evadir situaciones, según sea el caso, que les sirvan para alcanzar sus metas o los obstaculicen; como cuando un paciente deprimido planea actividades placenteras o cuando un individuo evita determinados restaurantes para no ingerir alimentos dañinos (Gross, 1998).

Para concluir con este capítulo, es importante destacar que en la investigación sobre regulación emocional, las direcciones a futuro comprenden la realización de investigaciones flexibles en el uso de métodos y técnicas, que sean a la vez rigurosas en el seguimiento y consecución de sus metas, con el objetivo de crear un mayor y mejorado marco teórico y empírico que nos permita continuar desarrollando conocimientos acerca de los procesos que componen a la regulación emocional.

En el siguiente capítulo también se aborda el tema de la regulación emocional pero desde la perspectiva de James J. Gross, quien ha realizado una extensa investigación con adultos en el tema.

CAPÍTULO II. LA TEORÍA DE JAMES J. GROSS SOBRE LA REGULACIÓN EMOCIONAL

Hasta el momento hemos revisado las principales definiciones de regulación emocional, junto con aspectos relacionados a ella: la definición de emoción, el desarrollo de la regulación emocional a través de la vida de los individuos, las distintas estrategias de regulación emocional que se han identificado, la investigación desarrollada en este ámbito, sus aplicaciones (principalmente clínicas) y las direcciones futuras que los autores proponen.

En el presente capítulo se describirá la perspectiva de J. Gross sobre la regulación emocional y se profundizará en sus propuestas, pues constituyen uno de los pilares teóricos del presente trabajo, debido a que aporta conocimientos amplios y fundamentados sobre el desarrollo de la regulación emocional y las estrategias que se ponen en práctica, aunque su modelo lo derivó trabajando con adultos, es apropiado para hacer consideraciones con adolescentes. Al final del capítulo se ahondará en las razones por las que es retomada en la presente investigación.

En 1998, Gross publicó un artículo sobre dos tipos de regulación emocional: Una centrada en el antecedente y otra centrada en la respuesta, en ese mismo artículo propuso el modelo modal de la emoción, el cual se describió en el capítulo anterior.

Es importante recordar lo que nos dice Gross acerca de este modelo: Dentro del “modelo modal”, la emoción es vista como un ciclo de respuestas (internas y externas) que comienza con la evaluación del individuo de un estímulo determinado, lo importante de este punto es que la persona evalúa la situación como importante para sus metas u objetivos y le da una interpretación personal.

Una vez que el individuo evalúa la situación como importante y experimenta la emoción y el sentimiento relacionado, comienza la serie de respuestas (cognitivas,

fisiológicas y conductuales) de forma coordinada y flexible (dependiendo de la situación, las metas del individuo, sus conocimientos y experiencias), para culminar con una respuesta general orientada a obtener un beneficio o evitar un conflicto (Gross, 1998).

El proceso anteriormente descrito es cíclico, pues la respuesta general que presentamos cuando experimentamos una emoción, impacta en la misma, con lo cual se experimenta una nueva emoción y comienza de nuevo el proceso.

Este modelo fue desarrollado conjuntando las dos principales líneas de investigación a través de las cuales se abordaba y describía a la regulación emocional. De acuerdo con la corriente que ve a la regulación de las emociones como parte de la salud psicológica, a través de la disminución del estrés, la regulación emocional, llevada de forma adecuada, tiene como fin reducir los efectos que las emociones negativas tienen en los individuos (Gross, 1998).

Por otra parte, la corriente que ve a la regulación emocional como parte de la salud física, propone que el mal manejo de nuestras emociones aumenta la activación fisiológica (del sistema parasimpático, por ejemplo) y reduce la salud física de los individuos (Gross, 1998).

Entonces, en 1998, Gross resalta estas dos perspectivas sobre cómo la regulación emocional afecta la vida cotidiana de los individuos: A través de la disminución del estrés utilizando de la reevaluación cognitiva de situaciones que eliciten emociones negativas y otra por la activación fisiológica que se da en el manejo inadecuado de las emociones.

En el *modelo modal* ubica a las emociones como un ciclo experiencias-valoración-emoción-respuesta, con dos clases mayores de regulación emocional, una que sucede antes de que surja la emoción (durante la valoración) y otra que se pone en práctica una vez que se realiza la respuesta (Gross, 1998); es así como el autor conjunta ambas perspectivas sobre la utilidad de la regulación emocional en la vida cotidiana de los individuos.

Las estrategias de regulación emocional que se ponen en práctica durante la valoración de la experiencia emocional se denominan “enfocadas en el antecedente”, mientras que las estrategias que se llevan a cabo después de que aparece la emoción son denominadas “enfocadas en la respuesta”; un ejemplo de estrategia enfocada en el antecedente es la reevaluación cognitiva, mientras que como estrategia enfocada en la respuesta se puede destacar la supresión emocional (Gross, 1998).

Para probar la existencia de estas dos estrategias (revaloración y supresión), así como sus efectos en la salud física y mental, Gross realizó el siguiente experimento con participantes de una edad promedio de 21 años: Todos los participantes vieron un video con imágenes desagradables. En la condición de revaloración, se les solicitó adoptar una actitud desapegada y no-emocional. En la condición de supresión, se les pidió que se comportaran de manera que si alguien los estuviera observando no se diera cuenta de lo que sentían; el grupo control solamente vio el video, sin recibir ninguna indicación. Los participantes fueron videograbados y sus respuestas fisiológicas monitoreadas, asimismo, describieron su vivencia subjetiva de la emoción.

En la Tabla 6 se muestran los hallazgos de este experimento y las implicaciones que propuso Gross para la salud tanto física como psicológica.

Tabla 6

Consecuencias fisiológicas y psicológicas de los procesos de reevaluación y supresión propuestos por Gross

CONDICIÓN	HALLAZGOS	CONSECUENCIAS FISIOLÓGICAS	CONSECUENCIAS PSICOLÓGICAS
REEVALUACIÓN	Menor experiencia de disgusto. Menos signos conductuales. Mayor eficacia de la estrategia.	Disminución de los efectos físicos del estrés (problemas cardiovasculares, por ejemplo) ocasionado por la vivencia de emociones negativas.	Sentimientos de disgusto disminuidos. Puede ser recomendada como estrategia para experimentar menos emociones negativas.
SUPRESIÓN	Menor conducta expresiva. Mayor activación fisiológica (simpática).	Cuando la expresión de la emoción se suprime la activación simpática aumenta. Si el efecto es repetitivo puede tener consecuencias en la salud física, como el estrés crónico.	La inhibición expresiva no provee de alivio para la experiencia subjetiva de emociones negativas.

Nota. Fuente: Gross, J. (1998a). Antecedent and response focused emotion regulation: divergent consequences for experience, expression and physiology. *Journal of personality and social psychology*, vol. 74, no. 1, págs. 224-237.

A través de este experimento, Gross brindó evidencia empírica sobre los efectos de la regulación emocional en la salud física y mental de los individuos. Sin embargo, aunque se podría pensar que la estrategia de reevaluación es mejor, Gross concluye simplemente que “diferentes formas de regulación emocional tienen distintas consecuencias” (p. 232) y propone para investigaciones futuras el entendimiento de los costos y beneficios de procesos

regulatorios diversos con el objetivo de apoyar el desarrollo de intervenciones, sobre todo clínicas, para pacientes con depresión y/o ansiedad, por ejemplo (Gross, 1998).

Gross realizó una revisión del tema de la regulación emocional, donde pone de manifiesto que desde la década de los 90's la regulación emocional ha tenido un gran auge en la investigación psicológica. Asimismo, menciona que el tema de la regulación de nuestras emociones surgió en la psicología del desarrollo, así como en las tradiciones teóricas del psicoanálisis y el afrontamiento, que paulatinamente fue floreciendo también en la literatura sobre niños y adultos (Gross, 1998).

Igualmente, en su revisión de 1998, Gross menciona que para definir a la regulación emocional es necesario tomar en cuenta de dónde surgió su estudio, qué conceptos se relacionan con ella y cuáles son las principales ramas de la psicología que hacen aportaciones importantes.

Los principales precursores del estudio de la regulación emocional son la teoría psicoanalítica y las investigaciones sobre el afrontamiento y el estrés.

Por un lado, S. Freud (1926/1959, citado en Gross, 1998), enfatizó en su teoría del psicoanálisis dos tipos de regulación de la ansiedad; una consistente en evitar situaciones que produzcan ansiedad y la otra para restringir expresiones que la provocan. Desde esta perspectiva el estudio sobre el manejo que los individuos hacen en sus emociones se ha centrado en reducir los efectos de las emociones negativas a través del control ya sea conductual o mental; sin embargo, dicho énfasis se ha ido expandiendo para incluir procesos conscientes e inconscientes de modulación, que no necesariamente buscan disminuir las emociones negativas, sino más bien modificar la experiencia emocional, incluyendo a las emociones positivas (Mayer y Salovey, 1995).

Por su parte, la teoría sobre el afrontamiento del estrés, incluye dentro de los objetivos de la regulación emocional a las respuestas que dan los individuos ante retos psicológicos, como hablar en público (Gross, 1998). El afrontamiento (o *copping* en inglés) está definido como “los esfuerzos cognitivos y conductuales para manejar demandas específicas externas y/o internas que son valoradas como excesivas para los recursos de la persona” (Lazarus y Folkman, 1984, p. 141); es decir que el afrontamiento es la capacidad que tiene el individuo para sobreponerse a situaciones difíciles haciendo uso de sus pensamientos y acciones.

El estudio del afrontamiento antecede a la regulación emocional principalmente debido al concepto de “afrontamiento enfocado en la emoción”, el cual tiene como objetivo disminuir la experiencia de la emoción negativa. Más recientemente, desde la perspectiva teórica del afrontamiento, tanto las emociones positivas como negativas pueden ser reguladas y tanto la experiencia como la expresión emocionales pueden ser los objetivos de dicha regulación (Gross, 1998).

En su modelo Gross propone la relación entre varios constructos, plantea los de afrontamiento, regulación de los afectos, regulación del humor y defensas (1998). Igual que para el caso de la emoción y su relación con otros constructos, señala una relación jerárquica, considerando la regulación de los afectos como concepto supraordinado. En este caso, las diferencias están marcadas principalmente por la duración de los esfuerzos regulatorios y por los objetivos del manejo emocional (afectos, humor, defensas).

Sobre las perspectivas o sub-disciplinas de la psicología que hacen aportaciones al estudio de la regulación emocional, Gross señala siete: De la personalidad, clínica, de la salud, biológica, cognitiva, del desarrollo y social (1998). En la Tabla 7 se señalan las contribuciones a la regulación emocional de cada una de ellas.

Tabla 7

Aportaciones de las sub-disciplinas psicológicas a la regulación emocional

SUB-DISCIPLINA	APORTACIONES
BIOLÓGICA	Elucida el substrato neural de la regulación emocional. Se ha establecido una relación bidireccional entre la corteza prefrontal y las estructuras subcorticales que generan la emoción y le dan significado, a través de estudios del desarrollo y con individuos que tienen lesiones en dichas áreas (Mega y Cummings, 1994; citados en Gross, 1998).
COGNITIVA	Habla sobre las complejas dependencias entre los procesos afectivos y los cognitivos, como la resolución de problemas, el aprendizaje y la memoria. Diversos estudios han demostrado que las estrategias de regulación emocional cognitivas como la supresión inciden de manera importante en la experiencia y la expresión de emociones negativas, principalmente (Wegner, 1994; Richardson y Gross, 1998; Baumeister, 1998; citados en Gross, 1998).
DEL DESARROLLO	Algunos de sus descubrimientos clave han sido las diferencias en la regulación emocional dictadas por el temperamento (Derryberry y Rothbart, 1997; citados en Gross, 1998), el impacto de los padres en las estrategias regulatorias de los hijos (Bandura, 1992; citado en Gross, 1998), la interacción entre las tendencias de respuestas, las capacidades regulatorias y el apego (Thompson, 1990 citado en Gross, 1998), así como las capacidades de regulación emocional que los niños van desarrollando a lo largo de su vida (Eisenberg et. al., 1995, citado en Gross, 1998).
SOCIAL	Reconoce que las tendencias de respuestas están inexorablemente relacionadas con el contexto social (Buck, 1994; citado en Gross, 1998), como el comportamiento de ayuda a otros y auto-ayuda, las relaciones maritales, entre otros.

<p>DE LA PERSONALIDAD</p>	<p>APORTACIONES DE LA SUB-DISCIPLINA. <i>CONTINUACIÓN</i></p> <p>Enfatiza el rol activo que los individuos juegan al moldear su propio comportamiento y el mundo que los rodea, las diferencias individuales (de personalidad) son fundamentales. Por ejemplo, la eficacia que los individuos tienen para afrontar las situaciones difíciles para ellos (regulación emocional) impacta en la gran variedad de resultados de dichas situaciones (Bandura, 1997; citado en Gross, 1998).</p>
<p>CLÍNICA</p>	<p>Señala la importancia que tienen los procesos de regulación emocional en la salud mental de los individuos, incluso pueden afectar el trabajo, las relaciones sociales y el disfrute personal (Gross y Munoz, 1995; citados en Gross, 1998). Asimismo, ha estudiado las diferentes estrategias de regulación emocional que ponen en práctica los individuos y los problemas de salud tanto mental como física que pueden traerles, como el abuso en el tabaco, la comida o el alcohol.</p>
<p>DE LA SALUD</p>	<p>Ha demostrado que un exceso en el control de las emociones negativas puede repercutir adversamente en la salud física de los individuos. La supresión como estrategia de regulación emocional lleva a los individuos a un aumento en la activación del sistema nervioso simpático (Gross y Levenson, 1993, 1997; citados en Gross, 1998), lo cual parece inhibir ciertas respuestas del sistema inmunológico y provocar daños físicos parecidos a aquellos causados por el estrés crónico, como la gastritis.</p>

Nota. Fuente: Gross, J. (1998a). Antecedent and response focused emotion regulation: divergent consequences for experience, expression and physiology. *Journal of personality and social psychology*, vol. 74, no. 1, págs. 224-237.

Entonces, las aportaciones de las ramas de la psicología han permitido la profundización en el tema de la regulación emocional al aportar distintas perspectivas sobre lo que ocurre en el proceso, las cuales se complementan y relacionan para dar una mejor explicación al respecto.

Además de presentar las aportaciones de las distintas ramas de la psicología al campo de la regulación emocional, Gross plantea que para estudiarla se pueden llevar a cabo distintos acercamientos.

Por un lado, se puede describir exactamente lo que la gente hace cuando trata de regular una emoción particular (acercamiento descriptivo); tiene la ventaja de acercarse en gran medida al fenómeno de interés, sin embargo, en el caso de que el objetivo sea muy amplio (como los procesos afectivos de regulación emocional), hay un número infinito de acciones difícil de reconocer y explicar (Gross 1998).

Un segundo acercamiento es categorizar los esfuerzos para regular una emoción basándose en el componente emocional que es el objetivo de la regulación (categorización), como la experiencia, la expresión o la fisiología. En este caso se tiene la ventaja de la parsimonia y la desventaja de agrupar distintas maneras de alcanzar un cambio en cada dominio (Gross, 1998).

El tercer acercamiento que describe Gross (1998) consiste en llevar a cabo un análisis conceptual de los procesos implícitos en los actos regulatorios. El autor retoma este acercamiento (análisis conceptual) y describe una serie de procesos de regulación emocional, cuya definición y operacionalización fue desarrollando a través de sus investigaciones.

Para realizar un análisis conceptual, Gross tomó como punto de partida su modelo modal de la emoción, el cual tiene como base una concepción de la emoción como una tendencia a responder que los individuos tenemos ante determinadas situaciones.

Como se recordará, en este modelo, la respuesta emocional se genera una vez que el estímulo ha sido evaluado como importante; sin embargo, dichas respuestas no son similares en todos los casos que se presentan las mismas emociones, esta observación, da lugar a la

regulación emocional y a los cinco procesos regulatorios que Gross propone en el año de 1998.

Por otro lado, estos procesos regulatorios son una reelaboración que Gross hace sobre la distinción que estableció con anterioridad entre la regulación emocional que se realiza antes de la aparición de la emoción (enfocada en el antecedente) y la que se lleva a cabo una vez que se presenta la respuesta (enfocada en la respuesta).

Los cinco procesos regulatorios propuestos y descritos por Gross (1998), fueron mencionados en el capítulo anterior con el objetivo de brindar al lector un antecedente en el tópico y debido a que forman parte de las estrategias de regulación emocional que se han identificado hasta la fecha. A continuación se desarrollan los procesos y se explica con mayor amplitud de qué manera surgieron como parte del modelo procesual de regulación emocional.

El modelo procesual de regulación emocional de James J. Gross

El modelo procesual de regulación emocional fue propuesto por Gross a partir de su revisión sobre el tema realizada en el año de 1998. Dicho modelo toma como base la distinción entre regulación emocional enfocada en el antecedente y la que es más enfocada en la respuesta e incluye cinco procesos de regulación emocional: Selección de la situación, modificación de la situación, despliegue atencional, cambio cognitivo y modulación de la respuesta. Mismos que a continuación se describen.

La forma de regulación emocional relativa a la selección de la situación sucede cuando un sujeto decide implicarse o no en una situación que elicitada determinada emoción; es decir, el sujeto se anticipa a la emoción dependiendo de sus conocimientos emocionales y su experiencia de vida. Tomar una ruta diferente a la tienda para evitar a un vecino molesto o buscar a un amigo con quien podamos desahogarnos, constituyen formas de regulación

emocional a través de la selección de la situación (Gross, 1998; Gross, 2002; Gross y John, 2003, 2004; Gross, 2007).

“Una vez seleccionada, la situación puede ser adaptada para modificar su impacto emocional. Esto constituye la modificación de la situación” (Gross, 1998, p. 282). Cuando un individuo ya se encuentra en una situación que puede elicitar determinada emoción, tiene la posibilidad de cambiar la forma en que la situación le afecta y por lo tanto, cambiar la emoción resultante. Es importante destacar que no todas las situaciones son susceptibles de modificación, asimismo, las situaciones pueden ser sencillas (con un solo aspecto a considerar), o muy complejas (con múltiples aspectos) (Gross, 1998).

Ejemplos de modificación de la situación pueden ser cambiar una cita de trabajo por una llamada telefónica para evitar discusiones largas o convencer a un vecino de bajar el volumen de la música de una fiesta muy ruidosa (Gross, 1998).

“El despliegue atencional puede ser utilizado para seleccionar en qué aspecto de la situación se enfoca el individuo” (Gross, 1998, p. 282). O sea que una vez que el individuo se encuentra en una situación que elicita cierta emoción, puede decidir en qué aspecto de la situación enfocarse para modificar el impacto emocional de la misma. Dentro de la forma de despliegue atencional podemos encontrar estrategias de *distracción*, *concentración* y *rumiación* (Gross, 1998).

La *distracción* enfoca la atención en aspectos no emocionales de la situación o la aleja de la situación en sí (Nix, Watso, Pyszczynski y Greenberg, 1995; Derryberry y Rothbart, 1998; citados en Gross, 1998). También tiene que ver con la modificación de las metas individuales, como cuando un individuo modifica objetivos difíciles de obtener por otros más alcanzables. Los pensamientos que ayudan a las personas a regular sus emociones a través de la distracción pueden manifestarse como deseos de que la situación pare, pensamientos y/o

memorias agradables o que sean inconsistentes con el estado emocional indeseado (Meichenbaum, 1985; Fraley y Shaver, 1997; Josephson, Singer y Salovey, 1996; citados en Gross, 1998).

Un ejemplo de *distracción* puede ser cuando una persona se pone a pensar en otra cosa si está enfrascada en una plática aburrida o en una discusión; también puede haber distracción si los individuos tienen recuerdos felices cuando se sienten tristes o viceversa.

La *concentración* tiene la capacidad de absorber los recursos cognitivos (Erber y Tesser, 1992), asimismo, puede ser utilizada para provocar ciertas expresiones emocionales, como lo hacen los actores. Esta forma de regulación emocional puede ser considerada como la versión interna de la selección de la situación, solo que en este caso, los individuos movilizan recursos internos (y no externos) para decidir cómo se quieren sentir (Gross, 1998).

Una forma potente de concentración es la *rumiación*, que se refiere a que los individuos dirigen la atención hacia los sentimientos (las experiencias subjetivas de la emoción) y sus consecuencias (Gross, 1998). Como cuando una persona repasa una y otra vez una pelea con un amigo, recuerda constantemente cómo se sintió en esa ocasión y se dedica a reexaminar sus consecuencias.

“El *cambio cognitivo* se refiere a seleccionar cuál de los posibles significados pueden ser ligados a la situación” (Gross, 1998, p. 282). En este caso, el individuo decide el significado emocional que le va a otorgar a la situación susceptible de elicitar una emoción. Para regular sus emociones a través del cambio cognitivo, las personas pueden modificar la evaluación que hacen de la situación (Fridja, 1986), comparar su situación con la de los demás (Taylor y Lobel, 1989; citados en Gross, 1998) o reinterpretar la situación, como

cuando se tiene un fracaso pero se interpreta como un paso pequeño al éxito. Dentro de estas formas de cambio cognitivo, la reevaluación ha recibido especial atención (Gross, 1998).

Como ya se mencionó, las cuatro anteriores formas de regulación emocional forman parte del grupo que están enfocadas en el antecedente, es decir que suceden antes de que suceda la emoción. A través de estas estrategias de regulación emocional, los individuos pueden decidir qué emoción experimentar y cómo sentirse al respecto, ya sea evitando o promoviendo determinadas situaciones, modificando el foco de su atención en determinadas situaciones o cambiando la forma en que la situación los afecta.

La siguiente forma de regulación emocional es la *modulación de la respuesta*, que consiste en “influir las tendencias de respuesta una vez que han sido provocadas” (Gross, 1998, p. 282). En esta estrategia, los individuos influyen directamente sus respuestas conductuales, fisiológicas y subjetivas. Los intentos de regular los aspectos fisiológicos y subjetivos de la emoción pueden traducirse en el uso de drogas, el ejercicio físico, la relajación progresiva y la respiración controlada (Thayer, et. al., 1994; Jacobsen, 1983; citados en Gross, 1988).

Las formas de regulación emocional descritas anteriormente se señalan y esquematizan en la Tabla 8 (Gross, 1998; Gross, 2002; John y Gross, 2004; Gross y Thompson, 2007).

Tabla 8

Formas de regulación emocional descritas por Gross

Situaciones		Aspectos	Significados	Respuestas	Conducta Experiencia Fisiología
<i>ELEGIR</i> <i>SITUACIÓN</i>	<i>CAMBIAR</i> <i>SITUACIÓN</i>	<i>DIRIGIR LA</i> <i>ATENCIÓN</i>	<i>CAMBIAR</i> <i>SIGNIFICADO</i>	<i>CAMBIAR</i> <i>RESPUESTA</i>	
1.SELECCIÓN DE LA SITUACIÓN	2.MODIFICACIÓN DE LA SITUACIÓN	3.DESPLIEGUE ATENCIONAL	4.CAMBIO COGNITIVO	5.MODULACIÓN DE LA RESPUESTA	
<i>Regulación emocional enfocada al antecedente (VALORACIÓN DE LA SITUACIÓN)</i>				<i>Regulación emocional enfocada a la respuesta (DESPLIEGUE DE LA RESPUESTA)</i>	

Nota. Fuente: Gross, J. (1998). The emerging field of emotion regulation: an integrative review. *Review of general psychology*, vol. 2, no. 3, págs. 271-299. Gross, J. (2002). Emotion regulation: affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, vol. 39, no. 3, págs. 281-291. Gross, J., & Thompson, R. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. En J. Gross, *Handbook of emotion regulation* (págs. 3-25). New York: Guilford Press. John, O. P., & Gross, J. (2004). Healthy and unhealthy emotion regulation: personality processes, individual differences and life span development. *Journal of personality*, vol. 72, no. 3, págs. 1302-1334.

Como podemos observar en la tabla 8 , existen dos formas principales de regulación emocional: Enfocada en el antecedente (las que suceden antes de que surja la emoción en el individuo, cuando se encuentra valorando la situación que elicitó la emoción) y la enfocada en la respuesta (que se presenta una vez que la emoción sucede, después de la valoración).

“Mientras que las formas de regulación emocional enfocadas en el antecedente (como la reevaluación), comprenden principalmente *si las respuestas emocionales son presentadas o no*, las estrategias enfocadas en la

respuesta (como la supresión), comprenden la *modulación de las respuestas emocionales una vez que se presentan*” (Gross, 2002; p. 283).

Resumiendo, dentro de la regulación emocional enfocada en el antecedente tenemos la selección de la situación, la modificación de la situación, el despliegue atencional y la reevaluación cognitiva; mientras que como parte de la regulación emocional enfocada en la respuesta encontramos a la modulación de la respuesta. Estas formas de regulación emocional se despliegan una vez que el individuo se encuentra en una situación que lo impacta emocionalmente pues es relevante para sus metas, creencias, valores y/o experiencias en general.

Posteriormente Gross (2002) reconoce y describe una serie de consecuencias afectivas, cognitivas y sociales de las estrategias de regulación emocional comprendidas en su modelo procesual,

“Con base en el modelo procesual de la regulación emocional, los esfuerzos para disminuir la experiencia emocional a través de la reevaluación deberían alterar la trayectoria de la respuesta emocional en su totalidad, llevando a una experiencia y conducta disminuidas, así como a una menor respuesta fisiológica. La supresión, en contraste, debería disminuir la conducta expresiva sin aminorar la experiencia emocional, y podría incluso aumentar las respuestas fisiológicas debido a los esfuerzos asociados con la inhibición de la conducta emocional expresiva” (Gross, 2002; p. 283).

Es decir que debido a que la reevaluación es una forma de regulación emocional que surge antes de que se despliegue la respuesta, todos los componentes que forman parte de la misma (conducta, sentimiento y fisiología) son susceptibles de modificación. Contrariamente, la supresión se pone en práctica una vez que la respuesta se presenta, por lo

tanto, el sentimiento y los factores fisiológicos ya están presentes y lo único que puede hacer el individuo es modular su conducta (expresión).

En su artículo, Gross presenta una serie de evidencias que respaldan los supuestos anteriores y concluye que

“...la supresión también disminuye la conducta expresiva de las emociones positivas... al parecer tiene poco impacto en la experiencia de la emoción negativa, mientras disminuye la experiencia de la emoción positiva... está asociada con un aumento en la activación simpática del sistema cardiovascular... consume recursos cognitivos, menoscabando la memoria para información presentada durante el periodo de regulación emocional... resulta en una disminución de la conducta expresiva, tanto negativa como positiva, lo cual altera las relaciones sociales de los individuos... incluye el aumento de la presión sanguínea en compañeros sociales. En contraste, la reevaluación disminuye la experiencia emocional negativa, así como su expresión... no está asociada con aumento en la activación simpática... no tiene consecuencias cognitivas (como la supresión). (Gross, 2002; p. 289).

De acuerdo con las ideas anteriores, la reevaluación tiene consecuencias positivas para los individuos, como la comunicación efectiva con otras personas, la promoción de la experiencia emocional sin la necesidad de sobre-utilizar recursos cognitivos como la memoria, la disminución de la experiencia emocional negativa, entre otras. Mientras que la supresión tiene consecuencias contrarias a las de la reevaluación, las cuales pueden ser valoradas por el individuo como negativas. En la tabla 9 se esquematizan los hallazgos experimentales descritos anteriormente.

Tabla 9

Efectos de la reevaluación y supresión

EFFECTOS	REEVALUACIÓN	SUPRESIÓN
AFFECTIVOS (satisfacción personal)	Más	Menos
COGNITIVOS (memoria)	Ninguno	Menos
SOCIALES (cercanía)	Ninguno	Menos

Nota: Fuente: John, O. P., & Gross, J. (2004). Healthy and unhealthy emotion regulation: personality processes, individual differences and life span development. *Journal of personality*, vol. 72, no. 3, págs. 1302-1334.

Un punto fundamental del modelo procesual de la regulación emocional, es que está basado en el modelo modal de la emoción, el cual señala que las emociones son adaptativas, pues surgen de acuerdo al contexto y las características del individuo. Si tomamos como punto de partida a la emoción como respuesta adaptativa, podemos decir que la regulación de esta emoción también depende de las metas del individuo y de su contexto, entonces, si bien la supresión tiene consecuencias negativas en cuanto a la fisiología y experiencia del individuo, pueden ser positivas respecto a sus metas personales y al momento en el que se encuentra.

Por ejemplo, puede haber ocasiones en que sea muy difícil reevaluar, siendo la supresión el único camino para regular la emoción; o podría ser más adaptativo, en términos de las posibilidades reales en un momento determinado, el modificar nuestra respuesta ante una situación en lugar de cambiar nuestra percepción (Gross, 2002; Gross y John, 2003, 2004).

Es así que, más allá de aprender a utilizar una u otra estrategia, es fundamental contar con una serie de formas de regular nuestras emociones, que sean flexibles y adaptativas según la situación en la que nos encontremos, así mismo contar con el conocimiento

emocional y las habilidades necesarias para decidir qué estrategia utilizar en determinados momentos.

