



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

---

---

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA

CARRERA DE PSICOLOGÍA

**ELABORACIÓN Y VALIDACIÓN DE UNA ESCALA DE  
ESTRATEGIAS DE REGULACION EMOCIONAL PARA NIÑOS (EREn)**

**TESIS**  
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADA EN PSICOLOGÍA  
**PRESENTA:**  
ANAHID EVELYN ORTIZ JARA

JURADO DE EXAMEN

TUTOR: MTRO. JUAN JIMÉNEZ FLORES

COMITÉ: DRA. LUZ MARÍA FLORES HERRERA

LIC. ELIEZER EROSA ROSADO

DRA. FAYNE ESQUIVEL Y ANCONA

MTRA. DOLORES CÁRDENAS MONROY



MÉXICO, D.F.

JUNIO, 2014



Universidad Nacional  
Autónoma de México

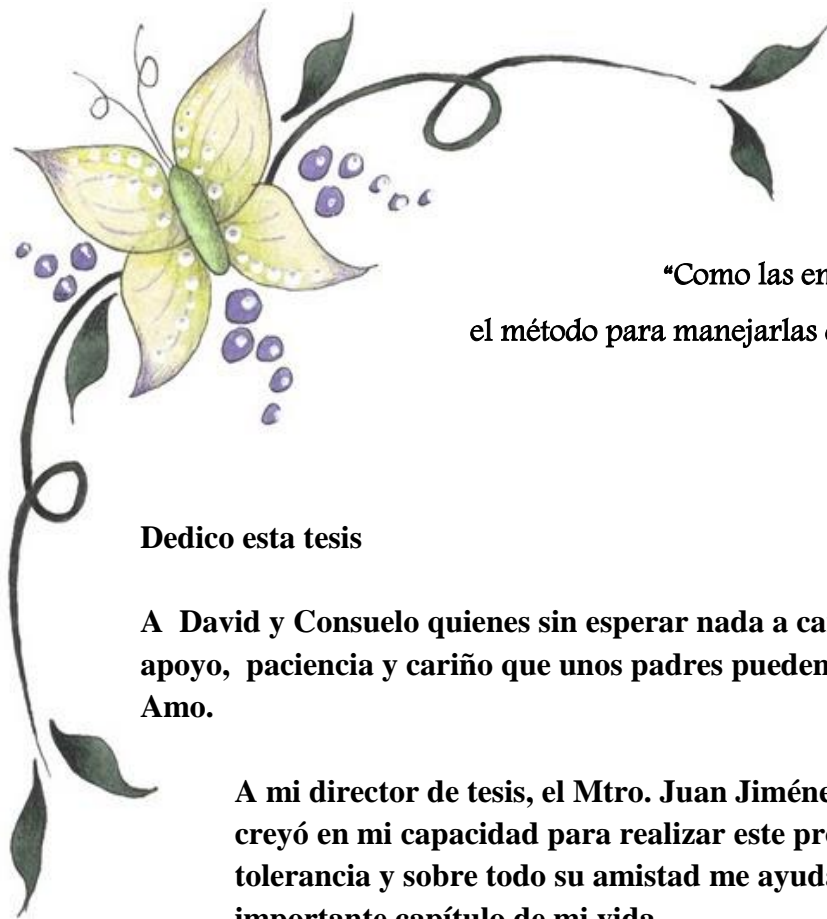


**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**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.



**“Como las emociones son estados mentales,  
el método para manejarlas debe venir de adentro nuestro.**

**No existe otra alternativa”**

**- Dalai Lama.**

**Dedico esta tesis**

**A David y Consuelo quienes sin esperar nada a cambio me han dado todo el apoyo, paciencia y cariño que unos padres pueden brindarle a su hija. Los Amo.**

**A mi director de tesis, el Mtro. Juan Jiménez quien desde un principio creyó en mi capacidad para realizar este proyecto. Su perseverancia, tolerancia y sobre todo su amistad me ayudaron a concluir con este importante capítulo de mi vida.**

**A mis asesores, la Dra. Fayne Esquivel y el Lic. Eliezer Erosa quienes con su ayuda y entereza me dieron los conocimientos que lograron guiarme en el momento que lo necesitaba.**

**A mis sinodales, la Dra. Luz María Herrera y la Mtra. Dolores Cárdenas, a quienes llegué a respetar demasiado, sus comentarios tan acertados hicieron que me diera cuenta de lo orgullosa que estoy de mi trabajo.**

**A mis jueces, la Dra. Andrómeda Valencia., la Dra. Patricia Villegas y el Dr. Marcos Bustos por el tiempo otorgado.**

**Al equipo de trabajo, mis compañeros y amigos de la Fes Zaragoza, su esfuerzo y apoyo son dos cosas que no voy a olvidar, se los agradezco tanto.**

**Y a mi familia y amigos, ya que en los momentos en los que pretendía desertar su compañía y palabras de aliento me daban la fortaleza de seguir adelante y no darme por vencida. Los quiero mucho.**

## ÍNDICE

RESUMEN	1
INTRODUCCIÓN	2
CAPÍTULO I	
EMOCIONES	5
1.1. Naturaleza de las emociones	5
1.2. Principales modelos teóricos	10
1.2.1. Modelo biológico	10
1.2.2. Modelo cognitivo	15
1.2.3. Modelo social constructivista	18
1.3. Clasificación de las emociones	20
1.4. La función de las emociones	23
1.5. Las emociones y la regulación emocional	26
CAPÍTULO II	
REGULACIÓN EMOCIONAL	28
2.1 Antecedentes teóricos del estudio de la regulación emocional	28
2.1.1. Teoría psicoanalítica	29
2.1.2. Teoría de la generación de las emociones y la regulación emocional	29
2.1.3. Teoría del afrontamiento	33
2.1.4. Otros estudios relacionados con la regulación emocional	37
2.2. Definición de regulación emocional	38
CAPÍTULO III	
REGULACIÓN EMOCIONAL INFANTIL	42
3.1. Regulación emocional y el desarrollo emocional infantil	42
3.1.1. Primera infancia: regulación externa	45
3.1.2. Años preescolares: transición de una regulación externa a una interna	47
3.1.3. Infancia media o edad escolar: regulación interna	48
CAPÍTULO IV	
LAS ESTRATEGIAS DE REGULACIÓN EMOCIONAL INFANTIL	51
4.1.-Estrategias de regulación emocional infantil desde un componente conductual y cognitivo	51
4.1.1. Estrategias de regulación emocional desde un componente conductual	53

4.1.2. Estrategias de regulación emocional desde un	56
componente cognitivo	
4.2.-Estrategias de regulación emocional infantil desde el proceso	60
de afrontamiento	
4.2.1. Estrategias de afrontamiento basadas en la emoción,	61
el problema y en la evaluación.	
4.2.2. Estrategias de afrontamiento productivo e improductivo	63
4.2.3. Estilos de afrontamiento: Control Director, Control	66
indirecto y abandono de control	
4.2.4. Estrategias regulación emocional	69
CAPITULO V	
METODOLOGIA	75
5.1. Planteamiento del problema	75
5.2. Pregunta de investigación	77
5.3. Objetivo general	77
5.4. Método	77
5.5. Fase 1: Obtener los reactivos para la escala de estrategias de	78
afrontamiento de regulación emocional por medio de una entrevista a los niños	
5.6. Fase 2: Diseñar un instrumento para evaluar las estrategias de afrontamiento de	80
regulación emocional en niños.	
5.7. Fase 3: Analizar las propiedades psicométricas de la escala de estrategias de	81
afrontamiento de regulación emocional en niños (EREn)	
CAPITULO VI	
RESULTADOS	84
6.1. Fase 1	84
6.2. Fase 2	85
6.3. Fase 3	86
CAPITULO VII	
DISCUSION	96
7.1. Conclusiones, limitaciones y sugerencias	99
REFERENCIAS	102
APENDICES	

## RESUMEN

El objetivo de la investigación fue diseñar, validar y sacar el nivel de consistencia interna de la escala de estrategias de regulación emocional para niños (EREn). La escala sirve para valorar el tipo de estrategias de afrontamiento de la regulación emocional que los niños utilizan para reducir su estrés en situaciones de malestar. La muestra se conformó de 395 participantes, de escuelas primarias públicas de la zona metropolitana, 182 mujeres (46.1%) y 213 hombres (53.9%) de edades entre 8 a 12 años de edad con una media de 8 años (DE= 2.92). La EREn es una escala es de tipo Likert con cuatro opciones de respuesta (siempre = 3, casi siempre = 2, casi nunca = 1 y nunca = 0). Posterior al análisis factorial realizado, la escala quedó constituida por treinta y tres reactivos agrupados en dos factores cuyos componentes fueron definidos como estrategias que facilitan la regulación de la emoción (22 reactivos) y estrategias que dificultan la regulación de la emoción (11 reactivos). Con un Alfa total de Cronbach ( $\alpha$ ) de .87. El primer factor obtuvo un valor de .86 y el segundo de .78, lo que en conjunto explican el 22.42 % de la varianza. Los hallazgos de este instrumento se discuten en la parte de los resultados.

**P**ara el desarrollo humano y especialmente el emocional las emociones reflejan los estados motivacionales y ayudan a asegurar una adaptación adecuada al entorno; proporcionan maneras de afrontar los retos y amenazas hacia el bienestar; y ayudan a mantener las distintas relaciones sociales y resolver problemas. Sin embargo, Reidl (2005) en sus investigaciones determina algo relevante, al final que las emociones sirvan en su labor depende de que tan capaz sea el ser humano de autorregular su sistema emocional. Las emociones permiten a los individuos actuar ante los estímulos, pero éstas no determinan la respuesta final establecida ya que tienen que pasar por el complejo proceso de regulación emocional, el cual le permite introducir a la activación emocional cambios en cuanto a la intensidad y duración antes de que las conductas observables sean expresadas (Gross & Thompson, 2007).

La regulación emocional se define como un proceso extrínseco e intrínseco responsable de monitorear, evaluar y modificar las respuestas emocionales, especialmente sus características de intensidad y temporalidad, para alcanzar las propias metas (Thompson, 1994); se rige por aquellas conductas, habilidades y estrategias conscientes e inconscientes, automáticas o de esfuerzo que sirven para modular, modificar, redirigir, controlar, inhibir e incrementar la excitación emocional y las expresiones emocionales con el fin de funcionar adaptativamente (Calkins & Hill, 2007; Cicchetti, Ganiban & Barnett, 1991); interactúa con factores fisiológicos, psicológicos e interactivos en las etapas del desarrollo emocional (Esquivel, 2010); y se ha relacionado en torno a dos constructos:

temperamento y el afrontamiento. Con lo que al afrontamiento (esfuerzos del individuo por manejar los estresores), Lazarus y Folkman (1986) describen un tipo de afrontamiento enfocado a las emociones, éste término coincide con lo que ahora se conoce como regulación de la emoción (Fernández de Ortega, 2005), aquí las estrategias van enfocadas a los intentos de manejar las emociones asociadas con el estímulo estresante, supone reducir, controlar o cambiar la emoción cuando no se puede modificar el problema, es un afrontamiento dirigido a regular la respuesta emocional al que el problema da a lugar (Garnefski & Kraaij, 2010; Morales, 2008; Nava, Ollua, Vega & Soria, 2010).

Dentro del desarrollo emocional varios investigadores han considerado a la regulación emocional como una de las tareas más importantes a estudiar, pues emplea el manejo de las emociones, la cognición emocional, el cambio de atención y el manejo de las respuestas psicológicas; la regulación emocional también se relaciona con el rol que tienen las influencias externas, como son los padres y otros individuos que ayudan a modular las emociones (Dodge & Garber, 1991; Thompson, 1994). Es en las etapas preescolar y escolar donde los niños empiezan a utilizar de manera más autónoma y consciente el entrenamiento externo comienzan a mostrar más estrategias de afrontamiento y menos emocionalidad negativa con el fin de lograr la satisfacción a sus necesidades, esto es debido a que entre los ocho o nueve años los niños tienen más entendimiento de sus pensamientos acerca de sí mismos y sus sentimientos (Garnefski, Rieffe, Jellesma, Terwogt & Kraaij, 2007), y al llegar a los doce años de edad es cuando intentan regular de manera más consciente las emociones negativas ante situaciones controlables (Abarca, 2003).

Las estrategias de regulación emocional se puede definir como el conjunto de acciones para iniciar, evitar, inhibir, mantener o modular la ocurrencia, forma, intensidad o



duración de los procesos fisiológicos, metas y/o respuestas de los estados emocionales (Eisenberg, Smith, Sadovsky & Spinrad, 2004). Respecto a las clasificaciones de las estrategias de afrontamiento infantil se han tenido varias propuestas a lo largo de las investigaciones (Campos, Iraurgi, Páez & Velasco, 2004; Cano, Rodríguez & García, 2007; Garnesfski et al., 2007; Páez, Martínez Sánchez, Sevillano, Mendiburo & Campos 2012; Richaud de Minzi ,2006), una de ellas es la de Lozoya, Eisenberg y Fabes (1998) donde determinan siete estrategias de afrontamiento: afrontamiento agresivo, afrontamiento instrumental, evitación/distracción, desahogo emocional, reestructuración cognitiva, apoyo emocional y hacer nada. En una investigación realizada por Fernández de Ortega (2005) se menciona que este listado es uno de los más adecuados debido a que estas estrategias son específicamente las que utilizan los niños para regular sus emociones. Sin embargo, a pesar del análisis de las estrategias de regulación emocional en la infancia, es importante mencionar dos puntos que se relacionan notablemente con la investigación: 1) la falta de los datos que se tienen respecto al tema y sobre todo en la cultura mexicana que hace evidente la necesidad de realizar más investigaciones sobre el tópico de los procesos regulatorios de la emoción (Hernández & Gutiérrez, 2012); y 2) en México hay escasos instrumentos que posean niveles adecuados de fiabilidad y validez respecto al tema de regulación emocional, específicamente a las estrategias de afrontamiento enfocados en regular las emociones. Tal obstáculo imposibilita la obtención de información útil que apoye la propuesta de nuevas investigaciones y que sea de valor para promover la salud de las personas (Quiroz, Méndez, Valero & Trujano, 2010).

Por dicha razón, el propósito de esta investigación es diseñar, validar y obtener la consistencia interna de la escala de estrategias de regulación emocional para

niños (EREn), cuya finalidad es valorar el tipo de estrategias de afrontamiento de la regulación emocional que los niños entre 8 y 12 años utilizan para reducir una situación de estrés, utilizando las siete categorías analíticas descritas por Losoya et al. (1998): afrontamiento agresivo, afrontamiento instrumental, evitación/distracción, desahogo emocional, reestructuración cognitiva, apoyo emocional y hacer nada; y dos categorías más: relajación de Lazarus y Folkman (1986) y reservarse el problema para sí mismo de Morales, Trianes, Blanca, Miranda, Escobar y Fernández (2012).

# CAPÍTULO I

## EMOCIONES

Dentro del estudio de las emociones existen ciertas interrogantes que los autores utilizan para comprender de manera sistemática su naturaleza, preguntas como: ¿qué es una emoción?, ¿qué las causa?, y ¿cuáles son sus funciones? han logrado contemplar a las emociones como procesos multidimensionales compuestas de sentimientos (componentes subjetivos), integradas en la activación del cuerpo (Sistema Nervioso Autónomo), que cuentan con un propósito (aspecto motivacional) y una expresión social (aspectos conacionales). Sin embargo, a pesar de los avances realizados conforme a su estructura, dentro de las teorías no se ha podido constituir un concepto como tal, debido a las discrepancias generadas entre las posturas teóricas: biológica, cognitiva y social.

Por tal razón el capítulo abarca la dimensión conceptual de la emociones explicando su naturaleza, estudiando las principales posturas teóricas y su división para definir de manera integral el constructo. Se estudian algunas clasificaciones de las emociones básicas, su funcionalidad dentro de un análisis motivacional, de afrontamiento y social y la relación que guarda con el proceso de regulación emocional.

### **1.1. Naturaleza de las emociones**

Etimológicamente emoción proviene del latín “motere” que significa moverse, más el prefijo “e” que significa “movimiento hacia” (Renata Franco & Sánchez Aragón, 2010). Para Garnefski y Kraaij (2010) las emociones se manifiestan a través de dimensiones psicológicas, cognoscitivas, conductuales, sociales y culturales, en las cuales, cada uno de

estos dominios de investigación ha aportado y construido sus propias definiciones, medidas y teorías. Por tal razón, ha surgido la problemática de estudiar las perspectivas de manera separada, dejando sesgos en las investigaciones que han dificultado su entendimiento. Sin embargo, en la actualidad se ha considerado prudente integrar las distintas corrientes con la finalidad de describir a las emociones como una serie de componentes de respuestas emocionales y con ello esclarecer de manera más general una definición (Reeve, 2010).

Uno de los principales trabajos para examinar los componentes de la emoción fue el de Kleinginna y Kleinginna quienes después de más de una década de adentrarse en la definición de emociones, llegaron a la conclusión que las emociones son conjuntos de interacciones de factores subjetivos y objetivos, que se deben a la mediación de sistemas neurohormonales, que pueden dar lugar a: (1) experiencias afectivas, como sentimiento de placer o displacer; (2) procesos cognitivos, que producen efectos de percepción y procesos de evaluación y/o clasificación; (3) adaptaciones fisiológicas importantes a las condiciones activantes; (4) a conductas que son expresivas, dirigidas a una meta y, en la mayoría de los casos, adaptativas. A pesar de que en esa época la integración de los factores emocionales no era habitual, el trabajo de estos autores fue un impulso para analizar a la emoción como una serie de procesos que trabajan en conjunto (Grzib, 2002).

Por ejemplo, en la compilación de Alan Sroufe (2000) se define a las emociones como reacciones complejas subjetivas a sucesos sobresalientes, caracterizados por cambios de orden cognitivo, fisiológicos y algunos conductuales. Las reacciones subjetivas se entienden como valoraciones que el individuo tiene de las situaciones que lo llevan a experimentar una emoción particular.

Otro intento de presentar un modelo sistemático son los *Procesos de componentes* de Scherer. En este trabajo las emociones son episodios sincronizados de todos los subsistemas importantes del organismo, a cuyo cargo están los cinco componentes emocionales (cognición, regulación fisiológica, motivación, expresión motora y monitorización /sentimiento) y constituye una respuesta a la apreciación de un evento estimular externo o interno siendo de central importancia para las necesidades y metas del organismo (Grzib, 2002).

Martínez-Sánchez, Fernández-Abascal y Palmero (2002) postulan que las emociones son procesos multidimensionales episódicos de corta duración que son provocados por la presencia de algún estímulo o situación interna o externa, que ha sido evaluada y valorada como potencialmente capaz de producir un desequilibrio en el organismo, lo que da lugar a una serie de cambios o respuestas subjetivas, cognitivas, fisiológicas, motoras y expresivas; cambios que están íntimamente relacionados con el mantenimiento del equilibrio. Esto es, con la adaptación de un organismo a las condiciones específicas del medio ambiente de continua transformación.

Por otro lado, Reidl (2005) menciona tres niveles donde se estructuran jerárquicamente los procesos afectivos: 1) el nivel inferior donde se encuentran las respuestas emocionales casi reflejas (sobresalto y disgusto), 2) el segundo nivel se presenta cuando se desarrollan los circuitos cerebrales sensorio-motores que pueden tener consecuencias conductuales y afectivas que duran más allá de las condiciones precipitantes, y que además generan estados conductuales flexibles y ayudan a coordinar una gran cantidad de actividad cerebral, y 3) el tercer nivel enfatiza que los potenciales conductuales del sistema nervioso, los cuales al ser moldeados por el ambiente, llegan a manifestarse

como sistemas de sentimientos superiores que se manifiestan principalmente como estados subjetivos internalizados y que por lo tanto sólo se pueden estudiar en los seres humanos.

Según Villoria (2009) existen tres componentes diferentes en los cuales se manifiesta una emoción: 1) componente neurofisiológico, respuestas involuntarias de carácter biológico que se perciben como sudor, respiración acelerada, rubor. Avisa que alguna situación ha provocado estas reacciones y lleva a pensar de forma consciente qué emoción sentir; 2) el componente comportamental, la comunicación que se realiza a través del lenguaje no verbal, expresión del rostro, gestos, tonos de voz, pueden comunicar una emoción; y 3) el componente cognitivo, o sentimiento, que hace que se califique y nombre.

Mesquita y Albert (2010) también determinan a las emociones como procesos multicompuestos, pero estas se materializan en gran medida por la concordancia del contexto sociocultural. Es decir, las experiencias previas como las creencias, inquietudes personales, inclinaciones y búsqueda de satisfacción condicionan de forma inmediata la respuesta emocional, la conducta y las valoraciones subjetivas.

Esquivel (2010) define a las emociones como estados afectivos que se experimentan como una reacción subjetiva al ambiente que vienen acompañadas de cambios orgánicos (fisiológicos y endócrinos) de origen innato, influidas por la experiencia. Las emociones tienen una función adaptativa del organismo a lo que le rodea. Son estados que se presentan de manera repentina, el cual da origen a una respuesta conductual que se presenta en forma de crisis más o menos violentas y pasajeras.

Otras de las concepciones actuales que se ha enfocado en seguir con la práctica de tomar a las emociones como conjunto de componentes es la de Reeve (2010).

Este autor concibe a la emoción como un constructo psicológico que une una serie de fenómenos de corta duración, relacionados con cuatro componentes, los cuales, coordinados dentro de un patrón sincronizado ayudan a adaptar al individuo a las oportunidades y retos enfrentados durante los sucesos significativos de la vida. Los cuatro conjuntos se clasifican como:

- Componente sentimental. Proporciona la experiencia subjetiva que tiene significado como importancia personal. La emoción se siente y se experimenta a nivel subjetivo, enraizada en procesos cognoscitivos o mentales.
- Componente de estimulación corporal. Involucra la activación neuronal y fisiológica, e incluye la actividad de los sistemas autónomos y hormonales mientras se prepara y regula la conducta adaptativa de afrontamiento del organismo durante la emoción. Cuando la estimulación corporal está en un estado emocional, el cuerpo se prepara para la acción.
- Componente intencional. Da a la emoción carácter dirigido a metas para realizar las acciones necesarias a fin de afrontar las circunstancias del momento. Explica por qué la gente quiere hacer lo que quiere hacer y por qué se beneficia de sus emociones.
- Componente social. Es expresivo, el aspecto comunicativo de la emoción. A través de posturas, gesticulaciones, vocalizaciones y expresiones faciales, las expresiones privadas se vuelven manifiestas. Durante la expresión de las emociones, las personas comunican de manera no verbal cómo se sienten y cómo interpretan la situación presente.

De manera general el proceso emocional se sistematiza en tres reacciones: (1) la aparición de la emoción está ligado a un estímulo; (2) lo cual suscita la percepción y posibles evaluaciones de dicho estímulo (sentimiento subjetivo); (3) prácticamente, al mismo tiempo aparecen una serie de manifestaciones fisiológicas, cambios expresivos y la disposición a realizar la acción. De esta forma, se entiende que las emociones son fenómenos de poca duración, que operan de manera complementaria procesos psicológicos, conductuales, fisiológicos, hormonales y sociales, los cuales, coordinados dentro de un patrón sincronizado ayudan al individuo a realizar sus necesidades y metas de manera adaptativa.

## **1.2. Principales modelos teóricos**

Con lo ya presentado, se entiende que las emociones coordinan procesos fisiológicos, cognitivos y ambientales de manera conjunta con la finalidad de enfrentarse de manera adaptativa a sucesos significativos. Sin embargo, se considera necesario analizar por partes los distintos modelos teóricos: biológico, cognitivo y social constructivista, para entender cómo es que se conciben estas perspectivas de manera separada.

### **1.2.1. Modelo biológico**

Las principales aportaciones de este modelo se pueden dividir en dos secciones: a) las aproximaciones evolucionistas, las cuales pretenden explicar brevemente los principios de Darwin, las principales posturas neodarwinistas y la teoría de James-Lange; b) las aproximaciones neuropsicológicas, donde se analizará la teoría de Cannon-Bard y los fundamentos neuropsicológicos de las emociones.



A. *La aproximación evolucionista*: En la década de los 60, Tomkins menciona que la expresión facial es el foco central de las posturas evolucionistas, es decir, la información procedente de los movimientos de la musculatura facial, la actividad de las glándulas de la piel del rostro, y cambios de temperatura facial proporcionan conjuntamente la activación emocional (Reeve, 2010).

I. Principios de Darwin y teóricos Neodarwinistas: Darwin juega un papel primordial en la investigación de la expresión en las especies, ya que pone de relieve la importancia que la actividad emocional tiene en la evolución (Grzib, 2002), exponiendo los tres principios que regulan las expresiones faciales emocionales de la siguiente manera:

- Principios de los estímulos habituales convenientes asociados, alude a la función adaptativa de la expresión facial, determina cuales acciones son de utilidad directa o indirecta, para aliviar o satisfacer determinadas sensaciones, deseos, entre otros.
- Principios de las acciones contrarias, cuando ocurre una expresión directamente opuesta, aparece una fuerte e involuntaria tendencia a ejecutar movimientos de una naturaleza contraria.
- Principio de las acciones directas del sistema nervioso, se refiere a la coordinación de los principios mencionados, así como su asociación a marcados cambios fisiológicos que posibilitan la secuencia adaptativa- expresiva.

Con la aparición de estos principios, los investigadores neodarwinistas, llamados así por su interés en los postulados de Darwin, comenzaron a concebir a las emociones como reacciones adaptativas e importantes en la supervivencia, de carácter universal y esencialmente compartidas por los individuos de todas las sociedades y culturas cuya expresión y reconocimiento son innatos (Chóliz y Tejero, 1994); éstas han pasado de

generación en generación por la herencia filogenética y desarrollo ontogénico siguiendo procesos madurativos neurológicos, formando una clasificación de emociones básicas (Martínez-Sánchez et al., 2002).

