



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**  
PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PSICOLOGÍA  
DOCTORADO EN PSICOLOGÍA Y SALUD

MODELO PREDICTIVO DE ADAPTACIÓN ADOLESCENTE: EL ROL DEL  
AFRONTAMIENTO, LA REGULACIÓN EMOCIONAL Y LA PERSONALIDAD

TESIS  
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:  
DOCTORA EN PSICOLOGÍA

PRESENTA:  
RAQUEL RODRÍGUEZ ALCÁNTARA

TUTORA PRINCIPAL: DRA. BLANCA ESTELA BARCELATA EGUIARTE  
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA  
TUTORA ADJUNTA: DRA. MIRNA GARCÍA MÉNDEZ  
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA  
TUTORA EXTERNA: DRA. MARIA EMILIA LUCIO GÓMEZ-MAQUEO  
FACULTAD DE PSICOLOGÍA  
JURADO A: DR. MARIO ENRIQUE ROJAS RUSSELL  
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA  
JURADO B: DRA. NORMA IVONNE GONZALEZ-ARRATIA LÓPEZ FUENTES  
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO

CIUDAD DE MÉXICO

FEBRERO, 2021



Universidad Nacional  
Autónoma de México



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

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

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

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

## **Agradecimientos**

Agradezco a la Universidad Nacional Autónoma de México, por ser mi casa y abrirme las puertas durante toda mi formación académica y a la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, por brindarme la oportunidad de cumplir mis objetivos profesionales.

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT-México) le agradezco la beca económica otorgada durante el doctorado que me permitió realizar esta investigación (No. becario 609166/ CVU 771707).

Al proyecto DGAPA-PAPIIT IN308420 “Desarrollo de modelos psicológicos de evaluación-intervención para promover la adaptación positiva en adolescentes y familias vulnerables”, por el apoyo que recibí para llevar a cabo esta investigación.

A los miembros de mi comité:

A mi tutora, la Dra. Blanca Estela Barcelata Eguiarte le agradezco el compartir conmigo su experiencia y conocimiento sobre la investigación, por alentarme a realizar el doctorado y a continuar con mi formación profesional, por dedicar parte de su tiempo en apoyarme para realizar este trabajo y por permitirme ser parte de un gran equipo.

A la Dra. Mirna García Méndez como mi tutora adjunta, por su apoyo durante todo el doctorado, por su involucramiento, sus sugerencias y comentarios que ayudaron a fortalecer esta investigación.

A la Dra. Emilia Lucio Gómez-Maqueo como mi tutora externa, le agradezco su tiempo y las observaciones precisas que contribuyeron a hacer que éste trabajo fuera mejor.

A la Dra. Norma Ivonne González-Arratia López-Fuentes por ayudarme en el proceso de retroalimentación y revisión de este trabajo de investigación.

Al Dr. Mario Rojas Russell por la precisión de sus cuestionamientos, observaciones y comentarios.

Agradezco a los directivos de las instituciones educativas, a los padres y adolescentes que consintieron participar en este proyecto y a los miembros del equipo PAPIIT que me apoyaron durante todo este proceso.

Un agradecimiento especial a Javivi, por su apoyo incondicional durante el desarrollo de este proyecto. Gracias por estar conmigo para hacerle frente a todas las caras de la investigación, por compartir este camino y continuar ayudándome a crecer como persona. Somos un gran equipo. Te amo.

A mis padres, Alberto y Estela, y a mi hermana Natalie, por continuar apoyándome en mi desarrollo académico, por su paciencia y cariño que me sigue demostrando la importancia de la familia.

A mis amigos y colegas del doctorado, Javier, Thamir, Andrés, Itái, Tona, Rodrigo, Erika y Flor, que hicieron del doctorado una experiencia más agradable. Son unas personas excelentes y me alegro de haber coincidido con ustedes en este proceso.

A mis amigos del equipo PAPIIT, Gladys, Lilia, Paola, David, Adrián, Vianey, Ana, Salma, José Antonio, Nedxelli, Sandra, Rebeca, Ivone, Ricardo, gracias a todos por su apoyo, los momentos en el cubículo fueron mucho más amenos gracias a ustedes.

## ÍNDICE

<b>RESUMEN</b>	I
<b>ABSTRACT</b>	II
<b>INTRODUCCIÓN</b>	III
<b>CAPÍTULO I. PERSPECTIVAS DE LA ADOLESCENCIA</b>	1
Modelos del desarrollo	3
Adolescentes en México	6
<b>CAPÍTULO II. ADAPTACIÓN Y ESTRÉS EN ADOLESCENTES</b>	9
Adaptación adolescente	10
Factores de protección	12
Factores de riesgo	13
Estrés	14
Teoría transaccional del estrés	16
Clasificación del estrés	17
Tipos de estresores	18
Estresores vitales o mayores	18
Estresores cotidianos	19
Estrés en la adolescencia	20
<b>CAPÍTULO III. PERSONALIDAD, AFRONTAMIENTO Y REGULACIÓN EMOCIONAL: PROCESOS ASOCIADOS CON LA ADAPTACIÓN</b>	25
Personalidad	26
Definición de personalidad	26
Modelos de personalidad en adolescentes	29
Afrontamiento	37
Clasificación del afrontamiento	37
Modelos de afrontamiento adolescente	40
Regulación emocional	44
Procesos regulatorios	45
Definición de emoción	46
Definición de regulación emocional	48
Modelos de regulación emocional	51
Factores asociados con la adaptación adolescente: hallazgos de investigación	54
<b>CAPITULO IV. DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN</b>	60
Planteamiento del problema	60
Pregunta de investigación	62
Objetivo general	62
<b>Fase 1. Construcción y validación de instrumentos</b>	65
Objetivo general	65

Objetivos específicos	65
Definición de variables	65
<b>Estudio 1. Construcción y validación de un instrumento multidimensional de regulación emocional para adolescentes</b>	<b>67</b>
Pregunta de investigación	68
Objetivo general	69
Objetivos específicos	69
Tipo de estudio y diseño	69
Participantes	69
Instrumentos	70
Procedimiento	70
Etapa 1. Revisión de la literatura	71
Etapa 2. Grupos focales	71
Etapa 3. Elaboración de reactivos	72
Etapa 4. Piloteo del instrumento	72
Etapa 5. Aplicación general	73
Análisis de datos	73
Resultados	74
Revisión de la literatura	74
Grupos focales	76
Piloteo del instrumento	77
Aplicación general	78
Análisis de reactivos	80
Análisis de contenido	81
Análisis de validez de constructo	82
Análisis de consistencia interna	85
Análisis de correlación entre factores	85
Discusión	86
<b>Estudio 2. Adaptación y validación del Big Five Questionnaire for Childrens</b>	<b>88</b>
Pregunta de investigación	89
Objetivo general	89
Objetivos específicos	89
Tipo de estudio y diseño	89
Participantes	90
Instrumentos	90
Procedimiento	91
Análisis de datos	92
Resultados	92
Descripción de los participantes	92
Análisis factorial exploratorio	94
Análisis de consistencia interna	97

Análisis de correlación entre factores	98
Discusión	98
<b>Fase 2. Análisis multivariado de la adaptación adolescente y construcción de un modelo explicativo</b>	<b>101</b>
Objetivo general	101
Objetivos específicos	101
Definición de variables	102
<b>Estudio 1. Caracterización del estrés, regulación emocional, afrontamiento, personalidad y adaptación adolescente</b>	<b>104</b>
Pregunta de investigación	105
Objetivo general	105
Objetivos específicos	105
Tipo de estudio y diseño	105
Participantes	105
Instrumentos	106
Procedimiento	107
Análisis de datos	108
Resultados	108
Discusión	115
<b>Estudio 2. Factores asociados con la adaptación adolescente y desarrollo de un modelo de adaptación en adolescentes</b>	<b>118</b>
Pregunta de investigación	118
Objetivo general	118
Objetivos específicos	119
Hipótesis estadísticas	119
Hipótesis conceptuales	120
Tipo de estudio y diseño	121
Participantes	121
Instrumentos	121
Procedimiento	122
Análisis de datos	122
Resultados	122
Correlatos de la adaptación adolescente	123
Predictores de la adaptación adolescente	127
Modelos de ecuaciones estructurales	136
Discusión	142
<b>CAPÍTULO V. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES</b>	<b>145</b>
<b>Referencias</b>	<b>164</b>
<b>Anexos</b>	<b>177</b>

## Tablas

1. Instrumentos de evaluación de regulación emocional	74
2. Respuestas en grupos focales	77
3. Reactivos con posibilidad de eliminación	81
4. Concordancia entre jueces mediante índice de Kappa	81
5. Matriz de componentes principales con rotación Varimax	82
6. Coeficientes de consistencia interna por factor del EMREA	85
7. Relación entre factores de la EMREA	86
8. Matriz factorial del Big Five Questionnaire for Children (BFQ-C)	95
9. Análisis de fiabilidad del Cuestionario de los Cinco Grandes	98
10. Relación entre factores del Cuestionario de los Cinco Grandes	98
11. Ingreso mensual aproximado de la familia	109
12. Medias marginales y desviaciones estándar en función del sexo y edad en estrés, regulación emocional, afrontamiento, personalidad e indicadores de adaptación	111
13. Efectos principales y de interacción del sexo y la edad en estrés, regulación emocional, afrontamiento, personalidad e indicadores de adaptación	114
14. Correlación del estrés, afrontamiento, regulación emocional y rasgos de personalidad con conducta internalizada, externalizada, mixta y cualidades positivas	124
15. Análisis de regresión paso a paso de los predictores de conducta internalizada	128
16. Análisis de regresión paso a paso de los predictores de depresión	129
17. Análisis de regresión paso a paso de los predictores de ansiedad	130
18. Análisis de regresión paso a paso de los predictores de conducta externalizada	131
19. Análisis de regresión paso a paso de los predictores de conducta agresiva	133
20. Análisis de regresión paso a paso de los predictores de cualidades positivas	134
21. Análisis de regresión paso a paso de los predictores de conducta prosocial	135

## Figuras

1. Modelo propuesto para la investigación sobre adaptación en adolescentes	63
2. Fases para el desarrollo de la investigación	63
3. Desarrollo de la Escala Multidimensional de Regulación Emocional para Adolescentes	70
4. Distribución de la muestra por escolaridad y sexo	78
5. Distribución de la muestra por edad	79
6. Tipo de familia	79
7. Distribución de participantes por escolaridad y sexo	93

8. Distribución de los participantes por edad	93
9. Tipo de familia de los adolescentes	94
10. Distribución por sexo y edad de los participantes	108
11. Tipo de familia de los adolescentes (N= 770)	109
12. Ocupación de los padres	110
13. Modelo inicial propuesto de la adaptación adolescente	136
14. Modelo de la adaptación en adolescentes (N= 770)	137
15. Modelo de conductas internalizadas en adolescentes (N= 770)	138
16. Modelo de conductas externalizadas en adolescentes (N= 770)	140
17. Modelo de cualidades positivas en adolescentes (N= 770)	141

## RESUMEN

El objetivo de esta investigación fue analizar el rol del estrés, la personalidad, el afrontamiento y la regulación emocional sobre la adaptación en adolescentes. Se llevó a cabo una investigación transversal de tipo correlacional predictivo en la que participaron 770 adolescentes de 13 a 18 años ( $M= 15.03$ ;  $DE= 1.59$ ). La investigación se dividió en dos fases, la primera fase incluyó la construcción de la Escala Multidimensional de Regulación Emocional para Adolescentes y la validación del Big Five Questionnaire for Children; la segunda fase integró las correlaciones entre variables, modelos de regresión múltiple de las conductas internalizadas, externalizadas, y las cualidades positivas como indicadores de adaptación, y análisis de senderos. Los resultados apuntan a que las contrariedades diarias y la presión social tienen un efecto indirecto sobre las conductas internalizadas y externalizadas, estos efectos están mediados por el rasgo de personalidad neuroticismo, el afrontamiento disfuncional y estrategias de regulación emocional como reacciones físicas y dificultad para regular. El pensamiento positivo, la expresión emocional y la conciencia tienen un efecto directo sobre las cualidades positivas. Todos los modelos tuvieron buenos indicadores de ajuste. Estos resultados aportan evidencia del efecto directo del estrés sobre la personalidad, el afrontamiento y la regulación emoción, sin embargo, se discute el efecto indirecto del estrés sobre la adaptación, así como de la interacción de estas variables y su rol mediador entre los estresores cotidianos y la adaptación adolescente.

**Palabras clave:** *Adaptación adolescente, afrontamiento, regulación emocional, personalidad, estrés cotidiano.*



## ABSTRACT

The aim of this research was to analyze the role of stress, personality traits, coping and emotion regulation on adaptation in adolescents. A predictive correlational cross-sectional investigation was carried out in which adolescents aged 13 to 18 years ( $M = 15.03$ ;  $SD = 1.59$ ) participated. The research was divided into two phases, the first phase included the development of the Multidimensional Scale of Emotion Regulation for Adolescents and the validation of the Big Five Questionnaire for Children; the second phase integrated the correlations between variables, multiple regression models of internalized and externalized behaviors, and positive qualities as indicators of adaptation, and path analysis. The results suggest that daily hassles and social pressure have an indirect effect on internalized and externalized behaviors, these effects are mediated by the neuroticism personality trait, dysfunctional coping, and emotion regulation strategies such as physical reactions and difficulty to regulate. Positive thinking, emotional expression, and awareness have a direct effect on positive qualities. All models had good fit indicators. These results provide evidence of the direct effect of stress on personality, coping and emotion regulation, however, the indirect effect of stress on adaptation was discussed, as well as the interaction of these variables and their mediating role among everyday stressors and adolescent adaptation.

**Keywords:** Adolescent adaptation, coping, emotion regulation, personality, daily stress.



## INTRODUCCIÓN

La adolescencia como una etapa de transición entre la niñez y la adultez implica una serie de cambios que pueden influir en las trayectorias del desarrollo humano tanto de manera positiva como negativa matizadas por los contextos en los que viven (OMS, 2018). La forma en la que se describe y se estudia el desarrollo adolescente ha cambiado pasando de concebir esta etapa como estresante y tormentosa, a retomar los aspectos positivos, enfatizando que se trata de un periodo de evolución durante el cual el adolescente se enfrenta a un amplio rango de demandas y conflictos, pero también de oportunidades (Arnett, 1999; Damon, 2004).

Si bien los adolescentes están expuestos a presiones relacionadas con los cambios que experimentan y también asociados con las exigencias del medio que pueden alterar sus ritmos de vida, la adaptación adolescente y su impacto en el desarrollo es producto de la interacción de diversos factores de riesgo y protección tanto proximales como distales, ubicados en los diferentes sistemas como la familia, la escuela, incluso la comunidad y la cultura, aunado a las características personales. La investigación sobre adaptación y estrés en adolescentes ha permitido identificar algunos factores que se asocian con la adaptación positiva en esta etapa del desarrollo como es el caso del afrontamiento funcional (Lucio, Durán, Barcelata, & Romero, 2016; Seiffge-Krenke, 2011) o afrontamiento productivo (Frydenberg, Eacott, & Clark, 2008), la regulación emocional (Gresham & Gullone, 2012; Troy & Mauss, 2012; Tugade & Fredrickson, 2006) y rasgos de personalidad como la extraversión y la amabilidad (Soto & Tackett, 2015). Sin embargo, el afrontamiento disfuncional como la evitación, la dificultad para regular emociones, así como rasgos de personalidad como el neuroticismo pueden ser factores de riesgo asociados a la presencia de conducta internalizada y externalizada (Chester, Merwin, & DeWall, 2015; Compas *et al.*, 2017; Connor-Smith & Compas, 2004; Estévez, Oliva, & Parra, 2012; Gross, 2015; John & Gross, 2004; Mirnics *et al.*, 2013; Seiffge-Krenke & Beyers, 2005; Soto & Tackett, 2015).

El propósito de esta investigación fue analizar el rol del estrés, el afrontamiento, la regulación emocional y la personalidad sobre la adaptación en adolescentes, tomando en cuenta la evidencia previa sobre la asociación de estas variables en diferentes resultados o trayectorias del desarrollo, pero considerando los diversos resultados que se han reportado en estudios con adolescentes en el extranjero.

Este trabajo está compuesto por secciones que engloban la revisión teórica de las variables de estudio y por el desarrollo metodológico de la investigación. En el Capítulo 1. Perspectivas de la adolescencia, se integra una revisión sobre la conceptualización de esta etapa del desarrollo, se retoman algunos de los modelos del desarrollo que se han empleado en la investigación con esta población en diversos países y se incluye información general sobre los adolescentes mexicanos.

En el Capítulo 2. Adaptación y estrés en adolescentes, se retoma el concepto de adaptación adolescente y los indicadores que se retoman en la investigación con esta población como conductas internalizadas, externalizadas y cualidades positivas, así como factores de riesgo y protección. Asimismo, se retoman diferentes clasificaciones del estrés, y se engloban los diferentes tipos de estresores en la adolescencia que se han reportado en diversas investigaciones.

Con respecto al Capítulo 3. Personalidad, afrontamiento, regulación emocional: procesos asociados con la adaptación, se incorporan las definiciones de estas variables de estudio, algunos de los principales modelos y clasificaciones de estos constructos y se incluyen algunos hallazgos de investigaciones nacionales e internacionales.

En el Capítulo IV. Desarrollo de la investigación, se plantea el problema de investigación, la pregunta de investigación, el objetivo general y los resultados. Para alcanzar el objetivo de esta investigación se realizaron dos fases, una orientada al desarrollo y validación de instrumentos, y la segunda fase enfocada en los correlatos de la adaptación adolescente y el desarrollo de un modelo predictivo de la adaptación. En la primera fase se desarrollaron dos estudios, el primero tuvo el objetivo de desarrollar y validar de una escala para evaluar la regulación emocional de adolescentes mexicanos, y el segundo estudio enfocado en la adaptación y

validación del Big Five Questionnaire for Children. La segunda fase estuvo dividida en dos estudios, el primero tuvo el propósito de caracterizar las variables de estudio (estrés, regulación emocional, afrontamiento, personalidad y adaptación adolescente), en el segundo estudio se identificaron los factores asociados con la adaptación adolescente y se integró el desarrollo de un modelo de adaptación en adolescentes.

En el Capítulo 5. Discusión y conclusiones se retoman los principales hallazgos de esta investigación y se contrastan con algunos resultados retomando la literatura previa. Se plantean los alcances y limitaciones de este trabajo, considerando también algunas sugerencias para futuras investigaciones.



## **CAPÍTULO I**

### **PERSPECTIVAS DE LA ADOLESCENCIA**

La adolescencia es una etapa del desarrollo humano que corresponde a la transición de la infancia a la edad adulta y en la cual ocurren numerosos cambios, tanto internos (cambios psicológicos y cognitivos), como externos (relación con padres y amigos), que implican un ajuste por parte del individuo. El término adolescencia generalmente se usa de manera deliberada para enfatizar la diversidad en la experiencia de este periodo de la vida a través de las sociedades. Sin embargo, la globalización y modernización han puesto en movimiento cambios sociales en todo el mundo, y esto resulta en una fase de transición prolongada entre la niñez y la adultez (Larson & Wilson, 2004).

La definición de adolescencia como parte del desarrollo humano se ha ido modificando a través del tiempo, partiendo de las teorías planteadas a lo largo del siglo XX, construidas para explicar el desarrollo durante la adolescencia y considerando esta etapa del ciclo vital como un periodo conflictivo, por lo cual, hasta hace unos años se describía como un periodo caracterizado por innumerables problemas y tensiones, donde había confusión normativa, un estado de oscilaciones, oposiciones tormentosas y estresantes (Oliva, Ríos, Antolín, Parra, Hernando & Pertegal, 2010).

Arnett (1999) menciona que la manera en que se abordaba la adolescencia al conceptualizarla como un periodo tormentoso y estresante, se fundamentaba tomando en cuenta perspectivas históricas y teóricas que hasta ese momento señalaban como elementos clave el conflicto con los padres, las interrupciones o cambios en el estado de ánimo y las conductas de riesgo, por lo que la evidencia empírica sugería que se trataba de un periodo difícil tanto para el adolescente como para la gente alrededor de él. Sin embargo, este autor destaca que las diferencias individuales y las variaciones culturales influyen en la presencia de esta tormenta y el estrés, por lo cual no todos los adolescentes lo experimentan de la misma manera e incluso puede ser un tiempo de crecimiento.

Actualmente se han ido destacando los aspectos positivos de esta etapa, haciendo énfasis en que es un periodo de evolución durante el cual el individuo se enfrenta a un amplio rango de demandas y conflictos, pero también de oportunidades (Damon, 2004). La investigación sobre adolescencia ha ido en aumento debido a cuatro grandes tendencias (Steinberg & Morris, 2001):

- En primer lugar, la creciente influencia de la "perspectiva ecológica sobre el desarrollo humano" en el campo de la psicología del desarrollo atrajo la atención de los investigadores hacia períodos de la vida caracterizados por cambios dramáticos en el contexto, a finales de los años ochenta y principios de los noventa, haciendo de la adolescencia un imán natural para los investigadores interesados en las variaciones contextuales y su impacto.
- En segundo lugar, el estudio de la pubertad permitió a los investigadores interesados en modelos "biosociales" de desarrollo probar estos modelos en un período de desarrollo caracterizado por una amplia variación tanto en biología como en contexto, gracias a las mejoras metodológicas.
- En tercer lugar, la oportunidad para obtener financiamiento y así realizar investigación aplicada y estudios enfocados en problemas sociales dirigiendo su atención a cuestiones tales como el comportamiento antisocial, el consumo de drogas, el embarazo no marital y la depresión, que suelen surgir por primera vez durante la adolescencia.
- Por último, muchos de los importantes estudios longitudinales de desarrollo iniciados durante los años ochenta cambiaron su enfoque hacia la adolescencia a medida que las muestras del estudio maduraron en preadolescencia y etapas posteriores del desarrollo.

Compas, Hinden y Gerhardt (1995), refieren que, para conceptualizar la psicología de la adolescencia, se han propuesto diversos modelos y enfoques que permiten comprender las características significativas del desarrollo del adolescente como una función directa de los factores ambientales intrapsíquicos y biológicos, reflejando un cambio fundamental hacia modelos interdisciplinarios, contextuales y transaccionales.

## Modelos del desarrollo

Los modelos que se utilizan para comprender cómo las personas cambian con el tiempo han aumentado en complejidad de lo lineal a lo interactivo y a sistemas dinámicos multinivel y multifactoriales, es así como, en un modelo transaccional del desarrollo, las fuerzas ambientales, las características de los cuidadores y las características del individuo, influyen mutuamente y hacen contribuciones recíprocas a los eventos y resultados del desarrollo del individuo (Cicchetti & Lynch, 1993).