Gross y John (2004) describen cinco estudios para probar dos hipótesis generales: Los individuos difieren en su uso de estrategias de regulación emocional (como reevaluación y supresión), estas diferencias individuales tienen implicaciones para el afecto, el bienestar y las relaciones sociales. Estos estudios se presentan a continuación, Los hallazgos encontrados se presentan en la Tabla 10.

Estudio 1: Psicométricos y diferencias de grupo. Presenta nuevas mediciones para el uso habitual de reevaluación y supresión a través del Cuestionario de Regulación Emocional (*Emotion Regulation Questionnaire*, ERQ).

Estudio 2: Establecimiento de una red nomológica de la regulación con otros constructos. Examina validez convergente y divergente del ERQ.

Estudio 3: Implicaciones para la respuesta afectiva. Muestra que los reevaluadores experimentan y expresan mayor emoción positiva y menor emoción negativa, mientras que los supresores experimentan y expresan menor emoción positiva pero experimentan mayor emoción negativa.

Estudio 4: Implicaciones para el funcionamiento social. Indica que el uso de la reevaluación está asociado con un mejor funcionamiento interpersonal, mientras que utilizar la supresión se asocia con un peor funcionamiento interpersonal.

Estudio 5: Implicaciones para el bienestar. Muestra que el uso de la reevaluación está positivamente relacionado con el bienestar, mientras que la supresión se relaciona negativamente.

Tabla 10

Consecuencias de las estrategias de reevaluación y supresión descritas por Gross

ESTRATEGIA	CONSECUENCIAS
REEVALUACIÓN	<p>Los re-evaluadores utilizan una estrategia de regulación emocional que interviene <i>tempranamente en el proceso generativo de la emoción y por lo tanto modifican no solo lo que expresan, sino también lo que sienten y comparten con otros individuos.</i> Negocian situaciones estresantes al tomar una <i>actitud optimista, reinterpretando lo que encuentran estresante y haciendo esfuerzos activos para modificar estados de ánimo negativos. Experimentan y expresan más emociones positivas y menos negativas. Comparten sus emociones</i> (tanto positivas como negativas) y tienen <i>relaciones más cercanas</i> con sus amigos, asimismo, sus amigos los encuentran más amables. Tienen <i>menos síntomas depresivos y mayor autoestima.</i></p>
SUPRESIÓN	<p>Los supresores utilizan una <i>estrategia de regulación emocional que interviene tardíamente en el proceso generativo de la emoción</i> y pueden <i>modificar únicamente lo que expresan</i>, esto con un costo considerable para el funcionamiento individual. Se viven como poco auténticos pues engañan a los demás sobre lo que realmente sienten. Tratan con situaciones estresantes al <i>enmascarar sus sentimientos y aminorar sus expresiones.</i> Son <i>menos claros sobre lo que sienten, menos exitosos al reparar sus estados de ánimos y ven sus emociones como menos aceptables,</i> rumiando sobre los eventos que los hacen sentir mal. Sus esfuerzos para suprimir los dejan con una experiencia menor de emociones positivas y mayor de emociones negativas, incluyendo <i>sentimientos dolorosos de inautenticidad.</i> Se muestran <i>renuentes a compartir con otros sus emociones positivas y negativas,</i> y sus relaciones con otros son menos cercanas emocionalmente. Tienen <i>niveles menores de autoestima, mayores síntomas depresivos y están menos satisfechos con su vida en general.</i></p>

Nota. Fuente: Gross, J. (1998). Antecedent and response focused emotion regulation: divergent consequences for experience, expression and physiology. *Journal of personality and social psychology*, vol. 74, no. 1, págs. 224-237.

De manera general, podemos decir que las principales aportaciones de James J. Gross al estudio de la regulación emocional han sido:

a. Definición de regulación emocional. La regulación emocional es el proceso mediante el cual tomamos decisiones sobre qué emociones tener, cuándo experimentarlas y cómo expresarlas.

b. El modelo modal de la emoción. Las emociones son fenómenos que resultan de la valoración que hace el individuo de una situación susceptible de elicitar una emoción para desplegar una respuesta; tanto la valoración como la respuesta dependen de las características del individuo, sus metas personales y el contexto.

c. Procesos de regulación emocional. Hay dos procesos principales de regulación emocional: Uno enfocado en el antecedente y otro enfocado en la respuesta. Las estrategias que han recibido más atención han sido la reevaluación (enfocada en el antecedente) y la supresión (enfocada en la respuesta). La regulación emocional enfocada en el antecedente permite a los individuos modificar tanto la experiencia de la situación como la expresión, mientras que la regulación enfocada en la respuesta solo puede ser dirigida a la expresión (conducta emocional).

d. Consecuencias diferentes para los dos procesos. Los procesos de reevaluación y supresión tienen distintas consecuencias, principalmente en los ámbitos afectivo, cognitivo y social. En general, la reevaluación (enfocada en el antecedente) tiene mejores consecuencias, principalmente en el ámbito afectivo (experiencia y expresión de emociones positivas), mientras que no afecta la cognición y las relaciones sociales de los individuos. La supresión (enfocada en la respuesta) tiene consecuencias negativas para los individuos, pues disminuye la experiencia afectiva, sobre-utiliza los recursos cognitivos y aminora las habilidades sociales de los individuos.

e. Modelo procesual de la regulación emocional. Comprende cinco estrategias de regulación emocional. Dentro del proceso de regulación emocional enfocado en el antecedente, se han identificado cuatro estrategias de regulación emocional: Selección de la situación, modificación de la situación, despliegue atencional y cambio cognoscitivo (por ejemplo: Reevaluación), mientras que el proceso de regulación emocional enfocado en la respuesta tiene una estrategia: Modificación de la respuesta (por ejemplo: Supresión).

f. Desarrollo del *Emotion Regulation Questionnaire* (ERQ). Comprende dos escalas, una de reevaluación y otra de supresión. Los ítems se desarrollaron “racionalmente” (Gross y John, 2004; p. 350), indicando claramente en cada uno el proceso regulatorio que se intenta medir. También cada escala incluye un reactivo sobre el control de emociones negativas (tristeza) y uno de emociones positivas (alegría). Los ítems fueron clasificados en una escala de 1 (fuertemente en desacuerdo) a 7 (fuertemente de acuerdo). Este cuestionario será mejor explicado en el siguiente capítulo

g. Edición del *Handbook of emotion regulation* (2007). Incluye temas sobre los fundamentos de la regulación emocional, sus bases biológicas y cognitivas, su desarrollo, las características de la personalidad asociadas junto con las diferencias individuales que se han encontrado, los acercamientos desde el ámbito social y las aplicaciones clínicas que ha tenido hasta el momento la regulación emocional. En el presente trabajo se retoman sólo los temas que tienen relevancia para el estudio que se realizó: Definición de emoción, desarrollo de la regulación emocional y diferencias individuales, así como las aplicaciones que ha tenido su estudio.

Todas las aportaciones anteriores se retoman de una u otra forma en el presente trabajo, ya sea como marco teórico, como apoyo para el desarrollo del instrumento, o como fundamentos para la discusión de los resultados.

A continuación se describen algunos instrumentos que han sido desarrollados para evaluar la regulación emocional.

CAPÍTULO III. INSTRUMENTOS PARA EVALUAR LA REGULACIÓN EMOCIONAL

Con el creciente énfasis en la regulación emocional, se han desarrollado diversos instrumentos para evaluarla. A continuación se presentan 9 de los instrumentos más utilizados y citados para dicho fin y se describen sus características generales.

1. Lista de Cotejo de Regulación Emocional (*Emotion Regulation Check-list*)

La Lista de Cotejo de Regulación Emocional (ERC, por sus siglas en inglés) consiste en un total de 24 ítems que evalúan la percepción que tienen los padres sobre los métodos que sus hijos utilizan generalmente para manejar experiencias emocionales, esto en una escala que va de 1 (nunca) a 4 (siempre) (Shields y Chicchetti, 1997).

Asimismo, comprende dos subescalas; la primera es inestabilidad/negatividad, que valora inflexibilidad, inestabilidad y afecto negativo mal regulado, por ejemplo: Exhibe cambios de humor amplios; la segunda, de regulación emocional, valora la expresión emocional apropiada, la empatía y el autoconocimiento emocional, por ejemplo: Puede modular su excitación en situaciones emocionantes (Shields y Chicchetti, 1997).

Los coeficientes de confiabilidad son altos para la Lista en general ($\alpha=.89$) y para las subescalas ($\alpha=.96$ y $\alpha=.83$, respectivamente). La validez se estableció a través de correlaciones positivas con calificaciones de observadores que evaluaron las habilidades regulatorias de los niños y la proporción de afectos positivos y negativos. La validez discriminante indica que el ERC puede diferenciarse de otros constructos relacionados con la regulación emocional (Shields y Chicchetti, 1997).

2. Cuestionario de Regulación Emocional (*Emotion Regulation Questionnaire*)

El Cuestionario de Regulación Emocional (ERQ por sus siglas en inglés) fue desarrollado por Gross y John en 1998. Comprende un total de 10 reactivos y están divididos en dos subescalas: reevaluación (6 reactivos) y supresión (4 reactivos), por ejemplo: Cuando quiero sentir menos emoción negativa, cambio la forma en que pienso sobre la situación (reevaluación); Cuando siento emociones positivas, tengo cuidado de no expresarlas (supresión), ambas escalas incluyen al menos un ítem que pregunta sobre la regulación de emociones negativas y uno de emociones positivas (Gross y John, 2003).

Las preguntas del ERQ fueron derivadas racionalmente, indicando claramente en cada caso el proceso regulatorio que se intenta medir, asimismo, se tuvo cuidado en limitar el número de ítems para cada subescala y en evitar mencionar cualquier consecuencia (positiva o negativa) para el afecto, el funcionamiento social y el bienestar personal. La escala de respuesta es de tipo Likert, que va de 1 (totalmente de acuerdo) a 7 (totalmente en desacuerdo) (Gross y Joh, 2003).

La confiabilidad alfa de las subescalas quedó en $\alpha=.73$ para supresión y $\alpha=.79$ para reevaluación. La confiabilidad test-retest después de 3 meses fue de $\alpha=.69$ para ambas (Gross y John, 2003).

3. Escalas del Manejo Emocional de Niños (*Childrens Emotion Management Scales*)

Las Escalas del Manejo Emocional de Niños (CEMS por sus siglas en inglés), evalúan autorreportes de los niños sobre el manejo que hacen de su tristeza y enojo. Se utiliza una escala tipo Likert que comprende: 1 (casi nunca), 2 (algunas veces) y 3 (casi siempre). La escala de tristeza tiene 11 ítems, mientras que la de enojo cuenta con 12 (Zeman, Shipman y Penza-Clyve, 2001).

Las subescalas que componen el CEMS son: a) Inhibición, que comprende la supresión de la expresión emocional (por ejemplo: Me pongo triste por dentro pero no lo demuestro); b) Expresión mal regulada, que se refiere a las expresiones emocionales de los niños que son culturalmente inapropiadas (por ejemplo: Digo cosas malas a los demás cuando estoy enojado); y c) Regulación emocional, que incluye los métodos adaptativos de regulación emocional que tienen los niños (por ejemplo: Cuando me siento triste, hago algo totalmente diferente hasta que me tranquilizo) (Zeman, Shipman y Penza-Clyve, 2001).

El examen de las propiedades psicométricas del CEMS arrojaron coeficientes alfa que van de .62 a .77 y una confiabilidad test-retest de .61 a .80 para las escalas individuales (Zeman, Shipman y Penza-Clyve, 2001).

4. Entrevista de Regulación Emocional (*Emotion Regulation Interview*)

La Entrevista de Regulación Emocional (ERI por sus siglas en inglés) fue diseñada para evaluar los reportes de niños sobre sus emociones y su sentido de autoeficacia para manejarlas (e.g. Zeman y Garber, 1996; citados en Suveg y Zeman, 2004). En esta entrevista, se les leen a los niños seis viñetas diseñadas a través de pruebas piloto, que elicitaban preocupación, tristeza y enojo en presencia de la madre.

Después de cada viñeta, se les realizan tres preguntas que evalúan a) Sus decisiones sobre expresión emocional (por ejemplo: ¿Le mostrarías a tu madre qué tan preocupado, triste o enojado estás?); b) Intensidad emocional (por ejemplo: ¿Qué tan preocupado, triste o enojado te sentirías en esta situación?); y c) Autoeficacia (por ejemplo: ¿Qué tanto serías capaz de hacerte sentir mejor en esta situación?). Los niños responden con una escala de cuatro puntos tipo likert que va de 1 (definitivamente lo haría/un poco) a 4 (definitivamente no lo haría/mucho), dependiendo de la pregunta (expresión/autoeficacia); mientras que las

respuestas de la subescala de intensidad son determinadas a través del dibujo de un termómetro donde el niño debe indicar de 1 (nada) a 10 (mucho) (Suveg y Zeman, 2004).

5. Escala de Dificultades de Regulación Emocional (*Difficulties in Emotion Regulation Scale*)

La Escala de Dificultades de Regulación Emocional (DERS por sus siglas en inglés), es un instrumento de auto-reporte de 41 reactivos para valor las dificultades clínicamente relevantes en la regulación emocional de los individuos. Los ítems fueron seleccionados a través de numerosas conversaciones con expertos en la regulación emocional (Gratz y Roemer, 2004).

Las subescalas del DERS son: Dificultades en el control de impulsos (6 ítems, por ejemplo: Cuando me enojo, quedo fuera de control), Acceso limitado a estrategias de regulación (8 ítems), Falta de aceptación emocional (6 ítems, por ejemplo: Cuando me enojo, me molesto conmigo mismo por sentirme así), Interferencia en conductas dirigidas a metas (5 ítems, por ejemplo: Cuando me enojo, tengo dificultades para concentrarme en otras cosas), Falta de conciencia emocional (6 ítems) y Falta de claridad emocional (5 ítems) (Hervás y Jódar, 2008). Se les pide a los individuos que indiquen qué tan seguido los ítems se aplican a sí mismo, con respuestas que van de 1 (casi nunca) a 5 (casi siempre). La consistencia interna del instrumento (a través de alfa de Cronbach) arrojó un resultado de .93, y cada subescala mostró un .80 (Gratz y Roemer, 2004).

6. Cuestionario de Regulación Emocional Cognitiva (*Cognitive Emotion Regulation Questionnaire*)

El Cuestionario de Regulación Emocional Cognitiva (CERQ por sus siglas en inglés), consta de 36 preguntas agrupadas en 9 subescalas conceptualmente distintas: Auto-culparse (Por ejemplo: Pienso en los errores que he cometido en este aspecto), culpar a otros (Por ejemplo: Siento que básicamente la causa recae en otros), rumiación (Por ejemplo: A veces pienso en cómo me siento sobre lo que experimenté), catastrofización (Por ejemplo: Pienso en qué tan terrible es lo que me ha pasado), poner en perspectiva (Por ejemplo: Me digo a mí mismo que hay peores cosas en la vida), reorientación positiva (Por ejemplo: Pienso en cosas más agradables que lo que me ha pasado), reevaluación positiva (Por ejemplo: Busco los lados positivos del asunto), aceptación (Por ejemplo: Pienso que debo aprender a vivir con ello) y planificación (Por ejemplo: Pienso en cómo lo puedo hacer mejor) (Garnefsky y Kraaij, 2007).

Cada subescala contiene 4 ítems referentes a lo que una persona piensa después de enfrentarse a eventos estresantes. Las estrategias cognitivas de regulación emocional se miden en una escala tipo Likert de 5 puntos que va de 1 (casi nunca) a 5 (casi siempre). Los puntajes individuales de cada subescala se obtienen con la suma de los puntajes pertenecientes a la subescala particular (de 4 a 20). Todas las subescalas tienen una buena consistencia interna alfa de Cronbach que van de .68 a .86 (Garnefsky y Kraaij, 2007).

7. Instrumento Adaptativo para la Regulación Emocional (*Adaptative Instrument for the Regulation of Emotions*)

El Instrumento Adaptativo para la Regulación Emocional (AIRE por sus siglas en inglés) fue diseñado para capturar la naturaleza del proceso regulatorio que los estudiantes

utilizan durante el aprendizaje colaborativo. Es un instrumento de auto-reporte cuyo objetivo es conocer las interpretaciones de los estudiantes sobre los retos sociales que tienen al trabajar colaborativamente y las demandas en cuanto a la regulación emocional que tienen que enfrentar en esos momentos (Järvenoja y Järvelä, 2009).

El AIRE se compone de cuatro secciones, cada una con un foco distinto, derivados del trabajo teórico y empírico desarrollado en el área. La primer sección identifica las metas personales de los estudiantes específicas para la actividad, la segunda identifica las situaciones que son experimentadas por los estudiantes como retos socioemocionales (14 escenarios posibles), la tercera se centra en la regulación emocional durante las situaciones específicas seleccionadas en los escenarios anteriores, mientras que la cuarta sección evalúa las experiencias de los estudiantes sobre la consecución de la meta (incluye reflexión en el grupo de trabajo) (Järvelä, Volet y Järvenoja, 2009).

La subescala sobre regulación emocional (tercera sección) busca descubrir si los estudiantes utilizan formas de regulación emocional tanto sociales como individuales cuando se enfrentan a situaciones que implican un reto en cuestión socioemocional. Los ítems reflejan formas de regulación emocional individual, grupal y compartida (en lugar de estrategias específicas), por ejemplo: Traté de aceptar la situación, dándome cuenta de que algunas personas tienen diferentes estilos de trabajo, Les dije a los demás que necesitábamos aceptar distintos estilos de trabajo, Aceptamos que distintos miembros tienen diferentes estilos de trabajo. Para esta subescala, los puntajes alfa de confiabilidad fueron de .72 para autorregulación, .82 para regulación grupal y .77 para regulación compartida (Järvenoja y Järvelä, 2009).

8. El Índice de Regulación Emocional para Niños y Adolescentes (*The Emotion Regulation Index for Children and Adolescents*)

El Índice de Regulación Emocional para Niños y Adolescentes (ERICA por sus siglas en inglés) es la versión revisada del ERCA (Emotion Regulation Checklist of Adolescents) de Biesecker and Easterbrooks (2001); para construir el ERICA, los ítems del ERCA fueron revisados y adaptados para poder ser administrados a niños de hasta 9 años: El lenguaje se simplificó y se sustituyeron palabras para ser mejor comprendidas por niños australianos, cuidando que el contenido original no fuera modificado; para mejor garantía de esto se consultó a los autores del ERC, quienes confirmaron que se cumplió dicho objetivo (MacDermott, Gullone, Sabura, King y Tonge, 2010).

El formato de respuesta está constituido por una escala tipo Likert de cinco puntos, que va de 1=muy en desacuerdo a 5=muy de acuerdo. La principal diferencia que guarda el ERICA con su antecesor el ERCA es la redacción, en todos los ítems se modificaron palabras, por ejemplo: Alegre por Soy una persona feliz; Responde positivamente a pares que son amigables o neutrales, por Cuando otros niños son amigables conmigo, yo soy amigable con ellos. La confiabilidad mostrada fue de .75 (MacDermott, Gullone, Sabura, King y Tonge, 2010).

9. Perfil de Regulación Emocional Revisado (*Emotion Regulation Profile Revised*)

El Perfil de Regulación Emocional Revisado (ERP-R por sus siglas en inglés) es un instrumento basado en viñetas desarrollado en francés. Contiene 15 escenarios describiendo diferentes tipos de situaciones que elicitán una emoción. Cada escenario presenta una emoción específica (enojo, tristeza, miedo, celos, pena, culpa, alegría, contento, gratitud, orgullo, temor, entre otras), después del escenario se presentan ocho posibles reacciones:

Cuatro consideradas como adaptativas y cuatro vistas como maladaptativas. Los individuos seleccionan, para cada escenario, las estrategias que mejor describen sus reacciones en dichas situaciones. La consistencia interna del instrumento fue de .84. (Nelis, Quoidbach, Hansenne y Mikolajczak, 2011).

Por ejemplo, la situación del reactivo 1 es: Has estado manejando en círculos por más de 30 minutos buscando un lugar para estacionarte. Cuando finalmente encuentras uno libre, el conductor de otro auto te rebasa y toma tu lugar debajo de tu nariz. Obviamente eso te hace sentir enojado (Nelis, Quoidbach, Hansenne y Mikolajczak, 2011).

Las opciones de respuesta (de las cuales el individuo puede elegir más de una) son a) No dices nada pero hierves por dentro, b) Te dices a ti mismo que no es tan serio después de todo. Tratas de ver el ángulo positivo, por ejemplo, tal vez encuentres un lugar más cerca de donde tienes que ir, c) Expresas tu enojo tocando repetidamente el claxon para el otro conductor, d) En estas situaciones no hay como tomar un trago, un cigarrillo o cualquier otra substancia relajante que te ayude a aclarar tu mente, e) Tratas de olvidar el incidente al prender el radio o tener pensamientos positivos para aclarar tu mente, f) Siempre te ha sido difícil ser asertivo y no sabes qué podrías haber hecho. Te sientes desanimado, g) Abres tu ventana y de manera agradable le dices al conductor que no debería comportarse así. Si no te da el espacio te vas sin hacer gran alboroto, no vale la pena, h) Decides no enojarte por un espacio de estacionamiento y te diriges al primer estacionamiento de paga que encuentres (Nelis, Quoidbach, Hansenne y Mikolajczak, 2011).

En la Tabla 11 se resumen las características de los instrumentos mencionados anteriormente.

Tabla 11

Resumen de los cuestionarios para evaluar la regulación emocional

NOMBRE	AUTORES	AÑO	CARACTERÍSTICAS	EJEMPLO	ALFA
Emotion Regulation Check List	Shields y Chiccetti	1997	Reporte de padres, para valorar la percepción de los padres sobre la regulación emocional de sus hijos. Evalúa la inestabilidad/negatividad (inflexibilidad, inestabilidad y afecto negativo mal regulado) y la regulación emocional (expresión, empatía y autoconocimiento). 24 reactivos. Respuestas: 1 (nunca) a 4 (siempre).	<i>Puede modular su excitación en situaciones emocionantes.</i>	.89, .96 y .83 para subescalas.
Emotion Regulation Questionnaire	Gross y John	1998	Autorreporte, adultos. Dos escalas: Reevaluación (6 reactivos) y supresión (4 reactivos). 10 reactivos en total. Respuestas: 1 (totalmente de acuerdo) a 7 (totalmente en desacuerdo).	<i>Cuando quiero sentir menos emoción negativa, cambio la forma en que pienso sobre la situación.</i>	.73 y .79. Test-retest .69 (ambas).

	AUTORES	AÑO	CARACTERÍSTICAS	EJEMPLO	ALFA
Childrens Emotion Management Scales	Zeman, Shipman y Penza-Clyve	2001	Autorreporte, niños, sobre el manejo que hacen de su tristeza y enojo. Inhibición (supresión de la expresión emocional), expresión mal regulada (expresiones emocionales culturalmente inapropiadas), regulación emocional (métodos adaptativos). 23 preguntas. Respuestas: 1 (casi nunca) a 3 (casi siempre).	<i>Digo cosas malas a los demás cuando estoy enojado.</i>	.61 a .80
Emotion Regulation Interview	Suveg y Zeman	2004	Entrevista, niños. Reporte sobre emociones y sentido de autoeficacia para manejarlas. Seis viñetas que elicitán preocupación, tristeza y enojo. Decisiones sobre expresión emocional, intensidad emocional y autoeficacia. Respuestas de decisiones, intensidad y autoeficacia: 1 (definitivamente lo haría/un poco) a 4 (definitivamente no lo haría/mucho), 1 (nada) a 10 (mucho).	<i>¿Le mostrarías a tu madre qué tan preocupado, triste o enojado estás?.</i>	N/E ^a

	AUTORES	AÑO	CARACTERÍSTICAS	EJEMPLO	ALFA
Difficulties in Emotion Regulation Scale	Gratz y Roemer	2004	Auto-reporte, adolescentes. Valora las dificultades de regulación emocional que son clínicamente relevantes en los individuos. 41 reactivos; dificultades en el control de impulsos (6), acceso limitado a estrategias (8), falta de aceptación emocional (6), interferencia en conducta a metas (5), falta de conciencia emocional (6), falta de claridad emocional (5). Respuestas: 1 (casi nunca a 5 (casi siempre)).	<i>Cuando estoy enojado tengo dificultades para concentrarme en otras cosas.</i>	.93 y .80 (todas las subescalas).
Cognitive Emotion Regulation Questionnaire	Garnefsky y Kraaij	2007	Autorreporte, adultos, para evaluar las estrategias cognitivas de regulación emocional. Auto-culparse, culpar a otros, rumiación, catastrofización, poner en perspectiva, reorientación positiva, reevaluación positiva, aceptación y planificación. 36 preguntas. Respuestas: 1 (casi nunca) a 5 (casi siempre).	<i>Siento que soy a quién se debe culpar, Creo que las cosas placenteras no tienen que ver con eso.</i>	De .68 a .86

Adaptative Instrument for the Regulation of Emotions	AUTORES	AÑO	CARACTERÍSTICAS	EJEMPLO	ALFA
The Emotion Regulation Index for Children and Adolescents	MacDermott, Gullone, Sabura, King y Tonge	2010	Auto-reporte, niños y adolescentes. Conocer las estrategias, el conocimiento y la responsividad emocional de los individuos. Control emocional (8 ítems), conciencia emocional (5 ítems), responsividad situacional (4 ítems). Respuestas: 1 (muy en desacuerdo) a 5 (muy de acuerdo).	<i>Soy tranquilo y tímido y no muestro mis sentimientos.</i>	.75
	Järvenoja y Järvelä	2009	Auto-reporte, niños y adolescentes. Interpretaciones de los estudiantes sobre retos sociales y demandas de regulación emocional en el trabajo colaborativo. Metas personales, situaciones de reto socioemocional y regulación emocional. 14 escenarios posibles. Respuestas: 0 (no sucedió) a 4 (fue un gran reto).	<i>Les dije a los demás que necesitábamos aceptar que hay distintas formas de entender e interpretar el contenido de la tarea.</i>	.72, .82 y .77 para subescalas de regulación emocional.

	AUTORES	AÑO	CARACTERÍSTICAS	EJEMPLO	ALFA
Emotion Regulation Profile Revised	Nelis, Quoidbach, Hansenne y Mikolajczak	2011	Auto-reporte, adultos. Viñetas para evaluar las estrategias de regulación emocional de los individuos traducidas en reacciones para determinados escenarios que eliciten emociones. 15 escenarios, 8 reacciones para cada uno.	<i>Has estado manejando en círculos por más de 30 minutos buscando estacionamiento pero alguien más lo toma. Te sientes enojado. (Después, los individuos seleccionan una o varias respuestas que se ajusten a lo que harían en ese momento).</i>	.84

Nota. ^aNo se especifica el dato en el artículo revisado.

Como podemos observar, los instrumentos anteriormente descritos se desarrollaron de 1997 a 2011, justamente en la que se ha llamado la revolución emocional (de la década de los 90's a la fecha) con el objetivo de brindar mayor y mejor sustento teórico y empírico al tema del manejo de las emociones.

Asimismo, podemos ver que la mayoría de estos instrumentos utilizaron el auto-reporte, el cual, aunque no es muy recomendable para niños pequeños es adecuado si lo que se desea explorar es la propia percepción y experiencia de los individuos en cuanto a la forma de regular sus emociones, para niños pequeños, lo recomendable es utilizar el reporte de los padres y/o adaptar los reactivos a su edad y contexto sociocultural.

CAPÍTULO IV. EMOCIONES ACADÉMICAS

A continuación se describirá la Teoría de las Emociones Académicas, propuesta por Richard Pekrun en el 2006, la cual, junto con la Teoría de la Regulación Emocional de Gross (1998, 2003, 2007) constituye gran parte del sustento teórico del presente trabajo.

Junto con el creciente énfasis en las emociones y todos los procesos relacionados con ellas, como el control, la expresión y el reconocimiento, además del sustento teórico y empírico que se tiene ahora sobre el tema, se han hecho grandes esfuerzos por identificar y definir las emociones que experimentan los individuos en determinados contextos.

Específicamente en el ámbito escolar, es cada vez más evidente que los estudiantes y maestros experimentan determinadas emociones que afectan directamente su conducta. Es así que desde 1998, los autores que estudian la relación entre la regulación emocional y la escuela enfatizan el rol de las emociones como promotoras u obstaculizadoras del aprendizaje y de otros procesos individuales que suceden propiamente en el ambiente educativo, como la enseñanza y las relaciones interpersonales, entre otros (Shutz y Lanehart, 2002).

Desde la década de los 2000's se ha reconocido la importancia de entender la naturaleza de las emociones en los contextos escolares (Shutz y Lanehart, 2002) con el objetivo de desarrollar un mejor conocimiento del aprendizaje en la escuela, relacionando la cognición con las emociones (Raver, 2002; Blair, 2002).

A pesar del creciente énfasis en las emociones y sus efectos en la enseñanza y el aprendizaje, todavía hasta el año 2002 la investigación en este ámbito (emoción-escuela) estaba reducida a la ansiedad percibida por los estudiantes durante la realización de exámenes (Shutz y Lanehart, 2002; Pekrun, Goetz, Titz y Perry, 2002) sin considerar los efectos de emociones tanto positivas como negativas en el logro académico (Valiente, Swanson y

Eisenberg, 2011), aunque ya se hacían esfuerzos por incorporar otros aspectos relacionados con los afectos, como la autorregulación emocional, la motivación y las metas a futuro (e.g. Turner, Husman y Schalert, 2002; Linneenbrink y Pintrich, 2002; Meyer y Turner, 2002).