Uno de los principales autores que enfatizó la importancia de la expresión facial fue Carroll Izard quien consideró que la función comunicativa de la emoción humana en gran medida depende de la expresión facial. Su cadena secuencial de la emoción, consiste en que la retroalimentación facial o *feedback*- sentimientos subsecuentes- de la expresión emocional es el determinante esencial de las vivencias emocionales, sin la necesidad de que surjan paralelamente procesos cognitivos complejos (Sroufe, 2000).

De igual manera, Paul Ekman (1993) también puntualizó que existen patrones universales relacionados con respuestas específicas de los músculos faciales dando lugar a las emociones; sin embargo, también explica que dependiendo de los acontecimientos, las emociones pueden tener significados específicos en cada cultura.

Las investigaciones neodarwinistas determinan que las emociones son tomar conciencia de la retroalimentación (feedback) propioceptiva de la conducta facial; cumpliendo con las funciones de carácter comunicativas, adaptativas y de supervivencia dentro evolución.

II. Teoría de James-Lange: esta postura es una de las aproximaciones evolucionistas que aún se retoma a pesar de haber sido publicada hace más de 100 años, en la cual James y Lange refieren que la experiencia emocional es una reacción a sucesos corporales que ocurren como resultado de una situación externa (Feldman,2002). La

activación fisiológica es una condición necesaria para la existencia de una emoción, pues al existir un patrón específico de respuesta visceral se experimenta la experiencia emocional.

Aunque esta teoría ha sido de gran relevancia para el avance del estudio de las emociones, presenta algunos inconvenientes que la ponen en desventaja: (a) los cambios viscerales tendrían que ocurrir relativamente rápido, ya que experimentamos casi al instante algunas emociones; (b) la excitación fisiológica no siempre produce una experiencia emocional.; y (c) no hay una correspondencia directa entre los cambios viscerales y la experiencia emocional, los cambios viscerales por sí solos quizá no basten para producir una emoción (Feldman,2002).

Por estas y otras limitaciones, la neuropsicología empezó a tomar gran auge, gracias a que con esta investigación, se abordan explicaciones dentro de las áreas de la activación emocional que perspectivas evolucionistas no llegan a abarcar.

B. *Aproximación Neuropsicológicas:* Dentro de las principales aportaciones neuropsicológicas, las emociones son fenómenos que se determinan en estructuras neuronales específicas, estas estructuras derivan respuestas que se desencadenan en representaciones de objetos o situaciones provenientes de la interacción con el mundo interno y externo.

I. Teoría de Cannon-Bard: en respuesta a las dificultades encontradas en la teoría de James-Lange, Cannon y Bard presentaron un planeamiento alternativo, que no se queda sólo en la explicación de que la excitación fisiológica genera la percepción emocional, sino suponen que tanto la excitación fisiológica como la experiencia emocional son un producto simultáneo del mismo estímulo nervioso, que procede del tálamo en el cerebro (Feldman, 2002).

En síntesis, esta teoría menciona que el tálamo es el sitio de la primera respuesta emocional que envía una señal al sistema nervioso autónomo produciendo una respuesta visceral, pero a su vez, el tálamo también manda información a la corteza cerebral respecto a la naturaleza de la emoción experimentada. Con estos primeros descubrimientos se dio paso a la tradición neuropsicológica en el estudio de las emociones.

II. Fundamentos neuropsicológicas de las emociones: en sus inicios las investigaciones neuropsicológicas se concentraban en explicar la identificación de la expresión de las emociones mediante fundamentos anatómicos, con el fin de descubrir la localización del comportamiento emocional.

Una de las primeras estructuras fue *El circuito de Papez*, esta estructura supone que las conexiones cortico-hipotalámicas podrían explicar el sustrato neuronal de la emoción, tras llegar al tálamo las aferencias sensoriales se dividen en tres rutas: (1) a la corteza cerebral (corriente de pensamiento); (2) a los ganglios basales (corriente de movimiento); y (3) al hipotálamo (corriente de sentimiento) (Martínez-Sánchez et al., 2002).

Sin embargo, tiempo después MacLean planteó una nueva estructura denominada *sistema límbico*, en el cual indica que la amígdala, el núcleo septal, la corteza orbitofrontal y ciertas porciones de los ganglios debían ser incluidos en el circuito debido al papel que juegan en la regulación de las emociones. Junto con estos descubrimientos se indicó posteriormente que las representaciones emocionales residían en el tallo cerebral, el hipotálamo, la corteza prefrontal ventromedial y la corteza cingulada (Fernández de Ortega, 2005).

Mediante el avance de las investigaciones, los estudiosos se interesaron más en especificar de qué manera estas estructuras se comunicaban unas con otras, y no sólo en la localización anatómica. Dentro de estos progresos se ha descubierto que el sistema límbico, especialmente la amígdala está implicada en los procesos emocionales y mediante un sistema neuronal se puede comunicar a otras regiones cerebrales y al resto del cuerpo (Fernández de Ortega, 2005).

Existen dos corrientes teóricas en la psicología que se basan en la investigación cerebral donde se pone a la amígdala como una estructura clave en el proceso emocional, una de ellas es *La teoría de las emociones básicas*, en ésta la amígdala parece ser la estructura encargada del aprendizaje y la memoria emocional, es decir, una memoria encargada de grabar los datos de gran carga emocional. Este tipo de memoria es diferente a la memoria declarativa, sin embargo estos dos sistemas de memoria son activadas al paralelo en la amígdala, colando a la memoria declarativa el matiz emocional a cada recuerdo evocado (Goleman, 1995).

La otra postura es *La teoría cerebral*, donde se describe un modelo anatómico funcional en el cual la amígdala recibe información aferente directa del tálamo e indirecta de la corteza cerebral. Las primeras permiten un procesamiento rápido de los aspectos afectivos de los estímulos sensoriales, mientras que la segunda, lentamente permite la elaboración cognoscitiva de la información. La amígdala puede hacer que nos pongamos en reacción, mientras que la neocorteza algo más lenta pero plenamente informada despliega su plan de acción más refinado (Goleman, 1995).

Es interesante como los avances neuropsicológicos empiezan a localizar la causa de las emociones y el porqué de nuestras reacciones ante las circunstancias por medio de vías neurológicas y estructuras cerebrales. Esta postura pone de énfasis que el componente cognitivo y biológico trabajan de manera conjunta para la mejor adaptación y regulación de la expresión emocional en el ambiente.

### **1.2.2. Modelo cognitivo**

Actualmente la principal orientación de las teorías cognoscitivas sugiere la relación bidireccional que mantienen los procesos cognoscitivos con la emoción. Estos modelos se dividen en las teorías basadas en la evaluación cognitiva donde investigadores como Magda B. Arnold, Richard Lazarus y Nico H. Frijda teorizan que las evaluaciones o valoraciones permiten responder selectivamente a los cambios en las condiciones ambientales capaces de provocar daños o beneficios, facilitan la elaboración de estrategias a largo plazo, favoreciendo anticipaciones muy sofisticadas a las condiciones futuras y permitiendo en última instancia adaptarse. Otra división se basa en teoría de la atribución, definiendo a la atribución como la razón que la persona utiliza para explicarse un desenlace vital importante y su principal exponente es Bernard Weiner.

A. *Teorías basadas en la evaluación cognitiva:* Una de las autoras más representativas de esta postura es Magda B. Arnold, que enfatiza que el análisis cognoscitivo depende del constructo evaluación. Indicando que el individuo evalúa de forma inmediata, automática y casi involuntaria cosas que pueden ser valoradas como positivas, evitar las valoradas como negativas e ignorar lo que le es indiferente (Rodríguez Sutil, 1998).

Al prestarle atención a las vías neurológicas Arnold indica que las estructuras cerebrales del sistema límbico (en especial la amígdala) de manera automática valoran el tono hedónico de la información sensorial, sin embargo la mayoría de los estímulos se valoran aún más en un nivel cortical al añadir el procesamiento de información, manifestándose así las expectativas, la memoria, las creencias, las metas, los juicios y atribuciones. La evaluación completa proviene tanto de la interpretación y valoración subcortical como corticales (Reeve, 2010).

En esta teoría la memoria es la base de las evaluaciones; todas Los recuerdos afectivas relevantes llevan al individuo a tratar de saber que puede pasar en un futuro, imaginar si lo que sucederá va a ser benéfico o dañino de acuerdo a su evolución, siendo la experiencia de agrado o desagrado la emoción sentida. Y con esto desarrollar un plan de acción que involucre varias posibilidades para afrontar la situación, escogiendo la mejor (Reidl, 2005).

Al igual que Arnold, el teórico Richard Lazarus también destaca la importancia de la evaluación, ubicándola en el inicio del proceso emocional, seguida de la activación fisiológica, reacciones conductuales y condiciones ambientales. Para este autor la evaluación cognitiva describe la interpretación subjetiva de las consecuencias que un acontecimiento provoca en el individuo (Martínez-Sánchez et al., 2002).

Existen dos etapas de evaluación cognitiva:

- 1) Cómo la situación fue evaluada (Primera evaluación).
- 2) La manera en que el organismo percibe y maneja su capacidad de resolver la situación (Evaluación secundaria o afrontamiento).

La evaluaciones secundarias (opciones de afrontamiento) y las evaluaciones primarias (lo que están en juego) interactúan entre sí modelando el grado de estrés, la intensidad, la cualidad o el contenido de la reacción emocional (Reidl, 2005).

En la misma línea teórica Nico H. Frijda entiende que las emociones surgen de respuestas a las estructuras de significados de determinadas situaciones; como un importante elemento mediador se halla la valoración de manejar la situación, o como él lo define, la *tendencia a la acción*. Dentro de esta tendencia a la acción existe una serie de patrones de valoración y de respuesta ante eventos particulares de carácter universal (Rodríguez Sutil, 1998). Para Frijda, la emoción cumple una función motivacional ante los eventos significativos que implica prepararse para la acción. Se habla de una preparación para establecer, mantener o interrumpir una relación con el entorno.

El ser humano no sólo reacciona a los sucesos por medio de la actividad fisiológica, sino también hace evaluaciones, para poder adaptarse a las complejidades que se presentan.

*b) Teorías basadas en la atribución:* La teoría de las atribuciones se basa en la suposición de que las personas tienen un gran deseo por explicar porque han experimentado un desenlace vital particular. La explicación que utilizan genera reacciones emocionales. De manera sencilla se entiende que un desenlace positivo genera felicidad y un desenlace negativo forja tristeza o frustración.

Dentro de *la teoría atribucional de la emoción* de Bernard Weiner se muestra una clasificación dependiendo del tipo de valoración (Reeve, 2010):

- Valoración primaria del desenlace: Es la reacción emocional dependiente del desenlace. Las emociones básicas como la alegría y tristeza siguen a los



desenlaces buenos y malos, con ello explicando las razones de sus éxitos o fracasos.

- Valoración secundaria del desenlace: Una vez que se ha atribuido el porqué del desenlace, surgen nuevas emociones, para diferenciar entre la reacción emocional inicial de felicidad-tristeza, a estas nuevas emociones se les denomina emociones secundarias específicas.

Lo importante de esta postura es el análisis que se adjudica a las valoraciones relativamente sencillas, como cuando se siente un daño u amenaza y continúa con valoraciones cada vez más perfeccionadas con la finalidad de poder explicar los procesos emocionales y atribuir los desenlaces adicionales.

### **1.2.3. Modelo social constructivista**

Desde la perspectiva social constructivista, las emociones deben estudiarse dentro de un ambiente social, ya que éstas son evocadas, expresadas y emitidas gracias al contexto. Varios autores proponen a la sociedad o la cultura como factor fundamental frente a las tendencias innatas en el desarrollo y comprensión de las emociones (Keltner & Gross, 1999).

A grandes rasgos una de estas propuestas es la de Frijda y Mesquita (1995), en la cual estos autores mencionan que la expresión o supresión de las emociones se regulan a partir de las consecuencias sociales forjadas de la cultura y con las prácticas de socialización las normas y los valores se aprenden causando una intervención directa en las diferentes emociones.

Con una visión más sociológica Theodor D. Kemper advierte que las emociones humanas deben estudiarse desde un contexto cultural ya que estas son producto

de los resultados de las interacciones sociales, explica que dentro del contexto de interdependencia entre individuos, se involucra una división de trabajo que conlleva a realizar ciertos aspectos de manera técnica para llevar a cabo la tarea; sin embargo esta constante interacción forma relaciones sociales requiriendo con esto una organización, forjando a los individuos de poder y estatus dependiendo de la necesidad del grupo, estos resultados relacionales hacen que surjan las distintas emociones como son las estructurales, anticipatorias y consecuentes (Reidl, 2005).

Sin embargo, no todos los autores consideran a la cultura como el principal papel dentro de los mecanismo de modulación en las emociones, en el enfoque psicosocial de James R. Averill los procesos cognoscitivos son los componentes centrales más que la cultura, es decir, las normas sociales sí ayudan a constituir las emociones, pero éstas se representan psicológicamente como estructuras cognoscitivas proporcionando la base para la evaluación de los estímulos, la organización de las respuestas y el monitoreo del comportamiento (Rodríguez Sutil, 1998).

Para Averill, el individuo interpreta la experiencia subjetiva de las emociones analizando su conducta emocional. De esta manera las personas juzgan como van comportarse dentro de la interacción social. En conclusión las emociones son construcciones constituidas de manera social proporcionando distintos roles (respuestas socialmente prescritas ante una situación dada) de manera transitoria (Reidl, 2005).

Estos planteamientos exponen que las emociones surgen de las construcciones sociales como son las creencias, valores o comportamientos. Al ser el individuo parte de un contexto social éste empezará a manifestar dichas construcciones de manera internalizada

de tal forma que cuando muestre una emoción socialmente apropiada se establecerá una relación con sus relaciones interpersonales de forma adecuada.

De acuerdo a estos modelos, otra de las cuestiones que las posturas manifiestan es acerca del repertorio emocional y del papel que juegan las emociones en el individuo, para ello se presentará una serie de clasificaciones que se han estudiado a lo largo del tiempo y se analizará las funciones que cada emoción básica posee.

### **1.3. Clasificación de las emociones**

Explicar si cada emoción básica es una emoción única o más bien una familia de emociones relacionadas ha sido un tema a discutir. Si las emociones se estudian desde los enfoques biológicos y evolutivos, existe un número limitado de emociones básicas; pero si se parte desde los modelos cognoscitivos o constructivistas, las emociones se analizan desde el surgimiento de familias que comparten características de una emoción básica (fisiología, su estado de sentimiento subjetivo, sus características expresivas y demás) pero éstas se desarrollan debido al aprendizaje, la socialización y la cultura (Reeve, 2010).

Unos de los criterios que se han expuesto para que una emoción pueda ser clasificada como básica fue el de Ekman, éste autor indica que las emociones básicas (Reidl, 2005):

- Tienen un valor adaptativo en lo que se refiere a manejar las tareas fundamentales de la vida.
- Incluyen un sistema de evolución automática, rápida, que tiene una parte innata y otra adquirida.
- Se observan en otros primates, además del hombre.
- Surgen muy rápido y también duran muy poco tiempo.

- Con frecuencia se experimentan como sucediéndole al sujeto.
- Los eventos antecedentes o provocadores presentan elementos comunes a pesar de las diferencias individuales y culturales producidas por el aprendizaje social.
- Tienen fisiología propia.
- Casi todas también tienen una señal física universal que informa a los demás lo que se está sintiendo.

Con esta clasificación se definió que las emociones son básicas y universales independientemente de la cultura perteneciente, las cuales pueden ser: la sorpresa, el disgusto, el enojo, el miedo, la tristeza y alegría (Ekman, 1993).

Otra clasificación de emociones básicas se puede encontrar en los trabajos de Fischer, Shaver y Carnochan, estos autores representan a las emociones en forma jerárquica; el amor y felicidad son las emociones positivas, las cuales motivan a los individuos a aproximarse al objeto de la emoción; mientras que aquellas que motivan a evitarlo entran en el rango de las negativas donde se desprenden el enojo, miedo y tristeza (Feldman, 2002); estas emociones posteriormente se organizan en subcategorías o emociones secundarias por las implicaciones de la experiencia subjetiva o el impacto interpersonal. Martínez Pérez, Renata Franco, Sánchez Aragón (2009) señalan que las emociones de ambos polos son reacciones útiles que cumplen una función adaptativa y favorecen la autodefensa y la supervivencia, las emociones positivas producen bienestar, las negativas conducen al alejamiento.

Por otro lado, Ortiz (2001) en sus investigaciones del desarrollo describe una clasificación de las emociones básicas, la cual indica que estas son las más mencionadas en el estudio del desarrollo emocional; la alegría, tristeza, enojo, miedo, interés o sorpresa son

las emociones básicas presentes en el niño desde su nacimiento y a lo largo de su vida, en este listado la autora explica que estas emociones tienen como objetivo forjar metas básicas, apreciaciones, tendencias a la acción y sobre todo funciones durante el desarrollo (Ver Fig.1).

**Figura 1.** Tabla de las emociones básicas atendiendo a objetivos, apreciaciones, tendencias de acción y funciones (Ortiz, 2001).

<b>Emoción</b>	<b>Meta básica</b>	<b>Apreciación</b>	<b>Tendencia de acción</b>	<b>Función</b>
<b>Alegría</b>	Cualquier objetivo relevante	Predecible su obtención	Aproximación. Energetiza la acción.	Refuerza las estrategias de éxito, facilita la búsqueda de nuevas habilidades, ayuda a afrontar nuevos retos, mensaje social para iniciar o continuar la interacción
<b>Enojo</b>	Cualquier objetivo relevante.	Percepción o prevención de un obstáculo.	Eliminación del obstáculo.	Restablece la orientación hacia la meta, modifica la conducta del otro. Venganza.
<b>Tristeza</b>	Mantener la unión con una persona o con un objetivo.	Se percibe inalcanzable.	Abandono.	Conservación de la energía, redirección de recursos hacia metas más accesibles, elicitación de la ayuda de los demás.
<b>Miedo</b>	Mantenimiento de la integridad del yo: supervivencia y autoestima.	Percepción de que la meta no se cumple si no se pone en marcha una acción protectora.	Huida.	Supervivencia. Evitación del daño. Mantenimiento de la autoestima. Alerta a otros para evitar la situación o para ayudar.
<b>Interés</b>	Implicación de una tarea o	Percepción de que la información es potencialmente	Orientación de los receptores. Procesamiento de	Extracción de información del entorno. Socialmente expresa el deseo de entrar en contacto o

---

situación.	relevante para la	la información.	relación.
	misma.		

---

Conforme el niño crece, se presenta un repertorio cada vez mayor de respuestas emocionales (orgullo, envidia o culpa) asociadas al logro de metas específicas y a evaluaciones de resultados dentro del sistema emocional, y aunque este sistema sufra cambios con el desarrollo los aspectos constantes serán la meta básica de la emoción, el tipo de apreciación asociada a ella, las tendencias de acción y el tono básico del sentimiento. En sí, las emociones no son únicamente experiencias intrapsíquicas, sino procesos que tienen una función en cambiar iniciar, mantener o interrumpir la relación con el entorno, interno o externo. A continuación se explicara la funcionalidad de las emociones desde un análisis motivacional, de afrontamiento y social.

#### **1.4. La función de las emociones**

Feldman (2002) describe las funciones de las emociones como: 1) *Prepararse para la acción*, actuar como nexo entre los sucesos del entorno y las respuestas; 2) *Moldear el comportamiento futuro*, las emociones fomentan el aprendizaje que ayudan a dar respuestas apropiadas en el futuro; y 3) *Ayudar a interactuar mejor con los demás*, la comunicación de las conductas verbales y no verbales de las emociones experimentadas ayudan a que las emociones sean obvias para los observadores, fomentando una interacción social efectiva y apropiada.

Además de estas funciones, las emociones sirven de motivador, para afrontar alguna situación, pero sobre todo prevalece el interés de su función social.

a) *La emoción y su función en la motivación*, para esta función se puede mencionar la teoría de *cognitiva-motivacional-relacional de la emoción* de Lazarus, en ésta se efectúan una relación entre lo cognitivo, el cual comunica la importancia de la valoración; lo motivacional, que sirve para las metas y el bienestar personal; y lo racional que ayuda a notificar que las emociones surgen a partir de la relación del sí mismo con las amenazas, daños y beneficios del ambiente. Dentro de esta explicación teórica, los motivos personales del individuo (las metas o el bienestar) se encuentran al centro del proceso de la emoción. El estado de los motivos personales lleva al individuo a tener constantes valoraciones primarias y secundarias y con ello llega a desenvolverse en los sucesos ejecutando estrategias de afrontamiento (Reeve, 2010).

Asimismo, Reeve indica que las emociones positivas reflejan la conexión y satisfacción de nuestros estados emocionales y evidencia la adaptación exitosa a nuestro entorno; mientras, las emociones negativas muestran la indiferencia y frustración de los estados motivacionales, demostrando adaptación inadecuada al medio ambiente. Se entiende que las emociones reflejan los estados motivacionales y los estados de adaptación personal del individuo.

b) *La emoción y su función de afrontamiento*, otra de las grandes funciones de la emoción es prepararnos con una respuesta automática, rápida y exitosa hacia las tareas vitales fundamentales. Es otras palabras, la emoción y la conducta emocional proporcionan maneras de afrontar los retos y amenazas hacia el bienestar y la adaptación.

Para Plutchik (1980) existen ocho patrones de conducta adaptativa (protección, destrucción, reproducción, reunión y afiliación, rechazo, exploración y

orientación) que pueden encontrarse en alguna forma en todas las especies, para este autor, éstos representan las dimensiones básicas de las emociones constituyendo los prototipos de toda conducta emocional. Por ejemplo, en la protección su propósito es el temor, el cual energiza y dirige al cuerpo para replegarse y escapar o destruir algún aspecto del ambiente; en el enojo el cuerpo se prepara para el ataque; para explorar el ambiente, la anticipación despierta los intereses y alista al cuerpo para la investigación. Con esta explicación, Plutchik advierte que los seres humanos han desarrollado una reacción emocional adaptativa para cualquiera de las tareas importantes que se presenten en el entorno donde las principales funciones de estos patrones emocionales es aumentar las posibilidades de sobrevivencia de la especie (Martínez-Sánchez, et al., 2002).

c) *La emoción y su función social*, la importancia de las funciones sociales influye en representar a las emociones, no sólo dentro de un rango biológico o cognitivo, éstas también influyen en gran medida en la comunicación, interacción y mantenimiento de las relaciones interpersonales. Keltner y Haidt (1999) consolidan la función social de las emociones a través de una clasificación de 4 niveles: (1) análisis a nivel individual; (2) análisis a nivel diádico; (3) análisis a nivel grupal; (4) análisis a nivel cultural. Esta perspectiva define a las emociones no sólo como las respuestas rápidas, automáticas e involuntarias del individuo, sino que también tienen la importante función de ayudar a los humanos a regularse, a mantener distintas relaciones sociales y resolver de manera adaptativa problemas que se presenten en el entorno.

Dando pauta a esta división de la función que tiene la emoción, Reidl (2005) de manera general describe que las funciones de las emociones tienen que ver con: (a) Poner al organismo en condiciones fisiológicas que apoyen el comportamiento que ha sido



adaptativo en el transcurso de la evolución; (b) Cambiar la motivación, y poner al organismo apto para la acción por medio de tendencias filogenéticamente programadas; (c) Modificar la actividad cognoscitiva, alertando al organismo sobre los elementos en los que debe poner atención, cuando debe poner información, y también se le proporciona a él mismo sobre cómo se siente; (d) Facilitar las respuestas filogenéticamente adaptativas que permiten respuestas más rápidas en caso de emergencia, y a la vez permite que el sujeto detecte la importancia de un evento para percibir y evaluar una amplia variedad de estímulos ambientales; (e) Servir para informar a los demás de lo que se está sintiendo, de las intenciones que se tienen; y (f) Motivar las acciones de parte de los que perciben al organismo emocionado, ya sea para acrecerse o alejarse de él.

Sin embargo, Reidl (2005) también advierte que para que las emociones sirvan en su labor, depende de que tan capaz sea el ser humano de autorregular su sistema emocional, por lo cual, se mencionará el papel fundamental que la regulación emocional juega en las emociones.

### **1.5. Las emociones y la regulación emocional**

Al retomar las investigaciones realizadas acerca del concepto de las emociones, dentro de las distintas perspectivas teóricas, los modelos cognitivos describen a las emociones como las evaluaciones cognitivas que unen una serie de fenómenos de corta duración provocadas por la presencia de algún estímulo o situación interna o externa, en ocasiones la valoraciones de estos fenómenos pueden llegar a producir algún tipo de desequilibrio en el organismo, lo que da lugar a una serie de cambios o respuestas subjetivas, cognitivas,

fisiológicas, motoras, expresivas y cambios que están íntimamente relacionados con el mantenimiento del equilibrio (Martínez-Sánchez et al., 2002; Sroufe, 2000).

La evaluación juega un papel importante dentro de los individuos, pues dependiendo del análisis que se haga de la situación será valorada la capacidad de afrontamiento. El afrontamiento son los esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas específicas externas y/o internas que son evaluadas como excedentes o abundantes de los recursos del individuo (Reeve, 2010). Las opciones de afrontamiento disponen de la posibilidad de aplicar una estrategia particular o un conjunto de ellas de manera efectiva a los posibles beneficios, daños o amenazas a los que se enfrentan.

Existen dos tipos de afrontamiento, a) el afrontamiento enfocado en la solución del problema; y b) el afrontamiento dirigido a disminuir el estrés causado por una experiencia emocional negativa, siendo este último el que coincide con lo que ahora se conoce como regulación emocional (Gross, 1999). Este proceso sirve para afrontar la reacción emocional de modo que se garantice un funcionamiento adaptativo en situaciones emocionalmente activadoras (Cicchetti et al., 1991).