Sameroff (2010), sugiere una perspectiva dialéctica, haciendo énfasis en la interconexión del contexto individual mediante la propuesta de que el desarrollo integra el cambio personal, el contexto, la regulación y la representación del desarrollo. Asimismo, propone que, para comprender las teorías contemporáneas del desarrollo, se requieren cinco modelos para entender el cambio psicológico humano: 1) Modelo personal; 2) Modelo contextual; 3) Modelo de regulación; 4) Modelo representacional; 5) Modelo del cambio evolutivo.

La importancia de estos modelos radica en que dentro de cada uno hay evidencia de factores y discontinuidades que pueden expandir o contraer el éxito del desarrollo de los niños y los adolescentes (Sameroff, 2014):

1. El modelo personal es necesario permite comprender la forma en que aparecen y evolucionan las competencias del individuo desde la infancia, con el fin de descifrar los cambios de la persona. Este modelo integra desde el funcionamiento sensoriomotor de la infancia, hasta la comprensión de los niveles cada vez más complejos de la cognición. Asimismo, permite entender el papel de los cuidadores, las relaciones con compañeros, maestros y otras personas además de las presentes en casa y en la escuela. Se enfatiza la importancia de las diversas fases de la identidad personal y cultural desde la adolescencia a la edad adulta.
2. El modelo contextual es importante para delimitar las múltiples fuentes de experiencia que aumentan o limitan el desarrollo individual. En este modelo se retoma la teoría ecológica de los sistemas desarrollada por

Bronfenbrenner. El niño en crecimiento se involucra más en diferentes entornos sociales, e instituciones que tienen un impacto directo o indirecto en su desarrollo.

3. La perspectiva del modelo de regulación va encaminada a la integración de los sistemas dinámicos como parte de la relación entre la persona y su contexto. Durante el desarrollo temprano, la regulación humana se dirige principalmente de lo biológico a lo psicológico y social. Es decir, que lo que comienza como la regulación de la temperatura, el hambre, y la excitación, pronto se convierte en la regulación de la atención, el comportamiento y la interacción social.
4. El modelo de representación se refiere a cómo el individuo que experimenta las experiencias en el mundo aquí y ahora, se dan una existencia a largo plazo en el pensamiento. Estas representaciones son las estructuras cognitivas que codifican de manera abstracta y representan una estructura interpretativa de nuevas experiencias, así como un sentido del yo y el otro.
5. El modelo evolutivo, es necesario para explicar el codesarrollo de los polimorfismos genéticos, psicológicos, y el funcionamiento social. Lo cual se va desarrollando mediante la integración de las esferas biológica, psicológica y social, con el fin de tener una visión unificada del desarrollo del individuo.

Por otra parte, la psicopatología del desarrollo es una perspectiva que une varios campos de estudio desde una aproximación integrativa que surge a partir de la investigación en el campo del desarrollo humano y de la clínica, que se dirige al estudio del riesgo, la vulnerabilidad, la adaptación y la resiliencia de los individuos por medio de la integración de múltiples niveles de análisis. Esta disciplina contribuye en gran medida a reducir los dualismos que existen entre el estudio clínico y la investigación de trastornos infantiles y adultos, entre las ciencias conductuales y biológicas (Cicchetti, 2006).

La perspectiva de psicopatología del desarrollo ha sido identificada también con el nombre de ecológico transaccional (Cicchetti & Lynch, 1993) u organizacional (Cicchetti, 2006). Cicchetti y Lynch (1993), a partir del estudio de la violencia y el

maltrato con población infantil, proponen el modelo ecológico transaccional, el cual trata de ver cómo la violencia en la comunidad y el maltrato infantil interactúan en la producción de consecuencias adversas para el desarrollo del niño. Uno de los principales principios inherentes a esta perspectiva del desarrollo es que hay multifinalidad en los procesos de desarrollo de modo que la forma en que los individuos responden e interactúan con factores de vulnerabilidad y protección en cada nivel de la ecología (es decir, cultura, comunidad, familia, y sus transacciones) permiten la diversidad en los resultados de desarrollo (Cicchetti & Rogosch, 2002). Los individuos pueden comenzar en la misma trayectoria de desarrollo, sin embargo, exhiben patrones muy diferentes de mala adaptación o adaptación positiva.

Este modelo es aplicable al estudio del desarrollo en términos más generales, así como a otras condiciones psicopatológicas. Se retoman los principios de la teoría de Bronfenbrenner, desarrollando el marco ecológico en cuatro niveles: Macrosistema, exosistema, mesosistema y microsistemas, representados por la cultura, la comunidad, la familia y el individuo, respectivamente. Este modelo pone especial relevancia en la comprensión de la continuidad, enfatizando la utilidad de esta perspectiva para la comprensión de la interacción entre el contexto individual y externo (Cicchetti, 2010).

Las desviaciones del entorno esperado pueden potenciar a algunos individuos hacia el desarrollo del funcionamiento desadaptativo, mientras que otros demuestran una adaptación positiva frente a los mismos desafíos, en consecuencia, es igualmente importante examinar los factores y mecanismos que promueven la adaptación positiva entre individuos que experimentan adversidad significativa, como lo es investigar las trayectorias de desarrollo hacia mala adaptación y psicopatología (Cicchetti, 2013).

Por otro lado, el estudio de la adolescencia también se ha realizado con base en el enfoque del desarrollo positivo de la juventud (Positive Youth Development – PYD-) que contrasta con los enfoques que se han centrado en los problemas que algunos jóvenes enfrentan durante su crecimiento, como dificultades de

aprendizaje, trastornos afectivos, conducta antisocial, baja motivación y rendimiento, el uso de sustancias como alcohol, drogas o fumar, así como la presencia de crisis psicosocial provocada por la etapa misma y los episodios de maduración como la pubertad, además de los riesgos de abandono, abuso, y las privaciones económicas que azotan ciertas poblaciones (Damon, 2004).

Es un concepto basado en la fuerza de la adolescencia. Se deriva de la teoría de los sistemas de desarrollo y señala que PYD surge cuando la plasticidad potencial de desarrollo humano se alinea con los activos de desarrollo o recursos (Lerner, Almerigi, Theokas, & Lerner, 2005). Se entiende por potencial humano aquello relacionado sistemáticamente con recursos positivos, promotores del crecimiento en la ecología de la juventud, es decir, los recursos que se denominan "elementos fundamentales del desarrollo" (Bowers, Li, Kiely, Brittan, Lerner, & Lerner, 2010).

De acuerdo con este enfoque, no sólo se trata de prevenir los posibles riesgos durante el desarrollo, sino de promover una adolescencia saludable y una adecuada transición a la adultez, por lo que se requiere de algo más que la evitación de algunos comportamientos como la violencia, el consumo de drogas o las prácticas sexuales de riesgo; así, el modelo adopta una perspectiva centrada en el bienestar, al enfatizar la existencia de condiciones saludables y ampliando el concepto de salud para incluir las habilidades, conductas y competencias necesarias para tener éxito en la vida social, académica y profesional (Oliva *et al.*, 2010).

### **Adolescentes en México**

México puede considerarse un país joven en pleno tránsito a la adultez, considerando el efecto de la transición demográfica sobre la estructura por edad de la población tiende al envejecimiento en el largo plazo. En la actualidad el país cuenta con un legado histórico de población entre 15 y 24 años, producto de la inercia demográfica, es decir, del impulso que los altos niveles de fecundidad del

pasado ejercen sobre la composición por edades de la población actual (CONAPO, 2010).

En el 2010, el Consejo Nacional de Población (CONAPO, 2010), reportó que el porcentaje de jóvenes de 15 a 29 años correspondía al 16.3% en el Distrito Federal. Sin embargo, en el 2020, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2020) reportó que a nivel nacional existe una población adolescente de alrededor de 31.5 millones entre 10 y 24 años, de los cuales el 34.11% son adolescentes de 10 a 14 años, 33.7% tienen entre 15 y 19 años, lo cual indica un aumento con respecto a las cifras del 2010, por lo que se enfatiza la importancia de prestar atención a este sector de la población y en los factores que pueden favorecer su desarrollo.

Steinberg y Morris (2001) refieren que los adolescentes se hallan integrados en diversos sistemas cuya importancia y presencia en su vida se va modificando de acuerdo con su desarrollo: la familia, que es el sistema donde se sientan las bases de la integración en la sociedad a partir de la socialización; la escuela, donde se fortalecen las herramientas culturales que la sociedad considera importantes para la adaptación; los pares, que permiten al adolescente conocer diferentes perspectivas y estilos de vida mediante la socialización y la convivencia; y como sistema más amplio, la sociedad, que abarca los tres sistemas anteriores y donde se desenvolverá el individuo de manera permanente, por lo cual la presencia de situaciones estresantes puede presentarse en cualquiera de estos sistemas.

La salud física y mental en los jóvenes es de suma importancia al momento de hablar sobre el desarrollo de su potencial como individuos, específicamente de su autonomía para concretar sus aspiraciones, sin embargo, factores ambientales como la disponibilidad de servicios o el nivel socioeconómico también influyen en su salud (CONAPO, 2010). Al respecto, se reporta que los índices de marginación en zonas urbanas (CONAPO, 2012), incluida la Ciudad de México se caracterizan por bajas tasas de desarrollo, ubicación de la vivienda en hacinamiento, alta tasa de violencia, servicios de salud y educación deficientes y bajos. Asimismo, se resalta que el ingreso económico de las familias es un factor importante al momento de

hablar de bienestar (INEGI, 2018), ya que existe una brecha muy amplia entre los mexicanos con respecto al salario y se reporta que el promedio nacional del ingreso corriente trimestral por hogar es de 49,610 pesos, sin embargo, al considerar la división de los hogares por deciles de ingreso corriente total se reporta que el primer decil registró un ingreso promedio al trimestre de 9,113 pesos; es decir 101 pesos diarios por hogar, mientras que en los hogares del décimo decil, el ingreso corriente promedio trimestral fue de 166,750 pesos, es decir, 1,853 pesos diarios por hogar.

El Sistema Nacional de Vigilancia Epidemiológica –SNAVE- de la Secretaría de Salud (2011), reporta que 55.2% de los adolescentes mexicanos son pobres, uno de cada 5 adolescentes tiene ingresos familiares y personales tan bajos que no le alcanza para la alimentación mínima requerida. Se menciona que, en el año 2008, casi 3 millones de adolescentes entre 12 y 17 años no asistían a la escuela, de los cuales el 48.6% correspondían a hombres y el 44.1% a mujeres. Considerando que el dejar la escuela lleva consigo el riesgo de continuar gran parte del aprendizaje en las calles, las capacidades y oportunidades de los adolescentes se ven reducidas, teniendo diversas implicaciones para la salud y poniéndolos en riesgo de vivir en situación de pobreza y marginación.

El CONAPO (2010), menciona que los pormenores asociados a la obtención, equipamiento y mantenimiento de una vivienda y, en general, los asuntos relacionados con la reproducción social, propia de la vida adulta, son particularmente complicados durante la adolescencia, y enfatiza que, en el caso particular de los jóvenes, la expansión de la educación básica pone en evidencia que aún existen grandes retos por atender. Por un lado, las diferencias en los indicadores educativos asociados a variables sociodemográficas como el sexo, o socioeconómicas como el nivel de ingreso, persisten y contribuyen a la agudización y transmisión intergeneracional de la desigualdad social de la población (CONAPO, 2012). Por otro lado, se menciona que la deserción escolar en la adolescencia y la adultez temprana es un problema crítico y centra la atención ya no sólo en el acceso e inclusión de los jóvenes a la escuela (en este caso la educación media y superior) sino también en la permanencia de éstos en la misma.

## **CAPÍTULO II ADAPTACIÓN Y ESTRÉS EN ADOLESCENTES**

Los seres humanos varían en gran medida en su capacidad de adaptarse a las experiencias adversas por lo que los estudios de los procesos de desarrollo indican que los comportamientos adaptativos y desadaptativos son continuos y propensos a cambios a lo largo del tiempo (Cohen, 2007). De acuerdo con Obradovic, Burt, y Masten (2006), la adaptación en etapas previas del desarrollo puede predecir el éxito o fracaso futuro en tareas de desarrollo, aunque se llegan a producir "puntos de inflexión" dramáticos, a menudo durante transiciones o experiencias que alteran la vida.

En la mayoría de los estudios longitudinales sobre la continuidad y el cambio en la adaptación se han utilizado enfoques centrados en variables para registrar los cambios y los resultados negativos, y se ha observado que algunos individuos, a pesar de enfrentarse a las más grandes adversidades, logran evitar el colapso psicológico y mantener un ajuste saludable. La resiliencia, por ejemplo, refleja el final positivo en el espectro de adaptación y mala adaptación en respuesta a la exposición al riesgo. La evidencia sobre adaptación positiva implica que los procesos protectores importantes están operando para alejar a un individuo de la trayectoria desadaptativa o de mala adaptación en el desarrollo que generalmente sucede después de la exposición a la adversidad (Cohen, 2007).

Los caminos hacia el funcionamiento adaptativo o desadaptativo positivo están influenciados por una matriz compleja de la organización biológica y psicológica del individuo, las experiencias actuales, las elecciones activas, el contexto social, el momento de los eventos y experiencias adversos, y la historia evolutiva del individuo (Cicchetti, 2013). Los investigadores y clínicos han puesto especial atención en buscar los procesos o factores protectores que pueden permitir una adaptación positiva, sin embargo, también se enfatiza la importancia de conocer las situaciones que implican un riesgo significativo para un adecuado desarrollo, especialmente durante la adolescencia.

En ese sentido, las experiencias de vida estresantes constituyen una amenaza potencial para el bienestar y el desarrollo saludable de los niños y adolescentes, ya que especialmente los adolescentes se ven expuestos a experiencias estresantes que incluyen acontecimientos traumáticos agudos, estrés crónico, adversidad, la acumulación de acontecimientos vitales estresantes y problemas diarios de los eventos de vida acumulados, las molestias diarias que incluyen tanto las experiencias normativas de desarrollo, así como eventos no normativos y estresantes, lo cual refleja un riesgo significativo al cual deben enfrentarse y por ende adaptarse (Grant & Compas, 2003).

### **Adaptación adolescente**

Se entiende por adaptación como el proceso de toma de decisiones y el conjunto de las acciones emprendidas para mantener la capacidad de hacer frente a futuros cambios o perturbaciones de un sistema socio-ecológico sin alterar el equilibrio en función de la identidad estructural y las evaluaciones de ese sistema (Nelson, Adger & Brown, 2007), lo que puede implicar la construcción de la capacidad de balance o equilibrio, al aumentar la capacidad de los individuos, grupos u organizaciones para adaptarse a los cambios y la implementación de las decisiones de adaptación.

Los múltiples factores que influyen en la adaptación lleva a la noción de que las personas que comienzan con ciertos patrones de comportamiento pueden terminar en resultados muy diferentes de desarrollo, también llamado multifinalidad, mientras que aquellas personas que tienen diferentes comportamientos iniciales pueden tener resultados similares o bien una equifinalidad, sin embargo es importante tomar en cuenta las diversas oportunidades de cambio y la flexibilidad ante los posibles resultados del desarrollo (Coatsworth, 2010).

Es importante tomar en cuenta las competencias que permitirán a los individuos adaptarse de manera positiva, ya que cuando no se presentan recursos como lo son las competencias, el individuo puede presentar dificultades para adaptarse ante las situaciones adversas, mostrando pocos recursos y alta emocionalidad (Masten, 2018).

El examinar las condiciones del desarrollo anormal y normal durante la adolescencia ofrece puntos de vista importantes para la articulación de la diversidad en el curso del desarrollo durante este período y la conceptualización de divergencia y convergencia en vías de desarrollo, continuidad y discontinuidad en el desarrollo y las operaciones de riesgo y procesos de protección que llevan a una mala adaptación, considerando la posible presencia de psicopatología, o bien de resiliencia (Cicchetti & Rogosch, 2002).

Obradovic, Burt y Masten (2006) mencionan que existe multifinalidad en los procesos de desarrollo, de tal manera que la forma en que las personas responden e interactúan con la vulnerabilidad y los factores de protección en cada nivel del sistema ecológico (cultura, comunidad, familia, y sus transacciones) permite la diversidad en los resultados del desarrollo. Los individuos pueden comenzar en la misma trayectoria de desarrollo, sin embargo, exhiben patrones muy diferentes de mala adaptación o adaptación. Por lo tanto, la identificación de los riesgos y los recursos individuales y contextuales para la adaptación de los adolescentes requiere un examen detallado de los desafíos únicos que caracterizan esta fase de la vida.

Achenbach y Rescorla (2001) señalan que para que haya un adecuado ajuste debe haber bajos niveles tanto de conductas internalizantes (problemas de conducta interna), tales como ansiedad, depresión, sentimientos de soledad, temor, inferioridad, culpa, tristeza, desconfianza, angustia y neuroticismo, como de conductas externalizantes (conductas que afectan a otros), como robar, huir de casa, meterse en problemas, hacer trampas, mentir, rechazar la autoridad y las normas sociales, agredir, mostrar conducta antisocial, discutir con vehemencia, exigir mucha atención, amenazar, fastidiar, ser irritable, envidioso, desobediente y tirano.

De acuerdo con Greenberg (2006), cuando se habla de la influencia de los factores de riesgo y protección sobre la adaptación y el desarrollo, es poco probable que exista una sola "causa" de muchos de los resultados prevenibles (por ejemplo, trastornos mentales, abuso de sustancias, fracaso escolar, delincuencia) ya que

existen múltiples vías tanto para el riesgo como para un resultado problemático considerando que puede haber diferentes combinaciones de factores de riesgo que podrían conducir al mismo trastorno. Es así como ninguna causa puede ser necesaria o suficiente y el efecto de un factor de riesgo o protección dependerá de su momento y relación con otros factores de riesgo/protección. Mencionan que muchos factores de riesgo no son específicos de un trastorno, sino que se relacionan con una variedad de resultados por lo cual los factores de riesgo pueden variar en influencia con factores del individuo, tales como género, etnicidad, y cultura.

### **Factores de protección**

Los factores de protección pueden ser definidos como aquellas características del individuo, la familia y el entorno más amplio (sociedad), que reducen el efecto negativo de la adversidad o el riesgo en el resultado del sujeto, derivando en un desarrollo positivo (Masten, Burt, Roisman, Obradovic, Long, & Tellegen, 2004).

Los factores protectores se encuentran en varios dominios, incluyendo biológico, psicológico, social, familiar y contextos ambientales más amplios. Las influencias de estos factores actúan de manera proximal y distal, lo que generalmente se ven como procesos o mecanismos de protección que pueden verse potenciados de manera conjunta (Leary & DeRosier, 2012).

Existen factores protectores que favorecen la adaptación positiva del individuo en circunstancias difíciles, especialmente en la adolescencia, donde están expuestos a situaciones que pueden poner en riesgo su bienestar físico y/o psicológico (Barcelata, 2011). De acuerdo con Kuperminc, Wilkins, Roche y Álvarez-Jiménez (2009) los factores de protección pueden mitigar los efectos de la exposición al riesgo a través de efectos directos, efectos interactivos, o los efectos que alteran la relación de causalidad entre el riesgo y la disfunción, lo cual es esencial para entender por qué ciertas experiencias provocan una serie de respuestas diferentes en los individuos.

La investigación sobre los factores de protección contra las principales amenazas que ponen en riesgo la salud física y psicológica de los adolescentes, así como su bienestar, ha llevado a la identificación de los principales elementos tanto individuales como externos. Resnik (2000) menciona que los principales factores protectores se caracterizan por la compleja interacción entre los procesos extrafamiliares, familiares e individuales y las características personales. Los primeros incluyen elementos de la escuela, el vecindario y el grupo de amigos. Los procesos familiares se refieren a las características de los padres, crianza de los hijos, recursos familiares y comportamiento de los padres. El sistema individual incluye las competencias, responsabilidad social y conexión. Por último, las características del individuo se refieren a la personalidad, creencias, desarrollo y cognición.

Cicchetti (2010) menciona la importancia de comprender la relación dinámica entre riesgo y factores de protección, y por tal motivo se habla de que los factores protectores, son de gran importancia para identificar aquellos procesos que contribuyen al desarrollo, como lo es la adaptación positiva ante la adversidad significativa.

### **Factores de riesgo**

Los factores que se presentan con mayor frecuencia durante la niñez y la adolescencia, y que se relacionan con problemas en diferentes ámbitos dependiendo el nivel de influencia, pueden actuar a nivel individual, familiar y social. Los factores de riesgo son acontecimientos negativos o fenómenos adversos presentes en el medio ambiente o en el adolescente, que lo ponen en riesgo de tener malos resultados en su desarrollo, además de aumentar la probabilidad de que se experimenten problemas sociales y de salud (Jenson & Fraser, 2006).

De acuerdo con O'Dougherty, Masten y Narayan (2013) se considera como un factor de riesgo cualquier característica o rasgo de un individuo o comunidad que puede representar una elevada probabilidad de dañar la salud (física o mental), como lo es la pobreza, un entorno violento, conductas de riesgo, etc.

En la medida en que estos factores están moderados por el éxito en uno o más de los niveles (familiar, individual y comunitario), el riesgo de comportamiento se incrementa exponencialmente con problemas, por ejemplo, disfunción familiar, fracaso escolar, trayendo consigo el aumento dramático del riesgo para la salud mental, el abuso de sustancias y trastornos de conducta (Jenson & Fraser, 2006).

Existe una distinción entre factores de riesgo proximales y distales. Los factores proximales son experimentados directamente por el individuo, mientras que los factores distales son los riesgos derivados del contexto, pero mediados a través de procesos más proximales. Por ejemplo, una exposición al riesgo proximal sería la influencia negativa del grupo de pares, mientras que un riesgo distal podría ser un vecindario con altos índices de delincuencia, por lo tanto, si el sujeto se ve directamente afectado por las influencias negativas de los pares por medio de la participación en comportamiento delictivo o el uso de sustancias, estarían entrando en juego ambos tipos de riesgo (O'Dougherty *et al.*, 2013).

## **Estrés**

El estrés es un proceso dinámico y complejo que se deriva de las demandas internas y externas, y factores medioambientales. Se puede definir como la expresión de los cambios no específicos que alteran el estado normal de reposo del organismo, como producto de exigencias internas y/o externas ya que interviene en todos los ámbitos en los que se desenvuelve el individuo, puede ejercer un impacto a nivel psicofisiológico debido a la tensión en la persona originada por diversas situaciones (Serrano & Flores, 2005).

El estrés psicológico se refiere a una clase particular de relación entre la persona y su ambiente; la relación estresante es aquella que demanda esfuerzo o excede los recursos personales. Barcelata y Lucio (2012) mencionan que algunos sucesos de vida resultan estresantes y pueden generar un efecto negativo a corto, mediano y largo plazo en las trayectorias y desenlaces adolescentes, además de estar asociados al malestar emocional, a los problemas de conducta, a trastornos

emocionales, de salud en general, incluso de conductas de riesgo como consumo de sustancias o suicidio.