Como parte de estos esfuerzos, Pekrun, et. al. (2002) enfatizan que “teóricamente, se puede asumir que los estudiantes experimentan una gran diversidad de emociones en contextos académicos” (p. 92). Es decir que gracias al conocimiento que se tiene sobre las emociones (que son resultado de un proceso donde intervienen el estímulo emocional, la valoración del mismo y una reacción tanto fisiológica como conductual), se puede considerar que siendo la escuela uno de los escenarios vitales más importantes y permanentes de los individuos, es ahí donde tienen la oportunidad de experimentar una gran variedad de estímulos y por lo tanto, desplegar un gran y heterogéneo número de respuestas, las cuales, afectan tanto su entorno, como la emoción que experimentan.

Entonces, si reconocemos que “las emociones influyen los procesos cognitivos y el desempeño de los estudiantes, así como su salud tanto física como fisiológica” (Pekrun, et. al., p. 92), se vuelve fundamental retomar y ampliar el estudio de las emociones en el contexto académico para desarrollar intervenciones educativas más eficaces que incorporen los afectos de los individuos.

Para guiar su estudio de las emociones en el contexto escolar, Pekrun, et. al. (2002), establecieron una serie de preguntas que hasta la fecha han guiado su estudio sobre las emociones y la escuela, las cuales se mencionan a continuación:

1. ¿Cuáles emociones experimentan los estudiantes en contextos académicos cuando van a clases, estudian y resuelven exámenes?, ¿Qué elementos componen a estas emociones y cómo se estructuran?.

2. ¿Cómo podemos evaluar las emociones académicas de los estudiantes?.

3. ¿Cómo afectan las emociones el aprendizaje, el logro académico y la salud de los estudiantes?.

4. ¿Cuáles son los orígenes de estas emociones en la personalidad de los estudiantes y en su entorno?.

5. ¿Qué podemos hacer para promover emociones académicas positivas y ayudar a los estudiantes a evitar las negativas, o a tratar con las emociones negativas de maneras flexibles?.

En el presente estudio se busca dar respuesta a varias de las preguntas anteriores pero vinculadas a aspectos más específicos: ¿Cómo viven los estudiantes de secundaria las emociones académicas de gusto, enojo, desilusión y aburrimiento durante las clases?, ¿Qué ocasiona en el salón de clases que los estudiantes sientan gusto, enojo, desilusión y aburrimiento?, ¿Cómo regulan esas emociones durante sus clases, en términos de lo que piensan y hacen? A través de los párrafos de este capítulo se explicará el por qué de la selección de esas cuatro emociones y de la situación específica de las clases.

Las respuestas a las preguntas de Pekrun et. al. (2002) (algunas ya resueltas) y a las del presente estudio han ayudado y continuarán facilitando el desarrollo de la investigación y de intervenciones que permitan, entre otras acciones:

- a) Potencializar el aprendizaje a través de una motivación adecuada.
- b) Utilizar emociones positivas como catalizadoras del aprendizaje.
- c) Manejar adecuadamente emociones negativas para evitar que se interpongan en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula.
- d) Utilizar emociones positivas (a través de la retroalimentación) como promotoras de la autoeficacia y autorregulación de los estudiantes, entre otras.

Para lograr responder a las preguntas mencionadas anteriormente, y también poder derivar los resultados deseados para la educación, Pekrun et. al. (2002) recomiendan la realización de análisis cualitativos y exploratorios que ayuden a desarrollar conocimientos sobre el rango y la fenomenología de las emociones de los estudiantes, así como generar hipótesis y analizar de manera precisa efectos y causas.

Específicamente, las emociones que surgen en ambientes escolares son denominadas por Pekrun, et. al. (2002) como emociones académicas: “Son emociones que están directamente ligadas al aprendizaje académico, a la instrucción durante las clases y al logro (por ejemplo: Disfrute al aprender, orgullo al alcanzar una meta o ansiedad ante un examen) p. 92.

Las emociones académicas se experimentan en contextos o situaciones que tienen que ver con la escuela: clases, exámenes, actividades de estudio o realización de tareas (ya sea de manera grupal o individual) y en situaciones de demanda cognitiva como el aprovechamiento escolar. Pueden ser relativas a la tarea (intrínsecas) o al resultado (extrínsecas), sociales o individuales (Pekrun y Goetz, 2003).

Pekrun et. al. (2002), realizaron a una serie de entrevistas y cuestionarios cualitativos a los estudiantes durante sus clases, en horas de estudio y después de realizar exámenes, preguntándoles sobre las características y los elementos de estas experiencias y acerca de sus orígenes y consecuencias. Los resultados que obtuvieron de dicho análisis cualitativo se describen a continuación.

Emociones diferentes, contextos distintos. De acuerdo con las expectativas teóricas, los resultados encontrados mostraron que los estudiantes experimentan un amplio rango de emociones en contextos académicos.

Diferentes categorías de emociones aparecieron con distintas frecuencias, dependiendo en parte del tipo de situación académica abordado; de entre todas, la ansiedad fue la emoción reportada más frecuentemente, no solo relacionada con la realización de exámenes, sino también referente a estar en clase o estudiar en casa. La presión para alcanzar una meta y las expectativas de fracaso fueron reportadas como las que más contribuyen a esta excitación emocional.

Por otro lado, las emociones positivas fueron igualmente mencionadas que las negativas, entre las emociones positivas más mencionadas se encontraron: Disfrute al aprender, esperanza, orgullo y alivio; entre las negativas se encontraron: Enojo, aburrimiento y vergüenza. Las emociones menos mencionadas fueron aquellas relacionadas con la sociedad, como gratitud, admiración y envidia, así como la desesperación, esta última en contextos muy específicos, como la ideación suicida al haber reprobado un examen importante.

Fenómenos relacionados. Uno de los fenómenos importantes relacionados con las emociones académicas de los estudiantes fue la meta-emoción, es decir “los sentimientos sobre sus propias emociones” p. 93. Algunos estudiantes dieron explicaciones detalladas de haber sentido enojo debido a su ansiedad ante la realización de exámenes. En algunos casos, el enojo los ayudó a encontrar maneras de lidiar con la ansiedad.

Otro fenómeno interesante fue el del aburrimiento. Muchos estudiantes reportaron sentirse aburridos cuando la evaluación de sus habilidades era alta y las demandas instruccionales eran bajas. Otros estudiantes se sintieron aburridos al percibirse como incapaces de responder adecuadamente a las demandas escolares.

Emociones académicas y activación fisiológica. También se analizaron las relaciones entre las emociones académicas y los procesos fisiológicos relacionados con el estrés. La

ansiedad durante un examen fue positivamente relacionada con los niveles de cortisol en sangre una vez realizado el mismo, indicando una activación fisiológica detonada por la prueba; por otro lado, los tipos de enfrentamientos desplegados durante el examen (enfocado al problema y orientado por la emoción) fueron negativamente relacionados con los niveles de cortisol, lo cual implica que el enfrentamiento redujo la activación fisiológica.

Taxonomía de emociones académicas. Los participantes mencionaron un amplio rango de elementos afectivos, cognitivos, fisiológicos y motivacionales como parte de sus experiencias emocionales. Por ejemplo, dentro de los aspectos cognitivos, se pudieron identificar las categorías de pensamientos sobre la tarea en sí (como cantidad, dificultad y relevancia de la tarea), pensamientos sobre el logro y la maestría y pensamientos sobre las situaciones sociales.

Es importante señalar que en varios casos, las categorías correspondieron a más de una emoción, o sea que hay cierta superposición en lo que los estudiantes piensan cuando experimentan determinada emoción, como la preocupación de fallar que fue reportada como parte de la ansiedad ante la realización de exámenes y como componente de la culpa y la desesperación.

Por su parte, Goetz, Zirngibl, Pekrun y Hall (2003), presentan una taxonomía más completa sobre las emociones académicas. Ellos mencionan que “se puede distinguir entre emociones que son activadoras positivas (como el gusto y la esperanza), desactivadoras positivas (como la relajación y el alivio), activadoras negativas (como la ansiedad y la ira) y desactivadoras negativas (como el aburrimiento y la desesperanza)” p. 12-13.

La valencia de las emociones académicas se refiere al valor que se le da tanto a la actividad como al resultado, así como a los procesos que nos permiten u obstaculizan alcanzar una meta. Dicha valencia se establece cuando el individuo evalúa una situación

escolar y considera que puede resultar en un logro (emoción académica positiva) o en un fracaso (emoción académica negativa (Pekrun, 2006).

El nivel de activación de las emociones académicas tiene que ver con el valor que asigna el estudiante a la situación, pero está determinado principalmente por las acciones y pensamientos que se experimentan cuando cierta emoción se presenta. Si los pensamientos y acciones están dirigidos a la modificación de la situación o a una participación activa en la misma, estamos hablando de emociones activadoras; si los pensamientos y acciones se encaminan a soportar o experimentar la situación sin buscar un cambio, entonces se trata de emociones desactivadoras.

En la Tabla 12 se presentan las distintas emociones académicas por su valencia y nivel de activación (Pekrun, 2006).

Tabla 12

Emociones académicas, su valencia y nivel de activación

	POSITIVAS	NEGATIVAS
ACTIVACIÓN	Gusto Esperanza	Ansiedad Enojo
DESACTIVACIÓN	Relajación Alivio	Desesperanza Aburrimiento

Nota. Fuente: Pekrun, R. (2006). The control value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, no. 18, págs 315-341.

Asimismo, las emociones académicas se pueden distinguir por la situación en la que se enfocan: Emociones académicas prospectivas, emociones académicas retrospectivas y emociones académicas de la actividad. Dicha distinción está relacionada con las expectativas de los estudiantes del control que tienen sobre determinadas situaciones y con los valores que

les adjudican (Pekrun, 2006). Esta última clasificación forma parte de la Teoría del Control-Valor de las Emociones Académicas, la cual se describe a continuación.

Teoría del Control-Valor de las Emociones Académicas

La teoría del control-valor de las emociones académicas busca explicar de qué manera surgen las emociones académicas en el contexto escolar específicamente, con el objetivo de desarrollar mejores intervenciones educativas que utilicen el poder de las emociones para mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

“Inicialmente, la teoría se enfocaba en un modelo de ansiedad de expectativa-valor (1984, 1988, 1992). Después, se extendió para incluir asunciones concernientes a los antecedentes de varias emociones académicas e hipótesis relativas a sus efectos en el compromiso académico, la autorregulación y el logro (1992, 2000, 2002). En la presente versión, la teoría integra asunciones de los acercamientos de expectativa-valor de las emociones (Pekrun, 1992; Turner y Schallert, 2001), teorías atribucionales de emociones académicas (Weiner, 1985), teorías sobre control percibido (Patrick, Skinner y Connell, 1993; Perry, 1991) y modelos que involucran los efectos de las emociones en el aprendizaje y el desempeño (Frederickson, 2001; Pekrun et. al., 2002)” (Pekrun 2006, p. 316).

Al principio se consideraban como principales antecedentes de las emociones académicas a las expectativas del control y las evaluaciones de los individuos sobre situaciones emocionalmente elicitanes. Posteriormente, se comenzó a reconocer que diferentes expectativas y evaluaciones resultaban en emociones académicas distintas y que

dichas emociones afectaban también de múltiples formas el aprendizaje y el logro escolar de los estudiantes; igualmente se incorporaron nociones sobre autoeficacia y autorregulación.

Actualmente, esta teoría brinda “un acercamiento integrador para analizar varias emociones experimentadas en contextos académicos, incluyendo contextos académicos y situaciones de logro en otros dominios de la vida” (Pekrun et. al., 2011).

También es importante destacar que se incorporan a los modelos contemporáneos de las emociones, que ven a la emoción como un conjunto de procesos (evaluación, respuesta) y componentes (afectivos, cognitivos, motivacionales y fisiológicos).

Dentro de la teoría del control-valor de las emociones académicas, las emociones son “conjuntos de procesos psicológicos relacionados, donde los componentes afectivos, cognitivos, motivacionales y fisiológicos son de principal importancia” Pekrun et. al., 2011.

En la Figura 3 se muestra el sistema jerárquico de los componentes de las emociones académicas.

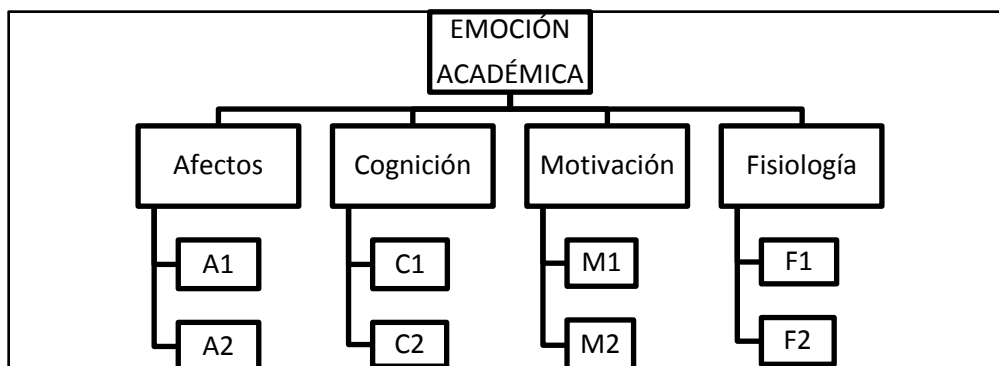


Figura 3. **Jerarquía de los componentes de emociones académicas**

Fuente: Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A., Barchfeld, P., & Perry, R., (2011). Measuring emotions in students learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology*, no. 36, págs 36-48.

Para explicar de dónde surgen principalmente las emociones del contexto escolar, Pekrun et. al. (2002) establecen que “Las disposiciones genéticas, los procesos fisiológicos y las evaluaciones cognitivas pueden ser consideradas como fuentes próximas principales de las emociones”, p. 100.

Dentro de los antecedentes contextuales de las emociones académicas, la instrucción en el salón de clases y el entorno social (compañeros, profesores, padres de familia, zona de la escuela) fungen los papeles más importantes (Pekrun, 2006).

Por otro lado, dentro de los antecedentes individuales de las emociones académicas tenemos a las experiencias de los estudiantes, sus características y a las valoraciones que hacen de las situaciones emocionalmente elicitanes, tanto de la importancia que tienen para el logro de sus metas, como del control percibido sobre la situación.

Entonces se puede establecer que “las emociones académicas son inducidas cuando el individuo se siente en control o sin control de actividades y resultados que son subjetivamente importantes, implicando que la evaluación de control y valor son los determinantes próximos de estas emociones” (Pekrun et. al., 2011).

Dentro de las expectativas de control podemos encontrar a las que son producto de la evaluación que realiza el individuo sobre el control que puede ejercer en el resultado y en la actividad en sí misma (Pekrun et. al., 2011).

“Las expectativas sobre el control de la acción son aquellas en las que una acción puede ser iniciada y desempeñada por el individuo”, mientras que “las expectativas sobre el resultado implican que las propias acciones producirán resultados deseados” (Pekrun et. al., 2011, p. 38).

Entonces,

“... la teoría del control-valor se basa en la asunción de que los mecanismos generales del funcionamiento de las emociones humanas están unidos a características universales de nuestra mente, específicas de la especie. En contraste, contenidos específicos de las emociones, así como evaluaciones específicas de los procesos (como la intensidad de las emociones) pueden ser diferentes en culturas distintas, géneros e individuos... Las estructuras básicas y los mecanismos causales de las emociones siguen principios generales, mientras que los contenidos, la intensidad y duración de las emociones puede diferir” (Pekrun et. al, 2007, p. 30).

Es así que, si bien la ocurrencia de las emociones es un fenómeno generalizado en la especie humana, lo que las compone (cognición, afectos, motivación y fisiología), sus efectos tanto individuales como sociales y situacionales, así como las valoraciones que realiza el individuo, son distintos y dependen del contexto y las características de la persona.

En general, el gusto o agrado producido por actividades académicas es resultado de la valoración que hace el individuo de la actividad como controlable e importante para alcanzar sus metas. El aburrimiento se induce cuando la actividad no tiene importancia para los propios objetivos. Las emociones que se anticipan al resultado, como la esperanza y la ansiedad, se presentan cuando hay bajo control e incertidumbre sobre el resultado, junto con una importancia subjetiva de las consecuencias. Por su parte, las emociones retrospectivas como el orgullo y la vergüenza provienen de la percepción del individuo de que sus logros o fallos son causados por factores internos, implicando cierto control sobre los resultados (Pekrun et. al., 2011).

La Tabla 13 contiene la taxonomía de las emociones académicas (Pekrun et. al., 2007; Pekrun et. al., 2011).

Tabla 13

Taxonomía de las emociones académicas

FOCO	EVALUACIÓN		EMOCIÓN
	VALOR	CONTROL	
PROSPECTIVAS	Positiva (logro)	Alto	Alegría anticipatoria
		Medio	Esperanza
		Bajo	Desesperanza
	Negativa (fallo)	Alto	Alivio anticipatorio
		Medio	Ansiedad
		Bajo	Desesperanza
RETROSPECTIVAS	Positiva (logro)	Irrelevantes	Alegría
		Propio	Orgullo
		Otros	Gratitud
	Negativa (fallo)	Irrelevantes	Tristeza
		Propio	Vergüenza
		Otros	Enojo
DURANTE LA ACTIVIDAD	Positivas	Alto	Disfrute/gusto
	Negativas	Alto	Enojo
	Positiva/negativa	Bajo	Frustración
	Ninguna	Alto/bajo	Aburrimiento

Nota. Fuente: Pekrun, R., Frenzel, A., Goetz, T., & Perry, R. (2007). The control-value theory of achievement emotions: An integrative approach to emotions in education. In P. Schutz & R. Pekrun (Eds.), *Emotions in education* (pp. 13–36). San Diego: Academic Press. Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A., Barchfeld, P., & Perry, R., (2011). Measuring emotions in students learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology*, no. 36, págs 36-48.

Las emociones académicas prospectivas, es decir aquellas que resultan de las expectativas que tiene el individuo sobre determinadas situaciones que elicitán emociones, aparecen cuando el individuo considera que será exitoso al realizar la actividad académica y considera que tiene un control alto sobre la situación (alegría anticipatoria), es decir que sus recursos y conocimientos son suficientes para desempeñarse adecuadamente y tener éxito en la actividad. También puede ser que el estudiante perciba un control medio, en cuyo caso se presente la esperanza o un control bajo en cuyo caso hay desesperanza.

Por otro lado, el estudiante puede evaluar la situación como negativa, es decir que los resultados de la situación no serán los esperados, sin embargo, si tiene un alto grado de control se presenta el alivio anticipatorio (como cuando un estudiante considera que no va a fallar en un examen pues estudió mucho), con un control medio hay ansiedad y si el control se percibe bajo, desesperanza, pues “ya no hay nada que se pueda hacer al respecto”.

Dentro de las emociones retrospectivas hay las que resultan de una evaluación positiva (de logro), como la alegría (si el control es externo), el orgullo (cuando el control es interno) y la gratitud (cuando el control es ejercido por otra persona). Si los resultados son negativos para las metas del estudiante, y no hay control sobre la situación, se presenta la tristeza; si el control lo tiene el estudiante, hay vergüenza o pena, mientras que cuando el control lo tienen otras personas, se presenta la ira.

Las emociones de la actividad, es decir aquellas que surgen mientras se lleva a cabo una acción académica, pueden ser de éxito, con un control alto (gusto), de fallo con un control alto (enojo), de éxito o fracaso con un control bajo (frustración) y sin una importancia subjetiva para el alcance de metas, con un control que puede ser alto o bajo (aburrimiento).

Para evaluar las emociones académicas que se retoman en la teoría se deben considerar los siguientes aspectos (de acuerdo con Goetz, et. al., 2003):

- Decidir qué emociones investigar según sean relevantes en el contexto de la investigación.
- Decidir el nivel jerárquico de evaluación de las emociones (afectos, humor, emoción).
- Elegir una situación académica (tarea, clase, examen).
- Decidir el dominio específico de las emociones que se va a estudiar.
- Elegir si se estudiarán emociones individuales o colectivas.
- Considerar en el instrumento de evaluación que las emociones pueden ser sobre la actividad, a futuro o retrospectivas.

Más adelante se explica cómo retomaron Pekrun y sus colegas las emociones académicas para construir un instrumento que las evalúe, así como la forma en que se abordaron las emociones académicas de gusto, enojo, desilusión y aburrimiento que los estudiantes experimentan durante las clases en el instrumento del presente estudio.

Por otro lado, junto con la teoría de las emociones académicas, Pekrun y sus colaboradores desarrollaron un modelo cognitivo-motivacional sobre los efectos que las emociones escolares tienen en el aprovechamiento de los estudiantes, el cual se describe a continuación.

Un Modelo Cognitivo-Motivacional sobre los efectos de las emociones. Desarrollo del *Academic Emotions Questionnaire*, (AEQ)

De acuerdo con lo que se ha venido mencionando, las emociones en el ambiente escolar afectan el aprendizaje, principalmente a través de la motivación, las estrategias de

aprendizaje, los recursos cognitivos, la autorregulación y el logro académico (Pekrun et. al., 2002).

Los hallazgos encontrados por Pekrun y sus colegas (op. cit.), sirvieron como fundamento para construir el Cuestionario de Emociones Académicas (*Academic Emotions Questionnaire*, AEQ, ver anexo 2 para una versión traducida al español), pues hasta la década de los 2000's no existían instrumentos para medir otras emociones relacionadas con el ambiente escolar además de la ansiedad (Pekrun et. al., 2011), aunque una excepción es el instrumento sobre enojo presentado en 1998 por Smith, Furlong, Bates y Laughlin (citados en Pekrun et. al., 2002).

Con base en sus hallazgos cualitativos, Pekrun et. al. (2002) señalaron dos prerrequisitos para que un instrumento evalúe adecuadamente las emociones académicas: a) Que contenga escalas de dominio específico (sobre emociones caracterizadas como académicas), y b) Que no estén basadas en ítems individuales y de respuesta predeterminada, pues no logran recoger con detalle las estructuras internas de las emociones académicas.

Es así que Pekrun et. al. (2002) desarrollaron “un instrumento multidimensional que mide cierto número de las emociones académicas más importantes con dominio específico (actividad, prospectivas y retrospectivas), utilizando ítems múltiples para cada emoción y así representar los diferentes componentes de dichas emociones” (p.103).

Para desarrollar el AEQ, tomaron en cuenta los siguientes aspectos:

- a) Datos cualitativos obtenidos en estudios exploratorios (Pekrun, 1992; Pekrun et. al., 2002).
- b) Consideraciones teóricas.

c) Instrumentos preexistentes: Cuestionario sobre reacciones ante los exámenes (Sarason, 1984) y Cuestionario de ansiedad ante los exámenes (Hodapp y Benson, 1997).

d) Juicio de expertos y el criterio de redundancia semántica.

e) Selección de emociones que ocurren frecuentemente en los estudiantes.

f) Selección de emociones representativas de las categorías de: Emociones de actividad, emociones prospectivas y emociones retrospectivas.

El AEQ evalúa emociones de actividad (disfrute, aburrimiento y enojo), emociones prospectivas (esperanza, ansiedad y desesperanza) y emociones retrospectivas (orgullo, tranquilidad y vergüenza). En términos de la valencia, el instrumento evalúa emociones positivas y negativas, así como activadoras y desactivadoras. Dentro de las emociones activadoras positivas se encuentran el disfrute, la esperanza y el orgullo, como emoción desactivadora positiva se tomó en cuenta a la tranquilidad; la ira, la ansiedad y la vergüenza son parte de las emociones activadoras negativas y como desactivadoras negativas se encuentran la desesperanza y el aburrimiento (Pekrun, Goetz, Frenzel, Barchfeld y Perry, 2011).

La cantidad inicial de ítems para su selección era de más de 1500 (Titz, 2001; citado en Pekrun et. al., 2011). De ahí se seleccionaron para las versiones preliminares de las escalas utilizando el juicio de expertos y el criterio de redundancia semántica. Los ítems de las escalas finales se seleccionaron con base en las estadísticas de las versiones preliminares (Pekrun, Goetz, Perry, Kramer y Hochstadt, 2004). Las escalas definitivas originales del AEQ (en alemán) fueron transcritas al inglés por un grupo de tres expertos y se hizo una retraducción para asegurar la equivalencia del contenido (Pekrun et. al., 2011).

La versión final del instrumento consiste en 24 escalas que se organizan en tres secciones: Emociones durante las clases, emociones del aprendizaje y emociones de exámenes. Cada escala contiene ítems que evalúan los componentes afectivos, cognitivos, motivacionales y fisiológicos de cada emoción. Se responde con una escala tipo Likert de 5 puntos que va de 1 (totalmente en desacuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo) (Pekrun et. al., 2011).

Las escalas de emociones relacionadas con las clases incluyen 80 ítems y solicitan al estudiante que reporten cómo se siente respecto al disfrute, el orgullo, la ansiedad, el enojo, la vergüenza, la desesperanza, la esperanza y el aburrimiento que perciben durante las clases. Las escalas de emociones relacionadas con el aprendizaje contienen 75 ítems y solicitan al estudiante que mencione cómo se siente respecto a las mismas 8 emociones pero mientras estudia. Finalmente, las escalas de emociones en exámenes comprenden 77 ítems, y los estudiantes deben indicar cómo se sienten al percibir las emociones anteriores durante la realización de exámenes (Pekrun et. al, 2011).

Dentro de cada sección (clases, exámenes y estudio) los ítems se separan en tres bloques relativos a la experiencia emocional, antes, durante y después de encontrarse con el contexto académico especificado. Lo anterior con el objetivo de considerar dentro del instrumento al foco de la emoción: Emociones prospectivas, retrospectivas y de la actividad (Pekrun et. al., 2001).

En la Tabla 14 se presentan las escalas del AEQ junto con algunos ejemplos de reactivos (Adaptada de Pekrun et. al., 2011).

Tabla 14

Escalas del AEQ y ejemplos de reactivos

EMOCIÓN	EJEMPLOS “Class-related emotions”	EJEMPLOS “Learning-related emotions”	EJEMPLOS “Test emotions”
<i>Enjoyment</i> (gusto, disfrute)	<i>Disfruto estar en clase.</i>	<i>Disfruto adquirir nuevo conocimiento.</i>	<i>Para mí el examen es un reto que es disfrutable.</i>
<i>Hope</i> (esperanza)	<i>Tengo confianza cuando voy a clase.</i>	<i>Tengo una mirada optimista hacia estudiar.</i>	<i>Tengo gran esperanza de que mis habilidades serán suficientes.</i>
<i>Pride</i> (orgullo)	<i>Estoy orgulloso de mí mismo.</i>	<i>Estoy orgulloso de mi capacidad.</i>	<i>Estoy orgulloso de qué tan bien dominé el examen.</i>
<i>Relief</i> (alivio)	Solo en “Test emotions”.	Solo en “Test emotions”.	<i>Me siento muy aliviado.</i>
<i>Anger</i> (enojo, ira)	<i>Estoy enojado.</i>	<i>Estudiar me hace irritable.</i>	<i>Estoy justamente molesto.</i>
<i>Anxiety</i> (ansiedad)	<i>Pensar en las clases me hace sentir mal.</i>	<i>Me pongo tenso y nervioso mientras estudio.</i>	<i>Siento pánico cuando escribo un examen.</i>
<i>Shame</i> (pena, vergüenza)	<i>Me da pena.</i>	<i>Me siento avergonzado de que no puedo absorber el más simple de los detalles.</i>	<i>Me siento avergonzado.</i>
<i>Hopelessness</i> (desesperanza)	<i>Me siento desesperanzado.</i>	<i>Me siento desesperanzado cuando pienso en estudiar.</i>	<i>He perdido toda la esperanza de que tengo la habilidad de salir bien en el examen.</i>
<i>Boredom</i> (aburrimiento)	<i>Me aburro.</i>	<i>El material aburre hasta la muerte.</i>	<i>No se evalúa en “Test emotions”.</i>

Nota. Fuente: Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A., Barchfeld, P., & Perry, R., (2011). Measuring emotions in students learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology*, no. 36, págs 36-48.

En resumen, el instrumento evalúa los componentes cognitivos, motivacionales, afectivos y fisiológicos de las emociones de disfrute y orgullo (activadoras positivas), ansiedad, enojo y vergüenza (activadoras negativas), desesperanza y aburrimiento

(desactivadoras negativas) y esperanza (desactivadora positiva), antes, durante y después de que la situación ocurra.

De acuerdo con Pekrun et. al. (2011), los hallazgos descritos en su artículo corroboran la confiabilidad y validez del AEQ (cuyos alfas van de .75 a .93) y subrayan la importancia de distinguir entre emociones académicas discretas, también muestran que estas emociones se relacionan de manera significativa con el aprendizaje y el desempeño de los estudiantes. Específicamente, los resultados indican que las escalas del AEQ son adecuadas para describir las estructuras internas de las emociones académicas en términos de sus componentes fisiológicos, motivacionales, afectivos y cognitivos (Pekrun et. al., 2011).

Es así que “las evaluaciones de las emociones académicas de los estudiantes deberían considerar las estructuras que las componen, las diferencias entre emociones discretas y las diferencias entre las experiencias emocionales a través de distintos contextos académicos” (Pekrun et. al., 2011, p. 46).