En sí, la distinción entre la emoción y la regulación emocional se centra en que la evaluación de una situación asientan las condiciones para una nueva relación persona-ambiente; pero tales interacciones a menudo requieren cambios en la manifestación de la emoción original, ya que los resultados podrían ser diferentes a los deseados si ésta no se modifica, por ello la función de la regulación emocional radica en coordinar mediante estrategias de afrontamiento los estados emocionales con el fin de ajustar las emociones al

medio, con ello, asiste al individuo a qué tenga la capacidad para generar y sostener emociones que le permitan desarrollar alguna actividad, comunicarse e influir en otros (Reid, 2005).

En el siguiente capítulo se analizarán algunas de las investigaciones que se han hecho entorno a la regulación emocional, donde se puede distinguir que una de las dificultades que este constructo presenta es que al relacionarse con distintas perspectivas la concepción de éste no llega a ser del todo clara y precisa (Cole, Martin & Dennis, 2004). Sin embargo, se puede mencionar que el modelo cognitivo de la emoción y la teoría del afrontamiento forman una pieza importante dentro de este proceso ya que brindan el sustento teórico y las estrategias que establecen la manera de afrontar los retos y amenazas hacia el bienestar y equilibrio emocional.

## **CAPITULO II**

### **REGULACIÓN EMOCIONAL**

Dentro de la teoría cognitiva, en el sistema emocional las emociones son entendidas como las evaluaciones (appraising) que un individuo hace de una situación que lo lleva a equilibrarse, orientarse o inclinarse hacia una clase particular de acción (prepararse para la acción) (Martínez-Sánchez et al. , 2002; Reeve, 2010; Sroufe, 2000). Sin embargo, para que las emociones sirvan en su labor es necesario autorregularlas. La regulación de las emociones es la encargada de incluir los cambios en la misma emoción (cambios en la intensidad, duración) y de otros procesos psicológicos (memoria o interacción social) (Cole et al., 2004). Así el papel de la regulación emocional no es concentrarse en identificar cuáles son las emociones activadas, sino en modular la activación emocional de manera adaptable al medio (Reidl, 2005).

Este capítulo tiene como propósito abordar los antecedentes teóricos de los estudios de la regulación emocional, partiendo desde la teoría psicoanalítica, la teoría de la generación de las emociones y la regulación emocional, para nuevamente explicar con más detalle la teoría del afrontamiento. También se retomaran algunas definiciones que ayuden a entender el concepto de manera específica.

#### **2.1. Antecedentes teóricos del estudio de la regulación emocional**

Como parte de los antecedentes del constructo de regulación emocional se pueden retomar teorías como la psicoanalítica, la cual describe el uso de las defensas psicológicas para regular la ansiedad que surge de la estructura de la personalidad de un individuo (Gross, 1999); la teoría de la generación de las emociones que dividen al

constructo de la regulación emocional en cinco procesos cognitivos y conductuales generados de la apreciación de un evento emotivo que propician la aparición de distintas estrategias (Gross &Thompson,2007) y la teoría del afrontamiento, en la cual se hace una evaluación con el suceso vital (evaluación primaria) y después valoran su potencial de afrontamiento dentro del mismo suceso (evaluación secundaria) (Reeve, 2010). A continuación se dará una breve explicación de éstas para su mejor entendimiento.

### **2.1.1. Teoría Psicoanalítica**

Freud en el modelo de la estructura de la personalidad argumentó que la ansiedad se deriva de la relación que tiene el ego, con el id y el super ego. La ansiedad surge cuando el ego esta abrumado de las demandas situacionales de las otras estructuras, formando altos niveles de ansiedad, al sentir el displacer, el ego en defensa genera los procesos para regular la ansiedad (Gross, 1999).

Las defensas psicológicas operan fuera de la conciencia, las cuales disminuyen la experiencia subjetiva de la ansiedad y otras emociones negativas. Estas defensas al relacionarse con la regulación emocional, provocan relativa estabilidad en el individuo (Gross, Richards & John, 2006).

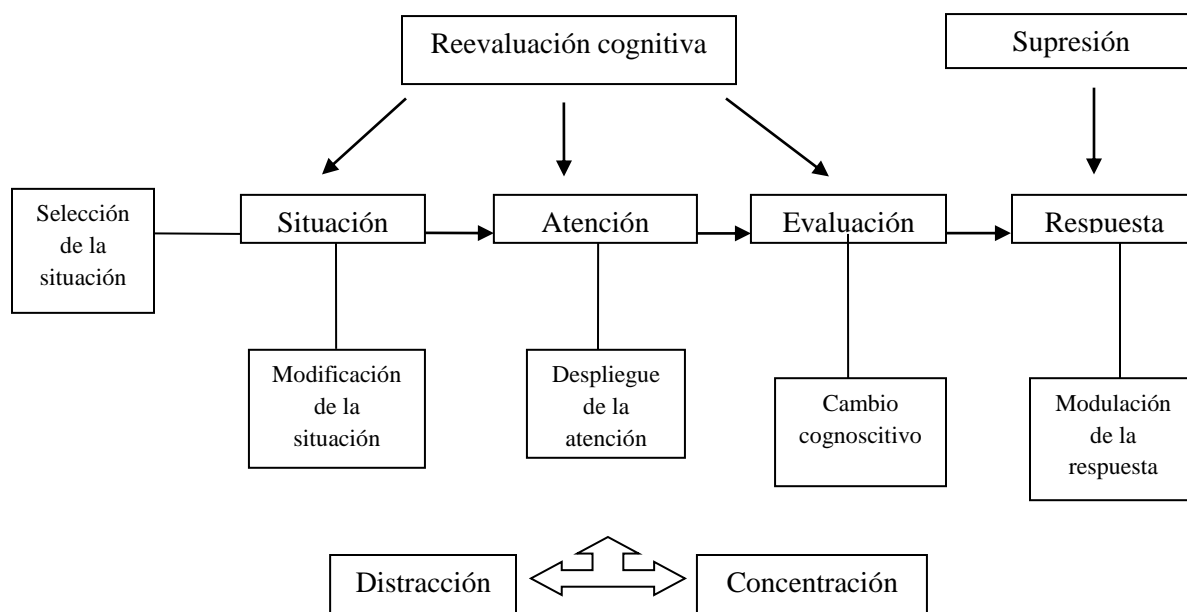
Pero esta teoría también destaca que al regular la ansiedad de manera excesiva se pueden formar casos como el de la agorafobia. Y al regularse las defensas de manera maladaptativa, uno de los principales problemas seria que los niños pueden presentar altos niveles de ansiedad.

### **2.1.2. Teoría de la generación de las emociones y la regulación emocional**

Para explicar cómo las personas pueden regular sus experiencias emocionales, Gross y John manifiestan que las emociones surgen a partir de la valoración de ciertos elementos que a

su vez originan diversas tendencias de acción y respuestas específicas (Gargurevich & Matos, 2010). Estos investigadores sostuvieron que el desenvolvimiento de las emociones puede explicarse en la Teoría de la generación de las emociones y la Regulación Emocional.

La teoría de La generación de las emociones y la regulación emocional de Gross y John describe que las emociones surgen a partir cuatro pasos continuos: a) la situación relevante: puede ser externa (eventos o exigencias ambientales) o interna (representaciones mentales); b) la atención, selección de elementos más significativos de la situación, c) la evaluación, depende de la relevancia de la situación; y d) la respuesta emocional, los efectos de la retroalimentación modifica la situación relevante (Gargurevich & Matos, 2010).



**Figura 2.** Cuadro del Modelo del proceso del surgimiento de la respuesta emocional, el proceso de regulación emocional y las estrategias de regulación emocional (Tomado y adaptado de Gross & Thompson, 2007; Gross, Richards & John, 2006).

A partir de estos pasos, la regulación emocional se puede presentar en diversas partes del proceso de desenvolvimiento emocional (Ver Fig.2). Así, Gross y Thompson (2007) proponen que la regulación emocional se divide en cinco procesos cognitivos y conductuales generados en la apreciación de un evento emotivo que propician la aparición de distintas estrategias:

a) *La selección de la situación*, estas pautas de regulación emocional involucran tomar acciones que aumenten la probabilidad de terminar o no en un escenario en el que se experimenten emociones, ya sean deseables o indeseables, es decir, si la situación genera enojo, existe la opción de evitar esa situación lo más posible.

b) *La modificación de la situación*, son los esfuerzos destinados a alterar directamente la situación o el impacto emocional que éste puede tener, ya sea mediante un cambio cognoscitivo o modificando el ambiente.

c) *El despliegue de atención*, consiste en dirigir la atención o no dentro de una situación dada con el propósito de influenciar las emociones, se pueden generar conductas tales como taparse los ojos y/o oídos. Existen dos maneras básicas de dirigir la atención:

1) Distracción, enfocar la atención en diferentes aspectos de la situación o la dirige lejos de la situación al mismo tiempo. La distracción involucra cambiar el foco interno, como invocar pensamientos o recuerdos que son inconscientes con el estado emocional indeseable.

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

d) *El cambio cognoscitivo*, se refiere a cambiar la forma de apreciar la situación, alterando su importancia, ya sea cambiando la manera de pensar o modificando las propias

capacidades para manejar las demandas que implica. La emoción requiere que los individuos hagan una evaluación de sus capacidades para manejar la situación.

f) *La modulación de la respuesta*, tiene que ver con la influencia que el individuo ejerce tan directamente como le sea posible en las respuestas fisiológicas, la experiencia o respuestas conductuales de la emoción. Las drogas, el ejercicio, los alimentos o la relajación son formas de influir en las respuestas fisiológicas. La regulación de la conducta expresiva, es una forma de modular la respuesta, ya que hay conductas que tienen que ser modificadas en ciertos contextos para una mejor adaptación, u otras conductas pueden ayudar a cumplir metas, todo depende de las experiencias vividas en el pasado (Sánchez Aragón & Diaz-Loving, 2009).

Asimismo, Gross et al. (2006) manifiestan que estos procesos se agrupan en dos categorías, donde es necesario distinguir el momento o el cuando tienen su primer impacto dentro de la generación de la emoción. La primera incluye la selección y modificación de situaciones, el despliegue de atención y el cambio cognitivo, lleva por nombre *Estrategias enfocadas en el antecedente*, se refieren a las cosas que uno hace antes de que las tendencias de respuesta a la emoción hayan activado y cambiado la propia conducta y la respuesta fisiológica periférica. Las metas de estas estrategias son la modificación de las respuestas emocionales futuras. En contraste, la segunda categoría contiene la modulación de la respuesta, estas son *las estrategias enfocadas a la respuesta*, se refiere a las cosas que uno hace una vez que la emoción está ahí, después de que las tendencias de respuesta se han generado.

Se han estudiado dos estrategias que se utilizan para cambiar o modular la experiencia emocional (Ver Fig.2), que van de la mano con estos procesos de la regulación emocional (Gross, et al., 2006): 1) reevaluación cognitiva, la cual consiste en modificar el



proceso del surgimiento de la emoción para lograr cambios en el impacto que el individuo tendrá, se puede dar en diferentes momentos dentro surgimiento de la emoción, concretamente se concentran en los procesos antecedentes de la respuesta emocional; 2) supresión, es una forma de modulación de respuesta, ya que inhibe la expresión de la respuesta emocional, modifica el aspecto del comportamiento de las tendencias de acción cambiando el modo de expresión de la respuesta emocional, es una estrategia enfocada en la respuesta (Gargurevich & Matos, 2010).

Shutte (2010) muestra evidencia de que las personas que experimentan más emociones positivas tienen mejor funcionamiento interpersonal y poseen mayores niveles de bienestar, utilizan las estrategias de reevaluación cognitiva, a diferencia de las personas que sienten más emociones negativas, manifiestan un funcionamiento interpersonal empobrecido y menos bienestar manejan la supresión como estrategia.

Una relevancia del estudio de los procesos de regulación emocional radica en el planteamiento de que los individuos difieren en el uso de estrategias de regulación: a) unos pueden buscar situaciones que evoquen emociones positivas, b) otros podrían enfocar su atención en elementos situacionales deseables, y c) otros esperarían hasta que la emoción este completamente formada y así manejarla con una estrategia enfocada en la respuestas. Esto con el fin de generar una evaluación de sus emociones dentro de una situación, eligiendo la estrategia que mejor se les acomode para modificar y modular éstas y poder emitir una respuesta adaptativa dentro de su desarrollo humano y sobre todo emocional (Shutte,2010).

### **2.1.3. Teoría del afrontamiento**

La siguiente perspectiva es la teoría del afrontamiento de Lazarus y Folkman (1986) para estos autor la evaluación cognitiva describe la interpretación subjetiva de las consecuencias

que un acontecimiento provoca en el individuo, éstos propusieron un modelo que se enfoca al estrés-afrontamiento donde la evaluación cognitiva y el afrontamiento son dos procesos mediadores del estrés las cuales modifican el ambiente de manera adaptativa (Fernández de Ortega, 2005; Martínez-Sánchez et al., 2002).

Las evaluaciones de pertenecía personal, congruencia con las metas, y participación del yo incitan a valor las situaciones como tipos específicos de beneficio o tipos específicos de daño o amenaza si el bienestar está en juego. Dependiendo de este análisis, mediante las capacidades percibidas de afrontamiento se interpretará como enfrentar una situación. En otras palabras, las personas primero valoran su relación con el suceso vital (evaluación primaria) y después valoran su potencial de afrontamiento dentro del mismo suceso (evaluación secundaria) (Fernández de Ortega 2005; Nava et al., 2009; Reeve, 2010). A continuación se mencionan estas evaluaciones:

- *Evaluación Primaria:* Es la estimación que el individuo se hace de un suceso vital común (e.g. la salud, el autoestima, una meta, el estado financiero, respeto y el bienestar de un ser amado), de forma benéfica o perjudicial, y sí este suceso es afectado se convierte en un estado vital significativo generador de emociones.
- *Evaluación secundaria:* se refiere a la manera en que el organismo percibe su capacidad para responder ante la situación, donde los individuos se preguntan si pueden hacer algo por alterar o cambiar la situación. Las opciones de afrontamiento disponen la posibilidad de aplicar una estrategia particular o un conjunto de ellas de manera efectiva a los posibles beneficios, daños o amenazas a la que se enfrentan.

En términos generales el afrontamiento se define como aquellos esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas específicas externas y/o internas que son evaluadas como excedentes o

desbordantes de los recursos del individuo (Esquivel, 2010). La evaluación y el afrontamiento que realicen los individuos mediará la frecuencia, intensidad, duración, tipo de respuestas psicológicas y somáticas de una situación estresante; los sujetos no sólo se dan cuenta de lo que es estresante, sino una vez asumida la fuente de estrés personal, pueden transformarla mediante estrategias de afrontamiento. Por lo que el afrontamiento es considerado como un proceso dinámico, que involucra la evaluación y reevaluación constantes de las personas ante situaciones demandantes y que está en sincronía con las estrategias que los individuos llevan a cabo para la obtención de objetivos particulares (Nava et al., 2009).

Las estrategias propuestas por Lazarus y Folkman (1986) son conocidas como el afrontamiento enfocado en la solución del problema y el afrontamiento enfocado en la emoción. En el caso de las estrategias centradas en el problema se refieren a los esfuerzos dirigidos en modificar, eliminar y buscar una solución satisfactoria para la fuente que causa el estrés (va dirigido a manipular o alterar el problema directamente). Este tipo de afrontamiento engloba una serie de estrategias más amplias que requieren de un proceso analítico dirigido principalmente al entorno (resolución de problema), pero también se incluyen las estrategias que hacen referencia al interior del sujeto (confrontativo y apoyo social). Dentro de las formas de afrontamiento dirigidos al problema se encuentran:

- *Resolución de problemas:* Describe esfuerzos deliberados enfocados al problema para alterar la situación, vinculado a una visión analítica para solucionarlo.
- *Confrontativo:* Describe los esfuerzos agresivos para alterar la situación y sugiere algún grado de hostilidad y riesgo.

- *Apoyo social*: Describe los esfuerzos de buscar información adicional y soporte emocional.

Por otro lado a lo que el afrontamiento enfocado a las emociones respecta, son los esfuerzos encaminados a regular los estados emocionales que están en relación con, o son una consecuencia de las situaciones estresantes (supone reducir, controlar o cambiar la emoción cuando no se puede modificar el problema) (Garnefski & Kraaij, 2010; Morales, 2008; Nava et al., 2010). Este tipo de afrontamiento se utiliza para conservar la esperanza y el optimismo, para negar tanto el hecho como su implicación, para no tener que aceptar lo peor, para actuar como si lo ocurrido no importara, etc. (Lazarus & Folkman, 1986). Dentro de los diferentes modos de afrontamiento dirigidos a la emoción se encuentran:

- *Revaluación Positiva*. Describe el esfuerzo de crear un sentido positivo al enfocarlo en crecimiento personal, puede contener una dimensión religiosa.
- *Escape-Evitación*. Describe los esfuerzos cognitivos por alejarse y minimizar la situación.
- *Distanciamiento*. Describe aquellos esfuerzos cognitivos por alejarse y minimizar la situación
- *Autocontrol*. Describe los esfuerzos de autorregular los sentimientos y las acciones
- *Apoyo social*. Describe los esfuerzos de buscar la información adicional y soporte emocional.
- *Relajación/ técnicas de manejo del estrés*: Relajación, la retroalimentación biológica, meditación, inoculación al estrés, entre otras proporcionan al individuo que las practica un sentido de control debido a que este se da cuenta de que posee una forma de moderar sus reacciones ante la experiencia del estrés. El

reconocimiento de esta capacidad puede reducir reacciones de ansiedad anticipatorias aumentando, al mismo tiempo el sentido de la propia eficacia.

Las estrategias de afrontamiento dirigido a la emoción están constituidas por los procesos cognitivos encargados de disminuir el grado de trastorno emocional, los cuales modifican la forma de vivir la situación, sin cambiarla objetivamente (reevaluación). Éste último es el que coincide con lo que ahora se conoce como regulación de la emoción (Garnefski & Kraaij, 2010; Gross, 1999; Fernández de Ortega, 2005).

A pesar de las diferencias que hay entre los teóricos del afrontamiento, incluyendo que los términos de regulación emocional y afrontamiento son utilizados de manera distinta (Fernández de Ortega, 2005), la finalidad del afrontamiento es la regulación de la experiencia emocional, del estímulo estresante, y de la conducta que la persona emite en respuesta al estresor (Losoya et al., 1998).

En algunos casos, muchas de las formas de afrontamiento son muy parecidas a los tipos de regulación descritos en la literatura. Entonces, ya sean denominadas estrategias de afrontamiento enfocadas en las emociones o estrategias de regulación emocional, la importancia de estas habilidades se presenta en el manejo de las emociones asociadas a los estímulos estresantes y en la capacidad de ajustar las metas y acciones ante las condiciones ambientales cambiantes.

#### **2.1.4. Otros estudios relacionados con la regulación emocional**

La regulación emocional también está influenciada por el desarrollo neurobiológico, especialmente de la corteza prefrontal y la amígdala. Silva (2005) explica que la activación de ciertas zonas de la corteza prefrontal izquierda modula la amígdala y la corteza

orbitofrontal medial izquierda durante la presencia de las estrategias de regulación emocional.

También la regulación emocional ha sido considerada como un aspecto fundamental del temperamento. Al definirse el temperamento como las diferencias individuales en las tendencias a expresar las emociones y su activación emocional, así como la capacidad para regular tales tendencias. Ato, González y Carranza (2004b) explican que la regulación emocional puede verse afectada por el temperamento tanto en la intensidad de la emoción experimentada, como a la estrategia de autorregulación seleccionada.

Esquivel (2010) pone énfasis que los procesos de socialización de igual manera interactúan con estas influencias a través del desarrollo; si los niños no son protegidos mediante el cuidado parental del estrés abrumador, los sistemas del estrés neurohormonales del cerebro pueden volverse sensibles a éste; de esta manera esos niños pueden tornarse biológicamente vulnerables para afrontar los problemas por dificultades en la regulación de sus emociones.

Pese a que las distintas aproximaciones teóricas están de acuerdo que la regulación emocional es la capacidad de los individuos para modificar su conducta en virtud de las demandas de situaciones específicas (Esquivel, 2010), en ocasiones encontrar una conceptualización como tal de regulación emocional se torna difícil por las diferentes perspectivas que se pueden llegar a tener de constructo.

## **2.2. Definición de regulación emocional**

Garrido-Rojas (2006) expresa que apreciar la inexistencia de un acuerdo en la literatura científica sobre el tema de la regulación emocional puede llegar a ser algo complicado debido a la delimitación entre la emoción y regulación emocional (Cole et al., 2004;

Eisenberg & Spinrad, 2004); la insistencia en la complejidad y multidimensionalidad del concepto (Diamond & Aspinwall, 2003); las distinciones en; la conceptualización, medición e importancia del contexto (Fox & Calkins, 2003); los aspectos biológicos y efectividad de las estrategias (Silva, 2003) y las relaciones entre desarrollo y regulación emocional. Sin embargo, el verdadero interés de este constructo, se denota en la necesidad de definir la regulación emocional de una manera clara y específica (Cole et al., 2004).

En 1989 uno de los primeros intentos de definir este constructo fue realizado por Dodge, quien definió a la regulación emocional como el proceso por el cual la activación de la respuesta de un estímulo sirve para alterar, valorar, o modular la activación de otro estímulo de respuesta (Garber & Dodge, 1991). Años después, Fox estableció una conceptualización dirigida en mayor parte por un enfoque social, donde la regulación emocional es una habilidad para modular el afecto al servicio del respeto a normas definidas social y culturalmente (Ato, et al., 2004b).

Pero conforme las investigaciones avanzaban, la definición se desarrolló de manera que fue necesario involucrar no sólo las cuestiones sociales, sino también las fisiológicas y subjetivas, como es el caso de Thompson (1994), la cual hasta la fecha es una de las más citadas por las investigaciones (Gross & Thompson, 2007; Morris, Silk, Steinberg & Robinson, 2007; Richards & Gross, 2000; Sánchez Aragón, 2010; Thompson & Waters, 2010), este autor especifica que la regulación emocional es un proceso extrínseco e intrínseco responsable de monitorear, evaluar y modificar las respuestas emocionales, especialmente sus características de intensidad y temporalidad, para alcanzar las propias metas.

Años después, Eisenberg y Spinrad (2004) definen a la regulación emocional como un proceso de iniciar, evitar, inhibir, mantener o modular la ocurrencia, forma,

intensidad o duración de los estados afectivos internos, procesos fisiológicos o atencionales referentes a la emoción, estados motivacionales, y/o correlatos conductuales de la emoción al servicio del desempeño de la adaptación social o biológico y al logro de objetivos individuales. Estas autoras argumentan que dentro de la autorregulación se involucran principalmente los procesos intraorgánicos y conductuales; y la regulación emocional externa se efectúa en su mayoría por agentes externos, sin embargo, estos están intrínsecamente relacionados. Es así como la autorregulación se ve como respuestas voluntarias (no todas son necesariamente conscientes) que trata de cambiar el resultado emocional para alcanzar un objetivo claro.

Morris et al. (2007) mencionan que la regulación emocional consiste en procesos internos y externos implicados en el inicio, mantenimiento y modulación de la ocurrencia, intensidad y expresión de las emociones. Gross y Thompson (2007) explican que en la regulación de las emociones se implica la modificación de la experiencia emocional que se da a partir del ejercicio consciente del control de una serie de elementos relacionados con la experiencia emocional.

Flores Galaz y Sánchez Aragón (2010) señalan que la regulación emocional es definida como los factores intra y extraorgánicos por los cuales la excitación emocional es redirigida, controlada, modulada y modificada permitiendo una función individual adaptativa en situaciones de excitación emocional. Capella y Mendoza (2011) opinan que las personas pueden modificar la ocurrencia, forma, intensidad o duración de los estados internos, modulando la latencia en que las emociones surgen, sus magnitudes y duraciones. De esta manera, la regulación emocional cumple la función de organizar la conducta y prevenir niveles elevados de emocionalidad negativa.



En suma, las emociones son evaluaciones (appraising) de una situación que llevan al individuo a equilibrarse, orientarse o inclinarse hacia una clase particular de acción, sin embargo cada persona requiere de procesos cognitivos y conductuales (la selección de la situación, la modificación de la situación, el despliegue de atención, el cambio cognoscitivo, la modulación de la respuesta) que se puede presentar en diversas partes del proceso de desenvolvimiento emocional (Gross & Thompson; 2007). Estos procesos generados en la apreciación de un evento emotivo propician la aparición de distintas estrategias las cuales tienen la capacidad de transformar un evento externo en uno significativamente adaptativo (Fernández de Ortega, 2005; Lazarus & Folkman, 1986; Martínez-Sánchez, et al., 2002; Reeve, 2010; Sroufe, 2000). Este análisis que va dirigido a disminuir el estrés causado por una experiencia emocional, lleva por nombre afrontamiento enfocado a la emoción o bien, regulación emocional (Gross, 1999).

En sí, el constructo de regulación representa los procesos cognitivos y conductuales que tiene un individuo para afrontar las situaciones de forma adaptable, alcanzando metas y bienestar personal. Sin embargo, para alcanzar este ajuste es necesario tener un desarrollo emocional adecuado en la infancia. El factor crucial es que el niño aprenda a manejar las estrategias para establecer apropiadamente la regulación emocional. Adquirir estas estrategias y regular las propias emociones es una cuestión que mejora con la experiencia y constituye una labor constante. Por ello, el siguiente capítulo se enfoca en el desarrollo infantil y el proceso de autorregulación.