Wang y Saudino (2011), mencionan que la reacción de afectos negativos puede provocar efectos positivos por lo cual las personas pueden mostrarse alegres después de una condición perjudicial o amenazante, lo cual puede hacer que ésta se debilite o desaparezca. En consecuencia, el estrés está íntimamente relacionado con emociones negativas y positivas. Es importante mencionar que el estrés también puede dar lugar a algunas emociones positivas y puede ayudar con el desarrollo dando un impulso al crecimiento de las personas. De acuerdo Ashokan, Sivasubramanian, & Mitra (2016), a con pesar de sus connotaciones negativas, el estrés tiene un valor adaptativo ya que promueve la homeostasis, considerando que la exposición a eventos estresantes que no son devastadores podría fomentar el afrontamiento exitoso de los factores estresantes posteriores, tomando en cuenta los eventos que son lo suficientemente desafiantes como para provocar la instigación emocional y el procesamiento cognitivo.

Por lo tanto, la exposición a eventos moderadamente estresantes y controlables parece aumentar la eficacia de la regulación de la respuesta al estrés futuro. Este fenómeno se ha denominado "inoculación por estrés". De acuerdo con Malhi *et al.* (2019) la exposición temprana en la vida a un estrés intermitente de leve a moderado que puede ser controlable, pero desafiante, puede inducir la inoculación del estrés, y por tanto, fortalecer las estructuras existentes y esto promueve la resiliencia en múltiples dominios del funcionamiento adaptativo después de la adversidad, sin embargo, la inoculación solo se puede gestionar hasta un umbral de estrés de leve a moderado.

La adaptación ante el estrés es una faceta central del desarrollo humano, por lo cual una adaptación exitosa ante el estrés incluye diversos procesos, entre ellos está la forma en la que las personas manejan sus emociones, el pensar constructivamente, regular y dirigir el comportamiento, el control de la activación autonómica, actuar en el ambiente social para alterar o disminuir las fuentes de

estrés mediante estrategias de afrontamiento (Compas, Connor-Smith, Saltzman, Harding, & Wadsworth, 2001).

El estrés puede ser un factor de riesgo para la inadaptación y la psicopatología si las personas lidian con estas situaciones de una manera poco saludable, por lo cual deben considerarse las diversas perspectivas que permiten entender el proceso del estrés enfocado en el estímulo, en la respuesta y en la interacción del individuo con su ambiente y las formas en que el individuo afronta las situaciones estresantes (Estévez, Oliva & Parra, 2012).

### **Teoría transaccional del estrés**

Cox y Griffiths realizaron una distinción entre los modelos interaccional del estrés y transaccional (Mark & Smith, 2008). El modelo interaccional se centran en las características estructurales del proceso del estrés, es decir, aquellos factores estresantes que pueden conducir a ciertos resultados, mientras que el enfoque transaccional incluye un componente cognitivo, y se centran en la relación dinámica que se produce entre los individuos y su entorno en términos de procesos mentales y emocionales, poniendo énfasis en el papel de las percepciones subjetivas del ambiente y reconociendo el posible impacto de los factores individuales, tales como las diferencias en el afrontamiento, la evaluación, la personalidad, el lugar de control, etc.

El modelo transaccional de Lazarus y Folkman (1991), afirma que el estrés no se genera por causa del individuo ni del entorno, sino que es consecuencia de la interacción entre ambos, por lo cual las personas no son receptores pasivos ante las demandas ambientales, sino que determinan y eligen de manera activa su entorno. De acuerdo con Schwarzer y Schulz (2002), los tres supuestos teóricos que enmarcan el modelo de Lazarus y Folkman son el proceso, el contexto y la interacción, por lo cual el estrés se produce como un encuentro específico de la persona con el medio ambiente, donde ambos ejercen una influencia recíproca uno sobre otro. El estrés está sujeto a un cambio continuo, y el significado de la

transacción se deriva del contexto subyacente, por lo tanto, el estrés se entiende como un proceso activo y desplegable.

Lazarus y Folkman (1991) refieren que para que una situación sea percibida como estresante, el individuo realiza una evaluación cognitiva, que es considerada un proceso que determina las consecuencias que un acontecimiento dado provoca en el individuo. La evaluación cognitiva puede ser primaria o secundaria. La evaluación cognitiva primaria se divide en tres: irrelevante, que hace referencia a la ausencia de respuesta ante un estímulo, probablemente porque el individuo no lo percibe como amenazante, o porque ya se ha habituado a él; la evaluación benigno-positiva se caracterizan por generar emociones placenteras, es decir, que las consecuencias ante algún evento se valoran como positivas; la evaluación estresante incluye la percepción de que una situación es amenazante, puede causar daño o representa algún desafío, considerando que cuando se evalúa una situación como amenazante hay una implicación negativa de las consecuencias que podrían presentarse a pesar de que todavía no hayan ocurrido.

La evaluación cognitiva secundaria se refiere a la valoración dirigida a determinar qué se puede hacer ante una situación que ha sido percibida como amenazante o desafiante, y se caracteriza por la confrontación, ya que no sólo se incluye un componente intelectual, sino al reconocimiento de aquellos recursos que pueden emplearse en determinada situación, por lo cual se relaciona con la forma en que se afrontará el evento.

### **Clasificación del estrés**

Compas (1987) refiere que la investigación realizada en torno al estrés ha permitido identificar diferentes fuentes de estrés, al centrarse en los estímulos que ejercen una demanda sobre el niño o adolescente, es decir, un estímulo que requiere una respuesta adaptativa por parte del individuo. Se habla entonces de eventos de vida estresantes que pueden provenir de fuentes externas en forma de una variedad de estímulos ambientales o factores internos relacionados con el cambio y el desarrollo fisiológicos. Por otro lado, la distinción entre demandas agudas y crónicas se

caracteriza a menudo como aspectos duraderos del entorno social y/o físico que implican privaciones o desventajas y crean una corriente continua de amenazas y desafíos para el individuo. Así, las demandas crónicas también pueden ser el resultado de las características personales del individuo, como en el caso de una discapacidad física o una enfermedad degenerativa. De esta manera, se entiende que existen diferentes fuentes y por lo tanto diferentes tipos de estresores.

### **Tipos de estresores**

Existen tipos diferentes de estresores, los cuales posiblemente ejercen efectos más o menos específicos sobre la salud de los individuos y de los grupos, la investigación sobre el estrés en diferentes contextos sugiere que tales tipos de estresores no deberían ser entendidos de forma aislada, sino más bien según patrones complejos de interrelación a través de las diferentes situaciones sociales (Sandín, 2003). Por lo tanto, los estresores pueden ser mayores o estresores vitales, o bien pueden ser menores o estresores cotidianos.

### **Estresores vitales o mayores**

Se entiende por suceso vital los hechos o sucesos que son relevantes en la vida de las personas durante el ciclo vital, que pueden producir estrés incluyendo situaciones a nivel individual, familiar o social y pueden influir en sus comportamientos posteriores con otras personas o en la forma en que afrontan determinadas situaciones (Barcelata, Durán, & Lucio, 2012).

Compas (1987) menciona que los acontecimientos vitales pueden variar en su magnitud y duración, de acuerdo con el significado que le atribuya la persona. Es así como se puede hablar de situaciones como la muerte de un familiar que puede implicar un cambio dramático, pero también de eventos menores que pueden ejercer relativamente poco impacto por sí mismos, como el recibir una mala calificación en la escuela. El impacto de los eventos implicará entonces resultados adaptativos y desadaptativos.

Los eventos estresantes pueden ser clasificados como normativos y no normativos. Un evento normativo se refiere a la anticipación de una cierta clase de situaciones que suceden naturalmente a muchas personas en ciertos momentos durante sus vidas y que son, de alguna manera, esperadas, por ejemplo, transiciones escolares, matrimonio, parto, exámenes académicos, jubilación, la muerte de los padres y otro; estos sucesos son fáciles de predecir y pueden suceder con frecuencia, por lo que son percibidos como medianamente estresantes y controlables. Por otro lado, los eventos no normativos se refieren a acontecimientos raros o inesperados, como desastres, accidentes o enfermedades, de manera general los individuos pueden prepararse ante la expectativa de un daño potencial, sin embargo, es difícil saber cuándo ocurrirán estos acontecimientos ya que son difíciles de predecir y abrumadores (Schwarzer & Schulz, 2002).

### **Estresores cotidianos**

Los estresores más comunes y prominentes resultan de las interacciones cotidianas asociadas con el período de desarrollo adolescente e incluyen las preocupaciones de la pubertad, los conflictos entre compañeros y familiares, los problemas académicos y las transiciones escolares, así como iniciar y mantener relaciones románticas y la autoimagen (Seiffge-Krenke & Beyers, 2005).

De acuerdo con Heredia, Lucio y Suárez (2011), los estresores cotidianos han sido identificados como una fuente de problemas psicológicos y se pueden considerar como predictores de desajuste y trastornos emocionales debido a la frecuencia e intensidad de los eventos.

El estrés cotidiano puede definirse como las demandas que se derivan de la interacción diaria con el medio ambiente. Pueden ser de alta frecuencia y baja intensidad, incluyendo problemas como la pérdida de las cosas, el estar atrapado en el tráfico, así como sucesos fortuitos tales como las inclemencias del tiempo, discusiones, desilusiones, las preocupaciones financieras y las discusiones familiares (Kanner, Coyne, Schaefer, & Lazarus, 1981).

Dentro del estudio del estrés existen modelos centrados en eventos estresantes pequeños, que se consideran crónicos y que pueden influir en el desarrollo de síntomas y presencia de psicopatología durante la adultez. Wagner, Compas y Howell (1988), enfatizan que estas tensiones de la vida diaria se han conceptualizado de diversas maneras, problemas cotidianos, estrés crónico, eventos desagradables, acontecimientos negativos menores, graves acontecimientos diarios, entre otros, que se refieren al estrés como experiencia inmediata en la vida del día a día de las personas.

Sandín (2003) menciona que probablemente la mayoría de las personas no puede librarse de las contrariedades que cotidianamente se presentan en la vida, por lo que el impacto de éstas sobre la salud física y mental podría depender de factores como su elevada frecuencia más o menos crónica, o la excesiva frecuencia de contrariedades durante un periodo de crisis personal, o bien, debido a la presencia de pocas contrariedades pero muy reiterativas (por ejemplo, las referidas con algún aspecto de la vida interpersonal). Este autor refiere que un aspecto importante del estrés diario es la acumulación de experiencias negativas aparentemente de poca importancia.

### **Estrés en la adolescencia**

La investigación realizada sobre el estrés en la adolescencia se ha enfocado en estudiar las características individuales y se han reportado diferencias por sexo y por edad, además de los tipos de eventos que debe afrontar el adolescente, considerando no sólo el nivel de estrés que alguna situación representa, sino también la percepción del adolescente ante éstas.

Barcelata, Durán y Lucio (2012), analizaron la valoración subjetiva de los sucesos de vida estresantes de 638 adolescentes divididos en dos grupos (escolares y de escenario clínico) de bajo nivel socioeconómico de la zona oriente y conurbada de la Ciudad de México, donde reportaron que los hombres mayores de la muestra clínica percibían más sucesos estresantes en todas las áreas

(familiar, escolar, social, personal, salud, logros y fracasos, y problemas de conducta), en particular en salud.

DeCarlo, Moran, Wadsworth y Raviv (2012) realizaron un estudio sobre el estrés relacionado con la pobreza, el distrés y las respuestas ante el estrés como predictores de las respuestas involuntarias ante el estrés que se presentaban un año después y la adaptación. Realizaron esta investigación con 98 familias de bajos ingresos que tenían hijos de 6 a 18 años. Los análisis de modelos lineales jerárquicos realizados revelaron que el afrontamiento de control primario, el afrontamiento de control secundario, la evitación, el compromiso y la retirada involuntarios predijeron significativamente el futuro uso de esa respuesta. Se observó que, para las estrategias de afrontamiento positivas, incluido el control primario y secundario, el compromiso previo en estas estrategias fomenta el uso posterior de estas estrategias frente al estrés. Si bien el afrontamiento adaptativo puede no alterar la situación económica de una familia, puede ayudar a prevenir el desarrollo de problemas psicológicos que interfieren con el éxito en múltiples ámbitos.

Por su parte, Flouri y Maraveli (2013) desarrollaron una investigación con 159 adolescentes con una media de edad de 14.3 años, en la cual analizaron si la regulación emocional (reevaluación cognitiva y supresión expresiva) y el afrontamiento (distracción, evitación, búsqueda de apoyo y afrontamiento activo) actuaban como mediadores o moderadores en la asociación entre el cambio en el estrés de la vida (cambio en el número de eventos adversos de la vida) y el cambio en el comportamiento problemático de los adolescentes. El estudio fue de tipo longitudinal por lo cual realizaron dos evaluaciones de los constructos. En los resultados reportan que ninguna de las estrategias de afrontamiento fue un mediador; sin embargo, la estrategia de regulación emocional de reevaluación cognitiva fue un factor protector; cuando se presentaban altos niveles de reevaluación cognitiva, la asociación entre el cambio en el estrés de la vida y el cambio en los problemas emocionales y de comportamiento no fue significativa. Sin embargo, contrario a nuestras expectativas, el afrontamiento activo no fue un factor

protector. Estos autores refieren que la reevaluación cognitiva fue negativa y que la evitación se relacionó positivamente con problemas emocionales y conductuales concurrentes en la adolescencia; mientras que la supresión y la evitación estaban relacionadas con un aumento de los problemas emocionales y de comportamiento, independientemente del cambio en el estrés de la vida.

Se ha reportado evidencia de que los sucesos de vida estresantes se relacionan con trastornos afectivos como la depresión. En la investigación realizada por Heredia, Lucio y Suárez (2011), se evaluó a 71 adolescentes a través del Cuestionario de Sucesos de Vida para Adolescentes y el Inventario Multifásico de la Personalidad de Minnesota en su forma para adolescentes, MMPI-A, donde observaron la asociación entre el nivel de depresión obtenido en la evaluación y los sucesos de vida negativos de las áreas familiar, social, personal, problemas de conducta y el área escolar, concluyendo que los adolescentes con depresión pueden responder a una percepción negativa de sí mismos, lo que podría favorecer al mantenimiento del trastorno. Asimismo, mencionan que el experimentar sucesos no normativos puede aumentar el estrés y ser un agravante de los conflictos normativos que enfrentan los adolescentes.

Veytia, González-Arratia, Andrade y Oudhof (2012), también realizaron un estudio sobre el papel de los sucesos de vida estresantes en la depresión de los adolescentes, donde participaron 2292 adolescentes escolares. Estos autores reportaron diferencias estadísticamente significativas entre el estrés provocado por los sucesos de vida por hombres y mujeres, siendo ellas quienes presentaron mayores puntajes. Se observó la relación entre los sucesos de vida del área familiar, escolar y social con los síntomas de depresión. Mediante un análisis de regresión se determinó que existe una tendencia a presentar síntomas de depresión al presentar altos puntajes en el grado de estrés de las dimensiones de sucesos vitales social, familiar, pareja, escolar, salud y económico, así como el ser mujer y haber asistido a tratamiento psicológico.

En otra investigación se analizó el estrés y afrontamiento ante la ideación suicida en adolescentes (Serrano & Flores, 2005), en el que reportan que

estresores de tipo personal como la relación con la pareja se asocia con la ideación suicida en los hombres, mientras que en el caso de las mujeres, además del estrés con la pareja, se observó que el estrés social influye en el desarrollo de ideas suicidas, por lo cual la percepción que ellas tienen sobre las críticas por su forma de ser o de pensar se relaciona con ideación suicida. También observaron que tanto hombres como mujeres empleaban respuestas de afrontamiento agresivas y evasivas ante diferentes tipos de estresores.

Con respecto a la percepción del estrés Seiffge-Krenke *et al.* (2013) realizaron una investigación con adolescentes de seis naciones: Corea del Sur, Pakistán, Turquía, Costa Rica, Alemania y República Checa; con el propósito de examinar si los adolescentes que viven en diferentes contextos culturales de todo el mundo perciben y hacer frente al estrés en los dominios de relación de padres y compañeros de manera diferente. Los resultados que reportaron refieren que el país en el que vivían los adolescentes ejerció un efecto muy significativo sobre el estrés percibido. Los niveles más altos de estrés en general se encontraron para adolescentes de Costa Rica, Corea, Pakistán y Turquía, y los niveles más bajos de estrés fueron reportados por adolescentes de la República Checa y Alemania. La capacidad de afrontamiento de los adolescentes para lidiar con el estrés de la relación en los dominios de padres y compañeros fue satisfactoria en todos los países ya que utilizaron significativamente más negociación y búsqueda de apoyo para lidiar con el estrés de la relación que la salida emocional o la retirada; esto refleja un manejo efectivo del estrés interpersonal, promoviendo una transición exitosa a los roles y responsabilidades de los adultos.

Barcelata y Lucio (2012), evaluaron a 230 adolescentes con el fin de examinar las fuentes de estrés y su influencia sobre la adaptación psicológica. Se realizó un tamizaje de la muestra al identificar a los adolescentes con riesgo psicosocial, estableciendo dos grupos, uno resiliente (adaptación) y otro no resiliente (desadaptación). Los resultados de esta investigación refieren que el grupo no resiliente experimenta el doble de sucesos estresantes que el grupo resiliente, lo que sugiere que la acumulación de factores de riesgo podría generar

fallas en la adaptación, considerando que las presiones económicas aunado a la presencia de sucesos de vida estresantes puede derivar en problemas de adaptación. En esta investigación se reporta que los estresores familiares, personales y sociales influyen negativamente en la adaptación y son un predictor de la desadaptación.

De acuerdo con Barcelata (2011), la valoración negativa que hace el adolescente sobre determinado evento es lo que lleva al individuo a darle un significado negativo, convirtiéndose en un estresor, por lo cual no es necesario que se trate de un evento terrible para que produzca un impacto negativo en el adolescente y su desarrollo físico y emocional.

La evidencia empírica apunta a que las causas del estrés en los adolescentes pueden originarse por factores internos, que se relacionan con características de personalidad, pensamientos y actitudes, o bien pueden ser factores externos que se asocian con los cambios significativos o relevantes que pueden permanecer en el tiempo.

### **CAPÍTULO III**

## **PERSONALIDAD, AFRONTAMIENTO Y REGULACIÓN EMOCIONAL: PROCESOS ASOCIADOS CON LA ADAPTACIÓN**

Las situaciones estresantes son fuertes predictores de enfermedad tanto física como mental en términos de psicopatología, sin embargo, muchas personas se adaptan de manera positiva ante factores de estrés serios. La investigación en torno a la adaptación se ha realizado a través de dos enfoques, uno enfatiza las diferencias individuales en las respuestas emocionales, cognitivas y fisiológicas que llegan a presentarse incluso de manera involuntaria y que están relacionadas con la personalidad. Otro enfoque sobre la adaptación ante el estrés enfatiza las técnicas de afrontamiento que ponen en marcha las personas, incluyendo estrategias voluntarias e involuntarias (Connor-Smith & Compas, 2004).

La personalidad puede afectar directamente a la selección de la estrategia de afrontamiento, restringiendo o facilitando el uso de estrategias específicas, o indirectamente, influyendo en la naturaleza y gravedad de los factores estresantes experimentados o en la eficacia de las estrategias de afrontamiento (Connor-Smith & Flachsbart, 2007), y desde un enfoque preventivo, estas dos variables se consideran centrales para la adaptación (Barcelata, Luna, Lucio, & Durán, 2016).

Del mismo modo, algunos autores refieren que la regulación de las emociones se ha vinculado con la adaptación positiva en la medida en que contrarrestan las experiencias emocionales negativas y mejoran los pensamientos y las acciones (John & Gross, 2004), por lo cual, aquellos adolescentes con mejores capacidades de autorregulación, aunado a un mayor control emocional, de pensamientos y comportamientos, especialmente durante situaciones estresantes, deben experimentar resultados más positivos, incluso resiliencia, en comparación con sus homólogos con una autorregulación más pobre (Leary & DeRosier, 2012).

En este apartado se presenta de manera más amplia algunas variables que están fuertemente asociadas con la adaptación y la respuesta positiva ante el estrés, específicamente los hallazgos en torno a la investigación de la personalidad, el afrontamiento y la regulación emocional durante la adolescencia.

## **Personalidad**

La personalidad es un aspecto importante en la comprensión de los seres humanos por lo cual, el estudio de este constructo se ha llevado a cabo bajo diversas teorías y, por lo tanto, la definición conceptual se ha vuelto más compleja. A pesar de que las características de personalidad se han ido describiendo con base en modelos teóricos, con el paso del tiempo se ha desarrollado un modelo integrador al retomar ciertos postulados de algunos enfoques con el fin de construir una visión mucho más amplia de las posibles explicaciones sobre la estructura y el desarrollo de la personalidad a lo largo del ciclo vital (Montaño, Palacios, & Gantiva, 2009).

En los últimos años han surgido puntos clave de consenso sobre cómo las tendencias conductuales específicas se organizan en rasgos más amplios (estructura de la personalidad), cómo cambian los rasgos de la personalidad a lo largo del tiempo (desarrollo de la personalidad) y cómo los rasgos de la personalidad influyen en los resultados importantes de la vida (Digman, 1990).

Con base en la investigación sobre el desarrollo y la estructura de la personalidad se ha enfatizado que los rasgos de los adultos se organizan de manera jerárquica e incluyen rasgos de orden superior e inferior, así mismo se habla de las dimensiones de los cinco grandes rasgos de personalidad, ya que constituyen un nivel fundamental y particularmente valioso de la jerarquía de la personalidad en la adultez (Soto & Tackett, 2015). Por lo tanto, se habla de que estos cinco grandes rasgos de personalidad son: 1) extraversión (sociabilidad, asertividad, nivel de energía); 2) amabilidad (compasión, cortesía, confianza en los demás); 3) consciencia (organización, laboriosidad, fiabilidad); 4) neuroticismo (ansiedad, depresión, volatilidad emocional); 5) apertura a la experiencia (curiosidad intelectual, creatividad, sensibilidad estética).

## **Definición de personalidad**

La personalidad se ha conceptualizado desde una variedad de perspectivas teóricas y en varios niveles de abstracción, lo cual ha hecho contribuciones únicas para la

comprensión de las diferencias individuales en cuanto a experiencia y comportamiento (Barbaranelli, Caprara, Rabasca, & Pastorelli, 2003)

La personalidad no podrá limitarse a describir o explicar el temperamento, el carácter (el self) o la inteligencia, sino que deberá incluir los tres aspectos, tomando en cuenta las conductas observables e internas, normales y de psicopatología (Montaño *et al.*, 2009).