También es importante destacar, que los hallazgos descritos anteriormente sustentan el hecho de que las emociones influyen en el aprendizaje pues

“...sirven las funciones de preparación y mantenimiento de reacciones a eventos y estados importantes al proveer energía motivacional y fisiológica, enfocar la atención y modular el pensamiento, así como al activar intenciones y deseos relativos a acciones... las emociones pueden afectar profundamente los pensamientos, motivos y acciones de los estudiantes”, (Pekrun et. al., 2006, p. 96).

Después de aplicar el AEQ se analizaron las relaciones entre las emociones académicas y el aprendizaje y logro académicos (Pekrun, Hochstadt y Kramer, 1996; Pekrun y Hofmann, 1999; Pekrun, Molfenter, Titz y Perry, 2000; Titz, 2001; citados en Pekrun et.

al., 2002) y se encontró que las emociones académicas están relacionadas con variables del aprendizaje y el logro académico de los estudiantes. A continuación se describen los supuestos teóricos y los hallazgos empíricos que los sustentan.

MOTIVACIÓN. Las emociones pueden provocar, sostener o reducir la motivación académica y otros procesos de voluntad. Lo hacen al inducir metas e intenciones relacionadas con emociones específicas. Al hacer el análisis del AEQ se encontró que las variables de la motivación de Interés en el Estudio y Esfuerzo están relacionadas con las emociones de Disfrute (.62 y .43, sig. 0.001), Esperanza (.44 y .49, sig. 0.001), Enojo (-.42 y -.26, sig. 0.001), Ansiedad (-.21 y -.19, sig. 0.01), Aburrimiento (-.63 y -.50, sig. 0.001).

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE. Las emociones académicas positivas facilitan el uso de estrategias de aprendizaje flexibles y creativas como la elaboración, la organización, la evaluación y el monitoreo metacognitivo. Por otro lado, las emociones negativas pueden provocar el uso de estrategias más rígidas, como ensayar y memorizar procedimientos. Al hacer el análisis del AEQ se encontró que las variables de las estrategias de aprendizaje de Elaboración y Ensayo están relacionadas con las emociones de Disfrute (.44, sig. 0.001 y .04), Esperanza (.33, sig. 0.001 y .13), Enojo (-.21, sig. 0.01 y .05), Ansiedad (-.22, sig. 0.001 y .12) y Aburrimiento (-.26, sig. 0.001 y -.06).

RECURSOS COGNITIVOS. Las emociones sirven a la función de dirigir la atención hacia el objeto de la emoción, por lo tanto utilizan recursos cognitivos y pueden distraer la atención fuera de la tarea. Al hacer el análisis del AEQ se encontró que la variable de Pensamiento Irrelevante está relacionada con las emociones de Disfrute (-.38, sig. 0.001), Esperanza (-.40, sig. 0.001), Enojo (.41, sig. 0.001), Ansiedad (.45, sig. 0.001) y Aburrimiento (.72, sig. 0.001)

AUTORREGULACIÓN. La autorregulación en el aprendizaje implica planear, monitorear y evaluar el propio aprendizaje, todo esto de manera flexible y adaptando las estrategias a las demandas y los progresos logrados. Esta autorregulación puede ser facilitada por emociones positivas. Al hacer el análisis del AEQ se encontró que las variables de Autorregulación y Motivación Externa están relacionadas con las emociones de Disfrute (.43, sig. 0.001 y -.08), Esperanza (.46, sig. 0.001 y -.07), Enojo (-.13 y .27, esta última con sig. de .001), Ansiedad (-.26 y .27, sig. 0.001) y Aburrimiento (-.21, sig. 0.01 y .17, sig. 0.05).

LOGRO ACADÉMICO. Los efectos de las emociones de los estudiantes en su logro académico pueden depender de las relaciones entre los mecanismos motivacionales y cognitivos mencionados anteriormente, por lo tanto, la relación entre logro y emoción es inevitablemente compleja. Las emociones activadoras positivas pueden afectar el logro académico positivamente al fortalecer la motivación y mejorar el aprendizaje flexible. Las emociones desactivadoras negativas pueden ir en detrimento al disminuir la emoción, dirigir la atención fuera de la tarea y volver a los procesos de aprendizaje vacíos y superficiales.

Más allá de las correlaciones mencionadas anteriormente, las emociones de los estudiantes se relacionan con su logro académico pues las emociones evaluadas al inicio del semestre predijeron los grados acumulados y las calificaciones del examen final del curso (Pekrun, Molfenter, Titz y Perry, 2000, Pekrun et. al., 2011). Además, a excepción de la emoción de alivio, las emociones positivas como disfrute, esperanza y orgullo predijeron un alto logro académico, mientras que las emociones negativas lo contrario.

Sobre las emociones negativas, los coeficientes promedio fueron más altos para las emociones desactivadoras de desesperanza y aburrimiento que para las emociones activadoras de ansiedad, enojo y vergüenza, lo cual es congruente con las asunciones sobre los efectos ambivalentes de emociones activadoras y desactivadoras (Pekrun et. al., 2002)

Dichos hallazgos corroboran que las emociones académicas de los estudiantes están relacionadas de manera causal con su aprendizaje, autorregulación y logro académico. Sin embargo, no se puede inferir que estos hallazgos son generalizables a todos los estudiantes, ni cuál es la dirección de esta relación o cómo se ha ido desarrollando (Pekrun et. al., 2002), para conocer más a fondo la naturaleza de las relaciones descritas con anterioridad hará falta mayor investigación que brinde un mayor sustento empírico a la teoría sobre las emociones académicas.

Regulación de las Emociones Académicas

De acuerdo con lo revisado hasta ahora, la regulación emocional de las emociones académicas puede ser utilizada para potencializar su efecto positivo en el aprendizaje y el desempeño escolares.

De acuerdo con Matthews, Zeidner y Roberts (2002; citados en Pekrun, 2006), los componentes básicos de la regulación emocional son el reconocimiento y la comprensión de las propias emociones, su manejo al inducir las, modularlas o prevenirlas y su utilización para actuar y alcanzar metas.

Por otro lado, de acuerdo con Pekrun (2006), los objetivos de la regulación emocional en el ámbito académico pueden encontrarse en cualquiera de los elementos involucrados en el proceso cíclico de las emociones: Antecedentes y efectos. En la figura 5 se esquematizan dichas relaciones y procesos regulatorios (Adaptada de Pekrun, 2006).

La regulación emocional puede: a) Afectar directamente los componentes de las emociones académicas (como enfocar o distraer la atención de la emoción, a través de técnicas de relajación o uso de drogas), b) Afectar las evaluaciones del control y el valor de la situación-tarea (como al reestructurar las expectativas y atribuciones), c) Enfocarse en

mejorar el aprendizaje y logro académicos subrayando el control percibido (por ejemplo al adquirir habilidades o técnicas de estudio), y d) Intentar cambiar las circunstancias situacionales definiendo la controlabilidad y el valor (al pedir una reducción en las demandas de las tareas, o al salirse de una clase o curso) (Pekrun, 2006). En la Figura 5 se esquematiza lo anterior.

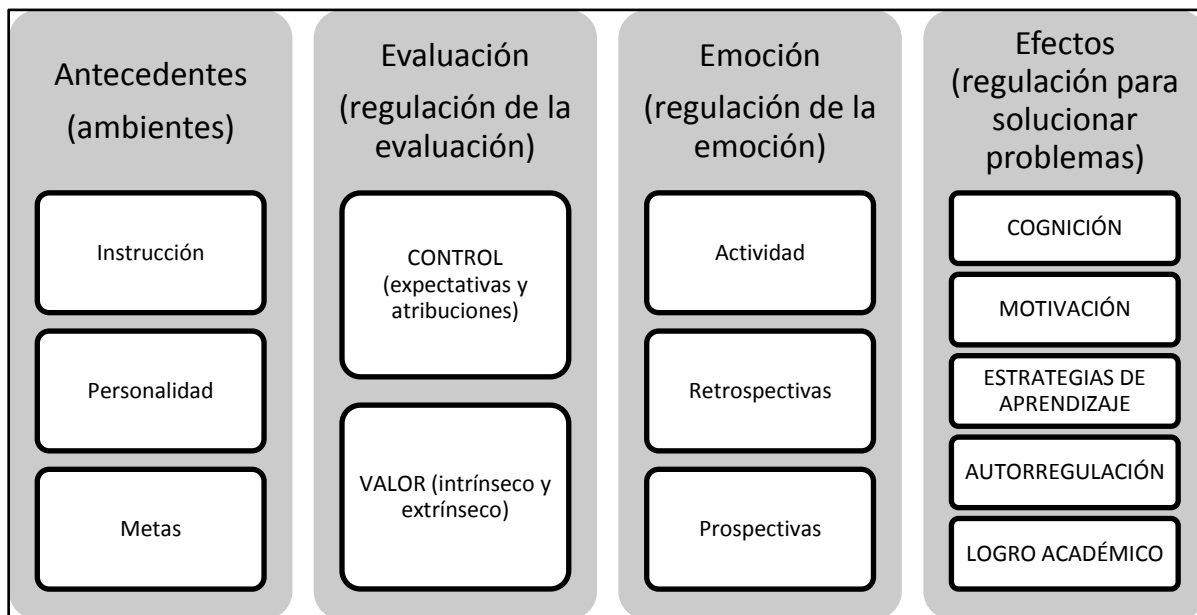


Figura 5. Antecedentes y efectos de cada tipo de regulación emocional académica

Fuente: Pekrun, R. (2006). The control value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, no. 18, págs. 315-341.

Lo anterior se relaciona con lo que menciona sobre la regulación emocional: Decidir cuándo se presentan determinadas emociones y cómo las experimentamos, pero añade el aspecto de los efectos de esta regulación: Utilizar nuestras emociones para alcanzar nuestros objetivos, pero estos están matizados por la etapa de desarrollo del individuo.

En el siguiente capítulo se describen las principales características de los adolescentes, población con la que se aplicó el CREES, relacionadas con su desempeño académico y su regulación emocional.

CAPÍTULO V. DESEMPEÑO ACADÉMICO Y REGULACIÓN EMOCIONAL EN LA ADOLESCENCIA

La adolescencia es una etapa de la vida única para estudiar la transición de las habilidades que tienen los individuos para desarrollarse en todos los aspectos de su vida, ya que durante este período las personas experimentan cambios múltiples y simultáneos en su físico y en sus roles sociales, como adolescentes, amigos, estudiantes, etc. (Roeser, Strobel y Quihuis, 2002).

Entre los factores que se combinan para hacer de la adolescencia un nicho cultural muy peculiar, se encuentran la segregación por edad, la dependencia económica prolongada, los grandes acontecimientos de la época que le toque vivir al adolescente y la influencia de los medios masivos de comunicación Feldman (2006) los describe como sigue:

La adolescencia está formada por un conjunto de eventos psicosociales (como los mencionados anteriormente) que comienzan con la pubertad: La obtención de la madurez sexual, la cual se presenta con el primer ciclo menstrual (menarquía) en las mujeres con la primera emisión de semen que contenga espermatozoides viables, en los hombres. Sobre el desarrollo físico en la adolescencia, se destacan:

- Aumento del ritmo del crecimiento.
- Desarrollo acelerado de los órganos reproductores.
- Aparición de características sexuales secundarias:
 - o Crecimiento de los senos y las caderas en las mujeres.
 - o Ensanchamiento de la espalda, engrosamiento de la voz, crecimiento de vello en el pecho, en los hombres.
 - o Crecimiento de vello púbico y axilar en ambos sexos.

- Mayor producción de andrógenos en los hombres, especialmente la testosterona.
- Mayor producción de estrógenos en las mujeres, especialmente la progesterona.

Debido al gran desarrollo físico y a los eventos psicosociales que suceden en la adolescencia, quienes la transitan están expuestos a disfrutarla o a encontrarla desagradable. Muchos adolescentes son muy sensibles respecto a su apariencia, cuando su imagen no corresponde al ideal que ven en los medios, llegan a someterse a regímenes rigurosos de alimentación y ejercicios y pueden caer en trastornos de alimentación como la anorexia o la bulimia, así como trastornos psicológicos como la depresión.

Igualmente, una maduración temprana o tardía puede causar problemas al adolescente ya que quienes tienen una maduración tardía son más pequeños y menos musculosos que los compañeros de su edad. En la mujer, una madurez tardía la puede ayudar a madurar al mismo tiempo que sus compañeros hombres, sin embargo, la desinformación sobre la menarquía puede hacer de este evento algo difícil.

Debido a la pubertad y los cambios físicos y psicológicos que conlleva, la actitud sexual de los adolescentes se incrementa y se hace más explícita, lo que ocasiona algunos problemas como índices más altos de embarazo y propagación de infecciones de transmisión sexual, como el VIH-SIDA.

También hay cuestiones de género que pueden ser problemáticas si los adolescentes no tienen el apoyo y la información necesaria como la homosexualidad, la cual se manifiesta principalmente durante la adolescencia por la experimentación que realizan los adolescentes en el proceso de afirmar su identidad.

Los aspectos que intervienen primordialmente en la conducta sexual de los adolescentes son la educación, a través de la información que se les brinda en la escuela; y las relaciones entre padres e hijos, gracias al apoyo que les brindan, a los ejemplos sobre género, roles, etc., que se han visto en casa, y a la información que los padres facilitan y explican a los adolescentes.

Además de los cambios físicos, durante la adolescencia se dan una serie de cambios cognoscitivos, los cuales se enlistan a continuación:

- Nivel de pensamiento operacional formal, es abstracto especulativo e independiente del entorno y las circunstancias inmediatas.
- Mayor capacidad para planear y prever las cosas.
- Mejoramiento de la metacognición que le permite a adolescente examinar y modificar sus procesos de pensamiento.
- Resolución de problemas y realización de inferencias de manera más eficaz.
- Mayor interés por los problemas sociales, políticos y éticos, así como por la búsqueda de su identidad y grupo de pertenencia.
- Egocentrismo en la que no distingue entre sus intereses personales y los de los otros.
- Desarrollo del sentido ético y moral.

Uno de los procesos psicológicos más importantes durante la adolescencia es la formación de la identidad, es el principal obstáculo que enfrentan los adolescentes pues tienen que analizar sus roles, identificar contradicciones y conflictos y reestructurarlos.

Erikson (1968, citado en Feldman, 2006) señala que la tarea principal de la adolescencia es resolver la crisis de identidad vs. confusión de roles, para lograr convertirse en un adulto único con un sentido coherente del yo y un papel que sea valorado en la sociedad.

Los adolescentes obtienen de sus grupos de referencia muchas de las ideas concernientes a los roles y valores y es a través de estas ideas y acciones que van forjándose una identidad, decidiendo cuáles se adaptan a ellos y cuáles no.

Por su parte, los adolescentes que estudian el nivel de Secundaria se preparan intelectualmente para comprender y resolver problemas relacionados con las actividades propias de la escuela (Cerino, 2009). Dicho aprovechamiento depende en gran medida del ingreso familiar, los niveles de escolaridad de los padres, las expectativas familiares, el entorno sociocultural, las características de la escuela y los profesores.

Sin embargo, además de los aspectos extrínsecos mencionados anteriormente, el aprovechamiento escolar de los adolescentes también depende de variables personales como la autoestima, la asertividad, el establecimiento de metas, el consumo de sustancias, las actividades de estudio y la adaptación escolar, entre otras (Caso-Niebla y Hernández-Guzmán, 2010).

Caso-Niebla y Hernández-Guzmán (2007) identificaron una serie de variables que explican, al menos en parte, el rendimiento escolar de adolescentes mexicanos: Por un lado están las variables de índole afectivo-motivacional, un segundo grupo se compone de estrategias y habilidades de estudio, y un tercer grupo está representado por el consumo de sustancias como una conducta de riesgo muy significativa.

Dentro de las variables afectivo-motivacionales, se encuentran la percepción de competencia (autoeficacia) y el establecimiento de metas (proceso relacionado con la

autorregulación), constructos obtenidos a partir de las teorías contemporáneas que relacionan creencias, valores, metas y conducta para explicar la motivación (Caso-Niebla y Hernández-Guzmán, 2007).

La autoeficacia explica el papel que juega la percepción de eficacia personal en los resultados que obtienen los individuos cuando desean alcanzar determinada meta (Caso-Niebla y Hernández-Guzmán, 2007) y afecta las acciones del individuo a través de la motivación, la cognición, la decisión y los afectos (Bandura, Caprara, Barbaranelli, Gerbino y Pastorelli, 2003).

Al respecto, Bandura et. al. (2003) nos dicen que

“...las creencias de autoeficacia influyen los estándares autorregulatorios que las personas adoptan, si piensan de formas que permiten o debilitan, qué tanto esfuerzo invierten en metas seleccionadas, cómo perseveran al encontrarse con dificultades, qué tan resilientes son ante la adversidad, qué tan vulnerables son al estrés y la depresión, y qué tipos de elecciones hacen en puntos decisivos que marcan el curso de su vida” (p. 69).

Es decir que la autoeficacia interviene significativamente en las decisiones cotidianas que toman las personas cuando se enfrentan a una situación importante para ellos, al reconocer qué tan capaces se sienten de superar el momento, dependiendo de sus recursos y conocimientos previos.

Un individuo que confía en su habilidad para realizar determinada actividad obtiene resultados exitosos, mismos que retroalimentan su autopercepción; en estudios realizados por DuBois et. al., 1998; Caraway, Tucher, Reinke y Hall, 2003; Tavani y Losh, 2003; Wigfield y Yonks, 2002 (citados en Caso-Niebla y Hernández-Guzmán, 2007) la autoeficacia, efectivamente, predijo el rendimiento escolar de los estudiantes.

El establecimiento de metas es una variable relacionada con la autorregulación, la cual se define como “un proceso constructivo y activo mediante el cual los aprendices establecen metas para su aprendizaje y después intentan monitorear, regular y controlar su cognición, motivación y comportamiento, guiado y sostenido por sus metas y los aspectos contextuales del entorno” (Pintrich, 2000, p. 453) Los estudiantes autorregulados establecen metas y ponen en práctica estrategias adecuadas para alcanzarlas.

Otros autores también han identificado variables clave asociadas con un mayor compromiso tanto cognitivo como conductual con el aprendizaje durante la adolescencia. Además de la autoeficacia y la autorregulación, señalan a la motivación como fundamental para el aprendizaje (Roeser, Strobel y Quihuis, 2002).

De acuerdo con Pintrich (2003) lo que motiva a los estudiantes hacia el aprendizaje es: a) Un alto grado de autoeficacia y creencias de competencia, b) Atribuciones intrínsecas y creencias de control, c) Niveles altos de interés y motivación intrínseca, d) Niveles altos de valor de la tarea, d) Establecimiento de metas.

De manera más particular, los estudios sobre la motivación que los adolescentes tienen hacia aprender, han revelado tres hallazgos importantes. Primero, hay una correlación positiva entre el nivel de autoeficacia de los estudiantes y el acercamiento, la persistencia y el manejo que desarrollan respecto a las tareas académicas en general. Segundo, los estudiantes aprenden mejor si los contenidos y actividades se relacionan con sus metas personales y necesidades específicas. Por último, la orientación de los estudiantes hacia metas de maestría está más estrechamente relacionada con el uso al aprender, de estrategias de solución de problemas efectivas y de procesamiento profundo (Roeser, Strobel y Quihuis, 2002).

Los factores psicológicos mencionados anteriormente (creencias sobre su competencia, sus valores y metas académicos), pueden considerarse el núcleo de la

motivación que los estudiantes desarrollan hacia el aprendizaje (Eccles, Barber y Jozefowicz, 1998; citados en Roeser, Strobel y Quihuis, 2002).

Por ejemplo, los estudiantes que persiguen la maestría en el manejo de las tareas académicas así como metas de mejora personal, y quienes valoran al aprendizaje y su importancia subjetiva, reportan un mayor uso de estrategias de aprendizaje y autorregulación, y se muestran como menos propensos a tener un mal comportamiento en el aula (Giota, 2002; Pintrich, 2000; Shim y Ryan, 2005; citados en Caso-Niebla y Hernández-Guzmán, 2007; Roeser, Strobel y Quihuis, 2002).

Por otra parte, los adolescentes que no se sienten académicamente eficaces, que creen que su inteligencia es baja y cuyas metas se orientan a evitar la autorregulación son más propensos a experimentar distracción atencional y a evitar participar durante las actividades en clase (Roeser, Strobel y Quihuis, 2002). Los hallazgos anteriores nos muestran que la motivación académica es uno de los pilares que sostienen el desempeño académico durante la adolescencia.

En la Figura 6 se muestra un modelo explicativo de las variables afectivas y motivacionales que intervienen en el desempeño académico de estudiantes adolescentes (adaptado de Caso-Niebla y Hernández-Guzmán, 2010).

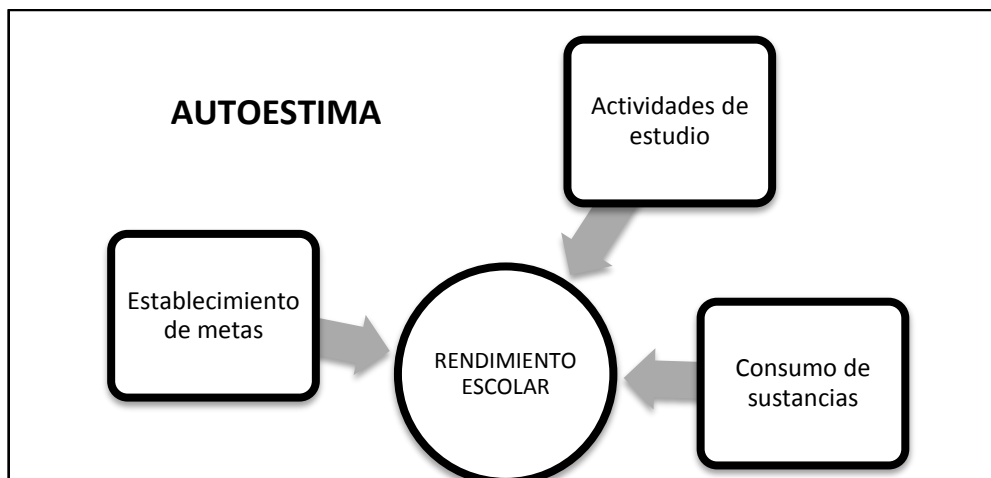


Figura 6. **Variables afectivas y motivacionales relacionadas con el desempeño académico en secundaria**

Fuente: Caso, J., Vargas, L. P., Contreras, L. A., Rodríguez, J. C., & Urias, E. (2010). *Propiedades psicométricas del Cuestionario de Autorregulación Académica*. Ensenada, México Universidad Autónoma de Baja California: UEE RT 10 - 003.

Dentro de este modelo, el efecto directo significativo sobre las actividades de estudio lo tuvo la autoestima, mientras que el consumo de sustancias tuvo un efecto directo negativo (Caso-Niebla y Hernández-Guzmán, 2010).

Este modelo resulta congruente con los estudios que evalúan la relación entre las variables personales y escolares además de estar de acuerdo con las perspectivas contemporáneas del desarrollo, las cuales indican que ciertas variables (como la autoestima) son constantes. Por lo tanto, el modelo es útil para explicar el rendimiento académico en la adolescencia pues toma en cuenta aspectos circunstanciales (como el consumo de drogas) (Caso-Niebla y Hernández-Guzmán, 2010).

Entonces, la motivación, la autoestima, la autorregulación, la autoeficacia, el consumo de sustancias y las actividades de estudio son las principales variables personales que intervienen significativamente en el desempeño académico de los adolescentes.

Por otro lado, el tema de la regulación emocional ha sido ampliamente estudiado en la niñez desde la década de los 90's (eg. Eisenberg, 1998) y se han desarrollado varios instrumentos, sin embargo, son relativamente pocos los estudios con adolescentes, y los instrumentos no han sido adaptados para esta población (Weinberg y Klonsky, 2009). Los estudios sobre regulación emocional y adolescencia se centran principalmente en las consecuencias del manejo inadecuado de las emociones, como la depresión (Gross y Muñoz, 1995), la ansiedad (Mennin, Heimberg Turk y Fresco, 2005), el abuso de sustancias (Fox, Axelrod, Paliwal, Sleeper y Sinha, 2007) y los desórdenes alimenticios (Sim y Zeman, 2006), entre otros.

Dos instrumentos que han sido utilizados para evaluar la regulación emocional en la adolescencia son el DERS (*Difficulties in Emotion Regulation Scale*) y el CERQ (*Cognitive Emotion Regulation Questionnaire*, descritos en el Capítulo III del presente trabajo) y se ha demostrado que ambos pueden ser utilizados confiablemente para conocer la forma en que la regulación emocional de los adolescentes impacta en su bienestar y salud mental (Weinberg y Klonsky, 2009; d'Ácremont y Van der Linden, 2007).

Los hallazgos anteriormente mencionados dan cuenta del impacto que tienen los aspectos afectivos y motivacionales en el desempeño académico de los estudiantes. El presente trabajo también tuvo como objetivo aportar información sobre la forma en la que la regulación emocional afecta el desempeño académico de los estudiantes, visto a través de su promedio y de sus pensamientos y acciones durante las clases; en el siguiente capítulo se presenta el desarrollo del instrumento que fue creado para dicho fin.

CAPÍTULO VI. DESARROLLO DEL CREES: CUESTIONARIO SOBRE REGULACIÓN EMOCIONAL PARA ESTUDIANTES DE SECUNDARIA

Consideraciones teóricas para el diseño del CREES

Dentro de las perspectivas sobre la regulación emocional y los modelos revisados, el de Gross se ajusta mejor a la presente investigación pues tiene una perspectiva ecológica ya que describe situaciones que viven cotidianamente los individuos sin enfocarse específicamente a un grupo de edad, como otros trabajos que se han desarrollado más que nada con niños (e.g. Eisenberg, 2004). Asimismo, su cuestionario de regulación emocional, aporta información importante sobre la regulación emocional de las personas adultas y una buena forma de valorarla, aunque es muy general para los intereses del presente estudio.

También es importante destacar que si bien hay instrumentos generales (como el Cuestionario de Gross y John) e instrumentos más específicos (como el de Jarvenjoa y Järvelä), dependiendo de los objetivos de los autores para la realización de los estudios, todos los instrumentos están basados en lo que hasta ahora se dice en la teoría sobre regulación emocional, por lo que las respuestas que proponen están diseñadas a priori y los individuos deben seleccionar la respuesta que más se acerque a ellos, lo cual facilita el análisis de los resultados.

Todo lo anterior es importante pues el instrumento que se desarrolló para el presente estudio, aunque desde luego retoma la teoría sobre las emociones y el manejo que hacemos de ellas, las respuestas de los estudiantes se analizaron de manera cualitativa y se hicieron categorías ad hoc, pues en los ensayos de aplicación del instrumento se observó que las estrategias que ponen en práctica los adolescentes para regular sus emociones son muy

variadas y heterogéneas, por lo que se perderían datos importantes si les llevara a seleccionar una estrategia predefinida.

Además, también se buscó que el instrumento estuviera situado en un contexto específico que es el escolar por ello incorpora la teoría de las emociones académicas de Pekrun (2006) con el objetivo de valorar la forma en que los estudiantes regulan sus emociones académicas de gusto, enojo, desilusión y aburrimiento durante las clases.

Considerando igual la experiencia de investigaciones anteriores se buscó diseñar un instrumento de auto-reporte para adolescentes, que valora los componentes cognitivos y conductuales de la regulación emocional buscando entender la propia perspectiva sobre las emociones en este grupo (Gross, 2007).

En este sentido en su diseño se busca situar al estudiante en la emoción que se pretende valorar. Primero se le pide que describa una situación que elicite la emoción solicitada (gusto, enojo, desilusión o aburrimiento), después que seleccione de entre las opciones el emoticón que mejor represente su expresión facial en dicha situación, y luego que describa lo que siente, todo lo anterior con el objetivo de que recuerde claramente la situación y lo que siente en el momento, para que logre describir adecuadamente lo que piensa (componente cognitivo) y hace (componente conductual) en el momento mencionado.

Es importante destacar que el instrumento que se construyó para el presente estudio cumple con las directrices anteriores, propuestas por Goetz, et. al., (2003) ya que:

- a) Se revisaron las emociones de gusto (*enjoyment*), enojo (*anger*), desilusión (*frustration*) y aburrimiento (*boredom*). La emoción de frustración se modificó por “desilusión” pues consideramos que para los estudiantes de secundaria, la desilusión es una emoción más presente en la escuela, la cual está relacionada con la frustración ya que ambos tienen que ver con la presencia de un obstáculo para alcanzar una meta.

b) Se decidió evaluar el nivel jerárquico de emoción y sus componentes de pensamiento y acción (relacionados con la regulación emocional).

c) Se eligió la situación académica de clase pues se trata de la situación más común en la escuela secundaria, lo cual facilitaría la recolección de datos.

d) Se decidió estudiar las emociones de actividad pues son las que aparecen más constantemente durante la clase.

De acuerdo con la teoría, la emoción académica, de la emoción de gusto surge cuando la actividad (estudiar) y el material relacionado son evaluados positivamente, y si se percibe como suficientemente controlable por el estudiante. El disfrute de la actividad puede ser esencial para experiencias que promueven el compromiso con la tarea y la resolución creativa de problemas (Csikszentmihalyi, 2000; citado en Pekrun, 2006), por ejemplo felicidad al enfrentar retos o placer al realizar actividades rutinarias (Pekrun, 2006).