## **CAPITULO III**

### **REGULACIÓN EMOCIONAL INFANTIL**

A partir de los trabajos de Thompson (1994), Grolnick, Bridges y Connell (1996) Cole et al. (2004), Eisenberg y Spirand (2004) y Gross y Thompson (2007) la regulación emocional se puede entender como el proceso de seleccionar, iniciar, evitar, inhibir, mantener, modificar o modular la ocurrencia, forma, intensidad o duración de los sentimientos internos, procesos fisiológicos o de atención relativos a la emoción, estados emocionales, y /o los correlatos conductuales de la emoción al servicio del cumplimiento de la adaptación social o biológica del afecto o a los logros de las metas individuales. Estos trabajos comprenden los numerosos aspectos del funcionamiento de la regulación emocional en varios momentos (antes, durante y después) de la ocurrencia de la emoción (Sánchez Aragón, 2010). Sin embargo en la infancia, Abarca (2003) menciona que el proceso de autorregulación emocional se toma como parte de los ejes básicos en el desarrollo emocional

Por lo que el propósito de este capítulo es abordar el constructo de regulación emocional en la infancia, para ello será necesario mencionar la interacción de la regulación emocional con las etapas del desarrollo emocional infantil: primera infancia, los años preescolares y la infancia media o edad escolar, incorporando específicamente qué relación tienen con el proceso de afrontamiento y las estrategias de regulación emocional.

#### **3.1.Regulación emocional y el desarrollo emocional infantil**

En la literatura se puede apreciar la existencia de tres tipos de regulación emocional en el niño (Capella & Mendoza, 2011; Fernández de Ortega, 2005; Garber & Dodge, 1991; Lozoya et al., 1998; Villoria, 2009): 1) la regulación conductual, que se

traduce en expresiones motrices asociadas a las emociones, como son las expresiones faciales, 2); la regulación interna de las emociones, que incluyen los procesos de iniciación, mantenimiento o modulación de la ocurrencia de los estados internos fisiológicos asociados a la emoción. La mayoría de las estrategias utilizadas para la regulación interna de las emociones son cognoscitivas; y 3) la regulación del contexto evocador de la emoción, la cual se refiere a todo los esfuerzos para modificar la fuente de estimulación emocional. El niño al complementar estos tres tipos de regulación empieza a forjar la autorregulación emocional.

*La autorregulación emocional* se entiende como la habilidad para gestionar las propias acciones, pensamientos y sentimientos de forma adaptativa y flexibles tanto en contextos físicos como sociales (Abarca, 2003). Para un niño regular las emociones no sólo es un proceso para controlar los impulsos, sino más bien es un proceso interno que sirven para generar, transformar o ajustar el estado emocional que vivencia el pequeño a lo largo de su niñez (Esquivel, 2010).

Para Ortiz (2001) la autorregulación en la infancia se forjan desde la capacidad para regular las emociones empezando por la presencia de las estrategitas biológicas rudimentarias, las cuales conforme pasa el tiempo se complementan y se va interiorizando junto con la regulación que proporcionan los cuidadores, perfeccionando los procesos cognoscitivos que permiten el desarrollo de recursos conductuales y mentales cada vez más eficaces para modular la intensidad, la duración y la expresión emocional. Es decir, dentro del desarrollo de la regulación emocional intervienen factores fisiológicos, psicológicos y sociales

Una de las características de la regulación emocional en el desarrollo emocional, sobre todo infantil, es la de ser vista como una competencia emocional. Como competencia emocional la regulación emocional se divide en la capacidad para manejar las emociones de forma apropiada, tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento, tener buenas estrategias de afrontamiento y la capacidad para autogenerar emociones positivas (Bisquerra, 2003):

1. *Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento*, es cuando los estados emocionales inciden en el comportamiento y estos en la emoción; ambos pueden regularse por la cognición (razonamiento y conciencia).
2. *Expresión emocional*, es la capacidad para expresar las emociones de forma apropiada. Habilidad para comprender que el estado emocional interno no necesita corresponder con la expresión externa, tanto en uno mismo como en los demás. En niveles de mayor madurez, comprensión de que la propia expresión emocional pueda impactar en otros, y tener esto en cuenta en la forma de presentarse a sí mismo.
3. *Capacidad para la regulación emocional*, son los propios sentimientos y emociones que deben ser regulados. Esto incluye autocontrol de la impulsividad (ira, violencia, comportamientos de riesgo) y tolerancia para prevenir estados emocionales negativos (estrés, ansiedad y depresión), entre otros aspectos.
4. *Habilidades de afrontamiento*, son las habilidades para afrontar emociones negativas mediante la utilización de estrategias de autorregulación que mejoren la intensidad y la duración de tales estados emocionales.

5. *Competencias para autogenerar emociones positivas*, se le nombra así a la capacidad para generar de forma voluntaria y consciente emociones positivas (alegría, amor, fluir) y disfrutar la vida. Capacidad para autogestionar su propio bienestar subjetivo para una mejor calidad de vida.

El aprendizaje de este proceso se sitúa principalmente en la primera infancia, y es en los años preescolares y escolares cuando se produce un mayor progreso de las habilidades de autorregulación emocional por la interacción que se tienen con los factores endógenos (madurez, desarrollo cognitivo, desarrollo lingüístico, desarrollo social, entre otros) y exógenos (influencia cultural, modelos de padres, influencia de medios de comunicación, entre otros) (Abarca, 2003; Feldman, 2007; Shaffer, 2000; Sroufe, 2000; Richards & Gross, 2000). De aquí la importancia de examinar el desenvolvimiento de la regulación emocional dentro de las etapas del desarrollo, específicamente en el emocional.

### **3.1.1. Primera infancia: regulación externa.**

En la actualidad, se entiende que las bases del desarrollo de la regulación emocional se sitúan en la primera infancia, ya que en esta etapa se presentan dos retos simultáneos en el recién nacido. El primero es la capacidad que tiene un niño de desplegar ciertas conductas para regular sus emociones que están más ligadas a capacidades innatas (p. eje. cerrar los ojos, succión nutritiva, frotamientos corporales) para autocalmarse, sentirse relajado y no abrumado por su entorno (Ato, González & Carranza, 2004; Calkins & Hill, 2007; Capella & Mendoza, 2011; Garber & Dodge, 1991; Shaffer, 2000; Silva, 2003), pero al ser estas estrategias insuficientes y limitadas, se presenta el segundo desafío, donde para que el bebé se integre de manera satisfactoria por sí mismo al entorno es necesario poner a trabajar sus sentidos y utilizar la ayuda de sus cuidadores para involucrarse adecuadamente al contexto

y el clima emocional, es decir, la regulación es fundamentalmente externa (Greenspan & Thorndike, 1997; Vasta, Haith & Miller,1996). En el siguiente cuadro se describe el desarrollo de la regulación emocional en la primera infancia (Ver Fig.3).

Etapa	Desarrollo de la regulación emocional
<p style="text-align: center;"><b>Cero a los veinticuatro meses (primera infancia)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Las expresiones emocionales sirven como estímulo para obtener determinadas respuestas de los cuidadores las cuales con la orientación de dichas expresiones constituirán en la regulación de las sensaciones sucesivas.</li> <li>• Empiezan las primeras conexiones neuronales entre las estructuras límbicas y las regiones corticales que permiten cierta moderación de la tensión fisiológica.</li> <li>• Se empiezan a distinguir las emociones básicas como: la alegría, el interés, el miedo, el enojo y la tristeza siendo los cuidadores quienes con las diferentes estrategias y conductas que le proporcionan a sus hijos moderan la activación emocional y el control de la tensión interna provocada por las emociones negativas.</li> <li>• Surge el vínculo de apego, serie de intercambios afectivos entre el bebé y quienes están a cargo de él. La regulación será externa en esta etapa.</li> <li>• La autorregulación emocional seguirá siendo muy dependiente del vínculo de apego que se tiene con los cuidadores quienes con las diferentes estrategias y conductas que proporcionen a sus hijos seguirán moderando la activación emocional y controlando la tensión interna.</li> <li>• Con la estimulación adecuada para acercarse o adaptarse al medio el bebé inicia una relativa independencia en la regulación emocional, integrando dentro de su repertorio estrategias necesarias a través de niveles de funciones biológicas y conductuales.</li> <li>• El proceso madurativo se asocia a la capacidad infantil de autocalmarse y de experimentar afecto positivo.</li> <li>• El desarrollo de la habilidades motoras, facilita la aproximación y evitación de estímulos con la finalidad de regular la activación de forma óptima, como estrategias de autorregulación los niños comienzan a utilizar el desenganche y el cambio atencional.</li> <li>• Con el desarrollo del yo (mi existencia independiente de los objetos y las persona) el significado emocional y el fortalecimiento del vínculo de apego los niños tendrán las herramientas necesarias para mediatizar las futuras relaciones afectivas que se establezcan con los demás.</li> <li>• Al ser el bebé capaz de entender el significado de las emociones empieza a concebir la evaluación subjetiva, es aquí cuando la regulación emocional posee un papel más activo.</li> <li>• Con la estimulación, exploración e interacciones con ciertos estímulos del ambiente se establece un depósito de sentimientos afectivos positivos vinculados con el niño y su entorno.</li> <li>• El incremento motriz permite a los niños regular las emociones de forma más eficiente.</li> <li>• Con la aparición de los miedos, ansiedades o enfados el niño empieza a percibir malestar, expresando algunas conductas rudimentarias de autorregulación (movimientos automáticos de succión, balanceo o alejamiento) con el fin de reducir los efectos de estas emociones negativas.</li> <li>• La práctica del juego simbólico, el lenguaje o los gestos puede ayudarle al niño a desarrollar herramientas para identificar y razonar acerca de los sentimientos.</li> <li>• A medida que el desarrollo cognoscitivo progresa, el infante es capaz de manejar sus emociones por sí mismo y es entonces es cuando aparecen las estrategias de regulación emocional.</li> <li>• La posibilidad de aparear las estrategias de regulación con la naturaleza del estresor parece mejorarse con la edad, escogen las que son más apropiadas para afrontar cada situación, son capaces de distinguir entre los estresores que pueden controlar y los que no</li> </ul>

--	--

**Figura 3.** Cuadro del desarrollo de la regulación emocional en la etapa de la primera infancia (Elaboración propia a partir de Ato, González & Carranza, 2004; Bowlby, 1969; Calkins & Hill, 2007; Capella & Mendoza, 2011; Fernández de Ortega, 2005; Garber & Dodge, 1991; Greenspan & Thorndike, 1997; Shaffer, 2000; Silva, 2003; Vasta et al., 1996).

En esta etapa los niños pueden generar pocas estrategias para regular sus emociones por sí mismo así que requieren de la regulación externa aportada por los adultos. Ya en la etapa preescolar y posteriormente en la escolar, a medida que el niño interioriza el lenguaje y amplía su capacidad de comprensión emocional el desarrollo para regular sus emociones se optimizará.

### **3.1.2. Años preescolares: transición de una regulación externa a una interna**

En los años preescolares ya hay un mayor progreso en el desarrollo de las habilidades de autorregulación emocional debido a la relación que se tiene con los factores endógenos (madurez, desarrollo cognitivo, desarrollo lingüístico, desarrollo social, entre otros) y exógenos (influencia cultural, modelos de padres, influencia de medios de comunican, entre otros) (Calkins & Hill, 2007; Dennis, 2006; Feldman, 2007; Izzedin & Cuervo, 2009; López, Etxebarria, Fuentes & Ortiz, 1999; Villoria, 2009). En el siguiente cuadro se aprecia el desarrollo de la regulación emocional en la etapa preescolar (Ver Fig. 4).

Etapa	Desarrollo de la regulación emocional
<b>Dos a cinco años (Años preescolares)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La adquisición del lenguaje permite al niño generar nuevas estrategias autorreguladoras. A medida que progresa en la comprensión y expresión de lenguaje puede regular las emociones, hablándose a sí mismos o modificando sus objetivos.</li> <li>• El lenguaje permite describir el estado interno y con ello darle pistas a los adultos para que estos puedan orientar estrategias de afrontamiento.</li> <li>• Con el desarrollo cognitivo se adquiere la capacidad para planificar las acciones antes de ejecutarlas y guiándose por las imágenes mentales de las ejecuciones futuras las conductas de autocontrol empiezan a emerger (la inhibición de los impulsos). Regular las emociones es parte de la competencia social que inhibe conductas inapropiadas.</li> <li>• En este periodo el niño es capaz de interpretar y evaluar sus estados emocionales internos, pudiendo de esta manera valorar los efectos que provoca sus conducta (conciencia emocional) esta es una característica resultante de la autorregulación emocional.</li> <li>• Durante estos años, es crítico para los padres y los proveedores de cuidado ayudar a los niños a identificar e implementar las estrategias de autorregulación, como la práctica de esperar y nombrar las emociones.</li> <li>• Gradualmente el niño va dominando y utilizando con mayor frecuencia estas estrategias (evitar pensar en lo que les molesta, distraer el pensamiento cambiando de actividades, etc.).</li> </ul>

**Figura 4.** Cuadro del desarrollo de la regulación emocional de los años preescolares (Elaboración propia a partir de Ato, Carranza, González y Ato, 2005; Calkins & Hill, 2007; Dennis, 2006; Feldman, 2007; Grolnick et al., 1998; Izzedn & Cuervo, 2009; López et al., 1999; Villoria, 2009).

En la edad preescolar los niños pasan de situar la emoción enfocados sólo en los instigadores externos a sus propios sentimientos, de manera que han de convertirse en psicólogos de la emoción y comprender la asociación entre emociones y deseos, creencias, recuerdos y otras influencias psicológicas (Esquivel, 2010). En esta etapa, la creciente habilidad de los niños para regular sus emociones esta mediada por sus avances en las áreas cognitivas, de lenguaje y las prácticas de socialización de sus padres (Fernández de Ortega, 2005; Morris et al., 2007). El trabajo en conjunto entre estos factores (endógenos, exógenos) y la regulación emocional provocan que el niño interiorice y asuma los mecanismos de control, avanzando de estrategias más primitivas y pasivas a una regulación más activa, sofisticada y autónoma (Ato et al., 2005; Grolnick et al., 1998).

### **3.1.3. Infancia media o edad escolar: regulación interna**



En la edad escolar con la aparición del lenguaje los niños podrán acceder al habla privada, ampliando su capacidad de comprensión y, por ende, podrán representar mejor sus estados emocionales y darse cuenta de las emociones que experimentan otras personas (Abarca, 2003). Durante este periodo el desarrollo de la regulación emocional ha sido reconocido como un componente central en el desarrollo socioemocional ya que es un importante precursor en la afectividad y del desarrollo de la personalidad. (Grolnick et al., 1996). En el siguiente cuadro se puede observar el desarrollo de la regulación emocional en la primera etapa escolar (6 y 7 años) (Ver Fig. 5)

Etapa	Desarrollo de la regulación emocional
<p><b>Seis a siete años (Edad escolar)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se aumenta el reconocimiento de las emociones opuestas, pero aún se consideran mutuamente excluyentes. Surgen las emociones sociomorales como la vergüenza, el orgullo, la envidia, la culpa, entre otras.</li> <li>• Los niños manifiestan emociones autoconscientes, que se desarrollan con la capacidad de comprender las normas</li> <li>• Las reglas de expresión emocional, culturalmente adquiridas imponen patrones de intensificación, inhibición o enmascaramiento de las expresiones emocionales.</li> <li>• Se empiezan a incorporar otros factores como la personalidad, la experiencia previa, las características de grupos sociales, entre otros, ampliando sus interpretaciones emocionales.</li> </ul>

**Figura 5.** Cuadro del desarrollo de la regulación emocional en la etapa de la primera infancia edades entre seis y siete años (Elaboración propia a partir de Abarca, 2003, Grolnick et al., 1996; Ortiz, 2001).

Conforme los niños crecen, este progreso incidirá en el perfeccionamiento de las habilidades para autorregular las emociones incrementando y perfeccionando sus propias estrategias gracias al conocimiento de sí mismos, los cambios cognitivos y la influencia que los padres, iguales y profesores ejercen en las diversas interacciones sociales

(Cuervo & Izzedin, 2007; Izzedin & Cuervo, 2009; Hernández & Gutiérrez, 2012; Sineiro & Paz, 2007) (Ver Fig.6)

Etapa	Desarrollo de la regulación emocional
<p><b>Ocho a doce años (Edad escolar)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La comprensión del proceso de regulación interna se empieza a desarrollar cuando el niño descubre las causas que regulan la experiencia emocional y comienza a utilizarlas para cambiar el estado emocional.</li> <li>• La autorregulación está muy relacionada con el desarrollo cognitivo, del lenguaje y factores ambientales y familiares. El desarrollo de la autorregulación emocional en el niño es un proceso activo en el cual se da la transición de una regulación externa (realizada por el contexto social) a una regulación interna en la que se interiorizan y asumen los mecanismos de control.</li> <li>• La interacción con los iguales y profesores exige más inhibición o retraso de la acción (autocontrol de impulsos), más regulación del afecto positivo y disminución del afecto negativo.</li> <li>• En esta etapa el niño se desarrolla en diversos contextos sociales: el hogar, la escuela y la comunidad en la que se desenvuelve, en estos contextos se presentan crisis inevitables y/o conflictos que traen como consecuencia la percepción de estrés que pueden afectar la salud mental y emocional y es precisamente el afrontamiento el que permite al niño lidiar con los cambios físicos, psicológicos, familiares, sociales y académicos típicos de su edad.</li> <li>• Se desarrolla con más intensidad la identificación con los sentimientos de los iguales (Empatía). Los niños tiende a aprender a regular sus emociones ya que empiezan a tener un entendimiento de sus pensamientos acerca de si mismos, y los sentimientos con otros.</li> <li>• Los niños intentan regular de manera más conscientemente las emociones negativas ante situaciones controlables,</li> </ul>

**Figura 6.** Cuadro del desarrollo de la regulación emocional en la etapa de la primera infancia (Elaboración propia a partir de Cuervo & Izzedin, 2007; Izzedin & Cuervo, 2009; Hernández & Gutiérrez, 2012; Sineiro & Paz, 2007; Villoria, 2009).

La autorregulación emocional se desarrolla en tanto los niños asuma los mecanismos de control avanzando de estrategias más primitivas y pasivas a una regulación más activa, sofisticada y autónoma; de cómo empiecen a internalizar las evaluaciones implícitas y explícitas que otras personas significativas hacen de sus emociones y así comiencen a evaluar por si mismos sus sentimientos de forma comparativa enfocándolas a la manera en como regulan sus emociones y utilizan sus estrategias de afrontamiento.

En resumen, la regulación emocional es el proceso que los niños utilizan para seleccionar, iniciar, evitar, inhibir, mantener, modificar o modular la ocurrencia, forma, intensidad o duración de sus emociones (Cole et al., 2004; Eisenberg & Spirand, 2004; Grolnick, Bridges & Connell, 1996; Gross & Thompson, 2007; Thompson, 1994). Forma

parte de los ejes básicos en el desarrollo emocional y tiene como característica fundamental ser una competencia emocional ya que se enfoca en la capacidad para manejar las emociones de forma apropiada, tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento, autogenerar emociones positivas, pero para que esto pueda ser posible es necesario tener adecuadas estrategias de afrontamiento (Abarca, 2003; Bisquerra, 2003), a la edad de entre ocho y doce años es cuando se puede decir que los niños utilizan de forma más consciente y autónoma sus estrategias para regular sus emociones debido al perfeccionamiento que han tendido debido a su crecimiento, los cambios (fisiológicos, psicológicos y sociales) y aprendizajes del contexto que van adquiriendo (Ortiz, 2001).

## CAPÍTULO IV

### LAS ESTRATEGIAS DE REGULACIÓN EMOCIONAL INFANTIL

Al ser la regulación emocional un proceso extrínseco e intrínseco responsable de monitorear, evaluar y modificar las respuestas emocionales, especialmente sus características de intensidad y temporalidad, para alcanzar las propias metas (Thompson, 1994), y que en las habilidades de afrontamiento intervienen acciones para afrontar estímulos percibidos como estresantes mediante la utilización de estrategias de autorregulación que mejoran la intensidad y la duración de tales estados emocionales (Bisquerra, 2003). Se puede definir a las estrategias de regulación emocional como el conjunto de acciones para iniciar, evitar, inhibir, mantener o modular la ocurrencia, forma, intensidad o duración de los procesos fisiológicos, metas y/o respuestas de los estados emocionales (Eisenberg et al., 2004).

Este capítulo tiene como objetivo analizar los estudios de las estrategias de regulación emocional, se investigarán algunos estudios que se han hecho durante los últimos 10 años para la fecha, desde los componentes conductuales, cognitivos y el proceso de afrontamiento infantil.

#### **4.1.-Estrategias de regulación emocional infantil desde un componente conductual y cognitivo.**

Diversas investigaciones han organizado a las estrategias de regulación emocional en torno a tres componentes (Capella & Mendoza, 2011; Garber & Dodge, 1991; Villoria, 2009): 1) *El componente fisiológico*, se relaciona con aspectos biológicos. Una

división de estas estrategias que permiten la regulación de la emoción de acuerdo a la intensidad o duración de las mismas sería: la relajación, la respiración el ejercicio físico; 2) *El componente cognitivo*, se entiende como los pensamientos utilizados para regular las emociones, incluyendo estrategias cognitivas tales como el manejo de la atención, la forma en que se interpretan los estímulos, la rumiación, el distanciamiento, la distracción, reestructuración cognitiva, imaginación emotiva, meditación, tomar conciencia de la propia responsabilidad y planificar la resolución del conflicto y 3) *El componente conductual*, se relaciona con las acciones para manejar las emociones y su expresión, las estrategias que permiten regular la intensidad o duración de las emociones serían: competencias sociales, la búsqueda de apoyo social y el autocontrol.

Al tener en cuenta que existen componentes (fisiológicos, cognitivos y conductuales) que explican de manera separada cómo se maneja el proceso de regulación emocional, diversas teorías concuerdan que las metas personales que el individuo mismo elige son el tema central y explícito del constructo, y que la importancia de la estrategias de autorregulación emocional reside en que son los procesos que apoyan a la persecución de estas metas (Garnefski & Kraaij, 2010).

Una de las investigaciones enfocadas en las estrategias que los niños a un nivel conductual presentan para regular sus emociones a edades tempranas fue la de Grolnick et al., (1996), estos autores determinaron que para darle un significado al constructo en la infancia, es necesario tomar en cuenta, por un lado, a la sensibilidad emocional (intensidad de la expresión emocional), y por el otro lado las estrategias empleadas por el niño para alterar o modificar las respuestas emocionales, sin embargo estos dos procesos trabajan de manera interrelacionada.

A partir de estas investigaciones, Ato et al. (2004) estudiaron que existen estrategias conductuales que los niños utilizan en la primera infancia para modificar o alterar las respuestas emocionales. Cole et al. (2004) también explican que las estrategias conductuales juegan un papel primordial en el niño, ya que le permiten desarrollar la capacidad de modificar la intensidad y duración de una emoción inicial.

Otra investigación realizada por Dennis (2006) manifiesta que en un inicio el proceso de autorregulación emocional en los niños se refleja con la habilidad de iniciar los cambios en las conductas y emociones durante las situaciones de carga emocional con el fin de alcanzar las metas y administrar la activación para el ajuste emocional. Y para Calkins y Hill (2007) parte esencial del proceso de regulación emocional también tiene que ver con aquellas conductas, habilidades y estrategias, conscientes o inconscientes, automáticas o de esfuerzo que sirven para modular, inhibir e incrementar las experiencias y expresiones emocionales.

Los componentes conductual y cognitivo son los más revisados en el estudio de la regulación emocional. Por dicha razón, este apartado se va a concentrar en describir como se han abordado estas perspectivas y sobre todo que tipos de estrategias se han registrado en ambas dimensiones.

#### **4.1.1. Estrategias de regulación emocional desde un componente conductual**

En este enfoque conductual, la regulación emocional en la infancia aborda el estudio de las conductas que pueden ser usadas por el niño pequeño para modificar o alterar las respuestas emocionales (Ato et al., 2004). Grolnick et al. (1996), mencionaron que el desarrollo de la capacidad de autorregulación emocional implica la presencia de dos procesos interrelacionados. Por un lado la sensibilidad emocional y por el otro, las estrategias

empleadas por el niño para alterar o modificar las respuestas emocionales. Para ellos, parece ser que cuánto más alta es la intensidad con la que un niño expresa la emoción, el tipo de estrategia es más primitiva y rudimentaria.

Grolnick et al. (1996) consideran seis tipos de estrategias de autorregulación para aliviar el malestar experimentado por los niños.

- *Implicación activa de juego*, es decir, actividades de juego o exploratorias que implican un compromiso o enganche activo con algunos aspectos del ambiente.
- *Uso pasivo de los objetos*, se codifica cuando el comportamiento del niño no está activamente dirigido a la tarea, se da un uso pasivo de determinados aspectos del ambiente. Que puede incluir el sostener los objetos sin interés, o mirarlos sin centrar la atención en ninguno de ellos.
- *Autotranquilización física*, por medio del cual se recogen los intentos de tranquilización por parte del niño que implica diversas partes del cuerpo, como es llevarse la mano a la boca o a la ropa.
- *Autotranquilización simbólica*, se codifica cuando se observa el uso de la función simbólica, como la imitación o representación, como es agarrar el teléfono y simular hablar por él.
- *Búsqueda de proximidad y contacto con otros*, en este caso la tranquilización no va dirigida al propio cuerpo, sino que el niño necesita de otros para su consecución.
- *Búsqueda de la madre*, focalización sobre el estímulo provocador del malestar, en este caso la madre, cuando ésta abandona la sala, por lo que es codificada únicamente es las situaciones de separación. El niño emprende movimientos hacia la puerta por donde ha salido la madre, o dirige miradas persistentes hacia ésta.

Ato et al. (2004b) y Ato et al. (2005) describen dos investigaciones donde explican el manejo de estas estrategias conductuales que los niños utilizan en edades tempranas, el estudio 1, nos relata la conducta de autorregulación en un niño de 12 meses dentro de una versión modificada de la situación extraña (Ainsworth & Witting. 1969), y el estudio 2 mide las mismas conductas en niños de 12, 18 y 24 meses con la diferencia que utilizaron la versión Separación Materna (Goldsmith & Rothbart, 1994) en el laboratorio.