La personalidad se define como un patrón relativamente estable, que consiste en rasgos únicos, disposiciones o características dentro de un individuo que muestran algunas medidas consistentes sobre su comportamiento (Feist, 2006) y determina la auto-adaptación del individuo con el medio ambiente (Purnamaningsih, 2017).

### *Temperamento*

El temperamento fue definido por Allport como los fenómenos característicos de la naturaleza emocional de un individuo, incluyendo su susceptibilidad a la estimulación emocional, su fuerza habitual y velocidad de respuesta y la calidad de su estado de ánimo predominante, por lo cual es en gran parte de origen hereditario. La definición de Allport se centró en las diferencias individuales en la reactividad emocional, sin embargo, el temperamento representa el núcleo afectivo, activacional y atencional de la personalidad, mientras que la personalidad incluye mucho más que el temperamento, particularmente el contenido del pensamiento, las habilidades, los hábitos, los valores, las defensas, la moral, las creencias y la cognición social (Rothbart & Bates, 2006).

El temperamento resulta de la evolución biológica, y es característico tanto de los seres humanos como de los animales, lo cual difiere cuando se habla de personalidad, además, el humano tiene un temperamento desde el momento del nacimiento, ya que está determinado por mecanismos fisiológicos innatos que, a su vez, pueden ser modificados bajo influencias ambientales (Rothbart & Bates, 2006).

De acuerdo con Cloninger (1994), la diferencia entre personalidad y temperamento por consiguiente está en que 1) para aparecer una estructura de

personalidad en el individuo humano hace falta, en condiciones normales, el tiempo necesario entre la primera infancia y la adolescencia como mínimo, 2) la personalidad se considera la denominación de una determinada tendencia de conducta que se explica por la integración que el individuo ha alcanzado -gracias a la maduración y al aprendizaje- de su inteligencia, de su motivación y de su temperamento. La interacción de factores constitucionales y hereditarios con las condiciones de un medio sociocultural originan las primeras estructuras de conducta, por lo que la distinción entre personalidad y temperamento va a radicar en la experiencia temprana en la formación y desarrollo del ser humano.

### *Carácter*

Respecto al segundo término que compone el concepto de personalidad se encuentra el carácter que es entendido como el grado de organización moral que posee un individuo y que se fundamenta a través de los juicios de valor y de una evaluación ética que se hace de la personalidad, depende en gran medida de la propia experiencia de cada individuo, debido a que cada persona se ve influenciada por diferentes factores que ocurren a su alrededor; por tanto el carácter controla, modifica, corrige y autorregula la actividad de los individuos, a fin de poder dar respuestas satisfactorias a las exigencias del medio. El carácter es una combinación de sentimientos, valores y sentimientos que un individuo va adquiriendo a lo largo de su desarrollo a través de la interacción, condiciones y circunstancias externas, además difiere en cada individuo de acuerdo con su forma o punto de vista de interpretar la realidad humana (Montaño *et al.*, 2009).

Las definiciones del término carácter, enfatizan la voluntad y la moralidad. Es así que Hogan en 1973 (Izquierdo, 2002) define el carácter el carácter como los motivos y disposiciones que dan estabilidad a la conducta social del individuo, partiendo de cinco dimensiones: (1) conocimiento de las reglas sociales; (2) socialización, el grado en que el individuo respeta las normas, valores y prohibiciones de una sociedad, como mandato personal; (3) empatía, el modo como uno se pone en el lugar del otro; (4) autonomía, que gobierna las acciones propias con un sentido personal del deber; y (5) juicio moral, el grado en que el individuo se

involucra con su conciencia personal o siguiendo las normas de la sociedad. A diferencia de las dimensiones del temperamento, se teorizan como menos heredables, más tarde desarrolladas, influenciadas por procesos de maduración y representación de las diferencias individuales en las relaciones de auto-objeto (Saucier & Srivastava, 2015).

### **Modelos de personalidad en adolescentes**

Durante gran parte del siglo XX, se propusieron diversas taxonomías competidoras sobre las dimensiones de la personalidad, que diferían tanto en términos terminológicos como en el número y la naturaleza de las dimensiones modeladas. Esta falta de coherencia fue un impedimento para el desarrollo de la psicología de la personalidad hasta que el consenso comenzó gradualmente a surgir en los años ochenta (Kotov, Gamez, Schmidt, & Watson, 2010). Dada la importancia del estudio de la personalidad para la comprensión de la naturaleza humana, se han propuesto diversas teorías para explicar sus componentes y el desarrollo a través del ciclo vital, por lo tanto, las propuestas acerca de la personalidad están de acuerdo con las leyes y principios generales de sus postulados. A continuación, se mencionan algunos de las principales teorías de la personalidad que han sido el parteaguas para los modelos de personalidad adolescente.

El estudio de la personalidad con una aproximación psicoanalítica fue de los primeros estudios formales con base en los postulados de Sigmund Freud a finales del siglo XIX (Feist & Feist, 2008). Este autor propuso que la estructura de la personalidad estaba conformada por el ello, yo y superyó. Asimismo, se dividió en etapas psicosexuales el desarrollo de la personalidad incluyendo la etapa oral, etapa anal, etapa fálica, un periodo de latencia y finalmente la etapa genital. Además de Freud hubo otros autores que también estudiaron la personalidad con base en teorías psicodinámicas, como Carl Jung, Alfred Adler, Karen Horney, Erich Fromm y Henry Murray como los principales exponentes de esta aproximación teórica.

Por su parte, Erik Erikson con una aproximación del ciclo vital, que se centra en el desarrollo de la personalidad con base en ocho etapas a lo largo del ciclo vital:

Oral-sensorial, muscular-anal, locomotriz-genital, latencia, adolescencia, juventud, adultez, madurez y vejez. Erikson menciona que todos los aspectos de la personalidad pueden explicarse en términos de decisión, es decir, que ciertos momentos de crisis pueden ser enfrentados y resueltos en cada una de las etapas del desarrollo, por lo tanto, las fortalezas básicas son ocho y van de acuerdo con las etapas del ciclo vital, son la esperanza, voluntad, propósito, competencia, fidelidad, amor, interés por los demás y sabiduría. Con base en las etapas propuestas por Erikson, existen formas adaptativas o desadaptativas de hacer frente los momentos de crisis, como lo son la confianza, autonomía, iniciativa, laboriosidad (Schultz & Shultz, 2002).

Otra teoría de la personalidad fue la de Abraham Maslow que se ha denominado humanista, transpersonal o como la tercera fuerza en la psicología. Este autor la denominó una teoría holístico-dinámica cuyo principio es que la persona está constantemente motivada por alguna necesidad. Las personas tienen el potencial de tener una salud psicológica y de auto-realizarse, por lo que, para alcanzar la auto-realización, los individuos deben satisfacer las necesidades de menor nivel como el hambre, seguridad, amor y autoestima; sólo al estar relativamente satisfechos en cada necesidad se llega a la autorrealización. La teoría de Maslow de la personalidad descansa en varios supuestos básicos con respecto a la motivación, ya que enfatizó que toda la persona, no una sola parte o función, está motivada por lo cual sus necesidades se organizaban de manera jerárquica (Feist & Feist, 2008).

Por otro lado, la teoría de los rasgos es una de las más retomadas con respecto al estudio y evaluación de la personalidad. Esta teoría se refiere a las características particulares de cada individuo como el temperamento, la adaptación, la labilidad emocional y los valores que le permiten al individuo girar en torno a una característica en particular (Montaño *et al.*, 2009). Entre los principales autores que realizaron aportes con base en esta aproximación se encuentra Allport, que consideró que los rasgos de personalidad son predisposiciones para responder de manera igual o similar, a diferentes tipos de estímulos, se entiende entonces que los rasgos son formas congruentes y duraderas de reaccionar a nuestro ambiente.

De acuerdo con este autor los rasgos determinan o causan el comportamiento, por lo cual no se consideran sólo como respuestas ante los estímulos. Propuso dos tipos de rasgos, individuales y comunes. Los primeros son exclusivos de la persona y definen su carácter mientras que los segundos son compartidos por un grupo de personas como los miembros de una cultura. Es probable que los rasgos comunes cambien a lo largo del tiempo en función de los valores y los estándares sociales (Schultz & Schultz, 2002).

Allport enfatizó la importancia de la motivación consciente. Las personas sanas son generalmente conscientes de lo que están haciendo y sus razones para hacerlo. Asume que la personalidad se refiere a la integración de todos los rasgos y características del individuo que determinan una forma de comportarse, es decir, que la personalidad se forma en función del desarrollo del individuo, a partir de las características ambientales, biológicas y sociales que explican, modulan y mantienen su comportamiento (Montaño *et al.*, 2009).

### **Big Three model: Modelo de los tres gigantes de la personalidad**

Desde 1947, Eysenck ha descrito consistentemente el sistema de los tres gigantes de la personalidad como un sistema como jerárquico y ocasionalmente ha enumerado los rasgos que se piensa definir Psicoticismo (P), Extraversión (E), y Neuroticismo (N). Eysenck mencionó que las dimensiones de extraversión y neuroticismo (con las cuales inició sus investigaciones como rasgos que permanecían a través del tiempo), han sido reconocidas como elementos básicos de personalidad desde la época de los antiguos filósofos griegos y sugirió que casi todos los instrumentos de evaluación de personalidad que se habían desarrollado hasta entonces se podían encontrar formulaciones de las mismas dimensiones (Eysenck, Barret, Wilson, & Jackson, 1992).

Al considerar la lista de rasgos de personalidad y la investigación realizada en torno a las dimensiones propuestas por este autor, parecen permanecer estables a lo largo del ciclo vital, desde la niñez hasta la edad adulta, especialmente las "dos grandes" dimensiones iniciales de Eysenck, Neuroticismo y Extraversión, que han

aparecido rutinariamente en muchos estudios de factores de características de personalidad. Eysenck ha considerado la inteligencia (o el intelecto) como algo aparte del temperamento, y a pesar de que menciona su importancia en el desarrollo y complejidad de la personalidad, no lo incluyó en su sistema de los tres grandes de la personalidad (Digman, 1990). A continuación, se presenta una breve descripción de cada dimensión que compone el sistema P-E-N de Eysenck (Eysenck *et al.*, 1992).

- **Extraversión:** Las personas con este rasgo de personalidad están orientadas al mundo exterior y se caracterizan por ser sociables, activos, expresivos, audaces, asertivos, despreocupadas y dominantes.
- **Neuroticismo:** Los individuos con elevado neuroticismo muestran ansiedad, depresión, tensión, irritabilidad, mal humor, actitud tímida y son proclives a los sentimientos de culpa. Eysenck sugirió que este rasgo es en gran medida heredado y podría ser un producto de la genética más que del aprendizaje o la experiencia, por lo que se manifiesta en características tanto biológicas como conductuales.
- **Psicoticismo:** Las personas que presentan elevado psicoticismo eran descritas como agresivas, antisociales, duras, egocéntricas, impulsivas y frías. También se caracterizaban por ser insensibles a los sentimientos de los demás. Aunque Eysenck no descartó las influencias ambientales y situacionales en la personalidad como las interacciones en la niñez, refería que los efectos sobre la personalidad podían ser limitados.

### **Big-five model: Modelo de los cinco grandes rasgos de personalidad**

Los rasgos de personalidad se han definido como patrones de pensamientos, emociones y comportamientos que muestran consistencia entre situaciones y estabilidad a lo largo del tiempo, y que pueden afectar al individuo y su interacción con otras personas y consigo mismo (Rothbart & Bates, 2006). Los cinco grandes rasgos de personalidad son el punto de encuentro de dos tradiciones de investigación, mientras que los estudios léxicos examinaron la aparición de los cinco

factores a través de términos rasgos (adjetivos, sustantivos, verbos) extraídos del vocabulario, los estudios factoriales examinaron la aparición de los mismos factores a través del análisis de las frases descriptivas contenidas en los cuestionarios de personalidad, lo que derivó en la posibilidad de reducir a los cinco factores las dimensiones medidas por varios cuestionarios tales como el 16PF de Cattell, el GZTS de Guilford, el EPQ de Eysenck y el CPS de Comrey (Barbaranelli, *et al.*, 2003)

El modelo de cinco factores parte de un acuerdo sustancial de que los cinco grandes rasgos de personalidad de Neuroticismo (N), Extraversión (E), Amabilidad (A), Conciencia (C) y Apertura a la Experiencia (O) están arraigados en estructuras biológicas y procesos. Estos rasgos son también relativamente estables a través de grupos de edad y culturas, haciendo del Big Five un buen punto de partida para organizar diversas medidas de temperamento y personalidad (Connor-Smith & Flachsbart, 2007).

Los cinco factores o rasgos de personalidad (neuroticismo, extraversión, apertura a la experiencia, amabilidad/agradecimiento y conciencia) han sido recuperados en auto-informes y calificaciones, en estudios de adultos y niños, a través del análisis de cuestionarios basados en modelos teóricos, y en el análisis de adjetivos de varios idiomas diferentes. Estos factores amplios se definen por rasgos más estrechos, de manera que se deben explorar estos rasgos de nivel inferior principalmente porque proporcionan una base conceptual más clara para los cinco factores generales y porque estos rasgos marcan importantes diferencias individuales (Costa, McCrae, & Dye, 1991).

Estas dimensiones no representan una perspectiva teórica particular, sino que se trata de una perspectiva integradora porque puede representar los diversos sistemas de descripción de la personalidad en un marco común. Constituye así un punto de partida para una investigación y una teorización enérgicas que pueden eventualmente conducir a una explicación y revisión de la taxonomía descriptiva en términos causales y dinámicos (John & Srivastava, 1999). A continuación, se

presenta la definición de los cinco grandes rasgos de personalidad y sus principales características.

### *Extraversión*

De acuerdo con Digman (1990) hay un acuerdo general en que la primera dimensión es Extraversión. Esta dimensión se relaciona principalmente con la cantidad preferida de estimulación social. Los niños y adolescentes extravertidos se describen en los estudios de Big Five como sociables, expresivos, exaltados, vivos, socialmente potentes, físicamente activos y enérgicos. En cambio, los jóvenes introvertidos son tranquilos, inhibidos y letárgicos.

Los individuos varían en la medida en que actúan, es así que en aquellos momentos en que son más extrovertidos, los individuos experimentan mayores emociones positivas, además de que las personas con este rasgo parecen estar más motivados y capacitados para prolongar la experiencia de las emociones positivas que los introvertidos, por lo cual se ha definido a esta dimensión como la predisposición a experimentar emociones positivas (Caspi, Roberts, & Shiner, 2005).

### *Amabilidad*

Esta dimensión del comportamiento es interpersonal y representa la característica de la calidad de la interacción a través de un continuo de la compasión al antagonismo. Esta dimensión incluye la confianza (tendencia a atribuir la intención benevolente a los demás), altruismo (preocupación por los demás), la rectitud (franqueza en el trato con los demás), el cumplimiento (evitación de conflicto), la modestia (humildad, aspecto del auto-concepto) y la tenacidad mental (tendencia a ser guiado por los sentimientos) como facetas de la Amabilidad (Costa *et al.*, 1991).

### *Conciencia*

Esta dimensión tiene tanto aspectos proactivos como inhibitorios. El lado proactivo de la conciencia se ve más claramente en la necesidad de logro y compromiso con el trabajo, mientras que el lado inhibitorio se ve en escrupulosidad

moral y cautela. Las facetas propuestas de esta dimensión son la competencia (el sentido de que uno es capaz, sensible y logrado), orden (tendencia a mantener el ambiente organizado), cumplimiento (se refiere a la obediencia y el apego estricto a las normas de conducta), logro (esfuerzo por la excelencia), autodisciplina (persistencia y capacidad de continuar con una tarea a pesar del aburrimiento u otras distracciones) y la deliberación (cautela, planificación y reflexión) (Costa *et al.*, 1991).

Los individuos conscientes son responsables, atentos, cuidadosos, persistentes, ordenados y planos; aquellos con niveles bajos en este rasgo son irresponsables, poco fiables, descuidados y se distraen fácilmente, además existen diferencias individuales en el control que pueden estar relacionadas con las diferencias biológicas en los sistemas de atención ejecutiva que se desarrollan a través de la primera infancia y los primeros años escolares, por lo que existe un debate sobre la naturaleza de las diferencias individuales en el autocontrol e implica la cuestión de cómo el extremo superior de este rasgo debe ser conceptualizado (Caspi *et al.*, 2005).

#### *Apertura a la experiencia*

Los individuos con este rasgo tienen amplios, profundos contenidos cognitivos y experiencias de vida auténticas, así como complejas. Su apertura a las situaciones emocionales de los demás en general les permite ser individuos optimistas y capacitarlos en la estrategia de regulación emocional, es decir, el cambio cognitivo. Además, las personas con este rasgo también son buenos en el uso de las estrategias de selección de la situación y la modificación de la situación, dependiendo de cualquier situación que enfrentan (Purnamaningsih, 2017).

#### *Neuroticismo*

El neuroticismo se refiere generalmente a la falta de ajuste psicológico positivo y estabilidad emocional, es un rasgo que abarca la tendencia a experimentar el mundo como angustiante o amenazante, por lo cual los niños y adultos con alto nivel de neuroticismo están ansiosos, vulnerables al estrés,

propensos a la culpa, carentes de confianza, cambiantes, enojados, fácilmente frustrados e inseguros en las relaciones, mientras que aquellos individuos con bajos nivel en este rasgo son emocionalmente estables y adaptables (Caspi *et al.*, 2005).

El neuroticismo es opuesto a la estabilidad de la emoción y en general tiene una relación negativa con las estrategias de regulación emocional; los individuos neuróticos no creen que los demás pueden cambiar sus emociones y en realidad sus propias emociones son difíciles de controlar por lo que tienden a ser pesimistas al hacer cualquier estrategia para regular sus emociones porque tienen miedo de enfrentarse al fracaso (Purnamaningsih, 2017).

El neuroticismo incluye distrés ansioso (o temerosa) y distrés irritable, la primera está centrada en el interior y durante la infancia, incluye tendencias hacia la ansiedad, la tristeza, la inseguridad y la culpa, que generalmente se incluye en los instrumentos sobre los cinco rasgos de personalidad, en contraste, el distrés irritable golpea la hostilidad dirigida hacia el exterior, la ira, los celos, la frustración y la irritación (Caspi *et al.*, 2005).

Es importante mencionar que los rasgos de personalidad pueden influir en la efectividad de las estrategias de afrontamiento, con estrategias que son beneficiosas para algunos individuos que son menos efectivos, o incluso dañinos, para aquellos con diferentes rasgos de personalidad (Connor-Smith & Flachsbar, 2007).

El estudio de la personalidad con adolescentes se ha realizado bajo el modelo de los tres grandes y de los cinco grandes. A pesar de que estos dos esquemas estructurales comparten algunos elementos, cada uno incluye componentes distintos, además de que los rasgos de orden inferior han sido estudiados de manera menos consistente (Kotov *et al.*, 2010). Por lo tanto, en esta investigación se retoma el modelo de los cinco grandes rasgos de personalidad que se describió anteriormente.

## **Afrontamiento**

El afrontamiento desempeña un papel importante mediador entre las experiencias estresantes a las que están sometidas las personas, los recursos personales y sociales con los que cuentan para hacerles frente y las consecuencias que se derivan para la salud física y psicológica de las personas (Compas *et al.*,2001).

Lazarus y Folkman (1991) definen el afrontamiento como las exigencias internas y/o externas creadas para dominar, reducir o tolerar las exigencias internas y/o externas. Por su parte, Frydenberg, Eacott y Clark (2008), definen el afrontamiento como los pensamientos, sentimientos y acciones que una persona emplea para hacer frente a las demandas de una situación estresante.

## **Clasificación del afrontamiento**

El estudio del afrontamiento se ha llevado a cabo considerando al estrés como estímulo, es decir como el resultado de las características del evento que resultan abrumadoras para el individuo; como respuesta, que se refiere a la manera en que el individuo responde ante una situación que percibe como angustiante; o como un proceso interaccionista, enfatizando la importancia de las variables mediadoras que permiten llegar a un estado de equilibrio real o percibido entre las demandas (internas o externas) y las capacidades del individuo (Naranjo, 2009).

Lazarus (1993) menciona cinco principios del enfoque basado en procesos que retoman el afrontamiento como proceso:

1. El pensamiento de afrontar y las acciones bajo estrés se deben medir por separado de los resultados, con el fin de examinar de forma independiente, su capacidad de adaptación. El hecho de que el apoyo, por ejemplo, sea un proceso de afrontamiento bueno o malo, adaptativamente hablando, depende de la persona en particular, el tipo de encuentro, el corto o largo plazo de la interacción, y la modalidad de resultado que se estudia, por ejemplo, la moral, el funcionamiento social, o la salud somática. Puede que

no haya procesos universalmente bueno o malo de afrontamiento, aunque algunos podrían más a menudo ser mejor o peor que otros.

2. Lo que hace una persona para hacer frente depende del contexto en que se produce el suceso estresante, por ejemplo, enfermedad, y esto va a cambiar con el tiempo, porque lo que es atendido, y las propias amenazas, también cambia. Éste enfoque se centra en la enfermedad como principal suceso estresante, y a las formas en que los pacientes afrontan las diversas situaciones que trae consigo el tener algún padecimiento.
3. En la medición de afrontamiento es necesario describir lo que una persona está pensando y las acciones que realiza para hacer frente a los encuentros estresantes. La inferencia acerca de cómo la persona está haciendo frente a continuación, se hace no por la persona que está siendo evaluada, sino por el observador profesional. Se plantea que al medir el afrontamiento se debe considerar la medida a través del tiempo y a través de diversos encuentros o sucesos estresantes, en las investigaciones que son tanto intraindividual como interindividual. Esto permite al investigador examinar ambas consistencias e inconsistencias en la forma en que las personas lidian a través del tiempo los encuentros estresantes.
4. Retomando que el afrontamiento consiste en esfuerzos cognitivos y conductuales para manejar el estrés psicológico, desde un punto de vista de medición e investigación, este tipo de formulación hace hincapié en que el esfuerzo de afrontamiento es independiente de los resultados, lo que hace alusión a que su influencia en los resultados adaptativas se puede evaluar de forma independiente.
5. La teoría del afrontamiento como un proceso pone de relieve que hay por lo menos dos funciones principales de afrontamiento, centrado en el problema y centrado en la emoción. La primera tiene como función cambiar la relación persona-ambiente mediante la búsqueda de información y resolución de problemas. La segunda tiene como función cambiar la forma en que se atiende la relación estresante con el medio ambiente o cambiar el significado

relacional de lo que está sucediendo, mediante la regulación afectiva, descarga emocional, y búsqueda de soporte emocional.