Si la actividad se percibe como controlable pero se evalúa negativamente (cuando el esfuerzo requerido para la actividad es desagradable), como cuando hay que trabajar en equipo un compañero que cae mal, se espera que aparezca el enojo o la ira. Si la actividad no es suficientemente controlable, se experimenta frustración (Pekrun, 2006).

Finalmente, si la actividad no tiene algún incentivo (no es positiva ni negativa para la obtención de metas), el aburrimiento aparece. También la controlabilidad tiene efecto sobre el aburrimiento; como cuando hay un bajo control sobre la actividad pues las demandas exceden las habilidades individuales. De manera alternativa, el aburrimiento puede resultar de demandas de control bajas, como cuando el reto no es suficiente, reduciendo entonces el valor incentivo de la actividad.

En el contexto de las consideraciones anteriores dentro del presente estudio se desarrolló y aplicó el Cuestionario de Regulación Emocional para Estudiantes de Secundaria

(CREES) para conocer la forma en que los estudiantes de secundaria regulan las emociones académicas de gusto, enojo, desilusión y aburrimiento que surgen durante sus clases, en términos de lo que hacen y piensan al respecto (componentes cognitivos y conductuales de la regulación emocional).

Siguiendo las recomendaciones de Pekrun et. al. (2002) de no dar por hecho la universalidad en la manifestación de las emociones en el presente trabajo se realizó un estudio exploratorio mixto con el objetivo de conocer la forma en que los estudiantes de secundaria regulan las emociones académicas de gusto, enojo, desilusión y aburrimiento mientras se encuentran en clase. Es decir, se relacionó la teoría de la regulación emocional (descrita en los capítulos I y II) con la teoría de las emociones académicas, la cual nos ocupa en este capítulo.

El presente trabajo se realiza con el interés de brindar mayor sustento empírico a la teoría sobre la regulación emocional y de apoyar el desarrollo de intervenciones educativas que potencialicen el poder de las emociones para mejorar el logro académico y el aprendizaje de los estudiantes, a través del diseño y la puesta en práctica de estrategias de manejo emocional.

El objetivo del presente estudio fue el diseño, elaboración, validación y confiabilización de un instrumento de respuesta abierta denominado “Cuestionario de Regulación Emocional para Estudiantes de Secundaria” (CREES) cuya finalidad es conocer la forma como que ellos regulan sus emociones. El CREES considera el punto de vista de los estudiantes sobre lo que más les aburre, enoja, gusta y desilusiona en clase, y sobre , lo que sienten, piensan y hacen ante dichas situaciones

Método

Población. La aplicación del instrumento se realizó con un muestro por conveniencia, participaron los alumnos que la escuela decidió. Participaron dos escuelas secundarias diurnas del Distrito Federal, una Pública (Zona Centro) y una Privada (Zona Sur). Participaron a un total de 349 alumnos, 155 de escuela pública y 194 de escuela privada; 185 mujeres y 164 hombres; 126 de primer grado, 116 de segundo y 107 de tercero. Se eliminaron aquellos cuestionarios que no estaban completos de manera que al final Se tomaron en cuenta 155 cuestionarios respondidos por estudiantes de la escuela Pública y 194 por estudiantes de la escuela Privada. El cuestionario fue aplicado a un total de 349 estudiantes.

Instrumentos

I. Cuestionario de Regulación Emocional para Estudiantes de Secundaria.

El objetivo del Cuestionario de Regulación Emocional para Estudiantes de Secundaria” (CREES) es conocer la forma como los alumnos de secundaria regulan sus emociones. El CREES considera el punto de vista de los estudiantes sobre lo que más les aburre, enoja, gusta y desilusiona en clase, y sobre , lo que sienten, piensan y hacen ante dichas situaciones. El instrumento íntegro se presenta en el anexo 1.

Con objeto de cumplir con las condiciones de validez de contenido se consideraron las variables que desde el punto de vista teórico constiuyen una muestra adecuada y representativa de las emociones académicas, así como de las acciones que dan lugar a la regulación emocional, así mismo se partió de la revisión de instrumentos orientados a la evlauación de ambas variables (Strauss, & Smith, 2009) Se optó por un instrumento de respuesta abierta considerando que nos daría la posibilidad de acceso a un gama amplia de

respuestas que dan los estudiantes mexicanos, aspecto que se vería restringido si se hubiese empleado un instrumento de respuesta cerrada.

Posteriormente a la aplicación del cuestionario se empleó el método de validación por jueces para determinar la relación entre las categorías y al variable a la que se relacionaban. Este aspecto se describirá en el análisis de resultados.

II. Cuestionario de Autorregulación Académica (Contreras, Rodríguez y Urias, 2010). Se aplicó con la finalidad de tener un indicador de validez del CREES, de acuerdo con Prieto y Delgado (2010),

“Las relaciones de las puntuaciones del test con otras variables externas a la prueba constituyen una importante fuente de validación.... La utilidad de la prueba se suele cuantificar mediante la correlación entre sus puntuaciones y las de alguna medida del criterio (coeficiente de validez)... En función del momento temporal en el que se evalúa el criterio, se distinguen distintos tipos de recogida de datos: retrospectiva (el criterio se ha obtenido antes de administrar el test ... concurrente (las puntuaciones del test y del criterio se obtienen en la misma sesión) y predictiva (el criterio se mide en un momento posterior)” (p. 70).

Se empleó este instrumento considerando su afinidad con el constructo de regulación emocional y con el contexto académico. Esta decisión se tomó dado que no se encontró un instrumento más afin al CREES y asumiendo que teóricamente ambos procesos-regulación emocional y autorregulación- pueden estar vinculados (Thompson, 1994; Morris, Silk, Steinberg, Sessa, Avenevoli y Essex, 2007; Calkins, 2010).

Considerando que el CAA no es una prueba estandarizada, para la interpretación de sus resultados se realizó un análisis factorial a fin de detectar los factores con la mejor congruencia conceptual y que a su vez tuvieran una confiabilidad aceptable. Esto con el

objetivo de de determinar su relación con el CREES. En el análisis de resultados se describen estos aspectos.

El CAA se conforma por treinta y dos reactivos con cuatro opciones tipo Likert (de “totalmente de acuerdo” a “totalmente en desacuerdo”), agrupados en cuatro subescalas: Regulación externa, regulación introyectada, regulación identificada y regulación integrada. El cuestionario evalúa los estilos de regulación de la conducta académica en un continuo que pasa del control externo a la autonomía. Se califica con 4 a totalmente de acuerdo y con 1 a totalmente desacuerdo. Un puntaje alto en la escala representa en el individuo una mayor orientación a la autorregulación.

Procedimiento de aplicación de los instrumentos

La autora del presente trabajo se entrevistó personalmente con las directoras de ambos planteles para presentar el proyecto y solicitar el permiso para la aplicación de los cuestionarios. Se hizo el compromiso con ambas directoras de entregar un informe sobre los resultados obtenidos en el proyecto.

Se acordaron horarios con ambas escuelas y la aplicación se realizó en los días y horarios de su preferencia en el grupo y grado acordado previamente. Ambos instrumentos se aplicaron juntos y de manera grupal, los estudiantes respondieron primero el de autorregulación académica y después el de regulación emocional.

La aplicadora leyó las instrucciones de los cuestionarios a los alumnos para después resolver sus dudas sobre la forma de responderlos. Las dudas fueron similares para los estudiantes de las escuelas pública y privada y tenían que ver con si debían responder con lápiz o pluma, qué cantidad de emoticones podían señalar o quiénes leerían posteriormente los cuestionarios.

La aplicación en la escuela pública se realizó los días 9, 13 y 19 de enero del 2012, mientras que en la escuela privada los cuestionarios se aplicaron durante los meses de febrero y marzo.

Resultados

Definición de categorías de análisis

Con base en las respuestas de los alumnos al CREES, se diseñaron una serie de categorías. Con el objetivo de facilitar el análisis, *los resultados se agrupan en reactivos, no se presentan para cada categoría*, es decir: Gusta, Enoja, Desilusiona y Aburre, Siente, Piensa y Hace).

Para definir las categorías, dos jueces analizaron las respuestas y propusieron categorías hasta establecer un acuerdo sobre el significado de la categoría y ejemplos adecuados de éstas. Estas categorías preliminares se probaron con el 100% de los cuestionarios a partir de lo cual se eligieron aquéllas que mejor representaban a la población. Para cada emoción (gusta, enoja, desilusiona y aburre) y componente (siente, piensa, hace) se obtuvo la siguiente cantidad de categorías: Gusta=9, Enoja=12, Desilusiona=9, Aburre=9, Siente=14, Piensa=10, Hace=8 (ver apartado de Resultados).

Propiedades psicométricas

Confiabilidad de las categorías de análisis

Confiabilización de las categorías intrajuez. Una vez que se definieron las categorías finales, se seleccionó un ejemplo para cada una de ellas y uno de los observadores relacionó los ejemplos con las categorías, sin revisar la descripción de las categorías. En la Tabla 16 se

presentan los porcentajes de acuerdo entre la categoría presentada y los ejemplos empatados para cada emoción valorada en el cuestionario, incluyendo los componentes.

Tabla 16

Porcentajes de acuerdo intrajuez para cada emoción

CATEGORÍA	PORCENTAJE
GUSTA	90.0
ENOJA	92.3
DESILUSIONA	84.0
ABURRE	100.0

Para la revisión intrajuez se esperaba un porcentaje de concordancia mínimo del 90%, sin embargo, se volvieron a revisar todas las categorías, especialmente por cuestiones de claridad y especificidad.

Posteriormente, se les proporcionó el mismo formato a otros 4 jueces, quienes relacionaron las categorías de análisis con los ejemplos de respuesta, igual que el primer juez, e hicieron observaciones sobre la redacción de las categorías y los ejemplos utilizados; lo anterior con el objetivo de brindar mayor confiabilidad a las categorías de análisis. Se obtuvieron los porcentajes de concordancia para los cuatro jueces entre la categoría de análisis y el ejemplo; los cuales se presentan en la Tabla 17 (igualmente, por cuestiones de practicidad, se presentan los resultados por emoción, aunque también se incluyeron los componentes).

Tabla 17

Porcentajes de acuerdo intrajueces para cada emoción

CATEGORÍA	PORCENTAJE DE CONCORDANCIA			
	J1	J2	J3	J4
GUSTA	35	50	35	40
ENOJA	38	30	38	57
DESILUSIONA	72	20	56	56
ABURRE	64	47	82	58

Con los datos de la Tabla 17 y las observaciones de los 4 jueces, se revisaron y modificaron las categorías, principalmente su redacción y especificidad, ya que algunas se traslapaban y eso dificultó su selección, además, se eligieron mejores y más ejemplos, con el objetivo de que el vaciado de los datos fuera más eficiente y confiable.

Confiabilidad entre jueces. Una vez que se analizaron los cuestionarios con las categorías finales modificadas y se vaciaron los resultados en la base de datos, un quinto juez que no tenía antecedentes del estudio y únicamente contaba con la definición de las categorías, analizó el 10% de los cuestionarios, estos datos se vaciaron en una base de datos en el SPSS junto con los resultados que uno de los evaluadores del estudio obtuvo con el mismo cuestionario. Los resultados de ambos sirvieron para establecer una proporción de concordancia aplicando la fórmula “número de acuerdos, más el número de desacuerdos sobre cien”.

Para facilitar este análisis se tomaron en cuenta *únicamente las categorías que tuvieron diferencias significativas en los resultados* (Ver apartado de resultados). Las medias de la proporción de concordancia para cada caso fluctuaron entre .81 y .97, lo cual indica que

las categorías para calificar el cuestionario son confiables. Todas las medias de los diferentes reactivos se presentan en la Tabla 18.

Tabla 18

Proporciones de concordancia de calificación entre jueces

REACTIVOS	CATEGORÍAS	PROPORCIÓN DE CONCORDANCIA
GUSTA	COMPAÑEROS	.84
	CLASE	.66
	MAESTROS ENTRETENIDOS	.87
	ÉXITO EN CLASE	.75
	MAESTROS QUE EXPLIQUEN BIEN	1
	MATERIA	1
	ACTIVIDAD	.63
	TIEMPO LIBRE	.87
	M= .82	
GUSTA SIENTE	ALEGRÍA	.57
	ORGULLO	.87
	TRANQUILIDAD	.96
	ÁNIMO	.66
	NERVIOS	1
	ENOJO	1
	DESESPERACIÓN	1
	ABURRIMIENTO	1
	TRISTEZA	1
	INCOMPETENCIA	1
	VERGÜENZA	1
	SORPRESA	1
	RESIGNACIÓN	1
	M= .92	
GUSTA PIENSA	ASPECTOS AGRADABLES	.72
	LO POSITIVO DE LA SITUACIÓN	.54
	FORMAS DE MEJORAR	.84
	ANTICIPARSE A LA SITUACIÓN	.87
	FORMAS DE APRENDER	.87
	FORMAS DE MODIFICAR LA SITUACIÓN	1

GUSTA PIENSA. <i>CONTINUACIÓN</i>	CATEGORÍAS. <i>CONTINUACIÓN</i>	PROPORCIÓN DE CONCORDANCIA. <i>CONT.</i>
	FORMAS DE QUE MODIFIQUEN LA SIT. ALGO DISTINTO A LA SITUACIÓN RACIONALIZAR LA SITUACIÓN	1 1 1 M = .98
ENOJA	TEDIO REGAÑOS EXPONERSE INTERRUPCIONES EVALUACIONES SER IGNORADO RELACIONES CON COMPAÑEROS TRABAJO MATERIA EXPERIMENTAR FRACASOS INJUSTICIAS	.90 .72 .96 .87 1 1 .81 .96 1 .84 .87 M= .89
ENOJA PIENSA	ASPECTOS AGRADABLES LO POSITIVO DE LA SITUACIÓN FORMAS DE MEJORAR ANTICIPARSE A LA SITUACIÓN FORMAS DE APRENDER FORMAS DE MODIFICAR LA SITUACIÓN FORMAS DE QUE MODIFIQUEN LA SIT. ALGO DISTINTO A LA SITUACIÓN RACIONALIZAR LA SITUACIÓN	1 1 1 1 1 .84 .72 .81 .54 M = .87
DESILUSIONA	RELACIONES CON COMPAÑEROS EVALUACIONES IMPREVISTOS EN CLASE TEDIO EXPERIMENTAR FRACASOS SITUACIÓN INDESEABLE REGAÑOS TRABAJO	.87 .66 .90 .93 .69 1 .81 .90 M = .84

DESILUSIONA SIENTE	ALEGRÍA	1
	ORGULLO	1
	TRANQUILIDAD	1
	ÁNIMO	1
	NERVIOS	.87
	ENOJO	.81
	DESESPERACIÓN	.87
	ABURRIMIENTO	.90
	TRISTEZA	.75
	INCOMPETENCIA	.87
	VERGÜENZA	1
	SORPRESA	1
	RESIGNACIÓN	1
	M = .92	
ABURRE PIENSA	ASPECTOS AGRADABLES	1
	LO POSITIVO DE LA SITUACIÓN	1
	FORMAS DE MEJORAR	1
	ANTICIPARSE A LA SITUACIÓN	1
	FORMAS DE APRENDER	1
	FORMAS DE MODIFICAR LA SITUACIÓN	.84
	FORMAS DE QUE MODIFIQUEN LA SIT.	1
	ALGO DISTINTO A LA SITUACIÓN	.66
	RACIONALIZAR LA SITUACIÓN	.75
	M = .91	

Enseguida se muestran y se discuten los resultados encontrados del Cuestionario de Autorregulación Académica y Cuestionario de Regulación Emocional para Estudiantes de Secundaria. Primero se presentan los resultados del de Autorregulación y posteriormente los del CREES. Al final se presentan los resultados obtenidos al relacionar ambos instrumentos.

CAPÍTULO VII. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

CUESTIONARIO DE AUTORREGULACIÓN ACADÉMICA (CAA)

En Tabla 19 se muestra la estadística descriptiva de cada reactivo. Las medias oscilan entre 2 y 3 que de acuerdo con las opciones de respuesta de este instrumento se refieren a un nivel medio, pues 4 indica la más alta autorregulación académica, y 1 la más baja. Los valores de las desviaciones estándar indican que las respuestas no son tan variadas.

TABLA 19

Estadísticos básicos del CAA

REACTIVO	Media	Desv. Est.
1. Hago mi tarea porque quiero que el profesor piense que soy un buen estudiante.	2.67	.864
2. Hago mi tarea porque me metería en problemas si no lo hago	2.93	.989
3. Hago mi tarea porque es divertido.	1.92	.938
4. Hago mi tarea porque me sentiría mal conmigo mismo si no la hago.	2.62	.953
5. Hago mi tarea porque quiero entender mis materias.	3.23	.699
6. Hago mi tarea porque es lo que se supone que debo de hacer.	3.22	.825
7. Hago mi tarea porque disfruto hacerla.	1.98	.927
8. Hago mi tarea porque es importante para mí hacerla.	3.04	.830
9. Trabajo en el salón de clases para que el profesor no me regañe.	2.83	.963
10. Trabajo en el salón de clases para que el profesor piense que soy buen estudiante.	2.75	.922
11. Trabajo en el salón de clases porque quiero aprender nuevas cosas.	3.37	.651
12. Trabajo en el salón de clases porque me sentiría avergonzado de mí mismo si no lo hago.	2.21	.908
13. Trabajo en el salón de clases porque es divertido.	2.30	.908
14. Trabajo en el salón de clases porque esa es la regla.	2.81	.937
15. Trabajo en el salón de clases porque disfruto hacerlo.	2.44	.929

16. Trabajo en el salón de clases porque es importante para mí hacerlo.	3.17	.759
17. Intento responder preguntas difíciles en clases porque quiero que los otros estudiantes piensen que soy inteligente.	2.05	.904
18. Intento responder preguntas difíciles en clase porque me siento avergonzado de mí si no lo hago.	1.74	.825
19. Intento responder preguntas difíciles en clase porque eso es lo que se supone que debo de hacer.	2.42	.990
20. Intento responder preguntas difíciles en clase porque lo disfruto.	2.28	.960
21. Intento responder preguntas difíciles en clase para descubrir si estoy bien o mal.	3.14	.757
22. Intento responder preguntas difíciles en clase porque es divertido.	2.12	.925
23. Intento responder preguntas difíciles en clase porque es importante para mí.	2.64	.878
24. Intento responder preguntas difíciles en clase porque quiero que el profesor piense bien de mí.	2.54	.964
25. Trato de ir bien en la escuela porque eso se supone que debo hacer.	3.19	.887
26. Trato de ir bien en la escuela para que mis profesores piensen que soy buen estudiante.	2.64	.957
27. Trato de ir bien en la escuela porque disfruto hacer mis trabajos escolares.	2.51	.947
28. Trato de ir bien en la escuela porque me metería en problemas si no lo hago bien.	2.97	.957
29. Trato de ir bien en la escuela porque me siento mal conmigo mismo si no lo hago bien.	2.82	1.029
30. Trato de ir bien en la escuela porque lo considero importante.	3.52	.677
31. Trato de ir bien en la escuela porque me siento orgulloso de mí mismo si lo hago bien.	3.53	.681
32. Trato de ir bien en la escuela porque podría obtener una recompensa si lo hago bien.	2.97	1.061

Para el análisis factorial se utilizó el método de componentes principales con rotación varimax, se consideraron variables contenidas en un factor aquellas con cargas factoriales $>.50$. La primer estructura factorial observada convergió en 8 iteraciones mediante rotación varimax, dejando fuera del arreglo resultante a los reactivos: 9 (Trabajo en el salón de clases para que el profesor no me regañe); 17 (Intento responder preguntas difíciles en clase porque

quiero que los otros estudiantes piensen que soy inteligente); 23 (Intento responder preguntad difíciles en clase porque es importante para mí); 31 (Trato de ir bien en la escuela porque me siento orgulloso de mí mismo si lo hago bien) al registrar una carga factorial inferior a .50. Se realizó un segundo arreglo factorial excluyendo los reactivos anteriores, el cual convergió en 7 iteraciones. Los dos primeros arreglos factoriales pueden ser consultados en el anexo 3.

Se llevó a cabo un tercer arreglo factorial, que convergió en 6 iteraciones, excluyendo el reactivo 5 por presentar una carga factorial menor a .50. Se presenta a en la Tabla 20.

Tabla 20

Matriz de factorización definitiva. CAA

	1	2	3	4	5	6	7
3. Hago mi tarea porque es divertido.	.848						
7. Hago mi tarea porque disfruto hacerla.	.814						
13. Trabajo en el salón de clases porque es divertido.	.794						
15. Trabajo en el salón de clases porque disfruto hacerlo.	.714						
27. Trato de ir bien en la escuela porque disfruto hacer mis trabajos escolares.	.658						
11. Trabajo en el salón de clases porque quiero aprender nuevas cosas.	.543						
10. Trabajo en el salón de clases para que el profesor piense que soy buen estudiante.		.822					
1. Hago mi tarea porque quiero que el profesor piense que soy un buen estudiante.		.814					

26. Trato de ir bien en la escuela para que mis profesores piensen que soy buen estudiante.		.742					
24. Intento responder preguntas difíciles en clase porque quiero que el profesor se exprese bien de mí.		.687					
32. Trato de ir bien en la escuela porque podría obtener una recompensa si lo hago bien.		.512					
16. Trabajo en el salón de clases porque es importante para mí hacerlo.			.703				
8. Hago mi tarea porque es importante para mí hacerla.			.666				
30. Trato de ir bien en la escuela porque lo considero importante.			.644				
29. Trato de ir bien en la escuela porque me siento mal conmigo mismo si no lo hago bien.			.551				
6. Hago mi tarea porque eso es lo que se supone que debo hacer.				.713			
20. Intento responder preguntas difíciles en clase porque eso es lo que se supone que debo hacer.				.687			
25. Trato de ir bien en la escuela porque eso se supone que debo hacer.				.656			
14. Trabajo en el salón de clases porque esa es la regla.				.636			
19. Intento responder preguntas difíciles en clase porque lo disfruto.					.768		
22. Intento responder preguntas difíciles en clase porque es divertido.					.691		
21. Intento responder preguntas difíciles en clase para descubrir si estoy bien o mal.					.669		

12. Trabajo en el salón de clases porque me sentiría avergonzado de mí mismo si no lo hago.						.740	
18. Intento responder preguntas difíciles en clase porque me siento avergonzado de mí cuando no lo hago.						.726	
4. Hago mi tarea porque me sentiría mal conmigo mismo si no la hago.						.553	
28. Trato de ir bien en la escuela porque me metería problemas si no lo hago bien.							.748
2. Hago mi tarea porque quiero que el profesor piense que me metería en problemas si no la hago.							.736

En éste último arreglo factorial se obtuvieron seis factores que en conjunto explican el 54.40% de la varianza. Los reactivos 2 y 28 quedaron fuera del análisis y no se pueden tomar en cuenta como otro factor porque el mínimo de reactivos debe ser de 3, aunado a su baja confiabilidad (.63).

La confiabilidad del CAA con los reactivos que quedaron fuera del análisis factorial (5, 9, 17, 23 y 31) fue de .81.

En la Tabla 21 se muestran los factores obtenidos con el análisis final, los reactivos que los conforman y sus alfas.

Tabla 21

Factores del arreglo definitivo. CAA

FACTOR	NOMBRE	REACTIVOS (los números corresponden al orden en que aparecen en el cuestionario)	REACTIVOS	V. EXPLICADA	ALFA
1	GUSTO POR APRENDER	3. Hago mi tarea porque me metería en problemas si no lo hago. 7. Hago mi tarea porque disfruto hacerla. 11. Trabajo en el salón de clases porque quiero aprender nuevas cosas. 13. Trabajo en el salón de clases porque es divertido. 15. Trabajo en el salón de clases porque disfruto hacerlo. 27. Trato de ir bien en la escuela porque disfruto hacer mis trabajos escolares.	7	20.4	.87
2	SATISFACCIÓN DE EXPECTATIVAS ACADÉMICAS	1. Hago mi tarea porque quiero que el profesor piense que soy buen estudiante. 10. Trabajo en el salón de clases para que el profesor piense que soy buen estudiante. 24. Intento responder preguntas difíciles en clase porque quiero que el profesor se exprese bien de mí. 26. Trato de ir bien en la escuela para que mis profesores piensen que soy buen estudiante.	5	13.3	.70

3	VALOR DE LA TAREA	<p>8. Hago mi tarea porque es importante para mí hacerla.</p> <p>16. Trabajo en el salón de clases porque es importante para mí hacerlo.</p> <p>29. Trato de ir bien en la escuela porque me siento mal conmigo mismo si no lo hago bien.</p> <p>30. Trato de ir bien en la escuela porque lo considero importante.</p>	5	6.6	.61
4	CUMPLIMIENTO DEL DEBER	<p>6. Hago mi tarea porque es lo que se supone que debo de hacer.</p> <p>14. Trabajo en el salón de clases porque esa es la regla.</p> <p>20. Intento responder preguntas difíciles en clase porque es lo que se supone que debo hacer.</p> <p>25. Trato de ir bien en la escuela porque eso se supone que debo hacer.</p>	4	5.3	.67
5	AFECTIVIDAD POSITIVA	<p>19. Intento responder preguntas difíciles en clase porque eso es lo que se supone que debo de hacer.</p> <p>21. Intento responder preguntas difíciles en clase para descubrir si estoy bien o mal.</p> <p>22. Intento responder preguntas difíciles en clase porque es divertido.</p>	3	4.9	.67
6	AFECTIVIDAD NEGATIVA	<p>4. Hago mi tarea porque me sentiría mal conmigo mismo si no la hago.</p> <p>12. Trabajo en el salón de clases porque me sentiría avergonzado de mí mismo si no lo hago.</p> <p>18. Intento responder preguntas difíciles en clase porque me siento avergonzado de mí si no lo hago.</p>	2	3.9	.58

A continuación se describe la relación teórica de los ítems que conforman los factores mencionados anteriormente.

FACTOR 1. GUSTO POR APRENDER. Los reactivos que conforman este factor se refieren a que los estudiantes trabajan y hacen la tarea porque es divertido, lo disfrutan y les gusta aprender, lo que nos habla de un sentido alto de motivación, disfrutan trabajar y hacer la tarea.

FACTOR 2. SATISFACCIÓN DE EXPECTATIVAS ACADÉMICAS. Los reactivos que conforman este factor se refieren a que los estudiantes trabajan y hacen la tarea para quedar bien con el profesor, es decir, están intentando satisfacer ciertas expectativas que se presentan únicamente en el ambiente escolar: Durante las clases y con los profesores.

FACTOR 3. VALOR DE LA TAREA. Los reactivos que conforman este factor tienen en común que los estudiantes trabajan y hacen la tarea porque lo consideran importante y si no se sentirían mal, lo cual nos dice que buscan satisfacer expectativas personales, desean evitar la frustración de no cumplir con lo que creen que pueden lograr, así como demostrarse a sí mismos que pueden hacer lo que se proponen.

FACTOR 4. CUMPLIMIENTO DEL DEBER. Los reactivos que componen este factor tienen que ver con que los estudiantes trabajan y hacen la tarea porque socialmente se considera que deben hacer en la secundaria. Estos reactivos nos hablan de un deber ser en la escuela, lo que se espera que se haga sin importar si el estudiante está de acuerdo o no. En este caso, los estudiantes trabajan y hacen la tarea porque es lo esperado en el contexto en el que se encuentran (escuela).

FACTOR 5. AFECTIVIDAD POSITIVA. Los reactivos que conforman este factor se relacionan con que los estudiantes responden preguntas en clase para probar lo que saben y porque lo disfrutan. Para muchos estudiantes es un reto responder preguntas frente a su

grupo, sin embargo, los estudiantes que responden alto en este factor superan ese reto y además disfrutan probar lo que saben.

FACTOR 6. AFECTIVIDAD NEGATIVA. Los reactivos que componen este factor tienen en común que los estudiantes responden preguntas y trabajan para no sentirse avergonzados. Contrariamente al factor anterior, los estudiantes que puntúan alto en este factor son aquellos que también trabajan y responden preguntas, pero su motivación es distinta, no lo hacen para superar un reto, sino para evitar la vergüenza de no hacerlo.

En la Tabla 22 se muestran las estadísticas descriptivas de las variables descritas anteriormente. Las puntuaciones totales se obtuvieron sumando las calificaciones de cada reactivo, las cuales oscilan entre 1 (menor autorregulación) y 4 (mayor autorregulación) para los 32 ítems.

Tabla 22

Estadísticas descriptivas de los factores del CAA

FACTOR	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
F1. GUSTO POR APRENDER	341	6	24	14.5	4.1
F2. SATISFACCIÓN DE EXPECTATIVAS ACADÉMICAS	346	5	20	13.5	3.5
F3. VALOR DE LA TAREA	345	5	16	12.5	2.2
F4. CUMPLIMIENTO DEL DEBER	346	4	16	11.5	2.5
F5. AFECTIVIDAD POSITIVA	348	3	12	7.5	2.0
F6. AFECTIVIDAD NEGATIVA	348	3	12	6.5	1.9

En la Tabla 23 se muestran las correlaciones de Pearson entre los factores.