A. *Estudio 1: Medidas de las estrategias de autorregulación en el laboratorio con la versión Situación Extraña.*

Ato et al. (2004b) estudiaron la respuesta del malestar y las conductas de autorregulación propuestas por Grolnick et al. (1996), en 49 niños de 12 meses de edad. Mediante la administración una versión modificada de Situación Extraña (Ainsworth & Witting. 1969). Con un acuerdo interobservadores el coeficiente de Kappa de Cohen fue de 0.76 y 1.00. Se calculó la correlación de Pearson entre el malestar exhibido por lo niños en cada situación y la frecuencia de uso de cada una de las estrategias. Los resultados obtenidos fueron que la *implicación activa en el juego* se asocia con menores niveles de malestar, mientras estrategias menos flexibles y dependientes del estímulo, tales como *uso pasivo de los objetos*, *búsqueda de contacto* y *búsqueda de la madre* se asocia a niveles más altos de malestar.

B. *Estudio 2: Medidas de las estrategias de autorregulación en el laboratorio con la tarea de Separación Materna*

En un estudio similar Ato et al., (2005) midieron la reacción de malestar y la estrategias de autorregulación propuestas por Grolnick et al., (1996), en niños de 12, 18 y 24 meses de



edad. Para medir el malestar de los niños en el laboratorio se sometió a la tarea de la Separación Materna (LAB-TAB, versión locomotora, Goldsmith y Rothbart, 1994) a los niños. El acuerdo interobservadores se calculó a través del coeficiente de Kappa de Cohen para cada una de las variables, con un rango de 0.76 y 1.00. Mediante la correlación de Pearson se encontraron correlaciones positivas y significativas en todas las edades entre la intensidad de la respuesta de malestar y las estrategias *autotranquilización* y *búsqueda de la madre* mientras que el sentido de estas correlaciones fue negativo entre la intensidad de la respuesta de malestar y las estrategias *implicación activa con los juguetes* y *uso pasivo de los objetos* Por lo tanto una mayor intensidad de la respuesta de malestar se asoció a un uso de estrategias de autorregulación más rudimentarias.

Los resultados de ambas investigaciones muestran resultados similares, el uso de estrategias más rudimentarias como serían la búsqueda del contacto, búsqueda de la madre suponen una focalización sobre el estímulo que provoca el malestar. La autotranquilización física no implica la focalización sobre el estímulo provocador de malestar pero tampoco una reorientación hacia alternativas que ayuden a regularla, por lo que se puede entender como una orientación también positiva. En cuanto al uso de estrategias con mayor grado de sofisticación y autonomía la respuesta del malestar es negativa, estas son la implicación activa del juego (Estudio 1), y pasivo de los objetos (Estudio 1 y 2), los cuales suponen una reorientación de la atención desde el estímulo provocador de malestar hacia otro tipo de actividad, lo cual facilita la reducción de los niveles de malestar. Un dato a resaltar es que la autotranquilización simbólica no se incluyó en el análisis debido a la baja frecuencia de estas edades.

#### **4.1.2. Estrategias de regulación emocional desde un componente cognitivo**

En las edades tempranas (Primera infancia) las estrategias conductuales son las que rigen a la regulación emocional infantil ya que son las encargadas de modificar la intensidad y duración de las emociones con la finalidad de alcanzar un ajuste emocional. Sin embargo, conforme el niño va madurando (edades preescolares y segunda infancia) las estrategias también se desarrollan de conductuales a cognitivas.

Una investigación centrada en los procesos cognoscitivos de la emoción en la población infantil es la de Garnesfski et al., (2007) con la conformación del Cognitive emotion regulation questionnaire – kids versión (CERQ-k).

Al definir la regulación cognoscitiva de la emoción como la manera consciente y cognoscitiva en que se maneja la información emocional recibida. El concepto de regulación cognoscitiva de la emoción puede ser considerado como parte del concepto más amplio de la regulación emocional no olvidando los procesos fisiológicos y conductuales. Juntos, estos tres procesos determinan la manera en que respondemos a las emociones que surgen como respuesta a un estímulo percibido como estresante (Garnefski & Kraaij, 2010).

La regulación emocional a través de pensamientos o cogniciones esta invariablemente asociada con la vida humana y ayuda a la gente a manejar y a regular emociones o sentimientos y a mantener cierto control sobre y/o no sentirse abrumado por sus emociones durante o después de la experiencia de eventos amenazantes o estresantes. En el ambito infantil, los niños tratan de modificar el ambiente de simples y primitivas maneras. Cuando los niños crecen, el repertorio de estrategias emocionales incrementa y cambia de ser externo (estrategias de regulación emocional orientadas a la conducta) a ser

más interno (estrategias de regulación emocional basadas en cogniciones) (Garnesfski et al., 2007).

Ganesfski et al. (2007) realizaron un listado de componentes cognoscitivos autorregulatorios conscientes de la regulación emocional:

- *Autoculpa*, se refiere al hecho de hacer atribuciones internas, bastantes estables, globales y casales para la experiencia de eventos negativos.
- Culpar a otros, se pone la culpa de lo que se ha experimentado en otras personas.
- *El pensamiento rumiante*, se refiere comúnmente a la experiencia de tener pensamientos repetitivos en ausencia de alguna señal inmediata en el ambiente.
- *Fatalismo o catastrófico*, se refiere a pensamientos que enfatizan explícitamente el terror de una experiencia.
- *Poner en perspectiva o comparación social*, pensamientos en la que los cuales se minimiza la serenidad de un evento o se enfatiza su relatividad al compararlos con otros eventos.
- *Reevaluación positiva*, pensamientos con significado positivo para el evento en términos de crecimiento personal.
- *Reapreciación positiva*, se refiere a pensar en otro asunto agradable, en lugar del acontecimiento real.
- *Aceptación*, pensamientos de renunciar a lo que ha ocurrido.
- *Reenfoque en la planeación*, pensar acerca de los pasos a seguir para tratar con el evento.

Los autores siguiendo este listado y al notar la falta de instrumentos confiables para medir las estrategias de regulación cognitiva emocional en los niños, decidieron constituir su propio instrumento.

*A. Cognitive emotion regulation questionnaire – kids versión (CERQ-k)*

El CERQ-k consiste de 9 subescalas (autoculpa, culpar a otros, pensamiento rumiante, fatalismo o catastrófico, poner en perspectiva o comparación social, reenfoque positivo, reapreciación positiva, aceptación, reenfoque en la planeación) de 4 ítems cada una, refiriéndose a lo que piensan los niños después de la experiencia de acontecimientos estresantes o amenazantes negativos de la vida. Un rango de respuesta de 1 (nunca) a 5 (siempre). La puntuación de las subescalas se puede obtener sumando los cuatro ítems de cada una de ellas, como mínima puntuación es 4 y máxima es 20. La consistencia interna de la escala podría considerarse de moderada a buena (alpha de Cronbach = 0.70 y 0.80). La participación en este estudio fueron 717 niños, 394 niños y 323 mujeres con una edad media de 10 años y 3 meses (SD = 9 meses, rango 9-11). Los niños fueron elegidos de 11 escuelas públicas primarias en Holanda.

Los resultados encontrados al utilizar esta escala fueron que la autoculpa, fatalismo y rumiación se asocian con problemas emocionales como la depresión, miedo o preocupación, mientras que el reenfoque positivo y la reapreciación positiva se relaciona con el bienestar (Garnesfski et al., 2007; Garnefski & Kraaij, 2010), debido a esto, se sugiere que la existencia de tales síntomas podrían indicar la existencia de estrategias desadaptativas de regulación cognitiva emocional, y adaptativas como son el reenfoque

positivo, reapreciación positiva. Donde las desadaptativas deberían ser impugnadas, mientras que las estrategias más adaptativas deberían aplicarse.

Por otro lado, Bisquerra (2003) propone que la capacidad para manejar las emociones surge cuando se empieza a tomar conciencia de que existe una relación entre la cognición, la emoción y el comportamiento. El niño al tomar conciencia empieza a mostrar estrategias de afrontamiento que le permiten comportarse de manera adecuada en el ámbito social y perfecciona la capacidad para autogenerar emociones positivas. Esta postura describe que las habilidades de afrontamiento tienen como función enfrentar emociones negativas mediante la utilización de estrategias de autorregulación que mejoren la intensidad y la duración de tales estados emocionales. Es decir, hay una estrecha relación entre las estrategias de regulación y el proceso de afrontamiento.

#### **4.2.-Estrategias de regulación emocional infantil desde el proceso de afrontamiento**

Se entiende que el afrontamiento son los esfuerzos cognoscitivos y conductuales para manejar, reducir o tolerar una relación problemática entre el medio ambiente y la persona (Lazarus y Folkman, 1986). La relación entre este término y la regulación emocional se localiza en la existencia de dos tipos de afrontamiento, a) el afrontamiento enfocado en la solución del problema; y b) el afrontamiento dirigido a disminuir el estrés causado por una experiencia emocional negativa, siendo este último el que coincide con lo que ahora se conoce como regulación emocional (Gross, 1999).

Sin embargo las estrategias de afrontamiento en los niños se han clasificado de varias maneras. Un ejemplo es el de Izzedin y Cuervo (2009), quienes categorizan a las estrategias como: la búsqueda de apoyo, el cambio a positivo (pensamientos positivos,

pensar en un futuro mejor), cambiar la forma de abordar la situación o factores asociados a la tristeza, reevaluación o focalización de la atención en determinados aspectos o dejar de pensar en la situación.

Hernández y Gutiérrez (2012) al hacer una compilación de cuáles son los tipos de estrategias de afrontamiento en los niños estos investigadores mencionaron a Ryan-Wenger, donde su clasificación es la siguiente: actividades agresivas, comportamiento de evitación, comportamiento de distracción, evitación cognitiva, distracción cognitiva, solución cognitiva de problema, reestructuración cognitiva, expresión emocional, resistencia, búsqueda de información, comportamiento de asilamiento, actividades de autocontrol, búsqueda de apoyo social, búsqueda de apoyo espiritual e intento de modificar al estresor; y también describen las estrategias de afrontamiento en el desarrollo infantil de Campos, Malcarne y Fondacaro: afrontamiento activo, planificación, afrontamiento restringido, búsqueda de apoyo instrumental, búsqueda de apoyo emocional, aceptación, religión, expresión abierta de emociones, negación, liberación mental, uso de autoverbalizaciones positivas, evitación y escape.

Con numerosas y diferentes clasificaciones acerca de los procesos de afrontamiento que un individuo utiliza en su niñez, los investigadores empiezan a tener la necesidad de generar instrumentos de medición válidos y confiables que evalúen las categorías de estrategias de afrontamiento infantil.

#### **4.2.5. Estrategias de afrontamiento basadas en la emoción, el problema y en la evaluación.**

En Argentina Richaud de Minzi (2006) indica que las estrategias van desde las formas más primitivas (e.g. chuparse el dedo, balancearse o abrazarse a determinados objetos) hasta ser más refinadas conforme a la edad (e.g. conductas que se muestran gradualmente de forma verbal) y a medida que los niños aprenden como tranquilizarse, levantarse el ánimo y manejar sus emociones de una manera culturalmente adecuada, aparecen estrategias puramente cognitivas.

Esta autora retoma el modelo de Billings y Moos quienes utilizan el afrontamiento centrado en la emoción y el problema, con definiciones muy similares a Lazarus y Folkman (1986) agregando el afrontamiento centrado en la evaluación, la cual consiste en modificar el modo de interpretar el conflicto para reducir su impacto. De estos tres procesos existe una subdivisión de nueve dimensiones: Análisis lógico, reestructuración cognitiva, evitación cognitiva, búsqueda de apoyo social, acción sobre el problema, gratificación alternativa que después se consolidó como evitación conductual, control de emociones, paralización y descontrol emocional. Con este modelo, Richaud de Minzi (2006) decidió construir un cuestionario de afrontamiento para niños.

#### *A. Cuestionario Argentino de Afrontamiento para niños de 8 a 12 años.*

El cuestionario de afrontamiento para niños con el modelo de Billings y Moos de Richaud de Minzi (2006) se llevó a cabo en una muestra de 890 niños de edades de 8 a 12 años de edad de la ciudad de Buenos Aires. El cuestionario consta de 27 reactivos con tres preguntas por cada una de las 9 dimensiones (Análisis lógico, reestructuración cognitiva, evitación cognitiva, búsqueda de apoyo social, acción sobre el problema, gratificación

alternativa que después se consolidó como evitación conductual, control de emociones, paralización y descontrol emocional), con las opciones de respuesta sí (3), a veces (2) y no (1). Con la existencia de dos factores llamados estrategias funcionales y disfuncionales. El primer factor (estrategias disfuncionales) quedó constituido por los reactivos correspondientes a la evitación cognitiva (estrategia centrada en la evaluación), búsqueda de gratificaciones alternativas (estrategia centrada en el problema), paralización y descontrol emocional (estrategia centrada en la emoción). También control de la emoción (estrategia centrada en la emoción) cae en este factor indicando que los reactivos de esta estrategia se refieren a hipercontrol cercano a la paralización. Estas estrategias son consideradas disfuncionales, es decir que no disminuyen o hacen que desaparezca la amenaza. El segundo factor (estrategias funcionales) incluyó los reactivos correspondientes al análisis lógico (estrategias centradas en la evaluación), reestructuración cognitiva (centrada en la evaluación), búsqueda de apoyo (centrada en el problema) y acción sobre el problema (centrada en el problema). Estas estrategias en general se consideran adecuadas para resolver el problema y hacer desaparecer la amenaza. Con un coeficiente de alpha de Cronbach de .75 en la escala total, .74 en el factor estrategias disfuncionales, y .71 en el factor estrategias funcionales. La consistencia interna fue aceptable, se obtuvo la estructura bifactorial cuyos componentes fueron definidos como afrontamiento funcional (análisis lógico, acción sobre el problema y búsqueda de apoyo) y afrontamiento disfuncional (descontrol emocional, evitación cognitiva, búsqueda de gratificaciones alternativas y control emocional).

Con la realización de este instrumento, esta autora encontró resultados que indican que hay estrategias funcionales que logran reducir el estrés y promueven la salud a



largo plazo, mientras que existen estrategias disfuncionales que pueden disminuir el estrés momentáneamente pero deterioran la salud a largo plazo. Aunque es necesario marcar que la autora advierte que no hay estrategias definitivamente funcionales o disfuncionales, ya que algunas de ellas que han resultado efectivas en un contexto determinado, no han resultado en otro.

Otro de los estudios orientados dentro del afrontamiento del estrés infantil es el de Morales et al. (2012), para estos investigadores es necesario darle relevancia tanto a las estrategias existentes como a los estresores cotidianos: el escolar o los iguales (e.g. obtener malas calificaciones, burlas de los iguales), la salud (e.g. situaciones de enfermedad) y la familia (e.g. peleas entre hermanos), que al presentarse en la vida diaria afectan de forma negativa al desarrollo emocional de los niños.

#### **4.2.2. Estrategias de afrontamiento productivo e improductivo**

Morales et al. (2012) se concentran en la categoría de Frydenberg y Lewis, quienes distinguen tres estilos básicos de afrontamiento (tomando en cuenta que estilo se refiere al empleo transituacional de un grupo de estrategias que se ha aprendido en función de la experiencia pasada), los cuales son: 1) centrado en el problema, que abarca, concentrarse en resolver el problema, esforzarse y tener éxito, fijarse en lo positivo, diversiones relajantes y distracción física; 2) en relación a los demás, que engloba, apoyo social, apoyo espiritual y buscar apoyo profesional; 3) estilo improductivo, que abarca preocuparse, hacerse ilusiones, no afrontar el problema, reducción de tensión, ignorar el problema, autoculparse y reservarlo para sí. Para esta perspectiva las estrategias improductivas, las cuales son estrategias emocionales, representan la forma menos eficaz de hacer frente a un problema.

A partir de este modelo Morales (2008) especifica que existen dos tipos de estrategias, las productivas e improductivas o funcionales/disfuncionales. De aquí, hace un instrumento donde son nueve las estrategias de afrontamiento (Morales et al., 2012):

- *Solución activa:* Estrategia dedicada a buscar y aportar soluciones al problema que puedan reducir el estrés mediante cambios en la situación estresante tras concentrarse en resolver el problema considerando las distintas opciones de solución.
- *Comunicar el apoyo a otros:* refieren a la búsqueda de apoyo emocional de otras personas: inclinación a compartir los problemas con los demás y conseguir ayuda para afrontarlos.
- *Búsqueda de información y guía:* estrategias que buscan aumentar la información, recabar consejos y recomendaciones de otras personas tras dar a conocer a los demás el problema planteado.
- *Actitud positiva:* se piensa que el problema se va a solucionar.
- *Indiferencia:* actitud de indiferencia hacia el problema.
- *Conducta agresiva:* aquellas estrategias que supongan agresión tanto física como verbal hacia los demás.
- *Reservarse el problema para sí mismo:* Refleja si se oculta a otras personas los sentimientos sobre el problema.
- *Evitación cognitiva:* respuesta que supone el esfuerzo consciente por negar o desentenderse del problema pensando en otra cosa.
- *Evitación conductual:* estrategias destinadas a la evitación del problema a través de acciones /conductas para retirarse de la situación estresante.

El instrumento lleva por nombre escala de afrontamiento para Niños (EAN), Es un instrumento autoinformado que evalúa estrategias de afrontamiento suscitadas ante cuatro problemas más relacionados con el contexto familiar, la salud, las tareas escolares y relaciones sociales. A continuación se explicará brevemente (Morales et al., 2012).

#### *A. Escala de afrontamiento para Niños (EAN)*

Esta escala consta de 35 items en formato de respuesta likert de tres puntos (nunca, algunas veces y muchas veces), que evalúan nueve factores de primer orden en cada uno de los contextos citados, distinguiendo entre afrontamiento productivo: solución activa, comunicar el problema a otros, búsqueda de información y guía, y actitud positiva; y afrontamiento improductivo: indiferencia, conducta agresiva, reservarse del problema para sí mismo, evitación cognitiva y evitación conductual. Los participantes fueron 402 niños, 190 niñas y 212 niños con edades comprendidas entre los 9 y 12 años ( $M = 10.45$ ,  $DT = .96$ ) de 4º ( $n = 121$ ), 5º ( $n = 123$ ) y 6º ( $n = 158$ ) de Educación Primaria, pertenecientes a dos escuelas públicas y dos privadas de Málaga, España. La escala obtuvo una consistencia interna (alpha de Cronbach) que va del .54 al .76 en los factores de primer orden (nueve estrategias) de .85 en los dos factores de segundo orden (afrontamiento enfocado en el problema y afrontamiento improductivo). El EAN presenta propiedades psicométricas adecuadas. Su estructura factorial es consistente con el modelo general de afrontamiento productivo y afrontamiento improductivo, ya que el análisis factorial confirmatorio ha arrojado dos factores de segundo orden coincidentes con estos dos estilos.

El factor de segundo orden afrontamiento centrado en el problema, por lo general sus estrategias se asocian con la solución del problema de manera saludable y adaptativa en los niños y adolescentes, sin embargo cabe recalcar que la búsqueda de

información y guía y comunicar a otros el problema se pueden justificar dentro del área de apoyo social. Y la actitud positiva por su naturaleza ha presentado cercanía a denominaciones como centrarse en lo positivo, reevaluación o reinterpretación, pensamiento positivo y redefinición de la situación. Mientras las estrategias presentadas en el factor afrontamiento improductivo muestran mayor relación con desajuste emocional e inadaptación en los niños y adolescentes.

Al tener como relevancia las situaciones que generan tensión (escolar, familiar y social), en México, Hernández y Gutiérrez (2012) se enfocaron a estudiar cuales son los diferentes estilos de afrontamiento existentes en el niño al abordar o querer eliminar una situación estresante utilizando el “Cuestionario de Estrés y Afrontamiento” creado por Verduzco en el 2004.

#### **4.2.3. Estilos de afrontamiento: Control Director, Control indirecto y abandono de control**

Como ya se ha analizado, se puede entender que los patrones de afrontamiento se desarrollan desde la infancia, debido a que esta es una etapa en la que se aprende a tener un control sobre el ambiente y se comienzan a observar que tan efectivas son las respuestas de afrontamiento ante eventos estresantes.

Hernández y Gutiérrez (2012) describen el modelo de control de Rothbaum, Weisz y Snyder, quienes refieren al afrontamiento como un estado de control, el cual se centra en las metas u objetivos que persigue la persona al iniciar el proceso de afrontamiento, estos autores distinguen tres tipos de estilos para la población infantil:

- *Afrontamiento de control directo* (o estrategias de control primario): se refieren a los intentos propositivos que un infante realiza con la finalidad de eliminar el evento estresante o disminuir sus efectos (e.g. estudiar mucho para sacar mejores calificaciones).
- *Afrontamiento de control indirecto* (o estrategias de control secundario): Se refiere a la solicitud de ayuda o apoyo tangible (materiales, dinero, información) a las personas adultas significativas para resolver el problema (e.g. pedir que le compren algo que tiene que regresar a un compañero).
- *Afrontamiento de abandono de control*: en cuanto a esta categoría, el infante percibe una situación como incontrolable. Es la ausencia de meta u objetivo de afrontamiento (e.g. irse a la calle, dormirse o esconderse en el cuarto ante la situación estresante).

Hernández y Gutiérrez al denominar al afrontamiento como una variable mediadora de la adaptación y de los eventos estresantes de la vida diaria de un individuo. Este proceso les permite a los niños lidiar con los cambios físicos, psicológicos, familiares, sociales y académicos típicos de su edad. Para su investigación utilizaron el cuestionar El “Cuestionario de Estrés y Afrontamiento” realizado por Verduzco en el 2004.

#### A. *Cuestionario de Estrés y Afrontamiento*

El “Cuestionario de Estrés y Afrontamiento” realizado por Verduzco en el 2004 está integrado por 33 reactivos que describen situaciones de tensión, en las aéreas escolar, familiar y social. Las categorías de respuesta se organizaron en tres estilos de afrontamiento: Afrontamiento de control directo (estrategias de control primario),

Afrontamiento de control indirecto (estrategias de control secundario) y Afrontamiento de abandono de control.

Hernández y Gutiérrez (2012) escogieron a 251 niños y niñas de 10 a 13 años de edad, que se encontraban en quinto y sexto año de primaria, utilizando los tres estilos de afrontamiento ya mencionados, también incluyeron el enfoque o la finalidad de los estilos de afrontamiento, siendo estos: Solución de problemas, enfocada a la emoción, respuestas de evitación, respuestas cognitivas, aceptación y reconocimiento de errores.

Los resultados de esta investigación muestran que los niños y niñas de 10, 11 y 12 años de edad utilizan con mayor frecuencia el estilo de abandono de control. Sin embargo, refieren que al utilizar los estilos de afrontamiento de control directo y el enfoque dirigido a solucionar el problema y a las respuestas cognitivas, como finalidad existe un cambio y que estas acciones sí los hacen sentir mejor.

Por otro lado, otra investigación hecha en México orientada directamente en los tipos de estrategias de afrontamiento en niños fue la realizada por Fernández de Ortega (2005), esta autora al estudiar el significado de vergüenza en infantes, también se enfocó a examinar las distintas respuestas de afrontamiento presentadas en esta emoción tomando de referencia el modelo de Losoya, Eisenberg y Fabes en 1998.

#### **4.2.4. Estrategias regulación emocional**

Al trabajar específicamente con las formas de regulación que utilizan los niños Eisenberg y Fabes, propusieron 3 formas de regulación de la emoción. La primera menciona a la regulación interna de la emoción, en ella se incluyen procesos de iniciación, mantenimiento o modulación de la ocurrencia de los estados internos fisiológicos asociados a la emoción.

La mayoría de las estrategias utilizadas para ello son cognoscitivas, por ejemplo la utilización de cambios de atención de un evento negativo para reducir la estimulación aversiva. El segundo tipo de regulación se refiere a la conducta, la cual se traduce en expresiones motrices manifiestas asociadas a las emociones, por ejemplo, las expresiones faciales. Por último describen la regulación del contexto evocador de la emoción, la cual se refiere a todo los esfuerzos relajados para modificar la fuente de estimulación emocional (Fernández de Ortega, 2005).

Fernández de Ortega al explicar el modelo de Losoya, Eisenberg y Fabes mencionan que estas autoras proponen 7 estrategias de afrontamiento para regular las emociones, y dependiendo de la complejidad de las situaciones que enfrentan los escolares aumenta la complejidad de las estrategias que éstos experimentan. Las siete estrategias de afrontamiento son las siguientes:

1. *Afrontamiento agresivo*. La emoción se regula a través de la agresión física y verbal.
2. *Afrontamiento instrumental*. Los niños realizan alguna acción constructiva para mejorar la situación problemática.
3. *Evitación/Distracción*. Esta estrategia de los niños tratan de abandonar o evitar la situación provocadora de emoción. Incluye también el mantenerse ocupado(a) para no pensar en la situación.
4. *Desahogo emocional*. Se realiza alguna acción (e.g. llorar, gritar) para liberar tensión, con la finalidad de atraer la atención de los otros y obtener ayuda para regular la emoción.
5. *Reestructuración cognitiva*. La estrategia se basa en tratar de pensar en la situación provocadora de la emoción de una manera positiva.

6. *Apoyo emocional*. Los niños hablan acerca del problema con sus amigos o el maestro, con la esperanza de obtener apoyo.
7. *Hacer nada*. Esta estrategia aparece como alternativa de afrontamiento instrumental en la edad preescolar y escolar.

Con el objetivo de elaborar una escala valida y confiable para medir la intensidad de vergüenza y las formas de cómo afrontan esta emoción los niños, Fernández de Ortega (2005) elaboró un instrumento que a continuación se explicará a gran detalle.