Lazarus y Folkman (1991) establecen dos grandes modos de afrontamiento, que dependen de los esfuerzos centrados en la situación estresante o en las emociones generadas por la misma. Tomando esta diferenciación, las estrategias de afrontamiento empleadas por las personas estarían fuertemente asociadas con la percepción que se haga de la situación, siendo la evaluación primaria, y de los recursos con que se cuentan para hacerle frente también llamada evaluación secundaria.

Es necesario diferenciar entre los estilos y las estrategias de afrontamiento. Los estilos de afrontamiento hacen referencia a las predisposiciones personales para hacer frente a las situaciones y son resultado de las preferencias individuales en el empleo de las estrategias de afrontamiento, las cuales son procesos concretos que se utilizan dependiendo el contexto y pueden ser altamente cambiantes dependiendo de las condiciones o evento desencadenante (Estévez *et al.*, 2012).

El afrontamiento conceptualizado como un proceso por el cual la persona aprecia o evalúa la situación y su relevancia para ella en términos de amenaza o reto, valora los recursos y posibles respuestas que el individuo puede ofrecer, y elige una de tales respuestas a fin de lograr un cambio en dicha situación (Gaeta & Martín, 2009). Esto hace referencia a la teoría interaccionista, las cuales consideran la interacción entre la evaluación primaria y secundaria de determinado evento como determinantes para el proceso de afrontamiento.

Lazarus y Folkman (1991), mencionan la importancia de considerar que el afrontamiento es un proceso que estará determinado por el significado de un evento, por lo que sólo a partir de la evaluación primaria de una determinada situación que es identificada como negativa se pone en marcha el proceso, lo que da lugar a la evaluación secundaria, a través de la cual el individuo evalúa sus recursos disponibles para poder hacer frente a la situación estresante, siendo entonces esta interacción entre la valoración primaria y secundaria la que determinará el grado de estrés, la intensidad y la calidad de la respuesta.

## **Modelos de afrontamiento adolescente**

Frydenberg, Eacott y Clark (2008) definen el afrontamiento como los pensamientos, sentimientos y acciones que una persona emplea para hacer frente a las demandas de una situación percibida como estresante. En su clasificación del afrontamiento tienen tres categorías, referencia a otros, afrontamiento improductivo y afrontamiento productivo. Estas agrupaciones pueden dividirse en una combinación de 18 estrategias:

1. Afrontamiento productivo representa un estilo caracterizado por trabajar en un problema mientras el individuo permanece optimista, en forma, relajado y socialmente conectado. Se compone de siete estrategias: resolver el problema, distracción física, buscar diversiones relajantes, invertir en amigos cercanos, buscar la pertenencia, esforzarse y tener éxito y centrarse en lo positivo.

2. Afrontamiento no productivo, comprende siete estrategias: Preocuparse, hacerse ilusiones, no afrontar, ignorar el problema, reducción de tensión, reservarlo para sí y autoinculparse. Estos reflejan principalmente una combinación de lo que se puede denominar estrategias de evitación no productivas que se asocian empíricamente con una incapacidad para hacer frente.

3. Referencia a otros se caracteriza por recurrir a otros buscando apoyo de compañeros, profesionales o deidades. Se compone de cuatro estrategias: búsqueda de apoyo social, búsqueda de apoyo espiritual, búsqueda de ayuda profesional y acción social.

Por otra parte, Seiffge-Krenke (2011) refiere que el afrontamiento implica hacer frente a los estresores a través de acciones concretas para la solución del problema o evitar el mismo. Plantea entonces que el afrontamiento puede ser funcional que se refiere a los esfuerzos para manejar el problema, lo que incluye el afrontamiento activo y el afrontamiento interno, y por otra parte el afrontamiento disfuncional que incluye la evitación del factor estresante, por lo que la situación no se resuelve al momento. En sus investigaciones sobre estrés y afrontamiento con

población adolescente plantea un modelo tridimensional que agrupa los comportamientos de afrontamiento en aquellos que pueden ser descritos como:

- 1) Afrontamiento activo, que implica acciones como la búsqueda de apoyo o discutir el problema con personas cercanas.
- 2) Afrontamiento interno, donde el individuo considera las posibles soluciones y consecuencias de cierta situación
- 3) Retiro o evitación del factor estresante, que se refiere a la búsqueda de salidas emocionales o emplear estrategias de distracción.

Por su parte, Skinner y Zimmer-Gembeck (2009), realizan una clasificación del afrontamiento proporcionando una organización al emplear la agrupación por familias jerárquicas de afrontamiento, que abarcan varios modos de órdenes más bajos y pueden ser organizadas por sus funciones adaptativas de orden superior. Las familias incluyen tanto las formas de orden inferior de afrontamiento que les dan nombre, como otras formas de respuestas que cumplen las mismas funciones.

Su modelo jerárquico de procesos adaptativos y familias de afrontamiento se organiza por proceso adaptativo, cada proceso adaptativo incluye cuatro familias de afrontamiento y cada familia de afrontamiento incluye una función en el proceso y por último, cada familia de afrontamiento agrupa diferentes formas de afrontamiento (Zimmer-Gembeck & Skinner, 2016):

Proceso adaptativo 1: Coordinar acciones y contingencias en el medio ambiente

- Solución de problemas. La función en el proceso es el ajuste de las acciones para que sean efectivas e incluye la formulación de estrategias, forma de afrontamiento instrumental, planificación y dominio.
- Búsqueda de información. Su función es encontrar contingencias adicionales e incluye la lectura, observación y preguntar a los demás.
- Impotencia. La función es encontrar límites de las acciones y engloba la confusión, interferencia cognitiva, agotamiento cognitivo y pasividad.

- Escape. Su función en el proceso adaptativo es el escapar de entornos no contingentes y las formas de afrontamiento agrupadas son el retiro mental, desear, evitar el comportamiento y divagar.

#### Proceso adaptativo 2: Coordinar la dependencia y los recursos sociales disponibles.

- Independencia. La función en el proceso adaptativo es proteger los recursos sociales disponibles mediante la regulación emocional, del comportamiento, regulación de la expresión y el enfoque en la emoción.
- Búsqueda de apoyo. Su función es emplear los recursos sociales disponibles e incluye la búsqueda de contacto, búsqueda de confort, ayuda y referencia social.
- Delegar, cuya función es el encontrar límites en los recursos donde se agrupan formas de afrontamiento como la autocompasión, queja y búsqueda de ayuda maladaptativa.
- Aislamiento social. Retirarse de contextos de apoyo, incluye el evitar a otros, ocultarse, retiro social y quedarse “congelado”.

#### Proceso adaptativo 3. Coordinar las preferencias y opciones disponibles

- Acomodación. La función es ajustar flexiblemente las preferencias a las opciones a través de la distracción, reestructuración cognitiva, minimización y aceptación.
- Negociación. Su función es encontrar nuevas opciones mediante la negociación, persuasión e el establecimiento de prioridades.
- Sumisión. Hace referencia al abandono de las preferencias e incluye la rumiación, perseveración rígida y pensamientos intrusivos.
- Oposición. La función es eliminar restricciones e incluye el culpar a otros, agresión, proyección y el desafío.

Por otra parte, en el modelo de respuestas al estrés (Connor-Smith, Compas, Wadsworth, Thomsen, & Saltzman, 2000), las respuestas se dividen en cinco factores que abarcan tanto el esfuerzo de hacer frente como las reacciones automáticas cognitivas, afectivas, conductuales y fisiológicas al estrés. Las tres

dimensiones del afrontamiento (voluntarias) incluyen el control primario de afrontamiento (resolución de problemas, expresión emocional, regulación emocional), control secundario de control (aceptación, reestructuración cognitiva, distracción, pensamiento positivo) y el aflojamiento (evitación, negación e ilusión).

Por lo tanto, el afrontamiento es definido como los procesos de adaptación, se considera como un esfuerzo para promulgar o movilizar la competencia o los recursos personales, incluyendo los comportamientos y pensamientos que son implementados por los individuos cuando se enfrentan con el estrés sin referencia a su eficacia, es decir, que no todos los esfuerzos por afrontar las situaciones estresantes promueven las competencias ni son exitosos (Compas *et al.*, 2001). La propuesta de que las respuestas estresantes pueden ser distinguidas en dos dimensiones: voluntario e involuntario, y comprometido y no comprometido, permite identificar que tanto las respuestas de estrés voluntario como las involuntarias se pueden distinguir más como una interacción con un factor de estrés o con las respuestas al estresor o al desprenderse del estresor y de las respuestas, mientras que la dimensión de comprometido y no comprometido se refieren al concepto de respuesta de lucha o de huida.

En este sentido, dividen las estrategias de afrontamiento en dos grandes grupos (Compas *et al.*, 2001; Connor-Smith & Compas, 2004), estrategias de aproximación o comprometidas y estrategias de evitación o no comprometidas. Dentro de las primeras, se distinguirían, en primer lugar, el afrontamiento de control primario, en el que los esfuerzos van dirigidos a influenciar los eventos o condiciones objetivas que aumentan la sensación de control personal sobre el ambiente o las reacciones propias. Este tipo de afrontamiento incluye tanto estrategias dirigidas a resolver el problema como a regular las emociones o su expresión. En segundo lugar, el afrontamiento de Control Secundario, que incluye los esfuerzos realizados para adaptarse a la situación, a cambiar el modo en que uno siente el hecho ocurrido. Finalmente, el afrontamiento de evitación o no comprometido conlleva esfuerzos para evadir la situación estresante.

En este modelo se retoma que las respuestas al estrés son un mecanismo clave a través del cual el estrés afecta a los individuos. Las respuestas al estrés tienen el potencial de aumentar el riesgo de un mal funcionamiento de la salud mental, o bien servir como amortiguador. Por lo cual es importante comprender los predictores de las respuestas al estrés para conocer los esfuerzos de intervención y prevención para que puedan aprovechar los factores que predicen un efectivo enfrentamiento y el trabajo para mejorar las respuestas ineficaces al estrés (DeCarlo, Moran, Wadsworth, & Raviv, 2012).

### **Regulación emocional**

Al hablar de regulación emocional es necesario partir de la definición de autorregulación y de los procesos implicados en este constructo. La autorregulación se ha asociado con los resultados adaptativos del desarrollo durante toda la vida, sin embargo, algunos autores mencionan que la capacidad de autorregular de manera intencional incrementa y se vuelve cada vez más importante para el funcionamiento adaptativo durante la adolescencia (Geldhof, Bowers, Gestsdóttir, Napolitano, & Lerner, 2015).

Saarni, Campos, Camras y Witherington (2012) mencionan las diferencias entre el control eficaz, que es la capacidad de inhibir voluntariamente el comportamiento o activarlo, y el control reactivo, que es la tendencia relativamente inflexible a ser demasiado impulsivo o inhibido. Es importante considerar que ambas conceptualizaciones de control surgen y hacen referencia al temperamento de los niños, sin embargo, el control eficaz es necesario para definir la regulación de la emoción, mientras que el control reactivo, se encuentra menos ligado al control voluntario y se relaciona con la reactividad temperamental.

Con respecto a la autorregulación, se refiere a pensamientos, sentimientos y acciones autogenerados que se planifican y se adaptan cíclicamente a la consecución de objetivos personales. Esta definición, hace referencia a las acciones y procesos encubiertos o no, cuya presencia depende de las creencias y motivos del individuo, conceptualizando la auto-regulación como un proceso (Zimmerman &

Iwanski, 2014). La regulación implica una amplia gama de respuestas, incluyendo esfuerzos para iniciar, terminar, retrasar, modificar o cambiar la forma o contenido, o modular la cantidad o intensidad de un pensamiento, emoción, comportamiento o reacción fisiológica, o reorientar el pensamiento y el comportamiento hacia un nuevo objetivo (Compas *et al.*, 2001).

Farley y Kim-Spoon (2014) mencionan que a medida que avanza la investigación con respecto a la autorregulación, su importancia como predictor de los resultados cruciales del desarrollo, incluyendo la salud mental y física durante la adolescencia, se está acentuando, considerando que la investigación de autorregulación en psicología del desarrollo se ha centrado principalmente en los niños, mientras que la investigación de autorregulación en psicología social se ha centrado principalmente en los adultos jóvenes.

Considerando que, en todas las etapas del ciclo vital, las personas son producto del entorno y seleccionan, crean y cambian su contexto de manera simultánea contribuyendo a la construcción de los contextos a los que están incorporados, los desafíos adaptativos fundamentales del periodo adolescente hacen que la autorregulación sea crucial y, a veces, problemática para la persona, e influyen en su trayectoria de desarrollo (Gestsdottir & Lerner, 2008).

### **Procesos regulatorios**

Algunos investigadores han propuesto que los procesos de autorregulación de los niños están jerárquicamente organizados e interdependientes, incluyendo procesos fisiológicos, atencionales, conductuales, cognitivos, sociales y emocionales (Blair, Clakins, & Kopp, 2010).

A medida que aumentan las capacidades para las formas internas e intencionales de autorregulación, los jóvenes suelen enfrentarse a mayores expectativas de establecer y alcanzar sus propias metas. Al mismo tiempo, el menor involucramiento de los padres en diversas cuestiones como la supervisión de la vida de sus hijos al entrar en la adolescencia y en el ambiente escolar, la demanda de

los maestros sobre el trabajo de los estudiantes influye para que el individuo sea más independientemente que antes (Geldhof *et al.*, 2015).

Por lo tanto, la autorregulación intencional se vuelve cada vez más importante para el funcionamiento saludable durante la adolescencia, como la capacidad de un joven para afectar intencionalmente su entorno a través de la regulación de las emociones, atención, pensamiento y comportamientos crece. Este desarrollo ayuda a los individuos a superar con éxito las desafiantes tareas de desarrollo de la adolescencia (Gestsdottir & Lerner, 2008).

### **Definición de emoción**

Se considera que las emociones son procesos cognitivos multidimensionales, en su mayoría episodios de corta duración que son desencadenados por un estímulo externo o interno, capaz de producir un cambio en el organismo, que puede generar respuestas físicas, cognitivas y subjetivas, dando como resultado la adaptación del organismo a las constantes modificaciones del medio ambiente (Palmero, Guerrero, Gómez, Carpi, & Goyareb, 2011). La emoción es una característica humana con componentes fisiológicos, psicológicos y conductuales, las emociones se encuentran en constante desarrollo, por lo tanto se vuelven más complejas en el transcurso del desarrollo del individuo, son auxiliares en procesos de funcionamiento y supervivencia en el entorno, y requieren de una interpretación de estímulos externos e internos, que preparan al individuo para realizar determinadas acciones y comunicar su estado a quienes la rodean mediante la conducta resultante (Scherer, 2005).

Es importante realizar una diferenciación entre la emoción de otros fenómenos afectivos como son los sentimientos, estados de ánimo o actitudes, considerados incluso términos intercambiables. Los *sentimientos* integran la representación central de la respuesta en la emoción, reflejando un patrón de evaluación cognitiva, motivacional y somática que subyace a la experiencia subjetiva de un episodio emocional (Scherer, 2005). El *estado de ánimo* es un tono sentimental de fondo que persiste a través del tiempo y es modulado por la satisfacción e insatisfacción de

diversas variables ambientales o internas, es menos intenso, más duradero que una emoción (horas, días, etc.) y está caracterizado por tener dos componentes principales: energía y tensión. El *afecto* se caracteriza por poseer valencia (negativo-positivo) e intensidad (baja-alta), se encuentra relacionado con la preferencia, permitiendo el conocimiento del valor que tiene para el sujeto las distintas situaciones a las que se enfrenta; representa la esencia de la conducta, entendida como la formulación más elemental de aproximarse a lo “que gusta”, gratifica o satisface, y de alejarse de aquello que proporciona un afecto negativo, que genera un disgusto, desagrado o nada grato (Scherer, 2005). Por último, las *actitudes*: son una disposición a responder (cognitiva/conductual) de manera favorable o desfavorablemente a un objeto, persona, lugar o evento; es una evaluación natural (positiva-negativa) que la persona responde ante ciertos estímulos y es aprendida a través del tiempo (Fishbein & Ajzen, 1975). Por tal motivo las emociones cuentan con características particulares que las diferencian de otros estados afectivos, considerando las siguientes dimensiones:

a. *Centradas en el evento*: las emociones son generalmente provocada por eventos estimulantes que pueden provenir del medio ambiente o eventos internos (inductores de la emoción), generados por la propia conducta.

b. *Impulsadas por la valoración*: el evento desencadenante debe ser relevante para el organismo, en este sentido las emociones pueden ser vistas como detectores de relevancia. El proceso de evaluación ocurre de forma automática en niveles superiores, proveniente por dos tipos de estímulos. Los estímulos intrínsecos son provenientes o generados por la misma persona (evaluaciones de objetos o personas), mientras que los estímulos extrínsecos evalúan los acontecimientos y sus consecuencias en lo que respecta a su conveniencia para necesidades, deseos o metas del tasador.

c. *Respuesta sincronizada*: Las emociones preparan al organismo para responder a un evento, el evento elicitor prepara al organismo o los subsistemas para la preparación de la respuesta, el resultado es una movilización masiva y coordinada.

d. *Cambian rápidamente*: Los eventos cambian rápidamente su evaluación, a menudo debido a nueva información o debido a reevaluaciones, estas evaluaciones conducen a respuestas adaptativas, así como el patrón de respuesta emocional.

e. *Impacto en la conducta*: Las emociones preparan tendencias de acción adaptativa, tienen un fuerte efecto sobre la conducta, ya que a menudo interrumpen secuencias de comportamiento en curso generando nuevas metas y planes.

f. *Intensidad*: La intensidad de los patrones de respuesta y la experiencia emocional alta, es una importante característica distintiva de los estados de ánimo

g. *Duración*: La duración es relativamente corta para no afectar los recursos con los que cuenta el organismo para responder y permitir la flexibilidad conductual.

Basándose en distintas investigaciones, las emociones han sido categorizadas en primarias y secundarias, tomando en consideración sus características, la función que cumplen y la etapa de desarrollo en las que se manifiestan. Las *Emociones primarias*: son consideradas aquellas emociones (asco, miedo, ira, tristeza, alegría) que surgen desde los primeros momentos de la vida, tienen características distintivas, es decir, cada una corresponde con una función y tiene desencadenantes específicos, un procesamiento cognitivo, una expresión facial distintiva y conlleva a distintas conductas de afrontamiento. Las *Emociones secundarias*: también llamadas emociones sociales, morales o autoconscientes, aparecen después de los dos años de vida, junto con la identidad personal, la internalización de normas sociales y la evaluación de dichas normas; son respuestas altamente elaboradas construidas a partir de las propiedades más fundamentales (Fernández-Abascal, García, Jiménez, Martín, & Domínguez, 2010).

### **Definición de regulación emocional**

La regulación emocional puede definirse como toda estrategia dirigida a mantener, aumentar o suprimir un estado afectivo en curso. A partir de estudios que manipulan la respuesta emocional induciendo estados de ánimo negativo, se menciona que se trata de procesos extrínsecos e intrínsecos responsables de la supervisión,

evaluación y modificación de las reacciones emocionales, especialmente sus características intensas y temporales (Thompson, 1991).

Garnefski y Kraaij (2010), mencionan que la regulación emocional se refiere a la amplia gama de todos los procesos extrínsecos e intrínsecos (fisiológicos, conductuales y cognoscitivos) responsables del monitoreo, evaluación y modificación de las reacciones emocionales que surgen como respuesta a un estímulo percibido como estresante, específicamente en sus características de intensidad y duración, que son ejecutadas con el fin de cumplir con las propias metas.

El concepto de regulación emocional se ha ido ampliando e incluye los procesos regulatorios, fisiológicos, conductuales y cognoscitivos, tomando en cuenta que biológicamente, las emociones organizan y coordinan las respuestas de múltiples sistemas a eventos ambientales significativos. Gross (2015), refiere que el trabajo de las emociones permite a los individuos actuar ante los estímulos, pero no determinan la respuesta final establecida, ya que éstas aún tienen que pasar por un proceso de modulación que les permite introducir cambios en cuanto a su intensidad y duración, antes de que se expresen mediante conductas observables. Asimismo, enfatizan que este proceso incluye cambios en la dinámica de la emoción, o latencia, magnitud, duración, y el desplazamiento de las respuestas de comportamiento del individuo, centrándose en la modulación de los cambios emocionales internos con el fin de satisfacer las necesidades externas.

Algunos autores resaltan el papel de la regulación emocional como un factor protector, tomando en cuenta que se refiere a la intención y la capacidad para modificar los componentes de la experiencia emocional (incluyendo experiencia subjetiva, respuesta fisiológica, expresión verbal y no verbal, etc.), por lo que se ve asociada con el estrés y la forma de afrontarlo (Troy & Mauss, 2011).

Eisenberg, Fabes, Guthrie y Reiser (2000), enfatizan que la regulación emocional eficaz está asociada al funcionamiento social efectivo y adecuado; así, quienes disponen de mayor capacidad para regular sus emociones (tanto las negativas como las positivas), informan tener más relaciones positivas, muestran

menos conductas sociales desviadas y son menos propensas a desarrollar trastornos psicológicos.

De acuerdo con Hervás y Jódar (2008), la capacidad para regular de manera efectiva las emociones debe considerarse un factor relevante en el comportamiento de los jóvenes, haciendo énfasis en la capacidad para regular, como una variable asociada a la calidad de relaciones sociales entre pares, satisfacción y rendimiento académicos.

Tugade y Fredrickson (2006) mencionan que la regulación emocional se refiere a los intentos, conscientes o inconscientes, de influir en los tipos de emociones que las personas experimentan, cuando experimentan estas emociones, y cómo se expresan y experimentan, sin embargo enfatizan que la regulación emocional no implica necesariamente cambios en la calidad o intensidad de la experiencia emocional; sino que bajo ciertas circunstancias, la regulación puede implicar el mantenimiento de experiencias afectivas, tal es el caso de la regulación de emociones positivas.

La regulación de las emociones positivas también se ha relacionado con la resiliencia (Leary & DeRosier, 2012), ya que se ha reportado que los estudiantes que poseen mejores capacidades de auto-regulación y tienen un mayor control de sus emociones, pensamientos y comportamientos, especialmente en circunstancias estresantes pueden experimentar resultados más positivos y resiliencia que sus homólogos con una autorregulación más pobre, en la medida en que contrarrestan las experiencias emocionales negativas y mejoran los pensamientos y las acciones.

Tomando en cuenta lo anterior, se han realizado estudios sobre la asociación de la regulación emocional y conductas que pueden afectar la adaptación positiva. Kim-Spoon, Cicchetti y Rogosh (2013) realizaron un estudio longitudinal sobre la regulación de las emociones negativas y la presencia de sintomatología internalizada en niños maltratados y no maltratados, donde reportan que la regulación de la emoción puede tener implicaciones para la etiología de este tipo de sintomatología como ansiedad y depresión, especialmente ante situaciones de riesgo como lo es el maltrato, dado que la regulación de la emoción es crítica tanto

en la iniciación, la motivación y la organización de la conducta adaptativa, como en la prevención de niveles estresantes de emociones negativas y conductas desadaptativas.