Tabla 23

Correlaciones de pearson entre los factores del CAA

FACTOR	F1. GUSTO POR APRENDER	F2. SATISFACCIÓN DE EXPECTATIVAS ACADÉMICAS	F3. SATISFACCIÓN DE EXPECTATIVAS PERSONALES	F4. CUMPLIMIENTO DEL DEBER	F5. AFECTIVIDAD POSITIVA	F6. AFECTIVIDAD NEGATIVA
F1. GUSTO POR APRENDER	1	.179**	.386**	-.095	.471**	.320**
F2. SATISFACCIÓN DE EXPECTATIVAS ACADÉMICAS		1	.163**	.282**	.199**	.324**
F3. VALOR DE LA TAREA			1	.106	.202**	.443**
F4. CUMPLIMIENTO DEL DEBER				1	.020	.151**
F5. AFECTIVIDAD POSITIVA					1	.212**
F6. AFECTIVIDAD NEGATIVA						1

Nota. *p<.05, **p<.01

Las relaciones observadas entre los diferentes factores resultan congruentes teóricamente lo cual proporciona evidencia de la validez del instrumento, a pesar de las bajas correlaciones obtenidas. Las correlaciones significativas y positivas entre el gusto por aprender con la satisfacción de expectativas personales y la afectividad tanto positiva como negativa así lo indican, pues los alumnos que disfrutan del aprendizaje manifiestan una

mayor satisfacción personal pues valoran en alto grado la realización de tareas, un mayor disfrute por los retos y mayor vergüenza si no cumplen con las tareas académicas.

Con la información recopilada se identificaron diferencias estadísticamente significativas entre las medias de los estudiantes para cada factor y el tipo de escuela (pública y privada), el sexo (hombre, mujer), el grado escolar (1º, 2º y 3º), y la última calificación promedio de los estudiantes (niveles bajo, medio, alto y muy alto) aplicando para ello las pruebas no paramétricas Kruskal-Wallis y U de Mann-Whitney, pues la prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov realizada con los factores, mostró que la distribución de la muestra no es normal (KSF1=.081, p=.000; KSF2=.096, p=.000; KSF3=.128, p=.000; KSF4=.121, p=.000; KSF5=.103, p=.000; KSF6=.104, p=.000).

Además, se presentan las medias (tipo de escuela y sexo), frecuencias y comparaciones múltiples (grado y promedio) de los factores que mostraron diferencias significativas entre dichos grupos.

En la Tabla 24 se muestran las medias, desviaciones estándar y diferencias significativas en el nivel de autorregulación académica de escuelas públicas y privadas.

Tabla 24

Diferencias entre escuela pública y privada

FACTOR	TIPO DE ESCUELA				Z
	Pública n=153		Privada n=188		
	Media	D.E.	Media	D.E.	
F1. GUSTO POR APRENDER	16.5	3.9	12.9	3.5	-7.92**
F2. SATISFACCIÓN DE EXPECTATIVAS ACADÉMICAS	14.0	3.5	13.1	3.5	-2.58**
F3. VALOR DE LA TAREA	12.5	2.2	12.6	2.3	-0.37
F4. CUMPLIMIENTO DEL DEBER	11.3	2.6	11.6	2.4	-0.99
F5. AFECTIVIDAD POSITIVA	8.1	1.9	7.3	2.1	-3.60**
F6. AFECTIVIDAD NEGATIVA	6.8	2.0	6.3	1.8	-2.49*

Nota. *p<.05, **p<.01

Como se puede observar en la Tabla 24, las escuelas públicas y privadas tienen un nivel de autorregulación distinto en lo que respecta a su gusto por el aprendizaje (factor 1), la satisfacción de expectativas académicas (factor 2) y los aspectos afectivos de su autorregulación académica (positivos o negativos, factores 5 y 6).

Asimismo, cabe destacar que en todos los casos, las medias de autorregulación académica de los estudiantes pertenecientes a la escuela privada son más bajas, especialmente en el primer factor (gusto por el aprendizaje), por lo que se puede decir que los estudiantes de escuelas públicas tienen una mejor autorregulación académica que los de escuelas privadas, principalmente si la autorregulación proviene de la motivación de los estudiantes hacia el aprendizaje.

En la Tabla 25 se muestran las medias, desviaciones estándar y diferencias significativas en el nivel de autorregulación académica de hombres y mujeres.

Tabla 25

Diferencias entre el sexo de los estudiantes

FACTOR	SEXO				Z
	Femenino n=181		Masculino n=160		
	Media	D.E.	Media	D.E.	
F1. GUSTO POR APRENDER	14.9	4.2	14.1	4.0	-1.39
F2. SATISFACCIÓN DE EXPECTATIVAS ACADÉMICAS	13.6	3.4	13.4	3.6	-0.35
F3. VALOR DE LA TAREA	12.8	2.3	12.2	2.1	-2.29*
F4. CUMPLIMIENTO DEL DEBER	11.6	2.3	11.3	2.7	-0.73
F5. AFECTIVIDAD POSITIVA	7.5	2.0	7.7	2.1	-1.31
F6. AFECTIVIDAD NEGATIVA	6.9	1.9	6.5	1.9	-3.76**

Nota. *p<.05, **p<.01

Como se observa en la Tabla 25, los estudiantes hombres y las mujeres difieren significativamente en cuanto a su autorregulación académica por la satisfacción de sus expectativas personales y por la carga afectiva de su regulación, sin embargo, las medias que obtuvieron ambos grupos son similares, así que no se puede hablar de que los hombres se regulen más de una forma u otra, que las mujeres.

En la Tabla 26 se muestran las medias, desviaciones estándar y diferencias significativas en el nivel de autorregulación académica por grado escolar.

Tabla 26

Diferencias por grado escolar

FACTOR	GRADO ESCOLAR			X ²
	Primero	Segundo	Tercero	
F1. GUSTO POR APRENDER	15.4 (4.4)	14.4 (4.0)	13.5 (3.6)	11.01**
F2. SATISFACCIÓN DE EXPECTATIVAS ACADÉMICAS	14.1 (3.3)	13.6 (3.4)	12.8 (3.7)	6.65*
F3. VALOR DE LA TAREA	12.8 (2.1)	12.4 (2.1)	12.2 (2.4)	5.03
F4. CUMPLIMIENTO DEL DEBER	11.4 (2.7)	11.6 (2.6)	11.3 (2.2)	1.7
F5. AFECTIVIDAD POSITIVA	7.6 (2.1)	7.8 (2.0)	7.5 (2.0)	0.8
F6. AFECTIVIDAD NEGATIVA	7.0 (1.9)	6.5 (1.9)	6.0 (1.9)	12.24**

Nota. *p<.05, **p<.01. El grado de primero difirió significativamente del de tercero, según los resultados de las comparaciones múltiples, en aquellos factores donde la X² fue significativa.

Para conocer el o los pares en que radicarón las diferencias significativas, se realizaron coparaciones múltiples conforme al procedimiento indicado en Siegel y Castelan (1998).

En la tabla 27 se muestran las diferencias encontradas en los diferentes factores en función del promedio de los estudiantes. Se obtuvieron los percentiles para la última calificación y los datos se agruparon en niveles bajo (de 5.1 a 7.3), medio (de 7.4 a 8), alto (de 8 a 8.7) y muy alto (de 8.8 a 10).

Tabla 27

Diferencias por última calificación promedio

FACTOR	PROMEDIO				X ²
	Bajo	Medio	Alto	Muy alto	
F1. GUSTO POR APRENDER	14.7 (3.9)	13.9 ^a (3.7)	13.7 ^a (3.9)	15.6 ^b (4.6)	11.37**
F2. SATISFACCIÓN DE EXPECTATIVAS ACADÉMICAS	14.1 ^a (3.4)	13.3 (3.6)	13.0 ^b (3.2)	13.7 (3.7)	7.97*
F3. VALOR DE LA TAREA	12.2 ^a (2.2)	11.9 ^a (2.1)	12.5 (2.0)	13.3 ^b (2.3)	23.08**
F4. CUMPLIMIENTO DEL DEBER	11.7 (2.3)	11.1 (2.4)	11.6 (2.3)	11.5 (2.9)	2.57
F5. AFECTIVIDAD POSITIVA	8.0 (2.0)	7.4 (1.8)	7.3 (2.1)	7.7 (2.1)	6.22
F6. AFECTIVIDAD NEGATIVA	6.3 (2.1)	6.3 (2.0)	6.4 (1.7)	7.0 (2.0)	7.04

Nota. *p<.05, **p<.01. Los superíndices indican las diferencias significativas entre las medias. Así, en Gusto por aprender, el grupo de promedio Medio difiere de los del nivel Alto y Muy alto, pero los de Alto y Muy alto no difieren entre sí por tener el mismo superíndice.

Los estudiantes con promedio muy alto reportan mayor gusto por aprender y niveles más altos de expectativas personales que los de los otros niveles. Los de promedio bajo reportan realizar las tareas para satisfacer las demandas escolares en mayor grado que los de un promedio alto.

A continuación se presentan los resultados obtenidos en el Cuestionario de Regulación Emocional para Estudiantes de Secundaria (CREES).

CUESTIONARIO DE REGULACIÓN EMOCIONAL PARA ESTUDIANTES DE SECUNDARIA (CREES)

Para analizar el CREES se construyó una base de datos en SPSS, donde se colocaron como variables todas las categorías de las respuestas de los estudiantes mencionadas anteriormente en las propiedades psicométricas del instrumento y se puntuó como 1 si el estudiante la mencionó en su respuesta, o como 0 si el estudiante no la mencionó.

En el anexo 4 se presentan y definen las categorías de análisis para cada reactivo del cuestionario.

Una vez calificados los cuestionarios, se agruparon las categorías por reactivo para facilitar su análisis debido a su cantidad. Posteriormente, se obtuvieron las frecuencias para las categorías de cada reactivo del cuestionario y se realizó un análisis de tablas cruzadas, dado que las variables son categóricas. Con la información recopilada se identificaron diferencias estadísticamente significativas entre las frecuencias de las respuestas de los estudiantes para cada reactivo y el tipo de escuela (pública y privada), el sexo (hombre, mujer), el grado escolar (1º, 2º y 3º) y la última calificación promedio de los estudiantes (niveles bajo, medio, alto y muy alto), aplicando para ello la prueba Chi-Cuadrada.

Para presentar datos representativos de la muestra, sólo se analizaron las categorías que aglutinaran más del 10% de las respuestas de los estudiantes, es decir, solo aquellas que fueron mencionadas por un mínimo de 35 alumnos en total.

En las Tablas 28 a 38 se presentan las diferencias significativas entre los grupos de tipo de escuela, grado, sexo y promedio de los estudiantes; así como sus frecuencias. En cada caso se presentan primero los reactivos del CREES que tuvieron diferencias significativas y después, las categorías con las frecuencias y porcentajes de respuesta pertenecientes a esos

reactivos, con el objetivo de destacar los aspectos que incidieron en las mismas (los nombres de las categorías corresponden a la categorización que se hizo para el análisis, la cual se puede consultar en el anexo 4).

Tabla 28

Reactivos con diferencias significativas entre tipo de escuela

REACTIVOS	X ²
GUSTA	14.86*
GUSTA SIENTE	7.37*
GUSTA PIENSA	20.27**
ENOJA	12.97*
DESILUSIONA	20.84**
DESILUSIONA SIENTE	8.39*
ABURRE PIENSA	7.51*

Nota: *p<.05, **p<.01

En las Tablas 29 a 35 se muestran las frecuencias de las categorías pertenecientes a los reactivos anteriores.

Tabla 29

Frecuencias para categorías del reactivo GUSTA. Escuela pública y privada

GUSTA		Tipo de escuela	
		Pública (%)	Privada (%)
CATEGORÍAS	Estar con compañeros	38 (24.5)	63 (32.4)
	Actividades novedosas	25 (16.1)	42 (21.6)
	Maestros divertidos	24 (15.4)	11 (5.6)
	Saber, entender, poder	49 (31.6)	64 (32.9)
	Actividad específica	26 (16.7)	52 (26.8)
	Descansar, tiempo libre	21 (13.5)	22 (11.3)

Como se puede observar, las diferencias entre lo que les gusta a los estudiantes de escuela pública y privada se encuentran principalmente en que a los de la escuela privada les interesa más estar con compañeros, saber y entender los temas de clase, así como determinadas actividades. Mientras que a los de escuela pública, les agrada más que los maestros sean divertidos.

Tabla 30

Frecuencias para categorías del reactivo GUSTA SIENTE. Escuela pública y privada

GUSTA SIENTE		Tipo de escuela	
		Pública (%)	Privada (%)
CATEGORÍAS	Alegría, felicidad, gusto	114 (92.9)	116 (59.7)
	Tranquilidad, calma	16 (10.3)	31 (15.9)
	Ánimo, emoción	36 (23.2)	64 (32.9)

Sobre lo que sienten los estudiantes de escuela pública y privada cuando algo les agrada, cabe destacar que en ambas escuelas, la mayoría concuerda con sentir alegría, felicidad o gusto; de ahí le siguen las emociones de ánimo y emoción y al final las de tranquilidad y calma. Puede ser que la diferencia estadísticamente significativa esté dada por el último grupo de emociones, cuando los estudiantes de la escuela privada están agusto sienten más tranquilidad y calma que los estudiantes de la escuela pública.

Tabla 31

Frecuencias para categorías del reactivo GUSTA PIENSA. Escuela pública y privada

GUSTA PIENSA		Tipo de escuela	
		Pública (%)	Privada (%)
CATEGORÍAS	En lo que le agrada hacer	35 (22.5)	46 (23.7)
	En lo positivo de la situación	68 (43.8)	92 (47.4)
	En conocimientos necesarios para la actividad	19 (12.2)	1 (0.5)

Lo interesante de ésta última tabla es que, si bien lo que los estudiantes piensan cuando algo les gusta se mantiene relativamente constante respecto a lo que les agrada hacer y los aspectos positivos de la situación, las frecuencias se invierten para el caso de pensar en los conocimientos necesarios para la realización de la actividad; los estudiantes de la escuela pública le dan más importancia a éste último punto.

Tabla 32

Frecuencias para categorías del reactivo ENOJA. Escuela pública y privada

ENOJA		Tipo de escuela	
		Pública (%)	Privada (%)
CATEGORÍAS	Actividades cansadas o repetitivas	24 (15.4)	28 (14.4)
	Regaños o castigos	35 (22.5)	77 (39.6)
	Violencia, problemas con compañeros	23 (14.8)	26 (13.4)
	Trabajar en clase	23 (14.8)	33 (17.0)
	No entender, no saber	14 (9.0)	27 (13.9)
	Injusticias	12 (7.7)	47 (24.2)

Sobre lo que a los estudiantes de escuela pública y privada les enoja, podemos observar que las diferencias más grandes radican en regaños e injusticias, siendo que a los estudiantes de la escuela privada les molestan más éstos aspectos.

Tabla 33

Frecuencias para categorías del reactivo DESILUSIONA. Escuela pública y privada

DESILUSIONA		Tipo de escuela	
		Pública (%)	Privada (%)
CATEGORÍAS	Exámenes y evaluaciones	48 (30.9)	38 (19.5)
	Cambios en la programación de clases	28 (18.0)	18 (9.2)
	No aprender, no saber	26 (16.7)	57 (29.3)
	Trabajar demasiado	9 (5.8)	27 (13.9)

Para el caso de lo que desilusiona a los estudiantes de escuelas públicas y privadas, encontramos que a los de la pública les desilusionan más las evaluaciones y los cambios de planes; mientras que a los de la privada les desilusiona más no aprender y trabajar demasiado.

Tabla 34

Frecuencias para categorías del reactivo DESILUSIONA SIENTE. Escuela pública y privada

DESILUSIONA SIENTE		Tipo de escuela	
		Pública (%)	Privada (%)
CATEGORÍAS	Enojo, molestia, coraje	30 (19.3)	55 (28.3)
	Desesperación, frustración	14 (9.0)	30 (15.4)
	Aburrimiento, cansancio, sueño	99 (63.8)	98 (50.5)

Respecto a lo que los estudiantes sienten dependiendo del tipo de escuela al que asisten, observamos que se mantienen constantes en cuanto al enojo y la desesperación, pero parece que quienes asisten a la escuela privada, sienten menos aburrimiento, cansancio o sueño cuando algo les resulta desilusionante.

Tabla 35

Frecuencias para categorías del reactivo ABURRE PIENSA. Escuela pública y privada

ABURRE PIENSA		Tipo de escuela	
		Pública (%)	Privada (%)
CATEGORÍAS	En formas de que otros cambien la situación	22 (14.1)	17 (8.7)
	En aspectos distintos a la situación	80 (51.6)	108 (55.6)
	En aspectos relacionados con la situación	26 (16.7)	58 (29.8)

Ahora bien, cuando los estudiantes están aburridos, los que pertenecen a la escuela pública piensan más en las posibilidades que tienen otras personas para modificar la situación que les aburre en clase, mientras que los de escuela privada tienden a racionalizar más la situación: por qué sucede, cuáles son las consecuencias.

En lo que respecta a las diferencias entre grados, sólo resultaron significativas para el reactivo Enoja-piensa ($X^2 = 17.94$, $gl = 6$, $p < .01$). Lo interesante aquí es que los estudiantes de grados mayores tienden a pensar más en lo que ellos pueden hacer para cambiar la situación y los estudiantes de primero piensan más en la situación en sí (racionalización) y en cómo otras personas pueden modificar lo que sucede.

En la Tabla 36 se muestran las frecuencias de las categorías pertenecientes al reactivo Enoja-piensa.

Tabla 36

Frecuencias para categorías del reactivo ENOJA PIENSA. 1o, 2o y 3o grados

ENOJA PIENSA		Grado del estudiante		
		1	2	3
CATEGORÍAS	En formas de cambiar la situación	9	19	20
	En formas de que otros cambien la situación	16	1	12
	En aspectos distintos a la situación	26	21	20
	En aspectos relacionados con la situación	70	57	54

Las diferencias entre hombres y mujeres radicarón en lo que sienten cuando están desilusionados ($X^2=6.57$, $gl=2$, $p<.05$), los hombres tienden a sentir más aburrimiento, cansancio o sueño; mientras que las mujeres sienten más enojo o tristeza.

En la tabla 37 se muestran las las frecuencias correspondientes a las categorías del reactivo Desilusiona-siente.

Tabla 37

Frecuencias para categorías del reactivo DESILUSIONA SIENTE. Hombres y mujeres

DESILUSIONA SIENTE		Sexo del estudiante	
		Mujer	Hombre
CATEGORÍAS	Enojo, molestia, coraje	50	35
	Aburrimiento, cansancio, sueño	16	28
	Tristeza, desilusión	110	87

Para finalizar con el análisis de las frecuencias, encontramos que, dependiendo del promedio (bajo, medio, alto o muy alto), los estudiantes difieren significativamente únicamente en lo que les agrada cuando se encuentran en clases ($X^2=28.48$, $gl=15$, $p<.05$). Respecto a éste punto, podemos observar en la tabla que conforme va aumentando el promedio, a los estudiantes les agrada más descansar o tener tiempo libre y realizar actividades novedosas o actividades específicas.

En la Tabla 38 se muestran las frecuencias de las categorías pertenecientes al reactivo Gusta.

Tabla 38

Frecuencias para categorías del reactivo GUSTA. Promedios bajos, medios, altos y muy altos

GUSTA		Promedio			
		Bajo	Medio	Alto	Muy alto
CATEGORÍAS	Estar con compañeros	20	28	23	30
	Actividades novedosas	15	14	16	22
	Maestros divertidos	9	8	10	8
	Saber, entender, poder	29	26	26	32
	Actividad específica	16	17	21	24
	Descansar, tiempo libre	9	6	19	43

*Nota: *p<.05, **p<.01*

Para finalizar con el análisis de las frecuencias, encontramos que, dependiendo del promedio (bajo, medio, alto o muy alto), los estudiantes difieren significativamente únicamente en lo que les agrada cuando se encuentran en clases. Respecto a éste punto, podemos observar en la tabla que conforme va aumentando el promedio, a los estudiantes les agrada más descansar o tener tiempo libre y realizar actividades novedosas o actividades específicas.

Relación entre el CREES y el CAA

Ahora bien, como parte del análisis, se identificaron tres formas de regulación emocional que los estudiantes siguen cuando se molestan en clase. Se decidió hacerlo con la emoción de enojo pues, como se mencionó en el marco teórico, la gran mayoría de los

estudios de regulación emocional se realizan colocando a los sujetos bajo situaciones de estrés o solicitándoles que modulen emociones negativas como el enojo o la tristeza.

Primero se identificó un punto de partida dentro de las categorías que resultaron significativas sobre lo que les enoja a los estudiantes cuando se encuentran en clase: Los regaños. De ahí se destacaron las categorías significativas de lo que sienten los estudiantes: Enojo, frustración y tristeza; el aburrimiento también resultó significativo pero quedó fuera del análisis pues se consideró como un sentimiento atípico en una situación que elicitaba enojo.

Posteriormente, se tomaron en cuenta las categorías significativas de lo que piensan los estudiantes cuando están enojados en clase: Formas de cambiar la situación o de que otros lo hagan, aspectos distintos a la situación y aspectos relacionados con la situación. Al final se abarcaron las categorías significativas de lo que los estudiantes hacen: Lo que el maestro dice, algo distinto a la clase y algo para ocultar sus sentimientos.

Las categorías mencionadas anteriormente sobre lo que los estudiantes piensan y hacen fueron ubicadas dentro del modelo de Gross (2007) sobre la regulación emocional (aspectos cognitivos y aspectos conductuales). En la Figura 7 se esquematiza el proceso anterior.

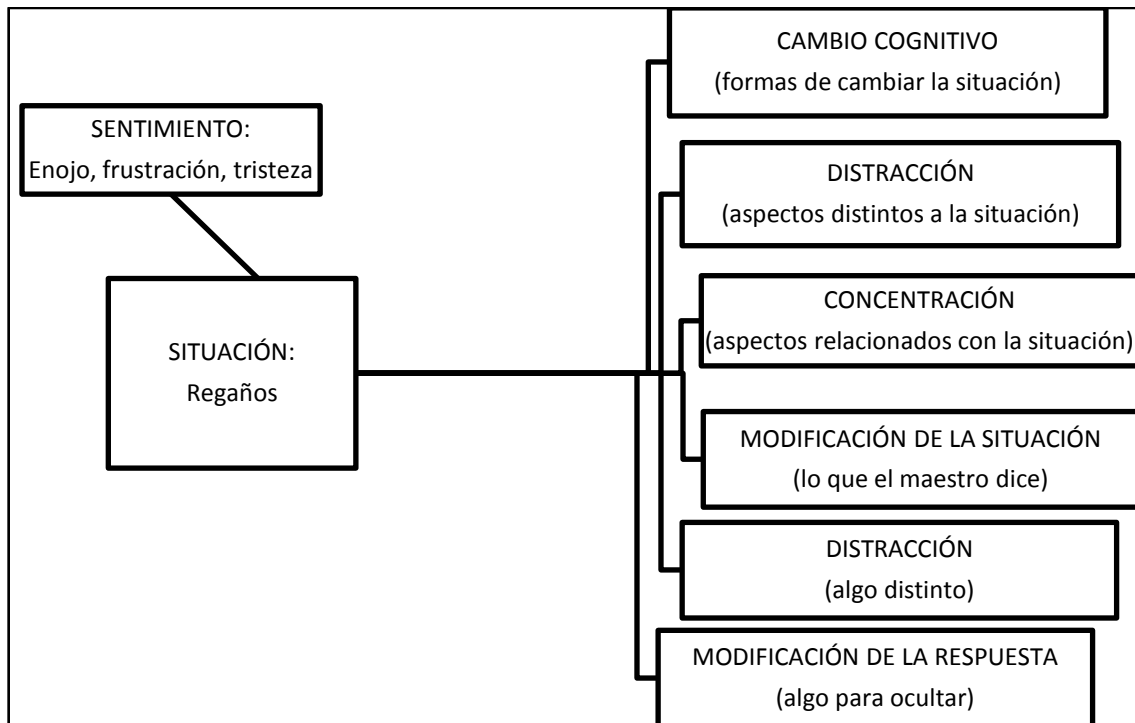


Figura 7. **Procesos de regulación emocional**

Fuente: Gross, J., & Thompson, R. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. En J. Gross, *Handbook of emotion regulation* (págs. 3-25). New York: Guilford Press.

Después se identificaron tres *patrones de regulación emocional del enojo en clase*, que también fueran acordes con la teoría de Gross (2007), los cuales se presentan a continuación.

PATRÓN 1. REEVALUACIÓN ADAPTATIVA: Estudiantes a quienes les enojan los regaños, sienten enojo, frustración o tristeza; piensan en formas de que la situación sea modificada y hacen lo que el maestro dice.

PATRÓN 2. REEVALUACIÓN NO ADAPTATIVA: Estudiantes a quienes les enojan los regaños, sienten enojo, frustración o tristeza; piensan en aspectos distintos a la situación que les molesta y hacen algo para ocultar sus sentimientos.

PATRÓN 3. SUPRESIÓN: Estudiantes a quienes les enojan los regaños, sienten enojo, frustración o tristeza; piensan en aspectos relacionados con la situación que les molesta y hacen algo distinto a la clase.

Al realizar el ejercicio anterior, se hizo patente la variabilidad de los datos obtenidos en el CREES, pues de los 349 alumnos, sólo 112 dijeron que les enojaban los regaños en clase, de ellos, 81 respondieron haber sentido enojo, frustración aburrimiento o tristeza, de entre los cuales, 9 estudiantes suprimen, 8 reevalúan de manera adaptativa y 29 reevalúan de forma no adaptativa; es decir que de los 349 alumnos únicamente 46 siguen algún patrón relacionado con la teoría de Gross (2007), lo cual puede indicar que este modelo es restringido para ser retomado en un estudio como el que nos ocupa.

Estos patrones de regulación emocional se correlacionaron con los niveles de autorregulación obtenidos en el CAA. Aunque de acuerdo a la revisión teórica se podría hipotetizar una relación positiva entre ambas variables, el análisis de correlaciones con la prueba Rho de Spearman mostró que los patrones de regulación emocional del CREES y los factores del CAA no están relacionados de forma estadísticamente significativa ($p < .00$), lo cual nos indica que los instrumentos miden constructos que pueden ser distintos; sin embargo habría que considerar con cautela este dato pues los datos de confiabilidad de los factores del CAA no son en todos los casos aceptables.

Aún así, estos tres patrones fueron seguidos por más del 10% de la muestra, por lo que fueron utilizados para cruzarse con los niveles de autorregulación académica de los estudiantes, con el objetivo de obtener mayor evidencia sobre la validez del CREES. Dicho dato fue mencionado anteriormente en las características del Instrumento. No se encontró una correlación entre ambos Cuestionarios, lo cual se puede deber a que valoran constructos distintos.

Cabe destacar que de los tres patrones de regulación emocional, el de *Reevaluación no adaptativa* fue, por mucho, el más seguido por los estudiantes, es decir que, al ser regañados y sentir enojo, el 8.3% de los alumnos de esta muestra se distraen para evadir la situación que les molesta y hacen algo para ocultar sus sentimientos; no buscan maneras de resolver la situación o de expresarse.

CAPÍTULO VIII. CONCLUSIONES

El CREES se desarrolló con el objetivo de conocer la forma en que los estudiantes mexicanos de secundaria regulan las emociones de gusto, enojo, desilusión y aburrimiento durante las clases.

El resultado final fue un instrumento de preguntas abiertas con preguntas de selección intercaladas para que los estudiantes describan lo que sienten, piensan y hacen cuando experimentan las emociones de gusto, enojo, desilusión y aburrimiento en clase.

En general, el análisis cualitativo realizado al construir las categorías de análisis mostró que lo que expresan los estudiantes es congruente con lo que se les solicita en el Cuestionario y describen situaciones relacionadas con las clases.

Se encontró que lo que les gusta a los estudiantes es relacionarse con sus compañeros, tener clases atractivas que salen de lo usual, maestros entretenidos y que expliquen bien, la sensación de éxito durante las clases, determinadas materias como Matemáticas, Inglés, Español o Educación Física; así como ciertas actividades, como trabajar en equipo, ver videos, hacer investigaciones o resolver ejercicios; también les gusta tener tiempo libre.

Particularmente, lo que les gusta a los adolescentes de secundaria puede entrar en 2 categorías. La primera, a la que llamaremos *situaciones de diversión*, engloba las relaciones positivas con los compañeros, los maestros entretenidos o divertidos y las actividades novedosas. Una segunda categoría puede ser denominada como *situaciones de aprendizaje significativo*, las cuales son promovidas por maestros que explican bien y gracias a los contenidos que resultan agradables a los estudiantes y se abordan en determinadas clases.

Dentro de lo que les enoja se encuentran las actividades tediosas, los regaños, quedar expuestos, las interrupciones de padres de familia, compañeros u otros maestros; las evaluaciones (exámenes, revisión de cuadernos), ser ignorados, tener conflictos con los

compañeros, realizar trabajos muy largos o difíciles, determinadas materias, tener la experiencia de fracasos y que se cometan injusticias en su contra.