*A. Escala de vergüenza y estrategias de afrontamiento para niños*

Con una muestra de 665 niños y 698 niñas de edades entre 9 y 11 años de edad, se obtuvieron los índices psicométricos de la escala construida. Mediante un análisis de contenido se clasificaron 10 situaciones provocadoras de vergüenza, con su respectiva intensidad y estrategia de afrontamiento asociada. Las estrategias de afrontamiento fueron clasificadas por 10 jueces expertos, y solamente las respuestas que obtuvieron el 85% de acuerdo interjueces, fueron seleccionadas para la escala final, quedando seis estrategias de afrontamiento, omitiendo el apoyo emocional, éstas fueron: (1) afrontamiento instrumental, (2) afrontamiento agresivo, (3) hacer nada y sonrojarse, (4) desahogo emocional, (5) evitación/distracción y (6) autoevaluación. Es importante aclarar que la última estrategia de afrontamiento encontrada aparece en la muestra de los niños encuestados, pero no aparece descrita en las referencias bibliográficas que la autora describió.

Los datos de la escala fueron sometidos a un análisis estadístico para obtener sus índices psicométricos. Para conocer la validez de constructo de la escala de vergüenza



se utilizó un análisis factorial de componentes principales con rotación varimax. Se obtuvieron dos factores que en conjunto explican el 45% de la varianza. El primer factor (intensidad media) tiene un alpha de Cronbach de .75 y el segundo factor (intensidad alta) su consistencia interna es de .79. Se midieron las estrategias de afrontamiento por frecuencias, siendo el afrontamiento instrumental la más seleccionada con 231 y el afrontamiento agresivo con 42 ante las situaciones presentadas en la escala de vergüenza.

Los resultados obtenidos en lo que se refiere a las estrategias empleadas por los niños en una situación vergonzante fueron: afrontamiento agresivo, afrontamiento instrumental, deshago emocional, evitación/distracción y hacer nada. En el caso del sonrojo se incluye en el hacer nada pues siempre que fue mencionado por los niños, estuvo apareado con estrategias de afrontamiento. En el caso de la desvaloración del sí mismo, no se encontraron datos que hablen de ésta como una estrategia afrontamiento. Fernández de Ortega percibe dada la frecuencia con la que son utilizadas la estrategia de afrontamiento instrumental, sugiere la relevancia que tiene la aceptación social en la vida de los escolares, es decir se elige hacer algo que mantenga la buena relación con los pares, en lugar de agredirlos, no hacer nada, distraerse/evitar o autoevaluarse, todo esto a favor de una relación cordial con los otros. Sin embargo, también recalca que dada la naturaleza descriptiva del estudio y la carencia de datos en la cultura Mexicana y específicamente sobre los niños, se hace evidente la necesidad de realizar más investigaciones sobre todo de los mecanismos regulatorios de vergüenza.

Al revisar estas investigaciones de los últimos 10 años sobre las diferentes estrategias de afrontamiento y regulación emocional que utilizan los niños se pueden retomar cuatro puntos importantes de esta compilación:

1. Conforme el individuo crece también aumenta el grado de sofisticación y autonomía de las estrategias disminuyendo la respuesta de malestar (Ato et al. 2004b; Ato et al., 2005).
2. Hay autores que declaran la presencia de estrategias adaptativas (funcionales) y desadaptativas (disfuncionales) de regulación emocional (Garnesfski et al., 2007; Morales et al., 2012) y otros que sugieren que no hay estrategias definitivamente funcionales o disfuncionales, ya que algunas de ellas resultan efectivas en un contexto determinado y en otros no (Richaud de Minzi, 2006).
3. Existen instrumentos con propiedades psicométricas adecuadas y con una determinada categorización de estrategias de afrontamiento (Fernández de Ortega, 2005, Garnesfski et al. ,2007; Morales et al., 2012; Richaud de Minzi ,2006) (Ver Fig. 7).

**Figura 7.** Cuadro de autores e instrumentos validados para medir las estrategias de afrontamiento (Elaboración propia a partir de los estudios referenciados).

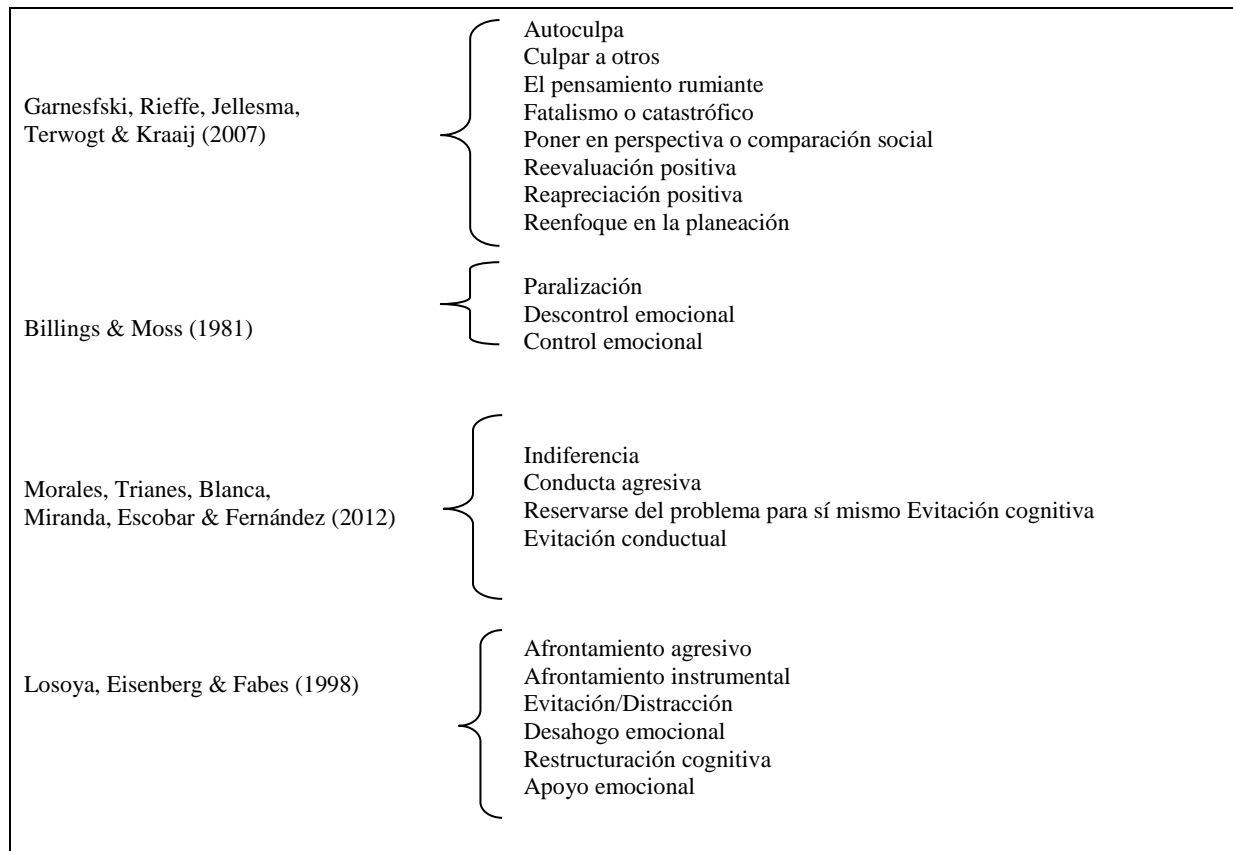
<b>Instrumento</b>	<b>Autor</b>	<b>Estrategias de afrontamiento</b>	<b>Propiedades psicométricas</b>	<b>Lugar</b>	<b>Muestra</b>
<b>Cognitive emotion regulation questionnaire – kids versión (CERQ-k).</b>	Garnesfski, Rieffe, Jellesma, Terwogt & Kraaij (2007)	Estrategias cognitivas de regulación emocional	Alpha de Cronbach de 0.70 y 0.80	Holanda	717 niños de 10 años
<b>Cuestionario Argentino de Afrontamiento para niños de 8 a 12 años.</b>	Richaud de Minzi (2006)	Estrategias de afrontamiento funcional y estrategias de afrontamiento disfuncional.	Alpha de Cronbach de .75 en la escala total, .74 en el factor estrategias disfuncionales, y .71 en el factor estrategias funcionales	Argentina	890 niños de edades entre 8 a 12 años
<b>Escala de afrontamiento para Niños (EAN)</b>	Morales, Trianes, Blanca, Miranda, Escobar &	Afrontamiento productivo. afrontamiento improductivo:	Alpha de Cronbach afrontamiento productivo y .85 afrontamiento improductivo.	España	402 niños de edades entre 9 y 12 años

	Fernández (2012)			
<b>Escala de vergüenza y estrategias de afrontamiento para niños</b>	(Fernández de Ortega, 2005).	Estrategias de afrontamiento para regular las emociones	Se midieron las estrategias de afrontamiento por frecuencias, siendo el afrontamiento instrumental la más seleccionada con 231 y el afrontamiento agresivo con 42 ante las situaciones presentadas en la escala de vergüenza.	México 1363 niños de edades entre 9 y 11 años,

A pesar de que los autores proponen distintas clasificaciones de las estrategias de afrontamiento, en las investigaciones existe una estrecha relación con el procesos de regulación emocional, pues como se observa en el cuadro (Ver Fig. 8) dentro de las estrategias que el ser humano utiliza para afrontar algún acontecimiento estresante o de malestar, indirecta o directamente se mencionan estrategias que se enfocan a regular la emoción (Billings & Moss, 1981; Garnesfski et al., 2007; Grolnick et al., 1996; Lazarus y Folkman, 1986; Losoya et al., 1998; Morales et al., 2012),

**Figura 8.** Cuadro de Autores y Estrategias de regulación emocional (Elaboración propia a partir de los estudios referenciados).

<b>Autores</b>	<b>Estrategias enfocadas a la emoción o de regulación emocional</b>
Lazarus y Folkman (1986)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Resolución de problemas</li> <li>Confrontativo</li> <li>Apoyo social</li> </ul>
Grolnick, Bridges & Connell (1996)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Implicación activa de juego</li> <li>Uso pasivo de los objetos</li> <li>Autotranquilización física</li> <li>Autotranquilización simbólica</li> <li>Búsqueda de proximidad y contacto con otros</li> <li>Búsqueda de la madre</li> </ul>



A pesar de los descubrimientos encontrados y que la literatura revela que la regulación emocional y las estrategias de afrontamiento son procesos que se deben tomar en cuenta dentro de la evaluación e intervención de niños y adolescentes (Cuervo & Izzedin, 2007). Uno de los problemas más serios que los investigadores encaran en cuanto a su estudio es del no disponer de instrumentos que posean niveles adecuados de confiabilidad y validez (Garnefski et al., 2007; Quiroz et al., 2010), o no hay en sí un modelo que se concentre en evaluar la estrategias de afrontamiento en población infantil (Morales, 2008), sobre todo enfocadas específicamente en la regulación emocional. Tal obstáculo dificulta la obtención de información útil que apoye la propuesta de nuevas investigaciones sobre todo en la cultura mexicana.

Por dicha razón es importante diseñar un instrumento que mida específicamente las estrategias de afrontamiento de regulación emocional en México. El modelo de Losoya et al. (1998) el cual Fernández de Ortega (2005) retoma en una de sus investigaciones por ser de gran relevancia en el ámbito infantil, es uno de los pocos que se ha estudiado en esta población, sin embargo no se cuenta con un instrumento que midan estas estrategias y que tengan la consistencia interna necesaria para garantizar adecuados estudios del tema en el área infantil.

## **CAPÍTULO V**

### **METODOLOGÍA**

Este capítulo se enfoca en presentar la metodología empleada para cumplir con el propósito de la investigación, ésta se divide en: 1) el planteamiento del problema; 2) la pregunta de investigación; 3) el objetivo general y 4) el método. A continuación se describirá cada uno de ellos.

#### **5.1. Planteamiento del problema**

A lo largo de la revisión anterior se reconoce la diversidad de cuestiones que el constructo de regulación emocional presenta, tres son los puntos claves que se pueden mencionar dentro de esta perspectiva: (1) la relación entre emoción y regulación emocional (Cole et al., 2004; Eisenberg & Spinrad, 2004); (2) los aspectos biológicos en torno al constructo (Silva, 2003), (3) la relación entre el desarrollo emocional y el aprendizaje de las estrategias de afrontamiento a lo largo de etapa infantil.

Se puede dar una mención especial al uso de las estrategias de afrontamiento de regulación emocional, por considerarse relevante en la evidencia encontrada con relación a la salud mental (Silva, 2003), sin embargo, también se ha analizado que si este proceso se maneja de manera inadecuada puede resultar desadaptativo para el individuo vinculándose en gran medida con la psicopatología emocional, iniciado principalmente en etapas infantiles (Capella & Mendoza, 2011; Esquivel 2010).

Otro punto importante del reconocimiento de las emociones y las estrategias de afrontamiento de regulación emocional es la posibilidad de contar con las herramientas

necesarias para evaluar e intervenir a los niños y adolescentes en ámbitos clínicos y educativos (Cuervo & Izzedin, 2007).

Sin embargo, a pesar de los descubrimientos encontrados, la literatura se ha percatado de que existe variación entre los instrumentos de medición (Fox & Calkins, 2003; Garnefski et al., 2007; Quiroz et al., 2010), o no hay en sí un modelo que se concentre en evaluar las estrategias de afrontamiento en población infantil (Morales, 2008), sobre todo enfocadas específicamente en la regulación emocional, no siendo México una de las excepciones.

Por lo anterior se hace necesario contar con un instrumento válido en población mexicana infantil que permita medir los factores necesarios para poder contribuir con las investigaciones en México, pero sobre todo que sirva como herramienta de prevención, evaluación e intervención que mejore de manera significativa la salud y calidad de vida del infante.

Por esto, el objetivo del presente trabajo es diseñar, construir y validar un instrumento (Escala de regulación emocional para niños, EREn) para medir las estrategias de afrontamiento de la regulación emocional infantil que evalúe el tipo de estrategias que los niños entre 8 y 12 años (edades donde la comprensión y expresión emocional se manifiestan de manera más consciente) utilizan para reducir una situación de malestar. El instrumento comprenderá el modelo de Losoya, Eisenberg y Fabes (1998) (Afrontamiento agresivo, afrontamiento instrumental, evitación/distracción, desahogo emocional, reestructuración cognitiva, apoyo emocional y hacer nada) ya que teóricamente se ha hablado de la importancia que estas habilidades tienen en el ámbito infantil; en conjunción

con las estrategias de relajación de Lazarus y Folkman (1986) y reservarse el problema para sí mismo de Morales et al. (2012).

## **5.2. Pregunta de investigación**

¿Cuáles son las propiedades psicométricas de la escala de estrategias de regulación emocional para niños?

## **5.3. Objetivo General**

Diseñar, validar y obtener la consistencia interna de la escala de estrategias de regulación emocional para niños de 8 a 12 años (EREn).

## **5.4. Método**

Para lograr este propósito el presente trabajo se compone de 3 fases.

### **Fase 1**

Obtener los reactivos para la escala de estrategias de afrontamiento de regulación emocional por medio de una entrevista a los niños.

### **Fase 2**

Diseñar un instrumento para evaluar las estrategias de afrontamiento de regulación emocional en niños.

### **Fase 3**

Analizar las propiedades psicométricas de la escala de estrategias de afrontamiento de regulación emocional en niños (EREn).

A continuación se describe con más detalle el método que se llevó a cabo en cada fase.



## **5.5. Fase 1: Obtener los reactivos para la escala de estrategias de afrontamiento de regulación emocional por medio de una entrevista a los niños.**

### **Objetivos particulares**

1. Recolección de reactivos.
2. Delimitación de las categorías de análisis.
3. Definición de indicadores.
4. Redacción de reactivos.

### **Muestra**

Se seleccionó una muestra de manera no probabilística de 165 niños de edades entre 8 a 12 años provenientes de una escuela primaria de la zona oriente del Estado de México.

### **Tipo de estudio**

Estudio exploratorio y descriptivo.

### **Instrumento**

Para la recolección de reactivos se elaboró un cuestionario que constó de dos preguntas abiertas, ¿Qué situaciones te hacen sentir estrés o malestar? y ¿Qué haces para reducir ese malestar?

### **Procedimiento**

La lista de reactivos se construyó de acuerdo a los siguientes pasos (Flores Herrera, Bustos Aguayo & Villegas Zavala, 2013; Kerlinger & Lee, 2002; Pick, 2005):

- a) *Recolección de reactivos*: Al obtener los permisos de las autoridades correspondientes de la escuela primaria, 2 encuestadores acudieron a los salones donde estudiaban los niños de edades de entre 8 a 12 años. Ya estando en el salón se les entregó a los niños el cuestionario abierto que se diseñó para esta primera fase (Ver apéndice I). Posteriormente se dieron las instrucciones donde se señaló que describieran una situación que les causaba algún malestar (e.g. pelearse con el amigo, no hacer la tarea, el regaño de los padres, etc.), siguiendo de una segunda pregunta donde indicaron lo que hacen para reducir ese malestar, con la finalidad de conocer que estrategias de regulación emocional utilizan. El tiempo promedio para contestar el cuestionario fue de 10 minutos.
- b) *Delimitación de las categorías de análisis*. Al Considerar la literatura sobre las estrategias de afrontamiento de regulación emocional infantil se tomó como primera clasificación las siete categorías analíticas descritas por Losoya, Eisenberg y Fabes (1998): afrontamiento agresivo, afrontamiento instrumental, evitación/distracción, desahogo emocional, reestructuración cognitiva, apoyo emocional y hacer nada. Después, al revisar y ordenar las respuestas de los cuestionarios abiertos se identificaron contestaciones que indicaban que los niños a parte de las 7 categorías mencionadas, también utilizan la relajación (Lazarus y Folkman, 1986) y reservarse el problema para sí mismo (Morales et al., 2012) como estrategias para regular sus emociones, por lo cual se agregaron a la clasificación correspondiente.
- c) *Definición de indicadores*. Estas 9 categorías se definieron operacionalmente y se identificaron diversas cualidades propias de cada estrategia (Ver apéndice II).
- d) *Redacción de reactivos*. De acuerdo a las definiciones operacionales y los indicadores de las 9 estrategias de regulación emocional se prosiguió a hacer una

lista que quedó constituida de 150 afirmaciones las cuales se escribieron siguiendo las 10 condiciones que Pick (2005) menciona para redactar los reactivos.

## **5.6. Fase 2: Diseñar un instrumento para evaluar las estrategias de afrontamiento de regulación emocional en niños.**

### **Objetivos particulares**

4. Validación de las categorías por jueces expertos.
5. Integración de la escala.

### **Muestra**

Se solicitó la colaboración cinco jueces expertos en el tema de las estrategias de la regulación emocional infantil, la Dra. Luz María Flores, Dra. Andrómeda Valencia, Dra. Patricia Villegas, Dr. Marcos Bustos y Mtro. Juan Jiménez.

### **Tipo de estudio**

Estudio exploratorio y descriptivo.

### **Instrumento**

Con la lista de los 150 reactivos que se elaboró en la primera fase se diseñó un cuadro de registro, el cual contenía cuatro casillas: 1) reactivos; 2) criterios de evaluación; 3) redacción y 4) sugerencias.

## **Procedimiento**

- e) *Validación por jueces expertos.* A los 5 jueces se les proporcionó unos cuadros de registro (Ver apéndice III) donde clasificaron los reactivos conforme al cuadro de estrategias de regulación emocional (Ver apéndice II). De los 150 reactivos los especialistas determinaron sus criterios de evaluación, es decir, que reactivos pertenecían a cada una de las 9 estrategias de afrontamiento de regulación emocional, consideraron sí la redacción era la adecuada o no para el propósito del estudio y mencionaron algunas sugerencias de retirar los reactivos que no tenía relación con el tema. Conforme a estas observaciones se reelaboraron o eliminaron algunos reactivos, siendo el 80 % el acuerdo entre jueces.
- f) *Integración de la escala.* A partir de la validación por jueces, se diseñó la escala de estrategias de regulación emocional para niños (EREn) tipo Likert con cuatro opciones de respuesta (siempre = 3, casi siempre = 2, casi nunca = 1 y nunca = 0), 9 categorías y 61 reactivos (Ver apéndice IV)

### **5.7.Fase 3: Analizar las propiedades psicométricas de la escala de estrategias de afrontamiento de regulación emocional en niños (EREn).**

#### **Objetivos particulares**

7. Aplicación a la muestra de estudio.
8. Obtención de la confiabilidad de la escala.
9. Obtención de la validez de la escala.

## **Muestra**

Para obtener los índices psicométricos de la escala construida. Se seleccionó una muestra no probabilística de 395 participantes, 182 mujeres (46.1%) y 213 hombres (53.9%) de edades entre 8 a 12 años de escuelas primarias públicas de la zona metropolitana. La media obtenida para esta muestra es de 8 años (DE= 2.92).

## **Tipo de estudio**

Estudio exploratorio y descriptivo.

## **Instrumento**

Escala de estrategias de afrontamiento de regulación emocional para niños (EREn), construida en formato tipo Likert con cuatro opciones de respuesta (siempre=3, casi siempre=2, casi nunca=1 y nunca=0). El instrumento se diseñó con dos apartados, en el primero se preguntan los datos sociodemográficos (edad, grado escolar y sexo); en el segundo, se enfocó a los 61 reactivos de la escala.

## **Procedimiento**

Una vez diseñada la escala de estrategias de regulación emocional infantil (EREn) se prosiguió a la aplicación del instrumento y a analizar sus propiedades psicométricas de acuerdo a los siguientes pasos (Flores Herrera, Bustos Aguayo & Villegas Zavala, 2013; Kerlinger & Lee, 2002):

- a) *Aplicación a la muestra de estudio.* Con las modificaciones realizadas, se prosiguió a la aplicación de la escala EREn. Dos encuestadores acudieron a diferentes escuelas de nivel primaria de la zona metropolitana, donde al entrevistarse con las

autoridades correspondientes se obtuvieron los permisos necesarios para la aplicación de la prueba. Posteriormente se dirigieron a los salones donde estudiaban los niños que tenía edades entre 8 y 12 años, y ahí se les comentó a los profesores encargados del grupo el objetivo del estudio. Una vez obtenida la atención de los niños se hizo entrega del instrumento y se les explicó el propósito de la investigación y las instrucciones de éste, quedando los encuestadores en la disposición de aclarar alguna duda que pudieran tener. El tiempo promedio para la aplicación de la escala dependió de la edad, el tiempo de los niños entre los 8 y 9 años fue aproximadamente de 25 a 30 minutos, a diferencia de los niños entre 10 a 12 años quienes tardaron 15 a 20 minutos en contestar la prueba.

- b) *Obtención de la confiabilidad de la escala.* Por medio del Coeficiente de Alpha de Cronbach se comprobó la consistencia interna de las respuestas de los participantes con respecto a los reactivos de la escala utilizando el programa estadístico SPSS.
- c) *Obtención de la validez de la escala.* Se verificaron e hicieron ajustes de los reactivos del instrumento mediante un análisis factorial quedando al final 33 reactivos agrupados en 2 factores (Ver apéndice 4).

En el siguiente apartado se describirán los resultados correspondientes a las 3 fases que componen esta investigación.

## **CAPITULO VI**

### **RESULTADOS**

Este capítulo tiene como propósito describir los resultados encontrados durante el procedimiento de la investigación. Se divide en 3 fases: 1) Fase 1, obtener los reactivos

para la escala de estrategias de afrontamiento de regulación emocional por medio de una entrevista a los niños; 2) Fase 2, diseñar un instrumento para evaluar las estrategias de afrontamiento de regulación emocional en niños y 3) Fase 3, analizar las propiedades psicométricas de la escala de estrategias de afrontamiento de regulación emocional en niños (EREn). A continuación se presentaran los resultados de cada subtema.

### **6.1. Fase 1**

Una vez realizado el análisis de las categorías se obtuvo una clasificación de 9 estrategias de regulación emocional infantil (afrontamiento agresivo, afrontamiento instrumental, evitación/distracción, desahogo emocional, reestructuración cognitiva, apoyo emocional y hacer nada, relajación y reservarse el problema para sí mismo). Posteriormente, mediante la revisión de las respuestas de los cuestionarios abiertos aplicados a los niños de primaria y siguiendo las condiciones que Pick (2005) menciona para redactar los reactivos se prosiguió a hacer una lista que quedó constituida de 150 afirmaciones.

Con los resultados correspondientes de la primera fase se prosiguió a efectuar la validación por jueces e integración de la escala, los resultados se describen en el siguiente apartado.

### **6.2. Fase 2**

Se le pidió al grupo de especialistas que vigilaran la correspondencia entre las categorías analíticas definidas y los 150 reactivos recolectados del cuestionario abierto. En esta primera evaluación se eliminaron 89 reactivos, diseñando un instrumento de 61 reactivos,

distribuidos en 9 categorías (5 en afrontamiento instrumental, 7 en afrontamiento agresivo, 8 en evitación/distracción, 6 en desahogo emocional, 7 en reestructuración cognitiva, 7 en apoyo emocional, 6 en hacer nada, 7 en relajación y 8 en reservarse el problema para sí mismo). En la tabla 1 se muestra algunos ejemplos de reactivos seleccionados por los expertos en el tema (Ver tabla 1).