Las construcciones relacionadas con la regulación de la emoción incluyen el afrontamiento, la regulación del estado de ánimo, la reparación del estado de ánimo, la defensa y la regulación del afecto. El afrontamiento se distingue de la regulación de la emoción por su enfoque primario en la disminución de la experiencia emocional negativa y por su uso de la interacción prolongada de la situación de los organismos, o episodio emocional, como la unidad de análisis preferida (Gross, 2015).

### **Modelos de regulación emocional**

Algunas conceptualizaciones de la regulación emocional enfatizan el control de la experiencia emocional y la expresión (especialmente el control expresivo de las emociones negativas) y la reducción de la excitación emocional, mientras que otros enfatizan la naturaleza funcional de las emociones al conceptualizar la regulación de las emociones, lo que sugiere que la regulación de la emoción no es sinónimo de control emocional y, por lo tanto, no necesariamente implica disminuir inmediatamente el efecto negativo (Gratz & Roemer, 2004).

En el Modelo integrador de la regulación emocional la regulación de la emoción puede concebirse como un conjunto de habilidades diferentes, aunque interrelacionadas, que incluyen la conciencia emocional, la claridad emocional, la aceptación emocional, el control de los impulsos, la capacidad de participar en los objetivos deseados y experimentar la emoción negativa y la capacidad de usar de forma flexible y estrategias situacionalmente apropiadas para modular las respuestas emocionales como se desee (Trógolo & Medrano, 2012).

Gratz y Roemer (2004) mencionan que bajo este modelo se toman en cuenta la falta de conciencia de las respuestas emocionales, (b) la falta de claridad de las respuestas emocionales, (c) la no aceptación de las respuestas emocionales, ) Acceso limitado a estrategias de regulación emocional percibidas como efectivas,

(e) dificultades para controlar los impulsos cuando experimentan emociones negativas, y (f) dificultades para participar en comportamientos dirigidos a metas cuando experimentan emociones negativas.

Estos autores sugieren la importancia de distinguir entre la conciencia y la comprensión de las respuestas emocionales, así como entre la capacidad de actuar de manera deseada y abstenerse de actuar de manera no deseada al experimentar emociones negativas. Los hallazgos proporcionan apoyo empírico para una conceptualización multidimensional de la regulación emocional.

Por su parte Gross y Thompson (2007) sugieren que el individuo genera cinco procesos de RE que se traducen en una serie de estrategias clave a lo largo del proceso emocional y hacia la manifestación de la conducta. Este modelo propone que la generación de emociones ocurre a lo largo del tiempo, por lo tanto, las estrategias de regulación emocional se pueden categorizar sobre la base de su ubicación temporal a lo largo del proceso generativo de la emoción. En el nivel más amplio, las estrategias se clasifican como centradas en antecedentes que se refieren a aquellas estrategias que se emplean antes de que una respuesta emocional se haya activado completamente o centrada en la respuesta, refiriéndose a aquellas adoptadas después de que se haya generado una respuesta emocional (Gresham & Gullone, 2012). Los procesos que incluye este modelo se describen a continuación.

- Selección de la Situación: Involucra tomar acciones que aumenten la probabilidad de estar en un escenario en el que se experimenten emociones, ya sean deseables o indeseables. Esta estrategia requiere del entendimiento de consecuencias probables de situaciones remotas y de respuestas emocionales esperadas con relación a éstas.
- Modificación de la Situación: Se refiere a todos los esfuerzos del individuo destinados a modificar directamente la situación y el impacto emocional que ésta puede tener. Esta estrategia constituye una forma potente para manejar las emociones y puede darse tanto de manera interna (cambio cognoscitivo) como externa (modificación de ambientes físicos).

- **Despliegue de Atención:** Consiste en dirigir la atención dentro de una situación dada con el propósito de influenciar las emociones. Existen dos maneras básicas de dirigir la atención: a) Distracción, involucra cambiar el foco interno de la atención, tal como cuando los individuos invocan pensamientos o recuerdos que son inconsistentes con el estado emocional indeseable, b) Concentración, que implica dirigir la atención hacia las características de una situación.
- **Cambio Cognoscitivo:** Se refiere a cambiar la forma de apreciar la situación en la que se está para alterar su importancia, ya sea cambiando la manera en la que se piensa acerca de ella o modificando la propia capacidad para manejar las demandas que implica. Esta estrategia sólo puede ser aplicado a la propia experiencia interna de la situación y tiene que ver con la interpretación o reconstrucción que el individuo hace de los signos fisiológicos de la experiencia emocional, ya sea en una dirección positiva o negativa.
- **Modulación de la Respuesta:** Este elemento regulatorio curre tarde en el proceso generativo de la emoción, es decir, después de que las tendencias de respuesta han sido iniciadas. De esa forma, modulación de la respuesta tiene que ver con la influencia que el individuo ejerce, tan directamente como le sea posible, en las respuestas fisiológicas, experienciales o conductuales de la emoción. Algunas maneras de influir en las respuestas fisiológicas son las drogas, los alimentos, el ejercicio y la relajación. Otra forma común de modulación de la respuesta involucra la regulación de la conducta expresiva en función del contexto cultural en el que se presenta, ya que hay conductas que tienen que ser moduladas en ciertos escenarios con el fin de mostrar una mayor adaptación, mientras que en otros esas mismas conductas emocionales pueden ayudar a alcanzar ciertas metas.

## **Factores asociados con la adaptación adolescente: hallazgos de investigación**

La investigación apunta a la existencia de una serie de factores que se han asociado con respuestas efectivas frente al estrés, teniendo como resultado una adaptación positiva. Se ha reportado que diversas variables como el afrontamiento, el apoyo social, la regulación emocional y algunas características de personalidad están relacionadas con un desarrollo positivo (Connor-Smith & Flachsbart, 2007; John & Gross, 2004).

Diversos autores consideran que la investigación en psicología se vería beneficiada en mayor medida si se centra en el desarrollo de cualidades positivas no sólo en aquellos individuos con dificultades, sino en aquellos que presentan un funcionamiento normal, esto con el fin de identificar condiciones y variables asociadas con la resolución o evitación de resultados negativos a largo plazo (Leary & DeRosier, 2012).

En este sentido, la investigación realizada en torno al afrontamiento en la adolescencia se ha dirigido a examinar los diferentes estilos y estrategias que emplean los jóvenes y su asociación con otras variables, lo que enfatiza que el afrontamiento va a estar en función de los recursos y habilidades sociales del individuo para resolver problemas, así como de las limitaciones personales, ambientales y del grado de amenaza percibido (Gaeta & Martín, 2009).

Barcelata, Luna, Lucio y Durán (2016) examinaron el papel predictivo de las características de personalidad sobre las estrategias de afrontamiento en una muestra de 595 adolescentes estudiantes de la Ciudad de México que se encontraban en zonas marginadas, donde reportaron que características de personalidad como la ansiedad, depresión, enojo, conducta antisocial, enajenación, tendencia al alcoholismo y consumo de sustancias influyen en las estrategias de afrontamiento disfuncionales como la evitación, conducta auto-lesiva, rumiación y respuestas fisiológicas. Con respecto a características de personalidad como capacidad de contención y la menor inmadurez, se reportó que pueden influir en las estrategias de afrontamiento funcionales como la solución de problemas.

Por otro lado, se ha reportado la asociación entre afrontamiento y emoción con aspectos relacionados con la salud como los hábitos alimenticios y la actividad física en adolescentes. Muñoz, Vega, Berra, Nava y Gómez (2015), realizaron un estudio con 90 adolescentes donde se reporta que los adolescentes emplean estrategias de afrontamiento centradas en la emoción más que las dirigidas a la acción; además refieren que las emociones que se presentan con mayor frecuencia ante situaciones de estrés elevado no son sólo negativas como la tristeza, sino también muestran positivas como la felicidad y la esperanza. Asimismo, mencionan una fuerte relación entre la salud corporal (índice de masa corporal) con estresores familiares y emociones como ansiedad, tristeza y miedo.

Garnefski y Kraaij (2006), realizaron un estudio sobre la relación entre las estrategias de regulación emocional cognitiva y los síntomas depresivos, empleando el Cuestionario de Regulación Emocional Cognitiva (CERQ por sus siglas en inglés). Participaron adolescentes tempranos, adolescentes tardíos, adultos, adultos mayores y pacientes psiquiátricos, con una muestra total de 2762 participantes. Mencionan que las estrategias de regulación cognitiva de la emoción van cambiando entre un grupo etario y otro, pero que la relación de estas estrategias con los síntomas de depresión reportados por los participantes fue similar entre los grupos, lo que apunta a que las estrategias cognitivas Rumiación, Catastrofe, falta de Reevaluación positiva juega un papel importante en la presencia de los síntomas de psicopatología en todos los grupos.

En Estados Unidos Eisenberg, Fabes, Guthrie y Reiser (2000) realizaron un estudio longitudinal con 142 adolescentes donde evaluaron la regulación emocional, regulación de la atención, emocionalidad disposicional, resiliencia, control y funcionamiento social, realizando dos mediciones. Se observó que los efectos de la regulación de la atención sobre el funcionamiento social fueron mediados por la resiliencia y esta relación fue moderada por la emocionalidad negativa en la primera evaluación, pero no en la segunda, mientras que la emotividad negativa moderó la relación de la regulación del comportamiento con el comportamiento socialmente apropiado (conducta prosocial).

Por su parte, Mauss, Cook y Gross (2007) realizaron un estudio con el fin de examinar las consecuencias a nivel fisiológico de la regulación automática de las emociones y así probar predicciones del costo (a nivel fisiológico) que implica el control automático de las emociones en términos de experiencia autoinformada de emociones negativas y respuesta cardiovascular durante la provocación de ira. Se entiende por regulación automática de las emociones como las ideas o metas que los individuos tienen con respecto a la regulación emocional pero que están implícitamente representadas de manera inconsciente, por lo cual el individuo no realiza esfuerzos conscientes por suprimir o regular las respuestas relacionadas con las emociones. En esta investigación participaron 114 mujeres estudiantes, observando que, para las consecuencias experienciales y fisiológicas de la regulación automática de las emociones, la experiencia de la emoción negativa se ve reducida por la expresión de la emoción y por el control emocional, sin presentar respuestas cardiovasculares maladaptativas, lo que se relaciona con la interacción entre la condición de expresar y controlar la emoción de primera mano y la tarea o evento.

Company, Oberst y Sámchez (2012) examinaron las estrategias de regulación emocional interpersonal empleadas ante las emociones de ira y tristeza, donde participaron 115 estudiantes universitarios españoles. Para su estudio desarrollaron el Cuestionario de Regulación Emocional Interpersonal (CIRE-44) que evalúa estrategias dirigidas a cambiar la situación y los lazos sociales, estrategias dirigidas a cambiar la atención e interpretación de la situación, estrategias dirigidas a cambiar la respuesta emocional y estrategias dirigidas a cambiar la expresión emocional. Reportaron que la mayoría de los episodios de ira narrados por los participantes se produjeron en el contexto de las relaciones personales, mientras que los episodios de tristeza se vincularon con las relaciones personales, la muerte y la salud. Los resultados refieren que los participantes emplearon una gran variedad de estrategias para la autorregulación emocional, pero para regular la emoción de los otros se usan menos estrategias como el uso de rituales, rezar, el crecimiento espiritual, el aislamiento social, la regulación fisiológica pasiva, la inhibición y supresión.

Gardner, Betts, Stiller y Coates (2017) examinaron el papel de la reevaluación cognitiva y la supresión (estrategias de regulación emocional) con respecto al afrontamiento ante la victimización por pares. Esta investigación se realizó con adolescentes tempranos y se reportó que la pobre regulación de las emociones en se asoció positivamente con el afrontamiento desadaptativo de la victimización por pares; lo que sugiere que la regulación deficiente de las emociones, empleando la reevaluación cognitiva o la supresión, está relacionada con implicaciones negativas.

Las investigaciones realizadas sobre personalidad refieren que los rasgos de personalidad de la juventud se organizan jerárquicamente por lo cual las versiones juveniles de los cinco grandes pueden medirse en la infancia y la adolescencia, sin embargo, hay diferencias entre la estructura de la personalidad en la juventud y en la adultez (Soto & Tackett, 2015). De acuerdo con Saucier & Srivastava (2015) las décadas recientes han visto progresos importantes en el discernimiento de la estructura de los atributos de la personalidad. En el nivel más amplio, esta estructura tiene regularidades en los niveles que aparecen, por un criterio más bien estricto, generalizables entre culturas. A un nivel ligeramente menos amplio, pero más informativo son los cinco grandes factores.

En relación con los rasgos de personalidad, Purnamaningsih (2017) realizó una investigación sobre la relación de los cinco grandes factores de personalidad con las estrategias de regulación emocional en adolescentes de 17 a 19 años y reportó que la apertura a la experiencia, junto con Amabilidad, y la Extraversión apoyan el uso de la estrategia de modificación de situaciones. En este estudio, Apertura a la experiencia actuó como un predictor de la modificación de la situación; la conciencia, junto con la extraversión se relacionan con el uso de la estrategia de cambio cognitivo. Además, menciona que la selección de la situación es más utilizada cuando está presente el rasgo de neuroticismo, ya que los individuos con este rasgo tienden a percibir de manera menos positiva las situaciones.

Por su parte Mezquita, Ibañez, Villa, Fañanás y Moya-Higueras (2015), realizaron un estudio prospectivo sobre la relación del modelo de los cinco grandes factores de la personalidad y los factores internalizantes y externalizantes de la

psicopatología. Con una muestra de universitarios que evaluaron en dos tiempos (una evaluación cinco años después) reportaron que el rasgo de neuroticismo predijo prospectivamente el factor de internalización, mientras que la extraversión, la baja amabilidad y conciencia predijeron el factor de externalización. El análisis reflejó trayectorias con respecto a la introversión y los síntomas relacionados con fobia social, y entre los síntomas de bajo nivel de aceptación y psicopatía. Estas relaciones se mantuvieron significativas, incluso cuando se controlaron los síntomas relacionados con el factor internalizante. Además, refieren que el género no tuvo efecto de moderación en la interrelación entre la personalidad y los factores psicopatológicos, reflejando la importancia del estudio de los rasgos de la personalidad y la adaptación tanto en la adolescencia como en edades posteriores.

En otra investigación realizada por Gerber *et al.* (2013) se examinó de forma prospectiva con un diseño longitudinal la asociación entre la tenacidad mental y la resistencia al estrés en 865 estudiantes adolescentes con una media de edad de 17 años. Los estudiantes fueron seleccionados de dos escuelas y de acuerdo con los resultados del análisis de conglomerados se identificaron grupos con diferentes perfiles de riesgo (evaluados con estrés percibido) y adaptación (operacionalizados con síntomas depresivos y satisfacción con la vida). Se identificaron cuatro grupos: estudiantes con perfiles bien ajustados (riesgo bajo, buena adaptación), mal adaptados (riesgo elevado, mala adaptación), deteriorados (riesgo inicial bajo, empeoramiento de la adaptación) y resilientes (riesgo inicial elevado, adaptación mejorada). Los niveles de fortaleza mental al inicio del estudio fueron similares para los estudiantes del grupo resiliente y deteriorado, pero los adolescentes resilientes obtuvieron puntuaciones significativamente más altas en fortaleza mental en el seguimiento. Los niveles de fortaleza iniciales predijeron síntomas depresivos y satisfacción con la vida a lo largo del tiempo. Una de las conclusiones de este estudio fue tanto el estrés como la depresión están asociados con pensamientos disfuncionales y tendencias de comportamiento desadaptativo, incluidos síntomas de impotencia, desesperanza, retraimiento, evasión y rigidez.

El estudio de la adaptación adolescente se ha realizado empleando también constructos asociados como los acontecimientos vitales estresantes y las estrategias de afrontamiento; como es el caso de la investigación de Estévez, Oliva y Parra (2012), que refiere la relación entre los acontecimientos estresantes y el ajuste emocional y comportamental de los adolescentes mediante el análisis del efecto moderador de las estrategias de afrontamiento. En los resultados, los autores reportan que las estrategias de afrontamiento de evitación, tanto conductuales como cognitivas, se encontraban asociadas a una mayor presencia de problemas internalizantes y externalizantes, mientras que las estrategias de afrontamiento basadas en la búsqueda y en la resolución de problemas no mostraron relaciones significativas con estos problemas de ajuste. Asimismo, refieren que el mayor uso de la evitación cognitiva atenuó el efecto negativo sobre el ajuste comportamental de aquellos participantes que habían experimentado muchos sucesos vitales estresantes.

Como se ha descrito con anterioridad, la investigación en torno a la adaptación y el estrés durante la adolescencia es vasta, y es necesario mencionar que dentro de la evidencia se enfatiza el papel protector del afrontamiento, cuando éste es productivo, de la regulación emocional incluyendo las emociones negativas que puede provocar una situación estresante, pero también las emociones positivas presentes en situaciones que no son necesariamente de tensión. Asimismo, el estudio con relación a la personalidad, su desarrollo e influencia en la percepción de eventos estresantes y a su vez del factor protector que puede representar la presencia de rasgos como la extraversión, son algunas de las razones por las cuales es importante estudiar el impacto que pueden tener en conjunto estas variables sobre la adaptación adolescente.

## **CAPÍTULO V. DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN**

### **Planteamiento del problema**

En el 2020 el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2020), estimó que de los 126 millones de habitantes en México alrededor del 25.5% de la población total eran niños y jóvenes de 10 a 24 años, que son aproximadamente 31.5 millones de habitantes que representan poco más de la cuarta parte de la población a nivel nacional. La Organización Mundial de la Salud -OMS- (2018) refiere que los adolescentes (edades entre los 10 y los 19 años) representan aproximadamente una sexta parte de la población mundial, es decir, 1200 millones de personas y son considerados un grupo de la población especialmente vulnerable. Los adolescentes pueden estar más expuestos que otros grupos a las exigencias de la vida cotidiana y a otros problemas y situaciones estresantes que pueden tener consecuencias que afecten en mayor medida su integridad (Secretaría de Salud, 2011). Los numerosos factores de riesgo como el estrés están relacionados con problemas de salud mental de los adolescentes, estos pueden ser intensos y no fácilmente susceptibles de cambio, por lo cual es relevante emplear un enfoque que promueva también los factores protectores (Eacott & Frydenberg, 2008; Resnick, 2000; Troy & Mauss, 2011, Lavoie *et al.*, 2019).

La evidencia empírica apunta a que las causas del estrés en los adolescentes pueden originarse por factores internos relacionados con la variabilidad de esta etapa, o bien pueden ser factores externos que se asocian con los cambios significativos (Seiffge-Krenke *et al.*, 2013; Wang & Saudino, 2011), por lo cual los sucesos estresantes pueden constituir un riesgo para el desarrollo adolescente (Barcelata & Lucio, 2012). Aunado a esto, la investigación sobre estrés a lo largo del ciclo vital ha aportado evidencia de que los estresores cotidianos, también llamados contrariedades diarias, pueden tener un impacto similar sobre la salud a nivel físico y mental de los individuos en comparación con los sucesos mayores, por lo cual es importante retomar estos estresores en la investigación con adolescentes (Compas, Connor-Smith, Saltzman, Harding, & Wadsworth, 2001).

Al considerar que el funcionamiento adaptativo positivo o desadaptativo está influenciado por diversos factores biológicos y psicológicos, por los eventos estresantes y/o las experiencias adversas, el contexto social, y la historia de desarrollo del individuo (Cicchetti, 2013; Masten, 2018), el estudio de la adaptación adolescente se debería realizar tomando en cuenta estos elementos. La investigación en torno a la adaptación y el estrés ha permitido identificar algunos factores que se asocian con un mejor ajuste psicológico, o bien, que pueden actuar como factores protectores ante ciertos riesgos. Por ejemplo, el afrontamiento al estrés y algunas características de personalidad como la capacidad de contención y la extraversión actúan como factores protectores que pueden permitir una adaptación positiva (Barcelata, Luna, Lucio, & Durán, 2016; Resnick, 2000), al igual que la regulación emocional eficaz, que está asociada al funcionamiento social efectivo, el bienestar y a menor prevalencia de trastornos psicológicos (Gestsdottir & Lerner, 2008; Gross, 2015; Gross & John, 2003).

En este sentido, los estudios realizados con respecto a estos factores se han enfocado en examinar la relación entre variables, como los estudios realizados sobre regulación emocional y la personalidad (Chester, Meerwin & DeWall, 2015; John & Gross, 2004), o bien en la forma en que afrontan los adolescentes en relación con los perfiles específicos de personalidad (Barcelata *et al.*, 2016; Connor-Smith & Flachsbart, 2007). Lo que se ha reportado a partir de estos estudios permite enfatizar la necesidad de realizar investigación multidimensional, al considerar que tanto el estrés como la adaptación son constructos que dependen y se relacionan con diversos factores tanto individuales como ambientales (Rutter, 2012).

Aunque se han realizado algunas investigaciones que incluyen la asociación entre personalidad, afrontamiento al estrés y regulación emocional (Connor-Smith & Flachsbart, 2007; Gardner *et al.*, 2017; Mirnics *et al.*, 2013; Saklofske, Austin, Mastoras, Beaton, & Osborne, 2012), los resultados son diversos con respecto al rol que puede desempeñar cada variable sobre el ajuste adolescente (adaptación) y el estrés. Aunado a esto, también se ha observado el uso indistinto del constructo de afrontamiento y regulación emocional, al emplear definiciones de las estrategias

de regulación emocional y afrontamiento que no son del todo consistentes, lo cual conduce a emplear medidas de evaluación que ayuden a diferenciar cada constructo (Compas *et al.*, 2017; Ireland, Clough, & Day, 2017).

El estudio de la regulación emocional se ha realizado tomando en cuenta también la edad como es el caso de los estudios realizados por Gresham y Gullone (2012) sobre el uso de las estrategias de regulación de las emociones en niños y adolescentes (10 a 18 años); o lo reportado por Garnefski, Kraaij, y Spinhoven (2002), sobre el uso de estrategias cognitivas de regulación emocional en adolescentes de 13 a 18 años, en los cuales se reporta un mayor uso de estrategias de tipo cognitivo a mayor edad. De manera similar ocurre con estudios sobre personalidad con respecto a las diferencias por edad (Soto & Tackett, 2015); o las diferencias por género en cuanto al ajuste ante factores estresantes (Lavoie *et al.*, 2019) y el afrontamiento (Pascual, Conejero, & Etxebarria, 2016).