Lo que les enoja también puede englobarse en 2 categorías. Por un lado tenemos las *situaciones internas de conflicto* que tienen que ver con momentos en que el estudiante se siente molesto debido a dificultades que experimenta durante las clases, como cuando fracasa o tiene dificultades en un examen o actividad. Por otro lado tenemos a las *situaciones externas de conflicto*, donde la molestia del estudiante es ocasionada por actitudes de los profesores, de sus compañeros y otros agentes educativos.

Sobre lo que les desilusiona, destacan las relaciones con los compañeros (que los amigos no les hablen, por ejemplo), las evaluaciones, los imprevistos (cuando un profesor promete una actividad que no se realiza), las actividades tediosas, las experiencias de fracaso, no hacer lo que desean en ese momento, los regaños y el trabajo en general.

Respecto a lo que resulta desilusionante para ellos destacan asimismo dos categorías: *Situaciones externas de conflicto, situaciones de fracaso y situaciones de trabajo*. Las situaciones externas de conflicto se refieren a imprevistos, no poder hacer lo que desean y problemas con los compañeros y profesores en general. Las situaciones de fracaso son aquellas donde los estudiantes perciben errores en sus actividades y respuestas, como es el caso de las evaluaciones. Por último, las situaciones de trabajo tienen que ver con la realización de actividades tediosas, así como de trabajos en general.

Lo que les aburre es la realización de trabajos largos o tardados, las evaluaciones en general, las explicaciones o actividades tediosas, no poder hacer lo que desean, recibir regaños, determinadas materias y no trabajar (cuando "no hacen nada", por ejemplo).

Cabe destacar que lo que les aburre a los estudiantes puede entrar en una misma gran categoría: *Situaciones tediosas*, son aquellas en que los estudiantes perciben las actividades

como cansadas y tardadas, estas actividades pueden ser evaluaciones, o determinadas materias; quieren distraerse pero no pueden pues son regañados.

La agrupación en categorías más grandes e incluyentes, como las anteriores, puede facilitar la futura creación de un cuestionario para evaluar la regulación emocional a través de una escala tipo likert, lo cual facilitaría tanto su aplicación como su análisis.

La tarea de crear un mejor instrumento de regulación emocional también puede facilitarse al reconocer los "camino" que siguen los estudiantes para modular sus emociones, especialmente en situaciones de estrés o enojo.

Por otro lado, la categoría de "Otra" quedó fuera del análisis pues las respuestas de los estudiantes no correspondían con lo solicitado, algunos estudiantes contestaron aspectos relacionados con la conducta en los apartados correspondientes a los componentes cognitivos y viceversa. Lo anterior nos puede hablar de dos cosas: Algunos estudiantes no logran separar y/o describir lo que piensan de lo que sienten y hacen o no alcanzan a comprender la pregunta.

En cuanto a las características generales del Cuestionario, se encontró que los estudiantes comprendieron adecuadamente las instrucciones, aunque algunos se saltaron la segunda o última página del cuestionario y la dejaron sin contestar. Un aspecto importante a considerar son los emoticones, ya que si bien el que expresa gusto, alegría o felicidad fue reconocido por el 100% de los estudiantes, el resto de los emoticones causaron confusión, lo que ocasionó que los emoticones de los apartados de aburrimiento, enojo y desilusión no correspondieran entre sí.

También es importante mencionar que las emociones académicas propuestas por Pekrun (2006) sí corresponden con la realidad que experimentan los estudiantes, ya que sólo en algunos casos los estudiantes señalaron que no se sentían aburridos o enojados.

Los análisis de validez y confiabilidad mostraron que las categorías del CREES son confiables y que el instrumento es válido pues logra discriminar entre hombres y mujeres, escuela pública y privada, grados escolares y promedios académicos; además, fue construido de acuerdo con la teoría sobre emociones académicas y regulación emocional, y las respuestas de los estudiantes son acordes con lo especificado por los principales autores, por lo que ciertamente evalúa dichos aspectos.

Sin embargo, los datos que aporta el CREES pueden ser útiles para construir un instrumento que evalúe de manera más directa la regulación emocional de los estudiantes, pues se pudieron identificar patrones de regulación emocional pero sólo en un número limitado de alumnos; éste proceso sí puede ser rescatado a través del CREES pero realizando un análisis más profundo de las respuestas de los estudiantes y contrastándolas con la teoría.

El ejercicio anterior se realizó y se encontró que los estudiantes siguen tres patrones de regulación emocional del enojo durante las clases, a los cuales se les llamó *Reevaluación adaptativa*, *Reevaluación no adaptativa* y *Supresión*, de acuerdo con la teoría de Gross (2007). De los tres patrones encontrados, el de Reevaluación no adaptativa fue el más utilizado por los estudiantes, es decir que, al ser regañados y sentir enojo, el 8.3% de ellos, se distraen para evadir la situación que les molesta y hacen algo para ocultar sus sentimientos.

Al respecto Gross dice que el ocultar sentimientos (suprimir) es una forma de regulación emocional posterior a la aparición de la emoción (enfocada en la respuesta), es decir que los efectos físicos y psicológicos de ésta ya están presentes y por lo tanto afectan al individuo aunque este trate de ocultarlos; lo que resulta en situaciones de estrés y molestias físicas (Gross, 2007).

Es importante destacar que Gross no hace distinción entre una "buena" o una "mala" regulación emocional, sin embargo, con base en el análisis de la teoría se puede decir que una

regulación emocional enfocada en el antecedente más que en la respuesta tiende a ser más "sana" pues disminuye los efectos de la emoción, ya que éstos son modificados a través de lo que el individuo hace y piensa respecto a la misma.

Por lo tanto, es importante ubicar la forma en que los individuos regulan sus emociones para desarrollar estrategias que los apoyen a realizar una regulación emocional más sana.

Lo anterior se vuelve de vital importancia para los estudiantes adolescentes pues se encuentran en una etapa de grandes cambios físicos y psicológicos que les ocasionan un sinnúmero de emociones, y por otro lado, sabemos que las emociones inciden de manera importante en el aprovechamiento académico; entonces, es fundamental que aprendan más y mejores formas de regulación emocional que les permitan hacer frente a los retos escolares y personales propios de su edad.

El análisis posterior de las respuestas de los estudiantes al CREES para obtener patrones de regulación emocional del enojo durante las clases también sirvió para cruzar los datos con aquellos obtenidos en el Cuestionario de Autorregulación Académica (Caso et. al., 2010). Lo anterior se hizo con dos objetivos, por un lado, brindar al CREES mayor evidencia de validez y por otro saber si la regulación emocional y la autorregulación académica están relacionadas de alguna forma.

Sin embargo, los análisis de confiabilidad del CAA arrojaron puntajes bajos, por lo que esto pudo limitar las posibilidades de asociación de ambos constructos. En el presente estudio los análisis no mostraron relación entre las variables que evalúan los Cuestionarios por lo que se sugiere que para establecer un vínculo entre ambos constructos contar con un instrumento con mejores propiedades psicométricas. En vista de lo anterior el presente

estudio no permite establecer conclusiones respecto a la relación entre autorregulación y regulación emocional,

Los hallazgos anteriores pueden permitir a los profesionales de la educación crear ambientes óptimos para el aprendizaje que incorporen aspectos emocionales. Por ejemplo, si una profesora aplica el CREES en su grupo y analiza cualitativamente las respuestas de sus estudiantes, puede saber qué es lo que les gusta, enoja, desilusiona y aburre en clase, para desarrollar estrategias de promoción de emociones positivas y manejo de emociones negativas, entre otras.

Asimismo, estos resultados abren nuevas cuestiones interesantes para investigadores y profesionales de la educación, como las siguientes:

- ¿En qué consisten las diferencias entre lo que les gusta a los estudiantes según su grado escolar?
- ¿Hay otras diferencias en la regulación emocional de los estudiantes por su grado y sexo separando a la escuela pública de la privada?, ¿a qué se deben las diferencias en la regulación emocional de estudiantes de escuelas públicas vs privadas?
- ¿Qué otras emociones experimentan los estudiantes de secundaria mexicanos durante las clases?
- Además del sexo, el grado y el tipo de escuela, ¿qué otros aspectos producen diferencias en la regulación emocional de los estudiantes adolescentes?

Los cuestionamientos anteriores pueden ser respondidos al continuar con los análisis de los datos obtenidos en esta investigación, por ejemplo: Correr los análisis separando escuelas públicas y privadas, analizar cualitativamente las diferencias entre lo que les gusta a los estudiantes dependiendo de su grado escolar, analizar en qué sentido son las diferencias

entre escuelas públicas y privadas en cuanto a lo que les gusta, enoja y desilusiona a los estudiantes y tratar de encontrar los motivos de estas diferencias.

También se pueden realizar otras investigaciones que exploren qué otras emociones aparecen durante las clases en la población de adolescentes mexicanos y/o hacer un análisis del discurso de las respuestas de los estudiantes para diseñar un instrumento con respuestas a priori de manera que seleccionen la que más se acerque a ellos, lo cual facilitaría tanto el análisis de los resultados como la aplicación del instrumento, como el ERQ de Gross y John (2003).

Todos estos hallazgos dan cuenta de la importancia que tienen los aspectos emocionales en el desempeño académico y en el desarrollo integral de los adolescentes. Es fundamental continuar investigando al respecto para potencializar la enseñanza en las aulas y promover un mejor desarrollo de los estudiantes.

REFERENCIAS

- Adrian, M., Zeman, J., & Veits, G. (2011). Methodological implications of the affect revolution: a 35-year review of emotion regulation assessment in children. *Journal of Experimental Child Psychology*, vol. 110, no. 2, págs. 171-197.
- Beck, A. T. (1967). *Depression: causes and treatment*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Calkins, S. (2010). Commentary: conceptual and methodological challenges to the study of emotion regulation and psychopathology. *Journal of Psychopathology Behavior assessment*, vol. 32, no. 1, págs. 92-95.
- Cameron, L. D., & Jago, L. (2009). Emotion regulation interventions: a common-sense model approach. *British Journal of Health Psychology*, vol. 13, no. 2, págs. 215-221.
- Carstensen, L. L. (2003). Socioemotional selectivity theory and the regulation of emotion in the second half of life. . *Motivation and Emotion*, vol. 27, no. 2, págs. 103-123.
- Caso, J., Vargas, L. P., Contreras, L. A., Rodríguez, J. C., & Urias, E. (2010). *Propiedades psicométricas del Cuestionario de Autorregulación Académica*. Ensenada, México Universidad Autónoma de Baja California: UEE RT 10 - 003.
- Cole, P., Martin, S., & Dennis, T. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: methodological challenges and directions for child development research. *Child development*, vol. 75, no. 2, págs. 317 – 333.

- D'Acromont, M., & Van der Linden, M. (2007). How is impulsivity related to depression in adolescence? Evidence from a french validation of the cognitive emotion regulation questionnaire. *Journal of Adolescence*, vol. 30, no. 2, págs. 271-282.
- Damasio, A. (1998). Emotion in the perspective of an integrated nervous system. *Brain Research Review*, vol. 26, no. 2-3, págs. 83-86.
- Damasio, A. (2005). *En busca de Spinoza*. Barcelona: Critica.
- Damon, W., & Eisenberg, N. (1998). *Handbook of Child Psychology*. New York: Wiley.
- Diamond, L., & Aspinwall, L. (2003). Emotion regulation across the life span: an integrative perspective emphasizing self-regulation, positive affect and dyadic processes. *Motivation and emotion*, vol. 27, no. 2, págs. 125-156.
- Eisenberg, N. (2001). The core and correlates of affective social competence. *Social Development*, 120 – 124.
- Eisenberg, N., & Morris, A. (2002). Children's emotion-related regulation. En H. Reese, & R. Kail (Edits.), *Advances in child development and behavior*, vol. 30, págs. 189–229. San Diego, CA: Academic Press.
- Eisenberg, N., & Spinrad, T. L. (2004). Emotion related regulation: sharpening the definition. *Child Development*, vol. 75, no. 2, págs. 334–339.
- Eisenberg, N., Cumberland, A., & Spinrad, T. L. (1998). Parental socialization of emotion. *Psychological Inquiry*, vol. 9, no. 4, págs. 241–273.

- Eisenberg, N., Fabes, R., Guthrie, I., & Reiser, M. (2000). Dispositional emotionality and regulation: their role in predicting quality of social functioning. *Journal Personality and Social Psychology*, vol. 78, no. 1, págs. 136-157.
- Ellis, A. (1983). *Razón y emoción en psicoterapia* (28 ed.). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Gross, J. (1998). Antecedent and response focused emotion regulation: divergent consequences for experience, expression and physiology. *Journal of personality and social psychology*, vol. 74, no. 1, págs. 224-237.
- Gross, J. (1998). The emerging field of emotion regulation: an integrative review. *Review of general psychology*, vol. 2, no. 3, págs. 271-299.
- Gross, J. (2002). Emotion regulation: affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, vol. 39, no. 3, págs. 281-291.
- Gross, J., & Thompson, R. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. En J. Gross, *Handbook of emotion regulation* (págs. 3-25). New York: Guilford Press.
- Gryuark, A., Gross, J., & Etkin, A. (2011). Explicit and implicit emotion regulation: a dual process framework. *Cognition and emotion*, vol. 25, no. 3, págs. 400-412.
- Izard, C. (2007). Basic Emotions, Natural Kinds, Emotion Schemas, and a New Paradigm. *Perspectives on psychological science*, vol. 2, no. 3, págs. 261-280.
- John, O. P., & Gross, J. (2004). Healthy and unhealthy emotion regulation: personality processes, individual differences and life span development. *Journal of personality*, vol. 72, no. 3, págs. 1302-1334.

- Joseph, C., Patrick, C.L., & Heaven, S. S. (2008). The link between emotion identification skills and socio-emotional functioning in early adolescence: A 1-year longitudinal study. *Journal of Adolescence*, vol. 31, no. 5, págs. 565-582.
- Koole, S. (2009). The psychology of emotion regulation: an integrative review. *Cognition and emotion*, vol. 23, no. 1, págs. 4-41.
- Kopp, C. (1989). Regulation of distress and negative emotions: A developmental view. *Developmental Psychology*, vol. 25, no. 3, págs. 343–354.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and Adaptation*. New York: Oxford University Press.
- Lopes, P., Salovey, P., Cote, S., & Beers, M. (2005). Emotion regulation abilities and the quality of social interaction. *Emotion*, vol. 5, no. 1, págs. 113-118.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2000). Models of emotional intelligence. En R. Sternberg, *Handbook of intelligence* (págs. 396–420). New York: Cambridge University Press.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Sitarenios, G. (2001). Emotional intelligence as a standard intelligence. *Emotion*, vol. 1, no. 3, págs. 232–242.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Sitarenios, G. (2003). Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V2.0. *Emotion*, vol. 3, no. 1, págs. 97–105.
- Morris, A. S., Robinson, L. R., & Eisenberg, N. (2006). Applying a multimethod perspective to the study of developmental psychology. En M. Eid, & E. Diener, *Handbook of multimethod measurement in psychology* (págs. 371–384). Washington, DC: American Ps.

- Morris, A. S., Steinberg, L., Sessa, F., Avenevoli, S., & Essex, M. (2007). Temperamental vulnerability and negative parenting as interacting predictors of child adjustment. *Journal of Marriage and Family*, vol. 64, no. 2, págs. 461–471.
- Pintrich, P. (2003). A Motivational Science Perspective on the Role of Student Motivation in Learning and Teaching Contexts. *Journal of Educational Psychology*, vol. 95, no. 2, págs. 667-686.
- Pekrun, R. (2006). The control value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, no. 18, págs. 315-341.
- Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A., Barchfeld, P., & Perry, R., (2011). Measuring emotions in students learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology*, no. 36, págs 36-48.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of quantitative and qualitative research. *Educational Psychologist*, no. 37, págs. 91–106.
- Pekrun, R., Frenzel, A., Goetz, T., & Perry, R. (2007). The control-value theory of achievement emotions: An integrative approach to emotions in education. In P. Schutz & R. Pekrun (Eds.), *Emotions in education* (pp. 13–36). San Diego: Academic Press.
- Prieto, Gerardo; Delgado, Ana R. (2010). Fiabilidad y validez. Papeles del psicólogo (España: Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos) 31 (1): pp. 67-74. Consultado el 16 de diciembre de 2012.

- Ruiz, J. (2001). *Psicología Online*. Recuperado el 20 de abril de 2012, de <http://www.psicologia-online.com/ESMUbeda/Libros/Suenos/suenos5.htm>
- Salovey, P., & Mayer, J. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, vol. 9, págs. 185-211.
- Sánchez Aragón, R., & Díaz Loving, R. (2008). Identificación de las estrategias de regulación emocional para la frustración y el enojo mediante una medida psicométrica. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, vol. 1, no. 1, págs. 54-69.
- Scherer, K. (1982). Emotion as a process function, origin and regulation. *Social Science Information*, vol. 21, págs. 555-570.
- Scherer, K. (2001). Appraisal Considered as a Process of Multi-Level Sequential Checking. En K. Scherer, A. Schorr, & T. Johnstone, *Appraisal Processes in Emotion: Theory, Methods, Research* (págs. 92–120). New York and Oxford: Oxford University Press.
- Scherer, K. (2005). What are emotions? And how can they be measured? *Social Science Information*, vol. 44, no. 4, págs. 695-729.
- Scherer, K. R. (1984a). On the Nature and Function of Emotion: A Component Process Approach. En K. Scherer, & P. Ekman, *Approaches to Emotion* (págs. 293–317). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Schunk, D. H. (2005). Self-Regulated Learning: The Educational Legacy of Pal R. Pintrich. *Educational Psychologist*, vol. 44, no. 4, págs. 85-94.

- Sheffield, A., Silk, J., Steinberg, L., Myers, S., & Robinson, L. R. (2007). The role of the family context in the development of emotion regulation. *Social Development*, vol. 16, no. 2, págs. 361–388.
- Siegel, S. & Castella, N. (1998). Estadística no paramétrica. México. Trillas.
- Strauss, M., E. & Smith, G., T. (2009). Construct validity: advances in theory and methodology. *Clinical Psychology Journal*, 27 (5), 1-25.
- Tamir, M. (2011). The maturing field of emotion regulation. *Emotion review*, vol. 3, no. 1, págs. 3-7.
- Thompson, R. (1991). Emotional regulation and emotional development. *Educational psychology review*, vol. 3, no. 4, págs. 269-307.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. En N. A. Fox, *The development of emotion regulation and dysregulation: Biological and behavioral aspects. Monographs of the Society for Research in Child Development* (págs. 59 2–3, Serial 240.).
- Weems, C., & Pina, A. (2010). The assessment of emotion regulation: improving construct validity in research on psychopathology in youth. an introduction to the special. *Journal of psychopathology and behavioral assessment*, vol. 32, no. 1, págs. 1-7.
- Weinberg, A., & Klonsky, E. D. (2009). Measurement of Emotion Dysregulation in Adolescents. *Psychological Assessment*, vol. 21, no. 4, págs. 616-621.

Zeman, J., Cassano, M., Perry-Parrish, C., & Stegall, S. (2006). Emotion regulation in children and adolescents. *Developmental and Behavioral Pediatrics*, vol. 27, no. 2, págs. 155- 168.

Zeman, J., Klimes-Dougan, B., Cassano, M., & Adrian, M. (2007). Measurement Issues in Emotion Research With Children and Adolescents. *Clinical Psychology: Science and Practice*, vol. 14, no. 4, págs. 377-401.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: an overview. *Theory into Practice*, vol. 41, no. 2, págs. 64-70.

ANEXOS

ANEXO 1. FICHA TÉCNICA Y CREES

I. Características del cuestionario.

Nombre: CUESTIONARIO DE REGULACIÓN EMOCIONAL PARA ESTUDIANTES DE SECUNDARIA (CREES)

Autor/es: Olimpia Isaura Gómez Pérez, Rosa del Carmen Flores Macías

Objetivo: Indagar sobre las estrategias de regulación emocional que ponen en práctica los estudiantes de secundaria cuando experimentan las emociones de gusto, enojo, desilusión y aburrimiento durante las clases.

Número de reactivos: 20.

Administración: Colectiva o individual.

Tiempo aproximado de aplicación: 20 minutos.

Procedimiento de aplicación: El CREES puede aplicarse de manera colectiva o individual. El aplicador debe leer en voz alta las instrucciones y explicar a los participantes que se trata de un cuestionario que: No tiene respuestas buenas ni malas, no interfiere con sus calificaciones escolares, los datos no se mostrarán a nadie (maestros ni padres de familia) y es importante que reflexionen sus respuestas para que sean lo más explícitas y amplias posible. Asimismo, el aplicador debe resolver todas las dudas que se presenten antes y durante la aplicación del cuestionario, por ejemplo: La cantidad de emoticones que se pueden marcar (pueden ser más de uno) o si se da el caso de "no sentir, pensar o hacer nada"; en éste último punto, el aplicador solicitará a los participantes que piensen bien su respuesta antes de escribir "nada".

Confiabilidad y validez del instrumento: La confiabilidad de las categorías de análisis se obtuvo a través de dos procesos. Primero se realizó una revisión de las categorías

relacionándolas con ejemplos de respuesta de los estudiantes. Se esperaba una relación mínima del 80% si una de las creadoras de las categorías realizaba el emparejamiento, la relación obtenida fue de más del 90% tomando en cuenta todas las categorías y los ejemplos de respuesta propuestos. Se realizó un segundo ejercicio similar pero con otros 4 jueces, quienes no participaron en la creación de las categorías. En este caso, la relación fluctuó entre el 35 y el 82% para cada juez. Con estos dos ejercicios y las observaciones de los jueces se mejoraron las categorías en cuanto a su redacción y especificidad, principalmente.

Una vez que se calificaron los cuestionarios (con las categorías corregidas), se llevó a cabo un análisis de concordancia entre las calificaciones que dos jueces dieron al 10% de los cuestionarios. Los promedios de concordancia fluctuaron entre .81 y .97 para los distintos apartados del mismo, lo cual indica que las categorías de análisis del CREES son confiables.

Se esperaba obtener la validez de constructo al correlacionar los datos del CREES con los del Cuestionario de Autorregulación Académica, sin embargo, los resultados del CAA indicaron que es un instrumento poco confiable en algunos factores, aún así, se obtuvieron patrones de regulación emocional a través del CREES, los cuales se relacionaron con los datos del CAA haciendo uso de la prueba Rho de Spearman, sin embargo, no correlacionaron ($P < .00$).

Para obtener evidencia adicional a la validez, se buscaron diferencias significativas en el CREES entre los grupos de tipo de escuela, grado, sexo y última calificación promedio. En este caso, sí hubieron diferencias significativas para casi todos los apartados del cuestionario (gusta, gusta siente y piensa; enoja, enoja piensa; desilusiona, desilusiona siente y aburre piensa).

II. Descripción de la escala.

Consta de una serie de preguntas abiertas, diseñadas con base en el modelo de Gross (2007) con preguntas de selección intercaladas, todas ellas divididas en 4 subescalas que evalúan lo que a los estudiantes les gusta, enoja, desilusiona y aburre en clase, junto con lo que expresan facialmente, sienten, piensan y hacen en cada caso (ver en el anexo no. 1 la versión final del instrumento).

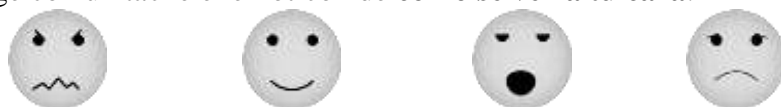
Cada subescala (GUSTA, ENOJA, DESILUSIONA Y ABURRE) contiene 5 ítems, 4 preguntas abiertas y una pregunta donde los estudiantes seleccionan su expresión facial de entre 4 emoticones, los cuales expresan enojo, felicidad, aburrimiento y tristeza. Un ejemplo de reactivo es: “Describe lo que **sientes** cuando pasa LO QUE MÁS TE GUSTA EN CLASE”.

A continuación se presentan juntos los reactivos que evalúan lo que los estudiantes perciben, expresan facialmente, sienten, piensan y hacen cuando experimentan cada emoción en clase.

GUSTO

1. Describe lo que **MÁS te GUSTA** cuando estás en clase:

1.a) Elige con un tache el emoticón de **cómo se vería tu cara**:



1.b) Describe lo que **sientes** cuando pasa LO QUE MÁS TE GUSTA EN CLASE:

1.c) Describe lo que **piensas** cuando pasa LO QUE MÁS TE GUSTA EN CLASE:

1.d) Describe lo que **haces** cuando pasa LO QUE MÁS TE GUSTA EN CLASE:

ENOJO

2. Describe lo que **MÁS te ENOJA** cuando estás en clase:

2.a) Elige con un tache el emoticón de **cómo se vería tu cara**:



2.b) Describe lo que **sientes** cuando pasa LO QUE MÁS TE ENOJA EN CLASE:

2.c) Describe lo que **piensas** cuando pasa LO QUE MÁS TE ENOJA EN CLASE:

2.d) Describe lo que **haces** cuando pasa LO QUE MÁS TE ENOJA EN CLASE:

DESILUSIÓN

3. Describe lo que **MÁS te DESILUSIONA** cuando estás en clase:

3.a) Elige con un tache el emoticón de **cómo se vería tu cara**:



3.b) Describe lo que **sientes** cuando pasa LO QUE MÁS TE DESILUSIONA EN CLASE:

3.c) Describe lo que **piensas** cuando pasa LO QUE MÁS TE DESILUSIONA EN CLASE:

3.d) Describe lo que **haces** cuando pasa LO QUE MÁS TE DESILUSIONA EN CLASE:

ABURRIMIENTO

4. Describe lo que **MÁS te ABURRE** cuando estás en clase:

4.a) Elige con un tache el emoticón de **cómo se vería tu cara**:



4.b) Describe lo que **sientes** cuando pasa LO QUE MÁS TE ABURRE EN CLASE:

4.c) Describe lo que **piensas** cuando pasa LO QUE MÁS TE ABURRE EN CLASE:

4.d) Describe lo que **haces** cuando pasa LO QUE MÁS TE ABURRE EN CLASE:

ANEXO 2. ACADEMIC EMOTIONS QUESTIONNAIRE. Traducido al español.

EMOCIONES RELACIONADAS A LA CLASE

La asistencia a clases puede inducir a diferentes emociones. Este cuestionario hace referencia a las emociones que podrías haber experimentado antes, durante o después de las clases de hoy. Por favor, lee cuidadosamente cada pregunta y responde honestamente a cada una de las oraciones utilizadas en la siguiente escala, elige las oraciones con las que estés más de acuerdo o en desacuerdo según sea el caso marcando el número que mejor describe tu sentimiento.

Totalmente en desacuerdo	Desacuerdo	Neutral	De acuerdo	Totalmente de acuerdo				
1	2	3	4	5				
Antes de la clase				1	2	3	4	5
Las siguientes oraciones pertenecen a los sentimientos que puedes experimentar ANTES de la clase.								
1.	1	Me siento emocionado de ir a clases.						
2.		No vale la pena prepararme para la clase, no le entiendo de todas formas.						
3.		Hasta antes de la clase me preocupa no poder ser capaz de entender el material.						
4.		Me siento confiado pues entenderé y el material me motiva.						
5.		Presiento que aprenderé mucho en esta clase.						
6.		Debido a que me siento nervioso prefiero saltarme la clase.						
7.		Me siento confiado de ir a clases.						
8.		Deseo no tener la clase porque ella me enoja.						

9.	Me siento lleno de esperanza.					
10.	Antes de la clase, me resigno al hecho de no entender el material.					
11.	Me siento motivado de ir a clase porque es emocionante.					
12.	Me preocupa estar lo suficientemente preparado para la lección.					
13.	Mi confianza me motiva a prepararme para la clase.					
14.	Pensar en esta clase me hace sentir esperanzado.					
15.	Me preocupa que las instrucciones puedan ser muy grandes.					
16.	Espero tener éxito al invertir mi esfuerzo.					
17.	Pensar en la clase me hace sentir inquieto.					
18.	Rendido, no tengo energía para ir a clases.					
19.	Cuando pienso en la clase me siento mareado.					
20.	Soy optimista de ser capaz de entender el material.					
21.	Me siento asustado.					
22.	Me gustaría no ir a clases de todos modos no hay esperanza de entender el material de todas formas.					
23.	Me llena de ánimo el poder participar en clase.					
DURANTE LA CLASE		1	2	3	4	5
Las siguientes preguntas pertenecen a tus sentimientos DURANTE la clase.						
24.	Disfruto estar en clase.					
25.	Me preocupa que los otros comprendan mejor que yo.					
26.	Me siento tentado de salir de la clase porque es demasiado aburrida.					
27.	Cuando hablo en clase siento como me pongo rojo.					
28.	Me siento frustrado en clase.					
29.	El tiempo va lento y frecuentemente veo mi reloj.					

30.	Me enorgullece ser capaz de entender el material.					
31.	Como no entiendo el material parezco desconectado y resignado.					
32.	Mi gusto por la clase me hace querer participar.					
33.	Me siento inquieto y no puedo esperar a que la clase termine.					
34.	Cuando digo algo en clase me siento como tonto.					
35.	Me siento tenso en clase.					
36.	Me siento aburrido.					
37.	Me siento confiado porque entiendo el material.					
38.	Después de haber dicho algo en clase deseo que me trague la tierra.					
39.	Siento que la ira brota de mí.					
40.	Me siento orgulloso de hacer lo mejor que otros en este curso.					
41.	Es muy emocionante que pueda sentarme a escuchar al profesor por horas.					
42.	Me aburro tanto que tengo problemas para mantener mi atención.					
43.	Me siento avergonzado.					
44.	El pensar acerca de la baja calidad del curso me enoja.					
45.	Comienzo a bostezar en clase porque estoy aburrido.					
46.	Cuando hago buenas contribuciones en clase me motivo aún más.					
47.	Me siento avergonzado de no poder expresarme bien.					
48.	Me siento desesperanzado.					
49.	Disfruto participar me da energías.					
50.	Me siento nervioso en clase.					