**Tabla 1.** *Clasificación de las estrategias de regulación emocional con 2 ejemplos de reactivos seleccionados por los jueces.*

<b>Estrategia de regulación emocional</b>	<b>Ejemplos de reactivos</b>
<b>Afrontamiento instrumental</b>	Trato de arreglar la situación de la mejor manera
	Hago algo especial para sentirme mejor
<b>Afrontamiento agresivo</b>	Les pego a las personas
	Busco la forma de desquitar lo que siento
<b>Evitación/distracción</b>	Me distraigo haciendo algo que me gusta
	Veó televisión para distraerme
<b>Reestructuración cognitiva</b>	Pienso en cosas bonitas
	Pienso en que todo se va a arreglar
<b>Desahogo emocional</b>	Me pongo a llorar
	Escribo poemas, cuentos o dibujo sobre mis sentimientos
<b>Apoyo emocional</b>	Me voy a platicar con mi mamá o papá.
	Hablo con alguien sobre cómo me siento.
<b>Hacer nada</b>	No hago nada
	Espero que el problema se arregle solo
<b>Relajación</b>	Cuento hasta 10 con la intención de disminuir lo que siento
	Respiro profundo y me calmo
<b>Reservarse el problema para sí mismo</b>	Guardo mis sentimientos para mí solo
	Finjo ser feliz pero lloro en soledad



---

---

Al obtener la primera versión de la escala de regulación emocional infantil, el siguiente paso a realizar fue la aplicación del instrumento para que con los resultados se pudiera dar a conocer las propiedades psicométricas de la prueba. Los resultados se muestran en el siguiente apartado.

### 6.3. Fase 3

El objetivo de esta fase fue analizar las propiedades psicométricas del instrumento, para ello se realizó un análisis de frecuencias, obteniendo la Media y la Desviación Estándar con el fin de ubicar cuales son los reactivos que se presentan con mayor frecuencia en ciertas opciones de respuesta.

**Tabla 2.** *Análisis de las medias y desviaciones estándar en función de la escala likert de 4 reactivos ejemplos de la escala de EREn*

	<b>M</b>	<b>D.E.</b>	<b>Siempre</b>	<b>Casi siempre</b>	<b>Casi nunca</b>	<b>Nunca</b>
<b>Pienso en cosas bonitas.</b>	2.36	.80	207	138	34	16
<b>Me dedico a resolver la situación que causa mi sentir.</b>	2.11	.86	142	182	43	28
<b>Grito o insulto.</b>	.77	.98	33	58	91	213
<b>Me quedo paralizado.</b>	.75	.93	19	79	83	214

Como se aprecia en la Tabla 2 las conductas: “pienso en cosas bonitas” (M=2.36) y “me dedico a resolver la situación que causa mi sentir” (M=2.11) son un ejemplo de reactivos que se presentan con mayor frecuencia entre las opciones siempre y

casi siempre, a diferencia de “grito e insulto” (M=.77) y “me quedo paralizado (M=.75) que muestran mayor frecuencia en casi nunca o nunca.

Para comprobar la capacidad de discriminación de los reactivos se realizó una prueba t de Student para grupos extremos. Se generó una nueva variable equivalente al resultado de la suma de cada uno de los reactivos de la escala, para posteriormente obtener los valores del percentil 25 y 75 de esta variable mediante un análisis de frecuencias. Posteriormente, se creó una nueva variable considerando los cuartiles extremos, lo que sirvió para generar dos grupos de contraste y se aplicaron pruebas t de Student para muestras independientes, lo que finalmente permitió evaluar la capacidad de discriminación de cada reactivo. Los reactivos que no mostraron una capacidad discriminatoria adecuada que fueron descartados son el reactivo 9 “veo la televisión para distraerme” (.06) y el 18 “no hago nada” (.24) (Ver Tabla 3).

**Tabla 3.** *Análisis de Discriminación de los reactivos de la escala EREn*

	<i>t</i>	GI	Sig. (bilateral)
<b>1. Me dedico a resolver la situación que causa mi sentir</b>	-5.188	196.556	.000
<b>2. Pienso en cosas bonitas</b>	-4.290	196.341	.000
<b>3. Me quedo paralizado</b>	-6.131	166.808	.000
<b>4. Finjo ser feliz pero lloro en soledad</b>	-5.846	181.958	.000
<b>5. Grito o insulto</b>	-2.074	178.468	.039
<b>6. Trato de ver de manera diferente lo que estoy sintiendo</b>	-6.761	195.536	.000

---

7. Dejo que pase	-4.123	193.338	.000
8. Busco la forma de cambiar lo que siento	-6.096	179.031	.000
9. Veo la televisión para distraerme	-1.840	197.994	<b>.067</b>
10. Le digo a mi maestro o maestra lo que estoy sintiendo	-8.466	178.048	.000
11. Actúo como si no pasara nada	-4.818	188.195	.000
12. Escucho canciones tranquilas	-5.040	197.770	.000
13. Guardo mis sentimientos para mí solo	-5.889	195.272	.000
14. Duermo para no pensar en lo que siento	-8.788	193.383	.000
15. Digo lo que siento	-7.468	196.782	.000
16. Planifico lo que haré	-5.300	193.366	.000
17. Busco con quien pelear	-4.689	149.027	.000
18. No hago nada	-1.163	195.844	<b>.246</b>
19. Lloro y expreso lo que siento	-8.492	195.490	.000
20. Trato de ver el lado bueno de la situación	-7.206	184.226	.000
21. Busco estar solo	-5.709	196.519	.000
22. Ignoro a la persona	-2.672	188.739	.008
23. Busco a un amigo para hablar	-5.299	192.980	.000
24. Molesto a la gente	-3.186	164.977	.002
25. Les expreso a todos lo que siento	-6.197	176.763	.000

---

---

<b>26. No hago nada simplemente espero</b>	-4.973	186.387	.000
<b>27. Me estiro para relajar mi cuerpo</b>	-4.932	193.464	.000
<b>28. Me aguanto de llorar, gritar o mostrar lo que siento</b>	-7.245	197.958	.000
<b>29. Trato de arreglar la situación de la mejor manera</b>	-7.003	161.292	.000
<b>30. Le pego a las personas</b>	-3.980	152.982	.000
<b>31. Escribo poemas, cuentos o dibujo sobre mis sentimientos</b>	-8.867	196.447	.000
<b>32. Cuento hasta 10 con la intención de disminuir lo que siento</b>	-	196.754	.000
	12.628		
<b>33. Me pongo mal, pero lo disimulo</b>	-7.090	183.622	.000
<b>34. Me alejo de la situación</b>	-6.244	196.937	.000
<b>35. Pido ayuda a otra persona</b>	-8.091	195.139	.000
<b>36. Golpeo o aviento cosas</b>	-4.221	165.292	.000
<b>37. Me pongo a llorar</b>	-7.718	180.259	.000
<b>38. Hago algo especial para sentirme mejor</b>	-7.209	153.117	.000
<b>39. Busco la forma de como relajarme</b>	-8.380	143.960	.000
<b>40. Pienso en que todo se va a arreglar</b>	-7.289	179.826	.000
<b>41. Me distraigo haciendo algo que me gusta</b>	-5.114	183.785	.000
<b>42. Busco la forma de desquitar lo que siento</b>	-6.483	195.966	.000
<b>43. No dejo que nadie sepa lo que siento</b>	-5.928	196.772	.000

---

---

<b>44. Respiro profundo y me calmo</b>	-7.197	166.686	.000
<b>45. Evito pensar demasiado en ello</b>	-8.042	197.939	.000
<b>46. Pienso en que no todo es tan malo como parece</b>	-8.939	197.962	.000
<b>47. Me peleo o discuto con mis familiares y amigos</b>	-3.647	173.241	.000
<b>48. Me voy a platicar con mi mamá o papá</b>	-6.793	172.380	.000
<b>49. Inhalo y exhalo profundamente</b>	-8.392	157.143	.000
<b>50. Espero que el problema se arregle solo</b>	-5.077	195.079	.000
<b>51. No lloro, no grito y no expreso lo que siento</b>	-7.350	192.428	.000
<b>52. Digo mis emociones lo más fuerte que se pueda</b>	-8.239	194.043	.000
<b>53. Hablo con una persona a la que le tengo confianza</b>	-6.229	168.893	.000
<b>54. Pienso en lo que puedo aprender de la situación</b>	-7.516	185.669	.000
<b>55. Me voy a buscar algo rico para comer</b>	-5.703	192.048	.000
<b>56. Pido consejo a un amigo o familiar que respeto</b>	-7.948	156.649	.000
<b>57. Pienso en lo bueno que se puede rescatar</b>	-6.990	180.428	.000
<b>58. Oculto lo que pienso y siento</b>	-5.550	197.964	.000
<b>59. Primero me relajo para disminuir lo que siento y estar tranquilo</b>	-8.266	155.557	.000
<b>60. Pienso en otra cosa para distraerme de mis sentimientos</b>	-7.305	184.497	.000
<b>61. Hablo con alguien sobre cómo me siento</b>	-9.838	173.152	.000

---

Posteriormente, como objetivo particular era la obtención de la confiabilidad de la escala, por lo que se efectuó una prueba de consistencia interna mediante la fórmula de Alfa de Cronbach (Pick, 2005), donde junto con el estadístico de confiabilidad se revisan los valores de correlación de cada reactivo con el total, la correlación al cuadrado con los otros reactivos y el valor de modificación del estadístico de confiabilidad al eliminar el reactivo, obteniéndose un valor de Alfa de Cronbach ( $\alpha$ ) de .87 (Ver Tabla 4).

**Tabla 4.** Estadísticos de correlación y de eliminación de elemento del Alfa de Cronbach

Alfa de Cronbach .87		Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Numero de reactivos 59				
1.	Me dedico a resolver la situación que causa mi sentir	.239	.271	.874
2.	Pienso en cosas bonitas	.251	.326	.874
3.	Me quedo paralizado	.293	.296	.874
4.	Finjo ser feliz pero lloro en soledad	.297	.373	.874
5.	Grito o insulto	<b>.088</b>	.461	.876
6.	Trato de ver de manera diferente lo que estoy sintiendo	.341	.285	.873
7.	Dejo que pase	<b>.154</b>	.226	.876
8.	Busco la forma de cambiar lo que siento	.307	.302	.874
9.	Le digo a mi maestro o maestra lo que estoy sintiendo	.367	.411	.873
10.	Actúo como si no pasara nada	.236	.390	.875
11.	Escucho canciones tranquilas	.254	.314	.874
12.	Guardo mis sentimientos para mí solo	.308	.321	.874
13.	Duermo para no pensar en lo que siento	.363	.351	.873
14.	Digo lo que siento	.320	.450	.873
15.	Planifico lo que haré	.226	.281	.875
16.	Busco con quien pelear	.200	.434	.875
17.	Lloro y expreso lo que siento	.413	.393	.872
18.	Trato de ver el lado bueno de la situación	.365	.405	.873
19.	Busco estar solo	.250	.318	.874
20.	Ignoro a la persona	<b>.065</b>	.299	.877
21.	Busco a un amigo para hablar	.244	.299	.874
22.	Molesto a la gente	<b>.176</b>	.443	.875

23. Les expreso a todos lo que siento	.315	.295	.873
24. No hago nada simplemente espero	<b>.190</b>	.254	.875
25. Me estiro para relajar mi cuerpo	.275	.274	.874
26. Me aguanto de llorar, gritar o mostrar lo que siento	.340	.320	.873
27. Trato de arreglar la situación de la mejor manera	.353	.438	.873
28. Le pego a las personas	.208	.542	.875
29. Escribo poemas, cuentos o dibujo sobre mis sentimientos	.409	.426	.872
30. Cuento hasta 10 con la intención de disminuir lo que siento	.478	.364	.871
31. Me pongo mal, pero lo disimulo	.338	.312	.873
32. Me alejo de la situación	.294	.234	.874
33. Pido ayuda a otra persona	.369	.327	.873
34. Golpeo o aviento cosas	.201	.516	.875
35. Me pongo a llorar	.345	.401	.873
36. Hago algo especial para sentirme mejor	.356	.445	.873
37. Busco la forma de como relajarme	.433	.380	.872
38. Pienso en que todo se va a arreglar	.388	.383	.873
39. Me distraigo haciendo algo que me gusta	.241	.268	.874
40. Busco la forma de desquitar lo que siento	.277	.268	.874
41. No dejo que nadie sepa lo que siento	.294	.326	.874
42. Respiro profundo y me calmo	.384	.436	.873
43. Evito pensar demasiado en ello	.333	.297	.873
44. Pienso en que no todo es tan malo como parece	.356	.300	.873
45. Me peleo o discuto con mis familiares y amigos	<b>.166</b>	.355	.875
46. Me voy a platicar con mi mamá o papá	.359	.443	.873
47. Inhalo y exhalo profundamente	.433	.448	.872
48. Espero que el problema se arregle solo	.223	.287	.875
49. No lloro, no grito y no expreso lo que siento	.314	.282	.873
50. Digo mis emociones lo más fuerte que se pueda	.365	.300	.873
51. Hablo con una persona a la que le tengo confianza	.302	.402	.874
52. Pienso en lo que puedo aprender de la situación	.374	.352	.873
53. Me voy a buscar algo rico para comer	.289	.279	.874
54. Pido consejo a un amigo o familiar que respeto	.394	.493	.872
55. Pienso en lo bueno que se puede rescatar	.380	.329	.873
56. Oculto lo que pienso y siento	.277	.334	.874
57. Primero me relajo para disminuir lo que siento y estar tranquilo	.416	.421	.872
58. Pienso en otra cosa para distraerme de mis sentimientos	.367	.319	.873
59. Hablo con alguien sobre cómo me siento	.413	.461	.872

Como se puede observar en la Tabla 3, las correlaciones fueron altas excepto en los reactivos 5 “grito e insulto (.08), 7 “dejo que pase” (.15), 20 “ignoro a la persona” (.06), 22 “molesto a la gente” (.17), 24 “no hago nada simplemente espero” (.19) y 45 “me peleo o discuto con mis familiares y amigos” (.16); sin embargo, al sacar la correlación de cada reactivo con el total por factor los valores se modifican de manera significativa para no eliminarlos.

Por último, para la obtención de la validez de constructo, se hizo un análisis factorial con rotación ortogonal Varimax (Kerlinger & Lee, 2002) donde mediante la matriz de componentes rotados resultante se obtuvo una estructura factorial compuesta por dos factores, tomando sólo en cuenta los reactivos mayores a .40. En su conjunto la varianza explicada de estos factores es del 22.42%. A continuación se presenta una tabla con la estructura factorial resultante así como los valores de la varianza explicada, Alfa de Cronbach y media por factor (Ver tabla 5).

**Tabla 5.** Estructura factorial para la escala de EREn

	<b>FACTOR 1</b>	<b>FACTOR 2</b>
<b>Numero de reactivos</b>	22	11
<b>Varianza explicada</b>	13.57%	8.85%
<b>Alfa de Cronbach</b>	.86	.78
<b>Media</b>	1.93	.85
<b>29.-Pido consejo a un amigo o familiar que respeto</b>	.580	
<b>26.-Inhalo y exhalo profundamente</b>	.566	
<b>33.-Hablo con alguien sobre cómo me siento</b>	.562	
<b>8.-Trato de ver el lado bueno de la situación</b>	.544	



---

<b>19.-Busco la forma de como relajarme</b>	.542
<b>25.-Me voy a platicar con mi mamá o papá</b>	.526
<b>20.-Pienso en que todo se va a arreglar</b>	.525
<b>31.-Primero me relajo para disminuir lo que siento y estar tranquilo</b>	.525
<b>12.-Trato de arreglar la situación de la mejor manera</b>	.523
<b>22.-Respiro profundo y me calmo</b>	.519
<b>18.-Hago algo especial para sentirme mejor</b>	.514
<b>30.-Pienso en lo bueno que se puede rescatar</b>	.508
<b>15.-Cuento hasta 10 con la intención de disminuir lo que siento</b>	.490
<b>16.-Pido ayuda a otra persona</b>	.476
<b>28.-Pienso en lo que puedo aprender de la situación</b>	.473
<b>7.-Lloro y expreso lo que siento</b>	.453
<b>27.-Hablo con una persona a la que le tengo confianza</b>	.448
<b>5.-Digo lo que siento</b>	.448
<b>3.-Le digo a mi maestro o maestra lo que estoy sintiendo</b>	.442
<b>23.-Evito pensar demasiado en ello</b>	.401
<b>32.-Pienso en otra cosa para distraerme de mis sentimientos</b>	.401
<b>14.-Escribo poemas, cuentos o dibujo sobre mis sentimientos</b>	.466
<b>17.-Golpeo o aviento cosas</b>	.671
<b>13.-Le pego a las personas</b>	.654
<b>6.-Busco con quien pelear</b>	.598
<b>2.-Grito o insulto</b>	.583
<b>11.-Molesto a la gente</b>	.581
<b>24.-Me peleo o discuto con mis familiares y amigos</b>	.566
<b>9.-Busco estar solo</b>	.468
<b>4.-Actúo como si no pasara nada</b>	.464
<b>1.-Finjo ser feliz pero lloro en soledad</b>	.439
<b>21.-No dejo que nadie sepa lo que siento</b>	.432

---

Como puede observarse en la Tabla 5, los resultados muestran dos factores; al primero se le nombró “estrategias que facilitan la regulación de la emoción”, ya que quedó constituido por los reactivos que correspondían a las categorías de apoyo emocional, relajación, reestructuración cognitiva, afrontamiento instrumental, desahogo emocional y evitación/distracción; al segundo factor se le nombró “estrategias que dificultan la regulación de la emoción”, en este grupo se incluyeron los reactivos que correspondían al afrontamiento agresivo, reservarse el problema para sí mismo, hacer nada y evitación y distracción.

**Tabla 5.** Factores que mide la escala de estrategias de regulación emocional infantil (EREn)

<p style="text-align: center;"><b>I</b></p> <p><b>Estrategias que facilitan la regulación de la emoción</b></p>	<p>Conjunto de acciones que los niños realizan para manejar la situación problemática, liberar tensión (ejemplo, llorar, gritar), para obtener apoyo, reducir de manera anticipada reacciones de ansiedad, cambiar la perspectiva de la situación y aumentar el sentido de la auto-eficacia.</p>	.86
<p style="text-align: center;"><b>II</b></p> <p><b>Estrategias que dificultan la regulación de la emoción</b></p>	<p>Conjunto de acciones que los niños utilizan para manejar la situación problemática mediante el uso de conductas agresivas (físicas y verbales) o evitar el problema (no hacer nada, abandonar la situación u ocultar los sentimientos).</p>	.78

La Tabla 5 muestra que los índices de confiabilidad por factor fueron de .86 en el factor estrategias que facilitan la regulación de la emoción y .78 en el factor estrategias que dificultan la regulación de la emoción. La escala manifestó niveles de

confiabilidad aceptables de acuerdo al margen de consideración de alfa de Cronbach (donde 0 significa confiabilidad nula y 1 representa confiabilidad total) (Pick, 2005). A continuación se discutirán los resultados obtenidos y su relación con la literatura indagada.

## CAPITULO VII

### DISCUSIÓN

El objetivo de esta investigación fue diseñar, validar y obtener la consistencia interna de la escala de estrategias de regulación emocional para niños de 8 a 12 años (EREn). Para ello, es necesario discutir los hallazgos encontrados en las distintas fases para poder analizar el proceso que se llevó a cabo y los resultados a los que se llegaron para poder dar una conclusión, detallar las limitaciones y describir las sugerencias encontradas a lo largo de este trabajo.

En la fase 1, se realizó una entrevista a los niños para detectar en que situaciones de malestar utilizaban que tipos de estrategias de afrontamiento, se intentó realizar un análisis de las situaciones de malestar ya que autores como Cuervo y Izzedin, (2007), Hernández y Gutiérrez, (2012), Izzedin y Cuervo (2009) Sineiro y Paz (2007) y Villoria (2009) manejan que en las edades 8 a 12 años los niños se desarrolla y desenvuelven en diversos contextos sociales como es el hogar, la escuela y la comunidad, en estos contextos los niños presentan crisis inevitables y/o conflictos que traen como consecuencia sentir malestar o estrés, lo cual puede afectar la salud mental y emocional del infante y es precisamente en esta etapa cuando los niños aprenden a regular de manera más conscientemente las emociones negativas ante situaciones controlables con la ayuda de las estrategias de afrontamiento, las cuales les permiten lidiar con los cambios físicos, psicológicos, familiares, sociales y académicos.

De esta fase se obtuvieron 150 reactivos de estrategias de afrontamiento conductuales (e.g. le pego a los demás, me pongo a llorar, respiro profundo y me calmo) y

cognitivas (e.g. trato de arreglar la situación de la mejor manera, pienso en que todo se va a arreglar, escribo poemas, cuentos o dibujo sobre mis sentimientos) que se redactaron en una lista. Y con la revisión de autores como Lazarus y Folkman (1986), Losoya et al. (1998) y Morales et al. (2012) se realizó una clasificación de 9 estrategias de regulación emocional: afrontamiento agresivo, afrontamiento instrumental, evitación/distracción, desahogo emocional, reestructuración cognitiva, apoyo emocional, hacer nada, relajación y reservarse el problema para sí mismo, las cuales teóricamente estas habilidades tienen importancia en el ámbito infantil (Calkins & Hill, 2007; Fernández de Ortega, 2005).

Al tener estos resultados se efectuó la fase 2, donde se realizó la validación por jueces, los especialistas determinaron los criterios de evaluación y siendo el 80 % el acuerdo entre jueces se pudo determinar que de los 150 reactivos recolectados sólo 61 se adecuaban a las 9 categorías descritas. Al tener estos resultados, se prosiguió con la integración de la escala.

Ya diseñado el instrumento, siguió lo que es la fase 3, donde el propósito fue analizar sus propiedades psicométricas, los resultados de esta investigación reflejan la importancia que este estudio posee para seguir en un futuro con la búsqueda de información acerca de las estrategias de la regulación emocional infantil en población mexicana, ya se obtuvo una escala de 33 reactivos agrupados en 2 factores cuyos componentes fueron definidos como estrategias que facilitan la regulación emocional (22 reactivos) y estrategias que dificultan la regulación emocional (11 reactivos), el cual posee con niveles apropiados de confiabilidad (Alfa de Cronbach de .87 total), al ser del primer factor de .86 y el segundo de .78. Y en conjunto la varianza explicada de estos factores es del 22.42%.

Sin embargo, en cuanto a la revisión de la literatura los resultados no fueron los esperados, ya que los reactivos no cayeron dentro de la clasificación propuesta de Lazarus y Folkman (1986), Losoya et al.(1998) y Morales et al.(2012), debido a que el análisis de este estudio se aglutino en dos factores. Al primer factor se le dio el nombre de estrategias que facilitan la regulación emocional debido a que en éste se agruparon claramente los reactivos que se encontraban en las categorías de apoyo emocional, relajación, reestructuración cognitiva, afrontamiento instrumental, desahogo emocional, los cuales se relacionan con la forma que los niños utilizan para resolver el problema de una manera constructiva provocando un comportamiento más eficaz en el contexto debido a su relación con el bienestar y las salud a largo plazo (Garnefski & Kraaij, 2010; Shutte, 2010), y en el segundo factor se nombró estrategias que dificultan la regulación emocional ya que la mayor parte de los reactivos se encuentran ubicados en las categorías afrontamiento agresivo, reservarse el problema para sí mismo y hacer nada los cuales muestran mayor correlación con el desajuste emocional e inadaptación en los niños y adolescentes (Morales, 2008; Shutte, 2010).

Este estudio se asemeja a lo encontrado en otras investigaciones como por ejemplo al estudio hecho por Richaud de Minzi (2006), esta autora al aplicar su cuestionario argentino de afrontamiento para niños de 8 a 12 años encontró resultados que indican que hay estrategias funcionales que logran reducir el estrés y promueven la salud a largo plazo, mientras que existen estrategias disfuncionales que pueden disminuir el estrés momentáneamente pero deterioran la salud a largo plazo. También se puede mencionar el trabajo de Garnefski y sus colaboradores (2007) quienes con su instrumento Cognitive emotion regulation questionnaire – kids versión (CERQ-k) sugieren que las estrategias desadaptativas de regulación cognitivas emocional se asocian con problemas emocionales

como la depresión, miedo o preocupación, mientras que el reenfoque positivo y la reapreciación positiva se relaciona con el bienestar. O el estudio donde se utilizó la escala de afrontamiento para niños de Morales et al. (2012) donde se señala que el apoyo social, la solución del problema, pensamientos positivos o reevaluación de la situación se asocian con la salud y adaptación de los niños y adolescentes, mientras las conductas agresivas, reservarse del problema para sí mismo o la evitación cognitiva y conductual tienen mayor relación con el desajuste emocional.

Sin embargo, aunque se ha sugerido que las estrategias desadaptativas deberían ser impugnadas, mientras que las estrategias más adaptativas deberían aplicarse (Garnefski & Kraaij, 2010), otras de las cuestiones por las que en este estudio se optó por nombrar a los dos factores encontrados con estrategias que facilitan o dificultan la regulación emocional radica en que es inapropiado establecer que existen estrategias definitivamente funcionales o adaptativas y disfuncionales o desadaptativas, ya que la utilidad de las estrategias estará siempre en función de la naturaleza del acontecimiento estresante, de las características individuales y del momento de desarrollo del niño, y con el fin de generar una evaluación de las emociones dentro de una situación los niños elegirán cuál estrategia les ayudará iniciar, evitar, inhibir, mantener o modular la ocurrencia, forma, intensidad o duración de los procesos fisiológicos, metas y/o respuestas de los estados emocionales en ciertas situaciones de estrés y así poder emitir una respuesta adaptativa dentro de su desarrollo humano y sobre todo emocional (Eisenberg et al., 2004; Shutte,2010).

### **7.1.Conclusiones, limitaciones y sugerencias**

A pesar de las distintas investigaciones indagadas entorno a los modelos de estrategias de afrontamiento (Billings & Moss, 198; Grolnick, Bridges & Connell, 1996; Losoya, Eisenberg & Fabes, 1998) dentro de la literatura recabada hay instrumentos encargados de medir las estrategias de afrontamiento en niños (Garnesfski et al., 2007; Morales et al. , 2012 Richaud de Minzi, 2006), pero para esta investigación éstos no son adecuados para cumplir el objetivo propuesto. No se encontró un instrumento que midiera las estrategias específicamente de afrontamiento que los niños utilizan para regular sus emociones.