Sin embargo, con respecto al estudio de la relación entre estrés y adaptación, y del rol de la personalidad, el afrontamiento y la regulación emocional durante la adolescencia, no se ha reportado evidencia con población mexicana, que ejemplifique el efecto que tienen estas variables sobre la adaptación, por lo cual este trabajo pretende aportar resultados mediante el análisis del estrés, la personalidad, el afrontamiento, y la regulación emocional, y el rol predictor en la adaptación con población adolescente.

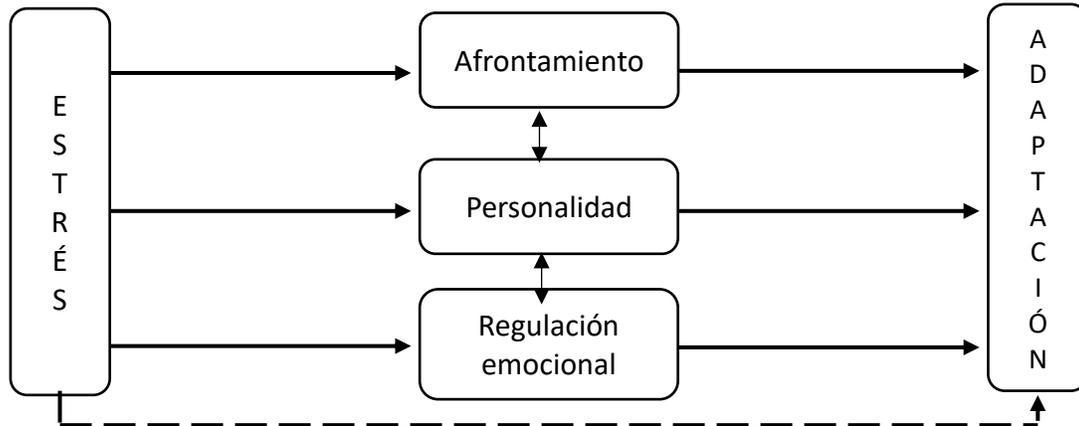
### **Pregunta de investigación**

¿Cuál es el rol del estrés, la personalidad, el afrontamiento, y la regulación emocional sobre la adaptación en adolescentes?

### **Objetivo general**

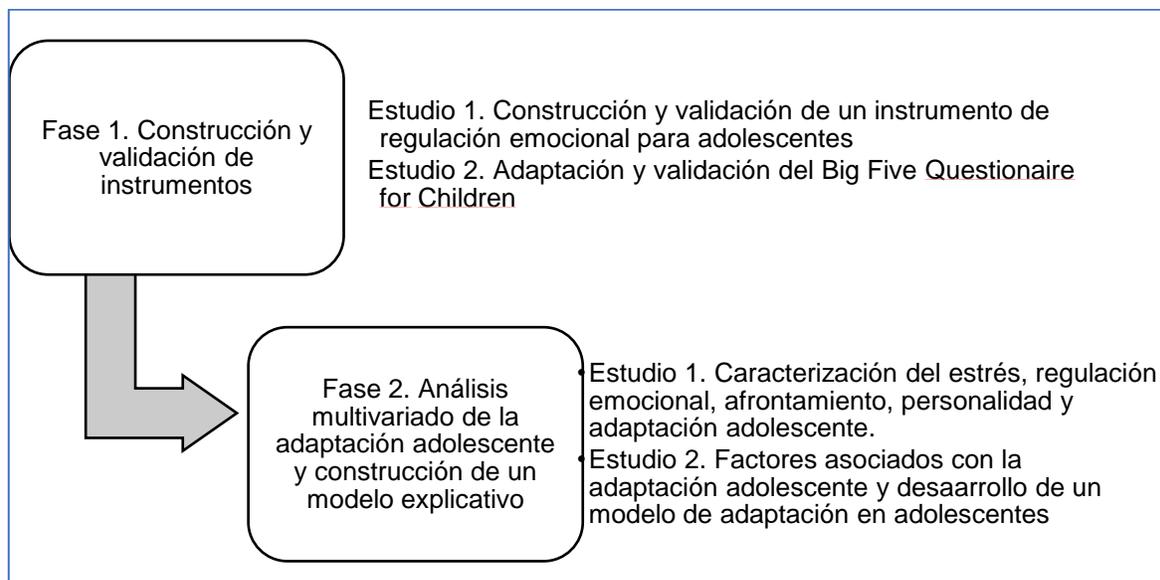
Analizar el rol del estrés, la personalidad, el afrontamiento y la regulación emocional sobre la adaptación en adolescentes.

A partir de la evidencia sobre los factores asociados con la adaptación adolescente se propone un modelo de investigación para este trabajo (figura 1), en el que se incluyen las variables de estrés, personalidad, afrontamiento y regulación emocional.



**Figura 1. Modelo propuesto para la investigación sobre adaptación en adolescentes**

Se llevaron a cabo dos fases para alcanzar el objetivo de esta investigación una sobre la construcción y validación de instrumentos y la fase de desarrollo del modelo sobre adaptación adolescente (Figura 2).



**Figura 2. Fases para el desarrollo de la investigación**

A continuación, se describe de manera general en qué consistió cada fase.

**1) Construcción y validación de instrumentos.** En esta fase realizó la construcción de un instrumento de regulación emocional para adolescentes. Asimismo, se realizó la revisión de las propiedades psicométricas del Big Five Questionnaire for Children, en términos de validez de constructo y confiabilidad.

**2) Análisis multivariado de la adaptación adolescente y construcción de un modelo explicativo.** Primero se realizó la descripción de la muestra en función de variables demográficas de los participantes además de la caracterización del estrés, regulación emocional, afrontamiento, personalidad y adaptación en función del género y la edad. Se analizó la relación entre variables y se identificaron los predictores de la adaptación adolescente. Finalmente se comprobará el modelo teórico propuesto sobre la adaptación en adolescentes, en relación con el estrés, regulación emocional, afrontamiento y la personalidad.

## **Fase 1. Construcción y validación de instrumentos**

Al considerar una aproximación multifactorial en el estudio de la adaptación adolescente, es necesario contar con instrumentos válidos y confiables para la evaluación de variables asociadas con este constructo como la regulación emocional y la personalidad. Con la finalidad de que la evaluación de adolescentes sea lo más práctica posible, se desarrolló un instrumento multidimensional de regulación emocional para adolescentes, así como la revisión del Big Five Questionnaire for Children en términos de validez y confiabilidad, considerado además elementos como la pertinencia del lenguaje, la facilidad de las instrucciones y el tipo de respuesta.

### **Objetivo general**

Obtener instrumentos válidos y confiables para la evaluación de la regulación emocional y la personalidad en adolescentes.

### **Objetivos específicos**

- Elaborar y validar una escala multidimensional de regulación emocional para adolescentes.
- Analizar la validez y confiabilidad del Big Five Questionnaire for Children.

### **Definición de variables**

#### *Regulación emocional*

Conceptual: Proceso mediante el cual el individuo influye en las emociones que tiene, cuándo las tiene y la forma en que se experimentan y expresan incluyendo los componentes de la experiencia emocional, la supervisión, evaluación y modificación de las reacciones emocionales (Gross, 1998; Thompson, 1991).

Operacional: Se evaluó a partir de las puntuaciones obtenidas en la Escala Multidimensional de Regulación Emocional para Adolescentes (EMREA), instrumento desarrollado en esta investigación.

### *Personalidad*

Conceptual: Patrones de pensamientos, emociones y comportamientos que muestran consistencia entre situaciones y estabilidad a lo largo del tiempo, y que pueden afectar al individuo y su interacción con otras personas y consigo mismo (Caprara, Barbaranelli, Borgogni, & Perugini, 1993).

Operacional: Se evaluó mediante el Cuestionario de los Cinco Grandes de la Personalidad (BFQ-C; Barbaranelli, Caprara, Rabasca, & Pastorelli, 2003) en su versión validada en esta investigación.

## **Estudio 1. Construcción y validación de un instrumento multidimensional de regulación emocional para adolescentes**

El estudio del proceso de regulación emocional se ha basado en algunos modelos teóricos como el modelo de generación de la emoción (Gross, 1998) o el modelo integrador de la regulación emocional (Gratz & Roemer, 2004). La regulación emocional se ha definido como un proceso mediante el cual el individuo influye en las emociones que tiene, cuándo las tiene y la forma en que se experimentan y expresan (Gross, 1998). Sin embargo, la regulación emocional como proceso también incluye la identificación de las emociones, el manejo y la expresión emocionales (Eisenberg, Fabes, Guthrie, & Reiser, 2000) como elementos a destacar y que deben ser incluidos en la evaluación.

A pesar de que existe un acuerdo general en que la regulación de las emociones incorpora la capacidad de acceder a un rango de emociones y modular o controlar (reducir o aumentar) la intensidad y la duración de una emoción (Cole, 2014; Gross, 2015; Thompson, 1991), al momento de evaluar este constructo, algunos elementos se llegan a confundir con el proceso de afrontamiento cuando se trata de la regulación emocional en situaciones estresantes (Ireland *et al.*, 2017).

El modelo de generación de la emoción de Gross (1998) sobre el proceso de regulación emocional postula que la regulación puede ocurrir antes o después de la generación de la emoción (centrada en el antecedente y centrada en la respuesta, respectivamente); al momento de operacionalizar este complejo proceso, se ha reducido a dos grandes factores que son la reevaluación y la supresión como en el caso del Cuestionario de Regulación Emocional (*Emotional Regulation Questionnaire*, ERQ; Gross & John, 2003), lo que ha permitido la evaluación de adolescentes. Sin embargo, al reducir a sólo dos factores este cuestionario deja fuera otros elementos importantes en la medición de la regulación emocional como la atención y la modulación de la respuesta que permiten diferenciar al constructo de regulación emocional y afrontamiento. Estos procesos se pueden diferenciar al momento de la evaluación si se toman en cuenta los demás elementos presentes

en la regulación emocional, independientemente de la situación y considerando también que el proceso de afrontamiento se presenta específicamente ante situaciones estresantes (Compas *et al.*, 2017; Gross & John, 2003).

Además del cuestionario de regulación emocional (Gross & John, 2003), se han desarrollado otros instrumentos en el extranjero que evalúan este constructo en adolescentes, como el Cuestionario de regulación emocional cognitiva (*Cognitive Emotional Regulation Questionnaire*, CERQ; Garnefski & Kraaij, 2006), la Escala de dificultades en la regulación emocional (*Difficulties in Emotion Regulation Scale*, DERS; Gratz & Roemer, 2004) y la Escala de desregulación emocional (*Emotional Dysregulation Scale*, EDS; Bradley *et al.*, 2011). Sin embargo, la forma en la que se ha evaluado este proceso se ha enfocado en el componente cognitivo (Garnefski & Kraaij, 2006; Gross & John, 2003) y en las dificultades para regular (Bradley *et al.*, 2011; Gratz & Roemer, 2004).

Con respecto a las medidas de evaluación para adolescentes mexicanos, en realidad son escasas y se enfocan en la regulación ante situaciones específicas como el *Instrumento de Regulación Emocional para Adolescentes* (IREA; Ramírez, 2015) y en algunos casos se trata de la adaptación de instrumentos extranjeros como el *Cuestionario de regulación emocional* de Gross y John (Zamudio, 2017) y la *Escala Dificultades en la Regulación Emocional* de Gratz y Roemer (Tejeda *et al.*, 2012) lo cual hace necesario el desarrollo de herramientas válidas y confiables que se enfoquen no solo en la medición de este proceso, sino que además se diferencien de las medidas para evaluar afrontamiento. Por lo cual se propone el desarrollo de una escala de regulación emocional a partir del modelo de generación de la emoción, en conjunto con lo reportado por adolescentes mexicanos sobre las estrategias que emplean.

### **¿Pregunta de investigación**

¿Cuál es la validez y confiabilidad de una escala multidimensional de regulación emocional para adolescentes?

## **Objetivo general**

Desarrollar un instrumento multidimensional válido y confiable para la evaluación de la regulación emocional en adolescentes.

## **Objetivos específicos**

- Desarrollar un instrumento que evalúe regulación emocional en adolescentes.
- Analizar la validez de constructo de la escala de regulación emocional
- Analizar la consistencia interna de la escala de regulación emocional

## **Tipo de estudio y diseño**

Es un estudio transversal con un diseño instrumental (Montero & León, 2008).

## **Participantes**

Los participantes fueron seleccionados mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia. Participaron 422 adolescentes de 13 a 18 años ( $M=15.20$ ;  $DE=1.604$ ), estudiantes de escuelas públicas de nivel secundaria (47.4%) y bachillerato (52.6%) de la zona metropolitana de la Ciudad de México.

### *Criterios de inclusión*

Que sean estudiantes de secundaria y/o bachillerato.

### *Criterios de exclusión*

Que haya un patrón incongruente con la escala de respuestas de los instrumentos.

### *Criterios de eliminación*

Que no se haya completado el instrumento.

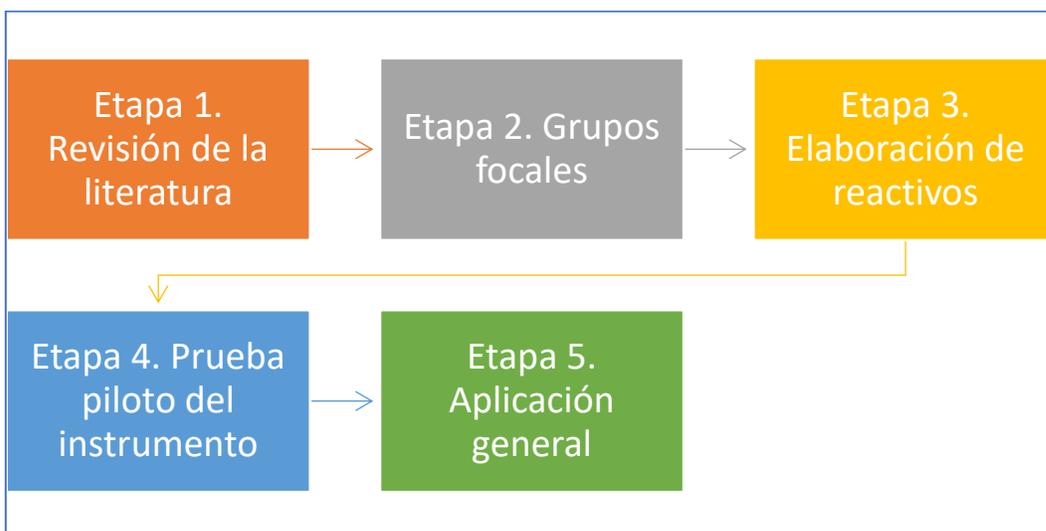
## Instrumentos

Para fines de esta investigación se desarrolló la Escala Multidimensional de Regulación Emocional para Adolescentes (EMREA). Se compone de 98 reactivos, 96 con cinco opciones de respuesta tipo Likert: 1) Totalmente en desacuerdo, 2) En desacuerdo, 3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4) De acuerdo, 5) Totalmente de acuerdo, y tres reactivos abiertos que exploran otras estrategias de regulación emocional de los adolescentes.

## Procedimiento

Se informó a los participantes sobre la naturaleza de la investigación, los procedimientos para mantener su información confidencial, que su participación era voluntaria y anónima. Estos criterios se mantendrán a lo largo de toda la investigación.

El desarrollo de la escala se realizó por etapas (Figura 3), a partir de la información reportada por los adolescentes en grupos focales, aunado a la revisión de la literatura y al análisis de instrumentos de regulación emocional para adolescentes, se redactarán los reactivos para esta escala. Posteriormente se realizó el piloteo del instrumento con un grupo pequeño de adolescentes. A continuación, se describen a detalle estas etapas.



*Figura 3. Desarrollo de la Escala Multidimensional de Regulación Emocional para Adolescentes*

## **Etapas 1. Revisión de la literatura**

Se llevó a cabo la revisión de los modelos de regulación emocional específicamente para población adolescente, específicamente de las estrategias de regulación ante emociones positivas y negativas, además de los factores teóricos referidos en investigaciones previas con el fin de determinar las dimensiones a evaluar. Asimismo, se realizó la revisión de los instrumentos que se enfocan en la evaluación de regulación emocional en adolescentes mexicanos. Se tomaron en cuenta los instrumentos desarrollados y validados con población mexicana, además de las herramientas dirigidas inicialmente para población extranjera y que se han adaptado para adolescentes mexicanos; de esta manera, se establecieron áreas teóricas.

## **Etapas 2. Grupos focales**

Se llevaron a cabo dos grupos focales, uno con estudiantes de secundaria y otro con alumnos de bachillerato, con el fin de identificar las estrategias de regulación emocional de los adolescentes tanto de emociones positivas como negativas.

Se empleó una entrevista semiestructurada con diez preguntas como guía para ambos grupos (ver Anexo 1). Ambos grupos se basaron en los elementos propuestos por Hamui y Varela (2012):

Se empleó la misma guía para ambos grupos, y se incluyeron preguntas sobre emociones positivas y negativas, definición, identificación pensamiento y acción. Ambos grupos focales se basaron en los elementos propuestos por Hamui y Varela (2012):

- Se enfatizó en los temas importantes y significativos para los participantes, tomando en cuenta la temática que regía el grupo focal con lenguaje común y entendible para los participantes.
- Se proporcionó una descripción general de la experiencia individual, reflejo del contexto social, tomando en cuenta las experiencias propias de los participantes.
- Se enfatizaron las situaciones referentes a la temática.

- Se tomaron en cuenta aquellas aportaciones nuevas producto del proceso de entrevista y se exploraron.
- La conversación se focalizó en determinados temas siguiendo el objetivo del grupo.
- Se detectaron aquellos aspectos que no quedaban bien definidos por los participantes, o que parecían contradictorios.
- Se identificaron los cambios en las descripciones o los significados con respecto a los temas de interés.
- En el caso de que algún tema afectara a los participantes, se abordaba con el fin de esclarecer y apoyar a los participantes y así concluir la entrevista de manera positiva.
- Se cuidaron las relaciones interpersonales durante la conversación.
- Finalmente se procuró hacer de la entrevista una experiencia positiva para los participantes, al descubrir perspectivas nuevas acerca de su propia situación de vida.

### **Etapas 3. Elaboración de reactivos**

Con base en lo reportado por los adolescentes en los grupos focales en complemento con la información teórica de los modelos de regulación emocional en la adolescencia y de la revisión de los instrumentos que evalúan este constructo, se realizaron 95 reactivos en una escala tipo Likert con cinco opciones de respuesta (ver Anexo 2): 1) Totalmente en desacuerdo, 2) En desacuerdo, 3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4) De acuerdo y 5) Totalmente de acuerdo.

### **Etapas 4. Piloteo del instrumento**

Se llevó a cabo una prueba piloto con 100 adolescentes, estudiantes de secundaria y bachillerato, 57% hombres y 43% mujeres, de 13 a 18 años ( $M= 15.44$ ;  $DE= 1.41$ ), con el fin de buscar que los reactivos fueran el reflejo de la situación actual de las experiencias de los adolescentes, además de evitar que hubiera afirmaciones repetidas o con tendencia a ser ambiguas.

## **Etapa 5. Aplicación general**

Se contactó a las autoridades correspondientes de escuelas secundarias y bachilleratos públicos de la zona metropolitana de la Ciudad de México para realizar la evaluación de los adolescentes. Previo consentimiento y asentimiento informado se aplicó el instrumento. Las aplicaciones se realizaron de manera grupal con 30 a 50 adolescentes, en una sola sesión con duración de 50 minutos aproximadamente, en las cuales estaban presentes de dos aplicadores y una persona encargada de supervisar la evaluación.

## **Análisis de datos**

El análisis de los datos se llevó a cabo a través del paquete estadístico SPSS v. 24. Se realizaron estadísticos descriptivos para conocer las características generales del adolescente y su familia, como el sexo y la edad de los participantes y el tipo de familia. Las propiedades de los reactivos se analizaron a través de tres criterios:

1. Sesgo: Se identificaron aquellos reactivos donde el puntaje fue mayor a  $\pm 1.5$  (Petscher, Schatschneider, & Compton, 2013).
2. Correlación de Pearson ítem-total: Se tomó como criterio de exclusión que el valor de la correlación no fuera significativo (Coolican, 2005), o que se tratara de una correlación muy baja (menor a .2) o muy alta (mayor a .8).
3. La capacidad de discriminación de los reactivos a través del contraste entre grupos extremos mediante la prueba t de Student para muestras independientes (Coolican, 2005). Se realizó el análisis de Kappa de Cohen para el acuerdo entre jueces, en el cuál se tomaron como valores aceptables los índices de .4 en adelante (Escobar & cuervo, 2008).

También se llevó a cabo un análisis factorial exploratorio de componentes principales con rotación varimax para determinar la validez de constructo, y la confiabilidad de la escala se determinó mediante el análisis de consistencia interna de alfa de Cronbach por elemento y por factor (Thompson, 2002).

## RESULTADOS

### Revisión de la literatura

En la tabla 1 se pueden observar las características de los instrumentos que se han empleado para la evaluación de la regulación emocional en adolescentes, en la cual se incluyen escalas desarrolladas en el extranjero y aquellas herramientas que se han validado para población mexicana.

Tabla 1. *Instrumentos de evaluación de regulación emocional*

Autor/Año/País	Objetivo	Instrumento	Observaciones
Gross y John (2003). Emotional Regulation Questionnaire Estados Unidos	Presentar nuevas medidas del uso habitual de la reevaluación y Supresión como estrategias de regulación emocional.	F1. Reevaluación cognitiva (6 reactivos). F2. Supresión (4 reactivos). 10 reactivos que explican el 50% de la varianza. Fiabilidad test-retest durante 3 meses fue .69 para ambas escalas.	Este instrumento se basa en el modelo de generación de la emoción que incluye cinco puntos en el proceso generativo de la emoción. Sin embargo, e instrumento sólo retoma la reevaluación y la supresión.
Gratz y Roemer (2004). Difficulties in Emotion Regulation Scale. Estados Unidos	Desarrollar y validar una medida de las dificultades clínicamente relevantes en la regulación emocional que se basa en una conceptualización integral e integradora de la regulación emocional.	F1. No aceptación de respuestas emocionales (6 reactivos). F2. Dificultades para participar en el comportamiento dirigido a la meta (5 reactivos). F3. Dificultades de control de impulso (6 reactivos). F4. Falta de conciencia emocional (6 reactivos). F5. Estrategias de acceso limitado a la regulación de las emociones (8 reactivos). F6. Falta de claridad emocional (5 reactivos) 36 reactivos que explican el 55.68% de la varianza. Alfa de Cronbach global= .930.	Este instrumento enfatiza la distinción entre conciencia emocional y comprensión, lo que puede relacionarse con la capacidad de acción. Sin embargo, se enfoca en las dificultades de la regulación y en las emociones negativas.