51.	La clase me aburre.					
52.	Como me siento avergonzado comienzo a sentirme tenso y tímido.					
53.	Me siento orgulloso de las contribuciones que hago en clase.					
54.	Como me enoja, me siento inquieto en clase.					
55.	He perdido toda esperanza de entender la clase.					
56.	Me asusta decir algo equivocado en clase por lo que mejor no digo nada.					
57.	Durante la clase me siento que me hundo en mi silla.					
58.	Me siento apenado.					
59.	Pensar en todas las cosas inútiles que tengo que aprender me hace sentir irritado.					
60.	Cuando lo hago bien en clase mi corazón late de orgullo.					
61.	Porque me aburro mi mente comienza a vagar.					
62.	Cuando hablo en clases comienzo a tartamudear.					
63.	Encuentro la clase bastante aburrida.					
64.	Si los demás supieran que no entiendo el material me sentiría avergonzado.					
65.	Cuando no entiendo algo importante en clase mi corazón se acelera.					
66.	Pienso en lo que podría hacer de no estar sentado en esa aburrida clase.					
DESPUES DE CLASE		1	2	3	4	5
Las siguientes oraciones pertenecen a los sentimientos que puedes experimentar DESPUÉS de estar en clase.						
67.	Después de clase me adelanto a la siguiente clase.					
68.	Me siento apenado porque otros han entendido.					

69.	Me gustaría decir a los profesores ya basta.					
70.	Me siento orgulloso de mí mismo.					
71.	Me siento feliz de entender el material.					
72.	Prefiero no decirle a nadie que no he entendido algo en clase.					
73.	Me siento enojado.					
74.	Pienso en que puedo estar orgulloso de entender el tema.					
75.	Me siento desesperado, toda mi energía se agota.					
76.	Siento que valió la pena ir a clase.					
77.	Me siento orgulloso de mis logros en este curso y motivado para continuar.					
78.	Cuando pienso en el tiempo que desperdicie en clase me irrito.					
79.	Me siento desesperado de continuar con este programa de estudios.					
80.	Me gusta decirles a mis amigos acerca de lo bien que lo hice en el curso.					

ANEXO 3. MATRICES DE FACTORIZACIÓN DEL CAA

Matriz de factorización 1. CAA

	1	2	3	4	5	6	7
3. Hago mi tarea porque es divertido.	.838						
7. Hago mi tarea porque disfruto hacerla.	.801						
13. Trabajo en el salón de clases porque es divertido.	.766						
15. Trabajo en el salón de clases porque disfruto hacerlo.	.717						
27. Trato de ir bien en la escuela porque disfruto hacer mis trabajos escolares.	.664						
11. Trabajo en el salón de clases porque quiero aprender nuevas cosas.	.546						
5. Hago mi tarea porque quiero entender mis materias.	.515						
10. Trabajo en el salón de clases para que el profesor piense que soy buen estudiante.		.798					
1. Hago mi tarea porque quiero que el profesor piense que soy buen estudiante.		.788					
26. Trato de ir bien en la escuela para que mis profesores piensen que soy buen estudiante.		.719					
24. Intento responder preguntas difíciles en clase porque quiero que el profesor se exprese bien de mi.		.686					

32. Trato de ir bien en la escuela porque podría obtener una recompensa si lo hago bien.		.568					
17. Intento responder preguntas difíciles en clase porque quiero que los otros estudiantes piensen que soy inteligente.		.489					
9. Trabajo en el salón de clases para que el profesor no me regañe.		.441					
16. Trabajo en el salón de clases porque es importante para mí hacerlo.			.662				
29. Trato de ir bien en la escuela porque me siento mal conmigo mismo si no lo hago bien.			.620				
30. Trato de ir bien en la escuela porque lo considero importante.			.605				
8. Hago mi tarea porque es importante para mi hacerla.			.602				
4. Hago mi tarea porque me sentiría mal conmigo mismo si no la hago.			.511				
31. Trato de ir bien en la escuela porque me siento orgulloso de mí mismo si lo hago bien.			.487				
6. Hago mi tarea porque es lo que se supone que debo hacer.				.714			
20. Intento responder preguntas difíciles en clase porque eso es lo que se supone que debo hacer.				.690			
25. Trato de ir bien en la escuela porque eso se supone que debo hacer.				.667			

14. Trabajo en el salón de clases porque es la regla.				.616			
19. Intento responder preguntas difíciles en clase porque lo disfruto.					.756		
21. Intento responder preguntas difíciles en clase para descubrir si estoy bien o mal.					.649		
22. Intento responder preguntas difíciles en clase porque es divertido.					.627		
18. Intento responder preguntas difíciles en clase porque me siento avergonzado de mí cuando no lo hago.						.750	
12. Trabajo en el salón de clases porque me sentiría avergonzado de mí mismo si no lo hago.						.697	
23. Intento responder preguntas difíciles en clase porque es importante para mí.						.432	
28. Trato de ir bien en la escuela porque me metería en problemas si no lo hago bien.							.723
2. Hago mi tarea porque me metería en problemas si no la hago.							.713

Matriz de factorización 2. CAA

	1	2	3	4	5	6	7
3. Hago mi tarea porque es divertido.	.848						
7. Hago mi tarea porque disfruto hacerla.	.810						
13. Trabajo en el salón de clases porque es divertido.	.783						
15. Trabajo en el salón de clases porque disfruto hacerlo.	.706						
27. Trato de ir bien en la escuela porque disfruto hacer mis trabajos escolares.	.659						
11. Trabajo en el salón de clases porque quiero aprender nuevas cosas.	.546						
5. Hago mi tarea porque quiero entender mis materias.	.493						
10. Trabajo en el salón de clases para que el profesor piense que soy buen estudiante.		.821					
1. Hago mi tarea porque quiero que el profesor piense que soy un buen estudiante.		.815					
26. Trato de ir bien en la escuela para que mis profesores piensen que soy buen estudiante.		.742					
24. Intento responder preguntas difíciles en clase porque quiero que el profesor se exprese bien de mí.		.688					

32. Trato de ir bien en la escuela porque podría obtener una recompensa si lo hago bien.		.511					
16. Trabajo en el salón de clases porque es importante para mí hacerlo.			.688				
8. Hago mi tarea porque es importante para mí hacerla.			.658				
30. Trato de ir bien en la escuela porque lo considero importante.			.649				
29. Trato de ir bien en la escuela porque me siento mal conmigo mismo si no lo hago bien.			.556				
6. Hago mi tarea porque eso es lo que se supone que debo hacer.				.706			
20. Intento responder preguntas difíciles en clase porque eso es lo que se supone que debo hacer.				.690			
25. Trato de ir bien en la escuela porque eso se supone que debo hacer.				.657			
14. Trabajo en el salón de clases porque esa es la regla.				.635			
19. Intento responder preguntas difíciles en clase porque lo disfruto.					.774		
22. Intento responder preguntas difíciles en clase porque es divertido.					.684		
21. Intento responder preguntas difíciles en clase para descubrir si estoy bien o mal.					.669		

12. Trabajo en el salón de clases porque me sentiría avergonzado de mí mismo si no lo hago.						.739	
18. Intento responder preguntas difíciles en clase porque me siento avergonzado de mí cuando no lo hago.						.728	
4. Hago mi tarea porque me sentiría mal conmigo mismo si no la hago.						.541	
28. Trato de ir bien en la escuela porque me metería ne problemas si no lo hago bien.							.743
2. Hago mi tarea porque quiero que el profesor piense queme metería en problemas si no la hago.							.734

ANEXO 4. CATEGORÍAS DE ANÁLISIS CREES

Categorías de análisis reactivo 1. Emoción de gusto.

1.1 Relación con compañeros: Se refiere a la mención que hace el estudiante de situaciones donde se relaciona con sus compañeros en general: jugar, platicar, trabajar.

Por ejemplo: *“Cuando platico con mis amigas”, “platicar”, “estar con mis amigos”, “reírme con mis compañeros”.*

1.2 Clase atractiva: Se refiere a la mención que hace el estudiante de actividades de clase diferentes, es decir, que salen de lo usual, como ir al patio o al aula de cómputo, emplear materiales diferentes a los clásicos o trabajar en situaciones novedosas.

Por ejemplo: *“Cuando vamos a red escolar”, “hacer algo con el cuerpo no solo sentados”, “una clase entretenida”, “salir al patio”.*

1.3 Maestros entretenidos: Se refiere a la mención que hace el estudiante de maestros que se relacionan de forma afectiva con los estudiantes, cuando bromean, juegan con ellos y proponen actividades divertidas o entretenidas.

Por ejemplo: *“Que la maestra se ría con nosotros”, “cuando los maestros cuentan chistes”, “que los maestros también hagan bromas”, “hacer cosas divertidas”.*

1.4 Éxito en clase: Se refiere a la mención que hace el estudiante de actividades que representan un logro como la obtención de buenas calificaciones; aprender algo nuevo o interesante en clase o tener participaciones, tareas y trabajos que son correctos, así como obtener reconocimiento de sus profesores o compañeros.

Por ejemplo: *“Cuando aprendo”, “entender el tema”, “que hice bien las operaciones”, “saberme el tema de la clase”.*

1.5 Maestros que expliquen bien: Se refiere a la mención que hace el estudiante de profesores que explican los temas de forma clara, precisa e interesante, ya sea por las actividades que proponen, los materiales que llevan a la clase o la forma en que hablan.

Por ejemplo: *“Que me expliquen bien la clase”, “que el maestro use el pizarrón para explicar”, “que usen materiales para que entendamos”.*

1.6 Materia específica: Se refiere a la mención que hace el estudiante de una materia determinada, como Español, Matemáticas, Historia, Geografía, Física, Química, Biología, Educación Física, Formación Cívica y Ética, Taller, Tutoría o Asignatura Estatal.

Por ejemplo: *“Clase de matemáticas”, “Inglés”, “cuando salimos a Educación Física”, “la clase de Español”.*

1.7 Actividad específica: Se refiere a la mención que hace el estudiante de una actividad de clase determinada, como trabajo en equipo, hacer apuntes (escribir), leer, resolver problemas, etc.

Por ejemplo: *“Cuando hacemos trabajos en equipo”, “que nos pongan videos o películas”, “hacer investigaciones”, “resolver ejercicios”.*

1.8 Tiempo libre: Se refiere a la mención que hace el estudiante de que le resulta agradable el no tener clase o tener tiempo libre durante las clases, ya sea porque lo permite el profesor o porque no hay una autoridad presente.

Por ejemplo: *“Escribir por Messenger o Black Berry”, “que no haya clase”, “que no venga el maestro”, “que nos dejen jugar”.*

1.9 Otra: Se refiere a la mención que hace el estudiante de emociones, pensamientos, acciones, que no tienen que ver con una situación que elicite la emoción solicitada. En este caso, se especificó la respuesta del estudiante en la base de datos.

Por ejemplo: *“Enojo”, “aburrido”.*

Categorías de análisis reactivo 2. Emoción de enojo.

2.1 Tedio: Se refiere a que el estudiante mencione situaciones rutinarias o en las que el tiempo se les hace largo, por ejemplo aquellas que impliquen escribir, tomar dictado, copiar o memorizar, o explicaciones largas y repetitivas por parte del profesor.

Por ejemplo: *“Cuando el tiempo se me hace larguísimo”, “que sea la milésima vez que expliquen algo”, “copiar”, “resolver los ejercicios del libro”.*

2.2 Regaños: Se refiere a que el estudiante mencione llamadas de atención y/o castigos por parte del profesor o alguna otra autoridad, ya sean grupales o individuales.

Por ejemplo: *Que den el tema por visto, cuando la maestra grita, que se enojen los maestros, que la maestra nos regañe.*

2.3 Exponerse: Se refiere a que el estudiante mencione el estar sentado o parado al frente del salón o cerca del maestro, así como actividades como exponer un tema o hablar en público.

Por ejemplo: *“Que me pasen a leer”, “que me pasen enfrente del salón”, “tener un maestro enfrente”, “que el maestro te regañe enfrente de todos”.*

2.4 Interrupciones: Se refiere a que el estudiante mencione situaciones que impiden el flujo natural de la clase como las actitudes de desorden de los compañeros o que alguien ajeno a la clase entre al salón o llame al profesor.

Por ejemplo: *“Cuando los papás y mamás interrumpen la clase”, “que todos hablen y no me dejen escuchar la clase”, “que los compañeros no se callen y el profesor no pueda explicar”.*

2.5 Evaluaciones: Se refiere a que el estudiante mencione los exámenes y/o las calificaciones.

Por ejemplo: *“Exámenes sorpresa”, “hacer examen”, “que nos califiquen los cuadernos”, cuando hacemos examen”*.

2.6 Ser ignorado: Se refiere a que el estudiante mencione que los compañeros de equipo o los profesores no escuchan sus inquietudes ni atienden sus necesidades y/o demandas, como cuando en el equipo o en las clases no se toman en cuenta sus participaciones o trabajos.

Por ejemplo: *“Que el maestro no me pele”, “que parece que no existo para el maestro”, “cuando quiero participar y no me escogen”*.

2.7 Relación con compañeros: Se refiere a que el estudiante mencione situaciones donde los estudiantes se relacionan con sus compañeros y tienen conflictos, ya sea por situaciones de violencia o malos entendidos, las cuales se perciben como desagradables.

Por ejemplo: *“Que los compañeros se burlen cuando alguien pregunta algo”, “cuando me hablan en clase para platicar y me distraen”, “no poder trabajar porque me están molestando”*.

2.8 Trabajo: Se refiere a que el estudiante mencione que perciben una gran cantidad de trabajo durante la clase.

Por ejemplo: *“Cuando nos dejan mucho trabajo”, “trabajar y trabajar”, “que dejen mucha tarea, hacer muchos ejercicios”*.

2.9 Materia: Se refiere a la mención que hace el estudiante de una materia determinada, como Español, Matemáticas, Historia, Geografía, Física, Química, Biología, Educación Física, Formación Cívica y Ética, Taller, Tutoría o Asignatura Estatal, así como de características de los maestros que las imparten.

Por ejemplo: *“Matemáticas”, “clase de Inglés”, “clase de Geografía”, “cuando tengo Taller”, “los maestros”*.

2.10 Fracaso: Se refiere a que el estudiante mencione que le resulta molesto haber cometido algún error en un examen, tarea, trabajo o participación en clase (sea o no reconocido por los demás), así como el no poder realizar la actividad o no entender el tema de la clase.

Por ejemplo: *“Estudiar mucho para un examen y ver que me fue mal”, “esforzarme para un ejercicio y que lo tenga mal”, “no entender la clase”, “no poder hacer los ejercicios de mate”*.

2.11 Injusticia: Se refiere a que el estudiante mencione situaciones que le parecen incorrectas o mal llevadas, como un regaño cuando considera que no hizo algo meritorio.

Por ejemplo: *“Que me regañen cuando yo no fui”, “que nos den tema por visto por culpa de algunos”, “cuando nos ponen más trabajo porque los demás no se callan”*.

2.12 Otra: Se refiere a la mención que hace el estudiante de emociones, pensamientos, acciones, que no tienen que ver con una situación que elicitó la emoción solicitada. En este caso, se especificó la respuesta del estudiante en la base de datos.

Por ejemplo: *“Nada”, “aburrimiento”*.

Categorías de análisis reactivo 3. Emoción de desilusión.

3.1 Relación con compañeros: Se refiere a que el estudiante mencione situaciones donde los estudiantes se relacionan con sus compañeros y tienen conflictos, ya sea por situaciones de violencia o malos entendidos, las cuales se perciben como desagradables.

Por ejemplo: *“Que mis amigas hagan equipo y no me hablen”, “cuando un amigo/a promete algo y no lo cumple”, “que no vengan mis amigos”*.

3.2 Evaluaciones: Se refiere a que el estudiante mencione los exámenes en general o las calificaciones y trabajos que no tienen resultados positivos.

Por ejemplo: *“No haber sacado la calificación esperada”, “que saque malas calificaciones”, “reprobar un examen”*.

3.3 Imprevistos: Se refiere a que el estudiante mencione como desilusionantes los cambios en la programación de las actividades, temas o de la tarea que se tenían contempladas para esa clase.

Por ejemplo: *“Que luego nos dan de otras clases que no son y aburren”, “que no veamos temas nuevos”, “que no se haga lo planeado”, “cuando el maestro Mondragón no viene”*.

3.4 Tedio: Se refiere a que el estudiante mencione situaciones rutinarias o en las que el tiempo se les hace largo, por ejemplo aquellas que impliquen escribir, tomar dictado, copiar o memorizar, o explicaciones largas y repetitivas por parte del profesor.

Por ejemplo: *“Que no divierta”, “cuando no hay nada divertido y es aburrido”, “que estemos solo anotando”*.

3.5 Fracasos: Se refiere a que el estudiante mencione que le resulta desilusionante haber cometido algún error en un examen, tarea, trabajo o participación en clase (sea o no reconocido por los demás), así como el no poder realizar la actividad o no entender el tema de la clase.

Por ejemplo: *“Que me hayan dejado un proyecto y no lo haga como lo pensaba”, “que mi tarea toda esté mal”*.

3.6 No hacer lo deseado: Se refiere a que el estudiante mencione que le desilusiona el no poder hacer otra actividad, una agradable, o que sucedan situaciones propias del ambiente escolar que le impiden hacer lo que desea.

Por ejemplo: *“Que vengan los maestros”, “que hay maestros que no te dejan platicar”, “no poder salirme del salón”*.

3.7 Regaños: Se refiere a que el estudiante mencione las llamadas de atención por parte del profesor y/o determinados castigos, ya sea grupales o individuales.

Por ejemplo: *“Cuando los maestros nos exhiben y así”, “que no me califiquen un trabajo en el que me esforcé mucho”*.

3.8 Trabajo: Se refiere a que el estudiante mencione que le causa desilusión el realizar trabajos durante la clase.

Por ejemplo: *“Trabajar”, “que hagamos muchos ejercicios”, “solo trabajo y trabajo”*.

3.9 Otra: Se refiere a la mención que hace el estudiante de emociones, pensamientos, acciones, que no tienen que ver con una situación que elicite la emoción solicitada. En este caso, se especificó la respuesta del estudiante en la base de datos.

Por ejemplo: *“Quiero salirme”, “tristeza”*.

Categorías de análisis reactivo 4. Emoción de aburrimiento.

4.1 Trabajo: Se refiere a que el estudiante mencione que le resulta aburrido el realizar determinados trabajos durante la clase, especialmente cuando éstos son largos o tardados.

Por ejemplo: *“La clase, un trabajo que no se le entienda nada o un trabajo largo, leer por mucho tiempo”*.

4.2 Evaluaciones: Se refiere a que el estudiante mencione los exámenes en general o las calificaciones y trabajos que no tienen resultados positivos.

Por ejemplo: *“Los exámenes, hacer examen, que nos califiquen los libros”*.

4.3 Tedio: Se refiere a que el estudiante mencione situaciones rutinarias o en las que el tiempo se les hace largo, por ejemplo aquellas que impliquen escribir, tomar dictado, copiar o memorizar, o explicaciones largas y repetitivas por parte del profesor.

Por ejemplo: *“Las explicaciones (cuando ya le entendí)”, “cuando se pone a leer el/la maestra(o) o cuando explican cosas de matemáticas”*.

4.4 No hacer lo deseado: Se refiere a que el estudiante mencione que le resulta aburrido el no poder hacer otra actividad, distinta, divertida.

Por ejemplo: *“No poder jugar”, “no platicar”, “cuando no nos dejan ni movernos”*.

4.5 Regaños: Se refiere a que el estudiante mencione las llamadas de atención por parte del profesor, ya sea grupales o individuales.

Por ejemplo: *“Los sermones del maestro”, “cuando la maestra nos regaña”, “que el maestro se la pase regañándonos”*.

4.6 Materia: Se refiere a la mención que hace el estudiante de una materia determinada, como Español, Matemáticas, Historia, Geografía, Física, Química, Biología, Educación Física, Formación Cívica y Ética, Taller, Tutoría o Asignatura Estatal, así como de características de los maestros que las imparten.

Por ejemplo: *“Las clases de Matemáticas y la clase de Inglés”, “Formación Cívica”*.

4.7 No trabajar: Se refiere a que el estudiante mencione que le aburre no hacer algo durante la clase, tener tiempo libre durante la clase o que el profesor no les ponga actividades.

Por ejemplo: *“No hacer nada”, “no trabajar”, “cuando no hacemos nada”*.

4.8 Fracasos: Se refiere a que el estudiante mencione que le resulta desilusionante haber cometido algún error en un examen, tarea, trabajo o participación en clase (sea o no reconocido por los demás), así como el no poder realizar la actividad o no entender el tema de la clase.

Por ejemplo: *“Que no entiendo lo que están explicando”, “no entender”, “no saber qué hacer”*.

4.9 Otra: Se refiere a la mención que hace el estudiante de emociones, pensamientos, acciones, que no tienen que ver con una situación que elicite la emoción solicitada. En este caso, se especificó la respuesta del estudiante en la base de datos.

Por ejemplo: *“Nada”, “como que me da coraje”*.

Categorías de análisis reactivos 1.b, 2.b, 3.b y 4.b. Sentimiento durante situación descrita.

b.1. Alegría. Sentimiento de felicidad, gusto, contento, bienestar, alegría.

Por ejemplo: *“Se siente muy padre”, “risa y felicidad”, “felicidad porque me gusta hacerlo”, “alegría”*.

b.2. Orgullo. Sentimiento de satisfacción por un logro personal.

Por ejemplo: *“Me siento orgullosa”, “siento que lo logré”*.

b.3. Tranquilidad. Sentimiento de calma, paz, tranquilidad, relajación.

Por ejemplo: *“Me siento en paz conmigo”, “tranquilo”, “me siento en calma”, “relajado”*.

b.4. Ánimo. Sentimiento de emoción que implica el deseo de hacer algo o de continuar haciéndolo.

Por ejemplo: *“Con ganas de hacerlo”, “que así sí puedo resolverlo”, “emoción”*.

b.5. Nervios. Sentimiento de angustia, anticipación, vacío, preocupación.

Por ejemplo: *“Quiero que se acabe la clase”, “siento que nunca se va a acabar la clase”*.

b.6. Enojo. Sentimiento de molestia, coraje, ira.

Por ejemplo: *“Enojo”, “me molesto”, “siento mucho coraje”, “siento ira”, “me siento enojado”*.

b.7. Desesperación. Sentimiento de ansiedad en alto grado, frustración.

Por ejemplo: “*Desesperación de que acabe la clase*”, “*frustrado*”.

b.8. Aburrimiento. Sentimiento de cansancio, sueño, ganas de dormir.

Por ejemplo: “*Sueño*”; “*flojera y sueño*”, “*a veces hasta cansancio*”.

b.9. Tristeza. Sentimiento de ganas de llorar, congoja, desilusión.

Por ejemplo: “*Desilusión, enojo y tristeza*”, “*desilusión de mi misma*”.

b.10. Incompetencia. Sentimiento de que no se puede lograr algo, de que no se tiene lo necesario para hacerlo.

Por ejemplo: “*Siento que no podré hacerlo*”, “*que no me va a salir*”.

b.11. Vergüenza. Sentimiento de pena, de verse expuesto de forma negativa.

Por ejemplo: “*Me da mucha pena*”, “*me da vergüenza*”.

b.12. Sorpresa. Sentimiento de que no se esperaba determinado resultado, no se creía.

Por ejemplo: “*Sorprendido*”, “*sorpresa*”.

b.13. Resignación. Sentimiento de que no se puede hacer nada respecto a una situación o resultado.

Por ejemplo: “*Pues ya qué, no puedo hacer nada*”; “*que ya ni modo*”.

b.14. Otra. Palabra o frase que no expresa un sentimiento, sino una acción, un pensamiento o una situación.

Por ejemplo: “*Diversión*”, “*nada*”.

Categorías de análisis reactivos 1.c, 2.c, 3.c Y 4.c. Componente cognitivo de la regulación emocional.

c.1. Disfrutar. Se refiere a que el estudiante mencione que piensa en aquello que describió como agradable, tiene pensamientos recurrentes sobre lo que le gusta.

Por ejemplo: “*En reír*”, “*en divertirme*”, “*en descansar*”, “*en jugar*”.

c.2. Positivo. Se refiere a que el estudiante mencione que piensa en los aspectos positivos de la situación que describe.

Por ejemplo: *“Que así lo aprendo mejor”, “que me sirve de repaso”, “que qué buenos maestros tengo”, “que ojalá así fueran todas las clases”*.

c.3. Mejorar. Se refiere a que el estudiante mencione que tiene pensamientos sobre cómo alcanzar metas a futuro a partir de la situación que describe o cómo lograr un cambio personal hacia lo positivo.

Por ejemplo: *“En que puedo hacer mejor las cosas”, “que así podré pasar mis materias”*.

c.4. Anticipar. Se refiere a que el estudiante mencione que tiene pensamientos sobre aspectos relacionados con la actividad de la clase, antes de que esta comience.

Por ejemplo: *“En qué les voy a decir a mis amigas”, “en cómo vamos a hacer el trabajo en equipo, en qué materiales voy a utilizar”*.

c.5. Aprender. Se refiere a que el estudiante piense en estrategias para aprender mejor el tema de la clase, recordarlo y aplicarlo.

Por ejemplo: *“Pienso en poner atención para entender”, “en que debo escuchar al profesor porque si no, no entiendo”; “en no hacerles caso a mis compañeros para escuchar”*.

c.6. Modificar. Se refiere a que el estudiante piense en formas de modificar la situación por la que está pasando.

Por ejemplo: *“Terminar rápido”, “en quejarme”, “en echarle más ganas”*.

c.7. Modifiquen. Se refiere a que el estudiante piense en lo que otras personas podrían o deberían hacer para modificar la situación por la que está pasando.

Por ejemplo: *“Pienso que hagamos otro día lo planeado”, “que hiciéramos otra cosa”*.

c.8. Cambio. Se refiere a que el estudiante piense en una situación distinta a la que ocurre en el momento.

Por ejemplo: *“Que acabe la clase, ¿cuándo va a dejar de hablar?”, “en que se acabe el tiempo para que termine la clase”*.

c.9. Racionalizar. Se refiere a que el estudiante piense en la situación en sí, causas, consecuencias, motivos.

Por ejemplo: *“Que lo pude haber hecho mejor”, “que me van a regañar”, “pienso que me voy a aburrir”*.

c.10. Otra. Palabra o frase que no expresa un pensamiento, sino una acción, un sentimiento o una situación.

Por ejemplo: *“Solo trabajo aunque me aburro”, “triste”, “nada”*.

Categorías de análisis reactivos 1.d, 2.d, 3.d Y 4.d. Componente conductual de la regulación emocional.

d.1. Divertirse. Se refiere a que el estudiante mencione la realización de una actividad agradable, como jugar o platicar.

Por ejemplo: *“Río, juego, grito, me divierto”*; *“sonrío y se lo digo a mi amiga”*.

d.2. Trabajar. Se refiere a que el estudiante mencione la realización de la actividad de la clase en tiempo y forma, con ánimo y entusiasmo.

Por ejemplo: *“Pongo mucha atención”, “prestar atención y poner en práctica lo aprendido”, “trabajo más aunque me aburra”*.

d.3. Molestar. Se refiere a que el estudiante mencione la realización de una actividad que disturba el ambiente de la clase.

Por ejemplo: *“Me paro y juego en el salón”, “molesto a mis compañeros”, “hago bromas para que el profesor se enoje”*.

d.4. Evadir. Se refiere a que el estudiante mencione la realización de una actividad diferente a la que se está realizando en la clase.

Por ejemplo: *“Platico”, “me duermo”, “me pongo a dibujar otras cosas”, “escucho mi IPod”, “hablo”*.

d.5. Ocultar. Se refiere a que el estudiante mencione que es consciente de lo que piensa o siente en determinada situación pero decide no hacer algo específico para expresarlo.

Por ejemplo: *“Trabajo aunque me aburra”, “aburrirme”, “bostezo”, “bajo la cabeza”*.

d.6. Reaccionar. Se refiere a que el estudiante realice una acción para mejorar la situación en la que se encuentra o para expresar sus pensamientos y sentimientos.

Por ejemplo: *“Lloro”, “les digo que se callen”, “le digo al maestro que no es justo”*.

d.7. Ignorar. Se refiere a que el estudiante no atienda a la explicación del profesor o que no realice la actividad propuesta, sin que haga alguna otra actividad.

Por ejemplo: *“No lo hago”, “dejo de poner atención”, “no hago caso y me voy a mi lugar”*.

d.8 Otra. Palabra o frase que no expresa un sentimiento, sino una acción, un pensamiento o una situación.

Por ejemplo: *“No hago nada”, “nada”*.

Para los reactivos 1.a, 2.a, 3.a y 4.a., las respuestas de los estudiantes se codificaron de acuerdo al emoticón que eligieron.