Al no disponer de un instrumento (válido y confiable) con su propia clasificación de estrategias de afrontamiento de regulación emocional, se advirtió la importancia de empezar con una investigación enfocada desde un principio en identificar las estrategias que midieran específicamente la forma en cómo los niños regulan las emociones, identificar los reactivos que fueran adecuados para el estudio y con ello diseñar, validar y medir la consistencia interna de dicho instrumento. Con los resultados obtenidos se puede decir que se logró el objetivo de la investigación, ya que se pudieron obtener dos factores perfectamente definidos donde los índices de confiabilidad fueron los aceptables de acuerdo a los criterios de Cronbach (Pick, 2005). Se puede concluir que la escala de estrategias de regulación emocional en población infantil (EREn) es adecuada para utilizarse en población infantil de nacionalidad mexicana.

Como limitaciones, tuvimos la falta de control del ambiente, ya que se presentó el instrumento durante el horario escolar y algunas actividades de los participantes interferían con su aplicación.

Otra de las limitaciones fue que el cuestionario en su primera versión tenía 61 reactivos, lo cual a los pequeños de 3ro y 4to se les complicaba la realización de éste



debido a lo largo que les resultaba la prueba, o que algunos alumnos presentaban deficiencias en la lectura o escritura y a esos casos en particular se les tenía que ayudar.

Como sugerencia, es realizar más investigaciones sobre el tema de las estrategias de regulación emocional por tres razones principales: (1) a nivel nacional no hay muchos instrumentos que se enfoquen en medir directamente las estrategias de regulación emocional, por lo que es necesario seguir replicando más investigaciones de esta índole para afinar las teorías; (2) también es necesario investigar acerca de las diferencias de las estrategias de regulación emocional funcional o disfuncional de acuerdo al contexto, interacción social y diferencias individuales; y (3) analizar la utilidad que las estrategias de regulación emocional podrían tener siendo éstas implementadas en un adecuado programa de intervención infantil.

Otra sugerencia es investigar más acerca de la estrategia de evitación/distracción ya que se aprecia en ambos factores, sin embargo, un punto que se debe tener en cuenta en estudios futuros es determinar si esta estrategia al ser utilizada por niños puede llegar a facilitar la manera de afrontar las emociones, ya que Losoya et al. (1998) analizaron que esta estrategia no ataca de manera directa el sentir, sino más bien abandona o evita la situación provocadora de la emoción dificultando que se resuelva o desaparecer la amenaza.

## REFERENCIAS

- Abarca, M. (2003). *La educación emocional en la educación primaria: Currículo y práctica*. Universitat de Barcelona. Tesis Doctoral.
- Ainsworth, M. D. S. & Witting, B. (1969). Attachment and exploratory behavior of one-year-olds in strange situation. In B. Foss (Ed.), *Determinants of Infant Behavior* (pp.111-136). London: Methuen.
- Ato, L. E., González, S. & Carranza, C. (2004). Aspectos evolutivos de la autorregulación emocional en la infancia. *Anales de psicología*, 20(1), 69-79.
- Ato, L. E., González, S. & Carranza, C. (2004b). Malestar y conductas de autorregulación ante la Situación Extraña en niños de 12 meses de edad. *Psicothema*, 16(1), 1-6.
- Ato, L. E., Carranza C. J.A. González S. A. & Ato G. M. (2005). Reacción de malestar y autorregulación emocional en la infancia. *Psicothema*, 17, 375-381.
- Billings, A., & Moss, R. (1981). The role of coping responses and social resources in attenuating the stress of life events. *Journal of Behavioral Medicine*, 4, 139-157.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de investigación educativa (RIE)*, 21(1), 7-43.
- Campos, M., Iraurgi, J., Páez D. & Velasco, C. (2004); Afrontamiento y regulación emocional de hechos estresantes un meta-análisis de 13 estudios. *Boletín de psicología*, 82, 22-44.

- Cano FJ, Rodríguez L & García J (2007). Adaptación española del Inventario de estrategias de afrontamiento. *Actas Españolas de Psiquiatría*, 35, 29-39.
- Calkins, S. D., Hill Ashley (2007). Caregiver influences on emerging emotion regulation: Biological and environmental transactions in early development. In J.J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 229-247). New York: Guilford Press.
- Capella, C. & Mendoza, M. (2011). Regulación emocional en niños y adolescentes: Artículo de revisión. Nociones evolutivas y clínica psicopatológica. *Revista chilena de psiquiatría y neurología de la infancia y adolescencia*. 22(2), 155-168.
- Cicchetti, D., Ganiban, J., & Barnett, D. (1991). Contributions from the study of high-risk populations to understanding the development of emotion regulation. In J. Garber & K. A. Dodge (Eds.), *The development of emotion regulation and dysregulation* (pp. 15-48). New York: Cambridge University Press.
- Chóliz M. y Tejero P. (1994). Neodarwinismo y antidarwinismo en la expresión de las emociones en la psicología actual. *Revista de Historia de la Psicología*, 15, 89-94.
- Cole, P., Martin, S. Dennis, T. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: methodological challenges and directions for child development research. *Child Development*, 75, 317-333.
- Cuervo M. A. & Izzedin B. R. (2007) Tristeza, depresión y estrategias de autorregulación en niños. *Tesis Psicológica*. 2, 35-47.

- Dennis, T., (2006). Emotional self regulation in preschoolers: The interplay of child approach reactivity, parenting, and control capacities. *Developmental Psychology*, 42(1), 84-97.
- 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*, 27, 125-156.
- Eisenberg, N. & Spinrad, T. (2004). Emotion-related regulation: sharpening the definition. *Child Development*, 75, 334-339.
- Eisenberg, N., Smith, C.L., Sadovsky, A. & Spinrad, T. (2004). Effortful Control: Relations with emotion regulation, adjustment and socialization in childhood. En R. F. Baumeister & K.D. Vohs (Eds.) *Handbook of self regulation: research, theory and applications*, New York: The Guilford Press.
- Ekman, P. (1993). Facial expression and emotion. *American Psychologist*, 48, 384-392.
- Esquivel, F. (2010). *Psicoterapia infantil con juego: Casos clínicos*. México: Manual Moderno.
- Feldman, R.S. (2002). *Psicología con aplicaciones en países de habla hispana*. (4° Ed.). México: McGraw-Hill.
- Feldman, R.S. (2007). *Desarrollo Psicológico a través de la vida*. (4° Ed.). México: Pearson Educación.

Fernández de Ortega B. H. M. (2005). *La vergüenza en los niños: su conceptualización psicológica, medición y correlatos conductuales*. Tesis de Doctorado. Universidad Autónoma de México.

Flores Galaz, M.M. y Sánchez Aragón, R. (2010). Ontogenia y filogenia cultural de la regulación emocional. En R. Sánchez Aragón (Comp.) *Regulación Emocional: Una Travesía de la Cultura al Desarrollo de las Relaciones Personales* (pp. 76-124). México, D.F. Universidad Nacional Autónoma de México.

Flores Herrera, L. M., Bustos Aguayo, A. M. & Villegas Zavala, P. (2013). Construcción de una escala de actitudes. El caso de habilidades socioemocionales. En L.M. Flores Herrera & M. Bustos Aguayo (Eds), *Investigaciones psicoambientales en preescolares* (43-50). México, D.F. Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza.

Fox, N & Calkins, S. (2003). The development of self- control of emotion: intrinsic and extrinsic influences. *Motivation and Emotion*, 27, 7-26.

Frijda, N. H., & Mesquita, B. (1995). The social roles and functions of emotions. En S. Kitayama & H. R. Markus (Eds.), *Emotion and culture* (pp. 51– 87). Washington, DC: American Psychological Association.

Garber, J. & Dodge, K. (1991). Domains of emotion regulation. In J. Garber & K. Dodge (Eds.), *The development of emotion regulation and dysregulation* (pp. 3-11). New York: Cambridge University Press.

- Gargurevich, R. & Matos, L. (2010). Propiedades psicométricas de cuestionario de autorregulación emocional adaptado para el Perú (ERQO). *Revista de Psicología*, 12, 192-215.
- Garnefski N. y Kraaij V. (2010). Regulación cognoscitiva de la emoción: el estado del arte. En R. Sánchez Aragón (Comp.) *Regulación Emocional: Una Travesía de la Cultura al Desarrollo de las Relaciones Personales* (pp.1-34). México, D.F. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Garnefski, N., Rieffe, C., Jellesma, F., Terwogt, M., M. & Kraaij, V. (2007). Cognitive emotion regulation strategies and emotional problems in 9-11 years-old children: The development of an instrument. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 16 (1), 1-9.
- Garrido-Rojas, L. (2006). Apego, emoción y regulación emocional. Implicaciones para la salud. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38(3) ,493-507.
- Goldsmith, H. H. & Rothbart, M. K. (1994). *The laboratory temperament assessment battery (Version 2.03)*. Eugene, OR: University of Oregon.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Greenspan, S. y Thorndike, N. (1997). Las primearas emociones. Buenos Aires: Paidós.
- Grolnick, W., Bridges L. J., Connell J. P. (1996). Emotion regulation in two year-olds: Strategies and emotional expression in four contexts. *Child Development*, 67, 928-941.
- Grolnick, W., Kurowski, C. O. & McMenemy, J. M. (1998). Mothers' strategies for regulating their toddlers' distress. *Infant behavior & development*, 21(3), 437-450.

- Gross, J. J. (1999). Emotion regulation: Past, present, future. *Cognition & Emotion*, 13, 551–573.
- Gross, J.J., Richards, J. M. & John, O.P. (2006). Emotion regulation in everyday Life. In D. K. Snyder, J. A. Simpson & J.N. Hughes (Eds.), *Emotion Regulation in Couples and Families: Pathways to Dysfunction and Health* (pp. 13-36). Washington, DC: American Psychological Association.
- Gross, J.J., & Thompson, R.A. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. In J.J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3-26). New York: Guilford Press.
- Grzib, S. G. (2002). *Bases cognitivas y conductuales de la motivación y emoción*. Madrid: Universitaria Ramón Areces.
- Hernández, A., S., V. & Gutiérrez, L. M. (2012) Estilos de afrontamiento ante eventos estresantes en la infancia. *Acta de Investigación Psicológica*, 2(2), 687-698.
- Izzedin B, R. & Cuervo M, A. (2009). Conceptualización, factores asociados y estrategias de autorregulación de la tristeza en niños y niñas de 10 años. *Tesis Psicológica*, 4, 52-71.
- Kerlinger, F. & Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento*. México: McGraw-Hill.
- Keltner, D. & Gross, J.J. (1999). Functional accounts of emotion. *Cognition and Emotion*, 13 (5) 467-480.
- Keltner, D. & Haidt, J. (1999). Social functions of emotions at multiple levels of analysis. *Cognition and Emotion*, 13 (5), 505-522.

Lazarus, R. y Folkman, S. (1986): *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.

López, F., Etxebarria, I., Fuentes M. J. & Ortiz, M. J. (1999). *Desarrollo afectivo y social*. Madrid: Pirámide.

Lozoya, S., Eisenberg, N. & Fabes, R., (1998). Developmental issues in the study of coping. *International Journal of Behavioral Development*, 22 (2), 287-313.

Martínez Pérez, M., Renata Franco, B. E., Sánchez Aragón, R. (2009) Identificación de las estrategias de regulación emocional del miedo en adultos de la ciudad de México. *Psicología Iberoamericana*, 17 (2), 49-59.

Martínez-Sánchez, F., Fernández-Abascal, E. & Palmero, F. (2002). *Psicología de la motivación y la emoción*. México: McGraw Hill Interamericana.

Mesquita, B. & Albert, D. (2010). La regulación cultural de las emociones. En R. Sánchez Aragón (Comp.) *Regulación Emocional: Una Travesía de la Cultura al Desarrollo de las Relaciones Personales* (pp.46-75). México, D.F. Universidad Nacional Autónoma de México.

Morales, R. F. M. (2008). *Evaluación del afrontamiento infantil: Estudio inicial de las propiedades de un instrumento*. Universitas Malacitana. Tesis Doctoral.

Morales, R. F. M., Trianes, M.V., Blanca, M. J., Miranda, J., Escobar, M., Fernández, B. F. J. (2012). Escala de Afrontamiento para Niños (EAN): propiedades psicométricas. *Anales de Psicología*, 28 (2), 475-483.



- Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L. & Robinson, L. R. (2007) The role of family context in the development of Emotion Regulation. *Social Development*, 16(2), 361-387.
- Nava, Q.C., Ollua, M.P., Vega V.C.Z. & Soria T.R.(2010) Inventario de estrategias de afrontamiento: Una replicación. *Psicología y Salud*, 20 (2), 213-220.
- Ortiz M.J. (2001). Desarrollo emocional. En López, F.;Etxebarria, I.; Fuentes, M. J., Ortiz, M.J. *Desarrollo afectivo y social* (pp. 95-124). Madrid. Pirámide.
- Páez, Martínez Sánchez, Sevillano, Mendíburo & Campos 2012;
- Pick, S. (2005). *Cómo investigar en ciencias sociales*. México: Trillas.
- Plutchik, R. (1980). *Las emociones*. México: Diana.
- Quiroz, N. C., Méndez, O. P., Valero, V. Z. & Trujano, S. R. (2010) Inventario de estrategias de afrontamiento: una replicación. *Psicología y Salud*, 20 (2), 213-220.
- Reeve, J. (2010). *Motivación y emoción*. México: McGraw-Hill
- Reidl, L. M. (2005). *Celos y envidia: emociones humanas*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Renata Franco, B. E. y Sánchez Aragón, R. (2010). Favoreciendo el adecuado manejo emocional de los celos: Una aproximación integral. En R. Sánchez Aragón (Comp.) *Regulación Emocional: Una Travesía de la Cultura al Desarrollo de las Relaciones Personales* (pp.284-315). México, D.F. Universidad Nacional Autónoma de México.

- Richards, J. M. & Gross, J.J. (2000). Emotion regulation and memory: The cognitive cost of keeping one's cool. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(3), 410-424.
- Richaud de Minzi, M., C. (2006). Evaluación del afrontamiento en niños de 8 a 12 años. *Revista Mexicana de Psicología*, 23(2), 193-201.
- Rodríguez Sutil, C. (1998). Emoción y cognición. James, más de cien años después. *Anuario de Psicología*, 29(3), 3-23.
- Sánchez Aragón, R. (2010) Propuesta y evaluación de un modelo de regulación para emociones básicas: El caso del enojo. En R. Sánchez Aragón (Comp.) *Regulación Emocional: Una Travesía de la Cultura al Desarrollo de las Relaciones Personales* (pp.250-283). México, D.F. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Sánchez Aragón, R. y Díaz-Loving, R. (2009). Identificación de las estrategias de regulación emocional para la frustración y el enojo mediante una medida psicométrica. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 1(1), 54-69.
- Shaffer, D. R. (2000). *Psicología del desarrollo infancia y adolescencia*. México: Internanional Thompson Editores.
- Shutte, N.S. (2010). Conexiones entre inteligencia emocional y los procesos de regulación Emocional. En R. Sánchez Aragón (Comp.) *Regulación Emocional: Una Travesía de la Cultura al Desarrollo de las Relaciones Personales* (pp. 35-45). México, D.F. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Sineiro, G. C., & Paz, M. M. J. (2007). Labilidad emocional/afectividad negativa y regulación emocional en hijos de madres ansiosas. *Psicothema*, 19(4), 627-633.

- Silva, C. (2003). Biología de la regulación emocional: Su impacto en la psicología de afecto y la psicoterapia. *Terapia Psicológica*, 22(1), 163-172.
- Silva, C (2005). Regulación emocional y psicopatología: el modelo de vulnerabilidad y resiliencia. *Revista Chilena de Neuropsiquiatría*, 43(3), 201-209.
- Sroufe, L. A. (2000). *Desarrollo emocional: la organización de la vida emocional en los primeros años*. México: Oxford University Press.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. En N.A. Fox (Ed.) The development of emotion regulation and dysregulation: Biological and behavioral aspects. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59 (2-3), 25-52.
- Thompson, R.A. & Waters, S.(2010). El desarrollo de la regulación emocional: Influencias parentales y de pares. En R. Sánchez Aragón (Comp.) *Regulación Emocional: Una Travesía de la Cultura al Desarrollo de las Relaciones Personales* (pp.125-157). México, D.F. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Vasta, R., Haith M. M. y Miller S., A. (1996). *Psicología infantil*. Barcelona: Ariel.
- Villoria, C. L. (2009). *Conciencia y regulación emocional a través de los relatos cortos: El amor*. Universitat de Barcelona. Tesis de Maestría.

# **APENDICES**

## APENDICE 1

Edad: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

A continuación te presentare unas preguntas que me gustaría que contestaras con toda la honestidad posible.

En ocasiones hay situaciones (en tu casa, escuela o en la familia) que te hacen sentir estrés o malestar (ejemplo, situaciones que te hacen sentir enojado, triste o temeroso).

1.- ¿Cuál o cuáles son esas situaciones que te hacen sentir de esa forma?

2.- ¿Qué es lo que has hecho para sentirte mejor?



## AFRONTAMIENTO DE REGULACIÓN EMOCIONAL EN EL NIÑO

<b>Estrategia de afrontamiento de regulación emocional</b>	<b>Símbolo</b>	<b>Definición Operacional</b>	<b>Ejemplo</b>
<b>Afrontamiento agresivo</b>	AA	La emoción se regula a través de la agresión física y verbal.	Los niños golpean, insultan o se burlan de los demás.
<b>Afrontamiento instrumental</b>	AI	Realizan alguna acción constructiva para mejorar la situación problemática.	Los niños realizan alguna acción para solucionar el problema de la mejor manera posible.
<b>Evitación/Distracción</b>	ED	Abandonan o evitan la situación provocadora de emoción.	Los niños dejan la situación, se mantienen ocupados o buscan otra cosa que hacer para no pensar en la situación que causó la emoción.
<b>Desahogo emocional</b>	DE	Realizan alguna acción para liberar tensión, con la finalidad de atraer la atención de los otros y obtener ayuda para regular la emoción.	Los niños lloran, gritan o expresan lo que siente para liberar la tensión.
<b>Reestructuración cognitiva</b>	RC	Tratan de pensar en la situación provocadora de la emoción de una manera positiva.	Los niños ven el lado bueno de la situación, piensan que las cosas van a mejorar.
<b>Apoyo emocional</b>	AE	Hablan acerca del problema con sus padres, amigos o maestros con la esperanza de obtener apoyo para sentirse mejor.	Los niños buscan a alguien que los escuche, piden ayuda a una persona de confianza.
<b>Hacer nada</b>	HN	No realizan alguna acción que modifique la situación que provocó la emoción.	Los niños actúan o piensan que nada paso.
<b>Relajación</b>	R	Relajación, la retroalimentación biológica, meditación, inoculación al estrés, entre otras proporcionan un sentido de control debido a que este se da cuenta de que posee una forma de moderar sus reacciones ante la experiencia del estrés	Los niños se relajan, cuentan hasta x número para calmarse.
<b>Reservarse el problema para sí mismo</b>	RP	Ocultan a otras personas sus sentimientos sobre el problema.	Los niños se quedan cayados, no hablan de sus sentimientos.

### APENDICE 3

#### EJEMPLO DE CUADRO DE REGISTRO

<b>Reactivos</b>	<b>Criterios de evaluación</b>	<b>Redacción</b>	<b>Sugerencias</b>
Pienso en otra cosa para distraerme de mis sentimientos.			
Busco la forma de desquitar lo que siento.			
Suprimo mis expresiones emocionales.			
Trato de ver de manera diferente lo que estoy sintiendo.			
Escribo sobre mis sentimientos.			
Me dedico a resolver la situación que está causando mi sentir.			
Me pongo como loco.			

APENDICE 4

ESCALA DE REGULACION EMOCIONAL INFANTIL

(EREn)

DATOS

Edad: \_\_\_\_\_ Grado escolar: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

Sexo:

(Rodea la imagen)



NIÑO



NIÑA

Piensa en una situación o situaciones (en tu casa, escuela o en la familia) que han sido estresantes o te hayan hecho sentir malestar en algún momento (como sentirte enojado, triste o temeroso). A continuación encontraras una lista de frases, lee cada frase y con una X indícame el grado que se ajuste a tu comportamiento.

Recuerda las opciones son Siempre, Casi siempre, Casi nunca, Nunca

Cuando pasa alguna situación que te hace sentir alguna clase de malestar qué haces para cambiar tu sentir.

	Siempre	Casi siempre	Casi nunca	Nunca
1. Me dedico a resolver la situación que causa mi sentir.				
2. Pienso en cosas bonitas.				
3. Me quedo paralizado.				
4. Finjo ser feliz pero lloro en soledad.				
5. Grito o insulto.				
6. Trato de ver de manera diferente lo que estoy sintiendo.				
7. Dejo que pase.				
8. Busco la forma de cambiar lo que siento.				
9. Veo televisión para distraerme.				
10. Le digo a mi maestro o maestra lo que estoy sintiendo.				
11. Actúo como si no pasara nada.				



	Siempre	Casi siempre	Casi nunca	Nunca
12. Escucho canciones tranquilas.				
13. Guardo mis sentimientos para mí solo				
14. Duermo para no pensar en lo que siento.				
15. Digo lo que siento.				
16. Planifico lo que haré				
17. Busco con quien pelear.				
18. No hago nada.				
19. Lloro y expreso lo que siento.				
20. Trato de ver el lado bueno de la situación.				
21. Busco estar solo.				
22. Ignoro a la persona.				
23. Busco a un amigo para hablar.				
24. Molesto a la gente.				
25. Les expreso a todos lo que siento.				
26. No hago nada simplemente espero.				
27. Me estiro para relajar mi cuerpo.				
28. Me aguanto de llorar, gritar o mostrar lo que siento				
29. Trato de arreglar la situación de la mejor manera.				
30. Les pego a las personas.				
31. Escribo poemas, cuentos o dibujo sobre mis sentimientos.				
32. Cuento hasta 10 con la intención de disminuir lo que siento.				
33. Me pongo mal, pero lo disimulo.				
34. Me alejo de la situación.				
35. Pido ayuda a otra persona.				
36. Golpeo o aviento cosas.				
37. Me pongo a llorar.				
38. Hago algo especial para sentirme mejor.				

	Siempre	Casi siempre	Casi nunca	Nunca
39. Busco la forma de como relajarme.				
40. Pienso en que todo se va a arreglar.				
41. Me distraigo haciendo algo que me gusta.				
42. Busco la forma de desquitar lo que siento.				
43. No dejo que nadie sepa lo que siento.				
44. Respiro profundo y me calmo.				
45. Evito pensar demasiado en ello.				
46. Pienso en que no todo es tan malo como parece.				
47. Me peleo o discuto con mis familiares y amigos.				
48. Me voy a platicar con mi mamá o papá.				
49. Inhalo y exhalo profundamente.				
50. Espero que el problema se arregle solo.				
51. No lloro, no grito y no expreso lo que siento.				
52. Digo mis emociones lo más fuerte que se pueda.				
53. Hablo con una persona a la que le tengo confianza.				
54. Pienso en lo que puedo aprender de la situación.				
55. Me voy a buscar algo rico para comer.				
56. Pido consejo a un amigo o familiar que respeto.				
57. Pienso en lo bueno que se puede rescatar				
58. Oculto lo que pienso y siento.				
59. Primero me relajo para disminuir lo que siento y estar tranquilo.				
60. Pienso en otra cosa para distraerme de mis sentimientos.				
61. Hablo con alguien sobre cómo me siento.				

APENDICE 5

ESCALA DE REGULACION EMOCIONAL INFANTIL  
(EREn)

DATOS

Edad: \_\_\_\_\_ Grado escolar: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

Sexo:

(Rodea la imagen)



NIÑO



NIÑA

Piensa en una situación o situaciones (en tu casa, escuela o en la familia) que han sido estresantes o te hayan hecho sentir malestar en algún momento (como sentirte enojado, triste o temeroso). A continuación encontraras una lista de frases, lee cada frase y con una X indícame el grado que se ajuste a tu comportamiento.

Recuerda las opciones son  Siempre, Casi siempre, Casi nunca, Nunca

Cuando pasa alguna situación que te hace sentir alguna clase de malestar qué haces para cambiar tu sentir.

	Siempre	Casi siempre	Casi nunca	Nunca
1. Finjo ser feliz pero lloro en soledad				
2. Grito o insulto				
3. Le digo a mi maestro o maestra lo que estoy sintiendo				
4. Actúo como si no pasara nada				
5. Digo lo que siento				
6. Busco con quien pelear				
7. Llora y expreso lo que siento				
8. Trato de ver el lado bueno de la situación				
9. Busco estar solo				
10. Ignoro a la persona				

11. Molesto a la gente				
12. Trato de arreglar la situación de la mejor manera				
13. Les pego a las personas				
14. Escribo poemas, cuentos o dibujo sobre mis sentimientos				
15. Cuento hasta 10 con la intención de disminuir lo que siento				
16. Pido ayuda a otra persona				
17. Golpeo o aviento cosas				
18. Hago algo especial para sentirme mejor				
19. Busco la forma de como relajarme				
20. Pienso en que todo se va a arreglar				
21. No dejo que nadie sepa lo que siento				
22. Respiro profundo y me calmo				
23. Evito pensar demasiado en ello				
24. Me peleo o discuto con mis familiares y amigos				
25. Me voy a platicar con mi mamá o papá				
26. Inhalo y exhalo profundamente.				
27. Hablo con una persona a la que le tengo confianza				
28. Pienso en lo que puedo aprender de la situación				
29. Pido consejo a un amigo o familiar que respeto.				
30. Pienso en lo bueno que se puede rescatar				
31. Primero me relajo para disminuir lo que siento y estar tranquilo				
32. Pienso en otra cosa para distraerme de mis sentimientos				
33. Hablo con alguien sobre cómo me siento.				