Tabla 1. *Instrumentos de evaluación de regulación emocional (Continuación...)*

Autor/Año/País	Objetivo	Instrumento	Observaciones
Tejeda, Robles, González-Forteza y Andrade (2012). Dificultades en la Regulación Emocional” en español (DERS-E). México	Traducir y determinar las propiedades psicométricas de la DERS en español (DERS-E) en una muestra no clínica de adolescentes mexicanos	F1. No aceptación (9 reactivos) F2. Metas (6 reactivos) F3. Conciencia (5 reactivos) F4. Claridad (4 reactivos). 24 reactivos que explicaron el 45.3% de la varianza, con un alfa de Cronbach global de .89.	Esta validación no replicó la estructura factorial de la escala original, pero sí presentó una estructura similar con cuatro factores y mostró buenas características psicométricas. La muestra se obtuvo sólo de estudiantes de una secundaria para la validación.
Garnefski, Kraaij y Spinhoven (2002). Cognitive Emotion Regulation Questionnaire. Holanda	Desarrollo de una escala que pueda medir el estilo cognitivo general de la persona, así como la estrategia cognitiva de alguien después de haber experimentado un evento específico. Este instrumento parte del supuesto de que las estrategias de afrontamiento cognitivo pueden regular las emociones e influir en el curso del procesamiento emocional después de haber experimentado acontecimientos negativos.	36 reactivos distribuidos en 9 subescalas con cuatro reactivos cada una: F1. Auto-inculparse F2. Culpar a otros F3. Rumiación F4. Catastrofización F5. Aceptación F6. Reevaluación positiva F7. Poner en perspectiva F8. Enfoque positivo F9. Enfocarse en planear Adolescentes de 13 a 15 años (varianza explicada= 64.4%; alfa de Cronbach global=.773) Adolescentes de 16 a 18 años (varianza explicada= 62.2%; alfa de Cronbach global=.747)	Este instrumento está diseñado para evaluar la parte cognitiva presente en el proceso de regulación emocional, sin embargo, se enfoca en la regulación ante los acontecimientos negativos. Al incluir elementos del proceso de afrontamiento se dejan de lado otras etapas del proceso de regulación emocional.

Con base en la revisión de los instrumentos, así como de los modelos de regulación emocional, se definieron ocho áreas teóricas que han sido consistentes en la literatura:

**Cambio cognitivo (CC):** Se refiere a cambiar la percepción de la situación en la que se está experimentando la emoción, para modificar su importancia o significado.

**Identificación emocional (IE):** Es el reconocimiento y la distinción de las emociones que experimenta el individuo.

**Despliegue atencional (DA):** Consiste en dirigir la atención dentro de una situación dada con el propósito de influenciar las emociones.

**Selección de la situación (SS):** Involucra tomar acciones que aumenten la probabilidad de estar en un escenario en el que se experimenten emociones, ya sean deseables o indeseables.

**Modulación de la respuesta (MR):** Es la influencia que el individuo ejerce, tan directamente como le sea posible, en las respuestas conductuales de la emoción, por lo que incluye las respuestas exageradas.

**Expresión emocional (E):** Se refiere a la manifestación conductual de la emoción.

**Supresión (SU):** Consiste en la inhibición de la conducta expresiva de una emoción que se está experimentando.

**Reacciones fisiológicas (RF):** Son indicadores de tipo fisiológico del proceso emocional en curso.

### **Grupos focales**

Se realizaron dos grupos focales en los cuales participaron 20 adolescentes, 10 estudiantes de secundaria de 13 a 15 años ( $M= 13.2$ ;  $DE= .97$ ) y 10 alumnos de bachillerato de 16 a 18 años ( $M= 17.5$ ;  $DE= .85$ ). En ambos grupos se incluyeron cinco hombres y cinco mujeres.

La guía empleada para ambos grupos fue igual e incluyó preguntas sobre el reconocimiento, la identificación, la expresión emocional y el pensamiento. El contenido de la guía incluyó estímulos que referían emociones positivas y negativas. A continuación, se presentan las respuestas de ambos grupos para cada estímulo (Tabla 2)

Tabla 2. *Respuestas en grupos focales*

Elementos de la guía	Secundaria N=10		Bachillerato N=10	
	Emociones positivas	Emociones negativas	Emociones positivas	Emociones negativas
Reconocimiento emocional	Felicidad, alegría, amor, emoción, sorpresa	Enojo, tristeza, miedo, molestia	Felicidad, afecto, amor, asombro	Ira, enojo, tristeza, miedo, coraje
Identificación de emociones	Risa, energía, tranquilidad	Ganas de pegarle a las cosas, decaído, presión	Satisfacción, tranquilidad, risa, hormigueo en el cuerpo	Incomodidad, dolor de cabeza, sin ganas
Pensamiento	No pensarlo, volverlo a hacer, recordar, pensar qué pasó	Pensar qué ocurrió, pensar que es una tontería, tratar de solucionarlo	Pensar qué pasó, disfrutar el momento, volverlo a hacer	Reflexión, analizar la situación, no darle importancia,
Expresión emocional	Reír, platicar, ser amable, hablar mucho, abrazar	Encierro, no decir lo que siento, no hablarlo, tirar cosas	Platicar, abrazar, estar de buen humor, convivir	No desahogo, encierro, llorar, apartarse, no expresar

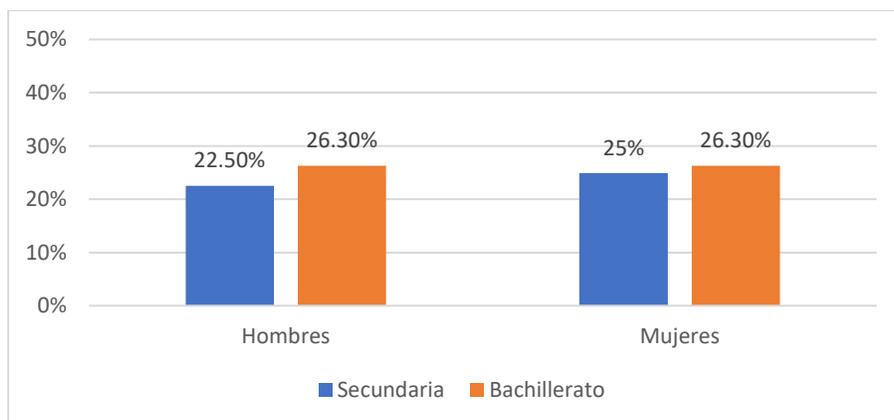
### **Piloteo del instrumento**

Los reactivos que se elaboraron con base en la revisión y análisis de los instrumentos y modelos de regulación emocional, así como de la información obtenida en los grupos focales, dieron como resultado una escala de 96 reactivos que se aplicaron en una escala tipo Likert de cinco puntos (a. Totalmente en desacuerdo, b. En desacuerdo, c. Ni de acuerdo ni en desacuerdo, d. De acuerdo, e. Totalmente de acuerdo), que se complementó con tres preguntas abiertas para explorar otras estrategias de regulación emocional.

Para el piloteo se aplicó la escala a 100 estudiantes de secundaria y bachillerato públicos de la Ciudad de México, de los cuales el 48.6% fueron hombres y el resto mujeres, con un rango de 13 a 18 años ( $M=14.16$ ;  $DE=1.332$ ). Con base en esta aplicación se retiró un reactivo de la escala y se modificó la redacción de cuatro reactivos, con lo cual se obtuvo una escala con 95 reactivos además de mantener los tres reactivos abiertos.

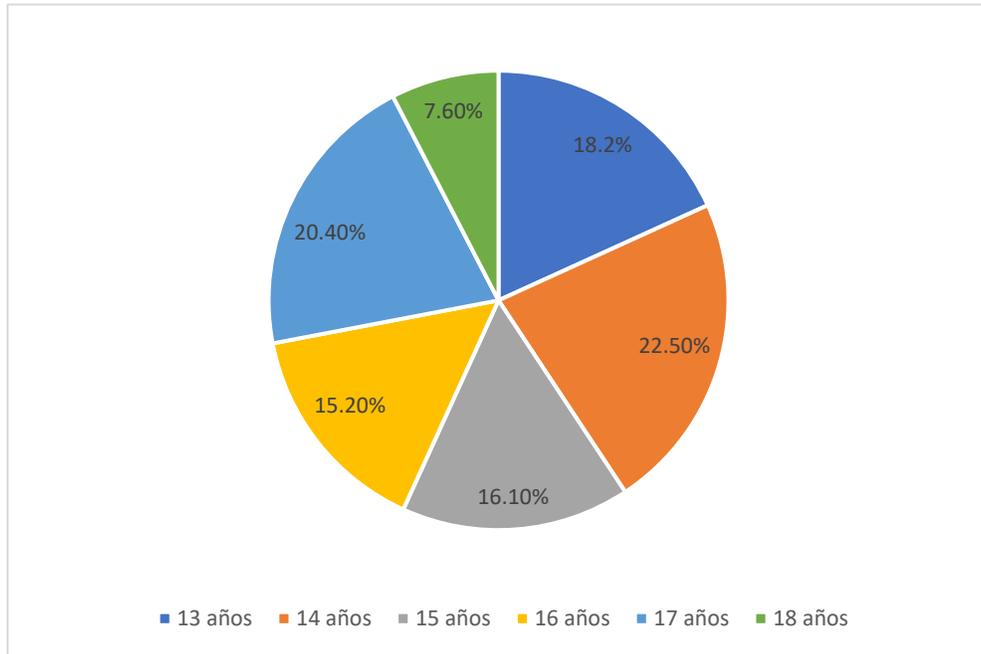
### Aplicación general

Se llevó a cabo la aplicación del instrumento a 422 estudiantes de la zona metropolitana de la Ciudad de México. En la Figura 4 se presenta la distribución de los participantes por escolaridad y sexo. En los análisis descriptivos se observó que, de los 422 adolescentes, 216 fueron mujeres (51.2%) y 206 hombres (48.8%). Con respecto a la escolaridad, se obtuvo una muestra de 200 alumnos de secundaria y 222 de bachillerato.



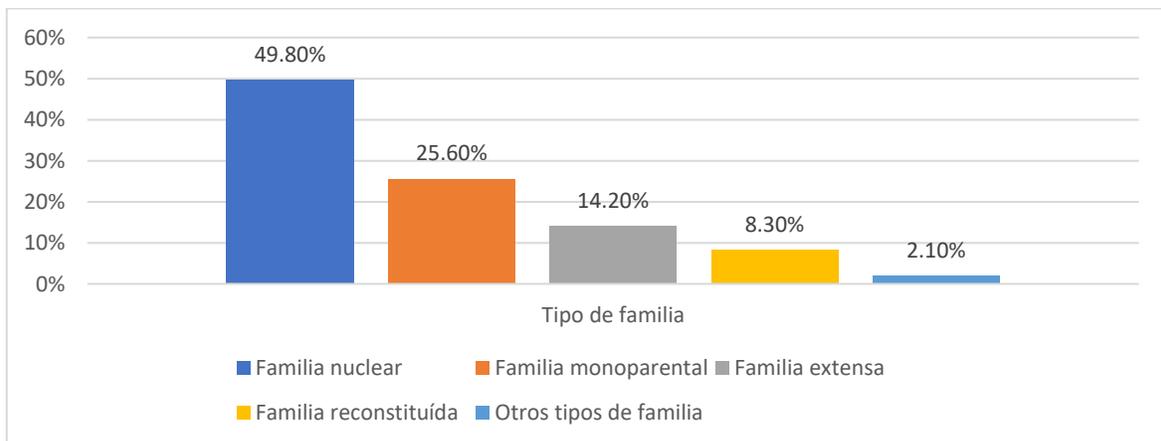
*Figura 4. Distribución de la muestra por escolaridad y sexo*

Los estudiantes tenían entre 13 y 18 años ( $M= 15.20$ ;  $DE= 1.60$ ). Un porcentaje considerable de la muestra se encontraba entre los 16 y 17 años. En la figura 5 se puede observar la distribución de los participantes por edad.



**Figura 5. Distribución de la muestra por edad**

En la figura 6 se presentan algunos datos sociodemográficos del adolescente y su familia. La mitad de los participantes reportó que vivía en una familia nuclear, en su mayoría con un hermano. Los adolescentes que vivían con sólo uno de sus padres (con o sin hermanos) representan el 25.6%, es decir que pertenece a una estructura familiar monoparental. Con respecto a la familia extensa, sólo el 14.2% reportó que además de su familia nuclear, comparten su hogar con otros familiares (abuelos, tíos, primos, etc.).



**Figura 6. Tipo de familia**

### Análisis de reactivos

En la Tabla 3 se presentan los resultados del análisis de sesgo, t de Student para muestras independientes y correlación de Pearson que se realizaron con el fin de identificar aquellos reactivos con probabilidad de eliminación.

Se reportan los reactivos que no cumplieron con los criterios de inclusión (un sesgo y curtosis menor a 1.5, que el resultado de la prueba t no fuera significativo, y que el valor de correlación no fuera significativo, o se presentara correlaciones menores a .2 o mayores a .8, para evitar la colinealidad en los reactivos).

Tabla 3. *Reactivos con posibilidad de eliminación*

Reactivos	Criterios para posible eliminación			
	Sesgo	Curtosis	t de Student	Correlación
2. Evito que los demás se den cuenta de cómo me siento	-.149	-.331	-2.242*	.095*
4. Puedo identificar las emociones que siento	-.887	.672	-1.267	.145**
5. Ignoro las situaciones que me hacen sentir emociones negativas	-.156	-.597	-2.226	.148**
9. Evito demostrar mis emociones negativas a los demás	-.287	-.487	-3.019	.144**
17. Evito demostrar cuando siento enojo	-.175	-.605	-2.269	.126**
25. Pienso que tengo el control sobre mis emociones negativas	-.194	-.449	-2.111*	.125**
36. Cuando siento miedo evito expresarlo	-.144	-.548	-2.747	.185**
38. Puedo manejar las situaciones que me provocan emociones negativas	-.216	-.126	-1.147**	.139**
40. Al tener emociones negativas pienso que puedo superarlas	-.261	-.465	-2.309	.161**
43. Me desagrada que los demás noten cuando siento emociones negativas	-.088	-.810	-4.491	.195**

\*p<.05; \*\*p<.01

Tabla 3. *Reactivos con posibilidad de eliminación*

Reactivos	Criterios para posible eliminación			
	Sesgo	Curtosis	t de Student	Correlación
75. Evito que mis compañeros noten cuando siento emociones positivas	.381	-.562	-1.093	.135**
78. Cuando tengo emociones positivas las reservo para mi	.200	-.625	-1.095	.112*
82. Cuando me siento feliz prefiero reservarlo para mi	.285	-.738	-1.272	.136**
86. Me disgusta expresar que me siento feliz	.702	-.079	-.506	.039

\* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ 

### Análisis de contenido

En el proceso de evaluación de los reactivos participaron 10 jueces (ver Anexo 3), cinco hombres y cinco mujeres en un rango de edad de 25 a 35 años ( $M = 28.12$ ;  $DE = 3.56$ ), con escolaridad de maestría (70%) y doctorado (30%). En la Tabla 4, se presentan los índices de concordancia Kappa ( $p < 0.05$ ), que se obtuvieron mediante la evaluación del grado de acuerdo entre los jueces para determinar si los reactivos pertenecen al área teórica que se propuso. De acuerdo con los criterios propuestos por López y Fernández (2001), se observa que 80 de los 95 reactivos obtuvieron valores que van de moderado (0.5-0.7) a muy alto (0.8-1.00).

Tabla 4. *Concordancia entre jueces mediante índice de Kappa*

Ítem	Acuerdos	Desacuerdos	Valor Kappa *
1,2,3,4,8,9,10,11, 20,25,26, 35,36,37,39,40,41, 46, 51,56, 92,93,94,95	10	0	1
12,13,14, 28, 58, 59, 67,68,69,70,71,72,73,74,75, 42,43,44, 86,87,88,89,90,91,	9	1	.900
21,22,24, 49,54	7	3	.700
76,77,78,79,80,81,83,84,85	6	4	.600
60,61,62,63,64,65,66	5	5	.500
6,47,48, 32,33,34, 53, 55	4	6	.400
5,30,52, 82	3	7	.300
38,50,57, 23,	2	8	.200
7, 45,50,57	1	9	.100
27, 29, 31	0	10	0

\* $p < .05$

### Análisis de validez de constructo

Se realizó un análisis por componentes principales con los 422 participantes descritos con anterioridad. Se tomaron en cuenta los resultados obtenidos en el análisis de reactivos con t de Student, sesgo, curtosis y correlación de Pearson (descritos en la tabla 3), en conjunto con lo reportado en el acuerdo entre los jueces y se optó por excluir 10 reactivos (6, 14, 38, 40, 49, 55, 61, 78, 82, 86) para el análisis; quedaron 85 reactivos de la Escala Multidimensional de Regulación Emocional para Adolescentes (EMREA) con los que se realizó el análisis por componentes principales agrupado a ocho factores con rotación Varimax.

La adecuación de la matriz se comprobó mediante las pruebas de Kaiser-Meyer-Olkin y la prueba de esfericidad de Bartlett, dónde se obtuvieron índices adecuados ( $KMO=.852$ ;  $\chi^2= 8618.077$ ;  $g=1653$ ;  $p=.000$ ). En la tabla 5 se observan los datos obtenidos mediante el análisis de componentes principales, seleccionando los reactivos con cargas factoriales mayores o iguales a .40, y valores Eigen mayores a 1, criterio que agrupó 58 reactivos en ocho factores que explican el 44.155% de la varianza total.

Tabla 5. *Matriz de componentes principales con rotación Varimax*

Reactivos	Componente							
	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8
59.Cuando siento emociones positivas pienso en lo que me hace sentir así	<b>.675</b>	.162	-.012	.203	-.010	-.071	.028	.013
54.Puedo reconocer cuando estoy alegre	<b>.626</b>	.062	-.128	.001	.184	.209	.018	.001
60.Me importa lo que estoy sintiendo	<b>.603</b>	.220	.093	-.007	-.051	.131	-.060	-.064
65.Cuando me siento feliz recuerdo otras cosas que me hacen sentir así	<b>.598</b>	.169	.175	.071	.050	-.008	.044	.039
48.Puedo reconocer cuando me siento feliz	<b>.574</b>	.138	-.147	.046	.217	.328	.001	.132
67.Los demás se dan cuenta cuando expreso mis emociones positivas	<b>.533</b>	-.040	.151	-.075	.329	.138	.043	.130
41.Reconozco cuando estoy sintiendo emociones positivas	<b>.529</b>	.046	-.091	-.050	.234	.325	.022	.132
77.Sé expresar mis emociones positivas	<b>.507</b>	.237	.010	-.034	.150	.200	-.060	.273
45.Prefiero permanecer en ambientes que me hacen sentir alegre	<b>.492</b>	.211	-.043	.056	.294	.110	-.022	-.036
72.Las personas me han dicho que se nota cuando estoy feliz	<b>.460</b>	.062	.073	.017	.401	.010	.060	.024
85.Muestro abiertamente mis emociones positivas	<b>.453</b>	.146	.144	.046	.375	.091	-.160	.111
18.Cuando me siento triste pienso en cosas que me hagan sentir mejor	.203	<b>.676</b>	-.036	-.024	.104	.068	-.060	.048

Tabla 5. *Matriz de componentes principales con rotación Varimax (Continuación...)*

Reactivos	Componente							
	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8
11.Pienso cosas agradables para tranquilizarme cuando siento enojo	.085	<b>.674</b>	.017	-.018	.022	.079	.003	.024
3.Cuando siento emociones negativas pienso en cosas agradables para tranquilizarme	.054	<b>.668</b>	-.043	-.044	.114	.024	-.070	-.040
33.Cuando siento emociones negativas trato de pensar diferente la situación para sentirme mejor	.118	<b>.656</b>	-.004	.072	.150	.058	-.024	.036
47.Cuando siento emociones negativas me concentro en lo que me puede ayudar a sentirme mejor	.272	<b>.615</b>	.034	-.024	-.068	-.016	.033	.154
31.Cuando una situación me provoca emociones negativas intento cambiarla	.110	<b>.583</b>	-.112	-.054	.186	.062	.009	.147
16.Cuando algo me hace sentir enojado lo cambio para sentirme mejor	.101	<b>.531</b>	.022	-.159	.163	.283	-.005	.123
50.Cuando siento emociones negativas trato de calmarme antes de responder	.087	<b>.502</b>	.084	-.144	-.045	.012	.229	.213
76.Me tomo el tiempo para identificar las emociones que siento	.362	<b>.414</b>	.143	-.020	-.022	.011	-.088	.132
94.Cuando siento miedo me pongo a llorar	.059	-.022	<b>.729</b>	-.018	.024	-.061	-.040	-.041
95.Cuando tengo miedo me paralizó	-.087	.005	<b>.604</b>	.130	-.055	-.050	.074	.098
79.Cuando estoy triste no puedo dejar de llorar	.167	-.046	<b>.585</b>	.123	-.061	-.090	.084	-.161
88.Me duele la cabeza cuando estoy triste	-.105	.030	<b>.583</b>	.180	.065	.080	.053	-.119
92.Grito cuando siento miedo	-.049	-.004	<b>.538</b>	.131	.099	-.138	-.081	.217
84.Me mareo cuando siento miedo	-.225	.035	<b>.526</b>	.181	.064	-.068	.050	.152
32.Lloro cuando estoy enojado (a)	.225	-.081	<b>.465</b>	.276	.096	.071	.036	-.245
87.He llorado cuando siento enojo	.174	-.095	<b>.463</b>	.261	.104	.074	-.006	-.233
93.Siento un vacío en el estómago cuando estoy triste	.072	.039	<b>.450</b>	.342	.083	-.050	.200	-.156
91.Cuando estoy triste siento una opresión en el pecho	.149	-.017	<b>.429</b>	.326	.012	-.032	.224	.060
90.Cuando tengo miedo lo platico con alguien más	.231	.264	<b>.420</b>	-.062	.070	.071	-.070	.108
62.Cuando estoy enojado (a) exploto	.088	-.152	.068	<b>.661</b>	.125	-.118	-.074	.165
57.He llegado a romper cosas cuando siento enojo	-.028	-.073	.039	<b>.610</b>	.012	-.056	.091	.017
46.Cuando estoy enojado siento que la cabeza me va a explotar	-.044	.067	.209	<b>.607</b>	.099	.020	.031	.008
24.Cuando estoy enojado siento que me hierve la sangre	.046	-.033	.045	<b>.577</b>	-.073	.078	.134	.015
39.Cuando estoy enojado me late más rápido el corazón	.012	-.037	.180	<b>.549</b>	-.016	.129	-.031	-.062

Tabla 5. *Matriz de componentes principales con rotación Varimax (Continuación...)*

Reactivos	Componente								
	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	
20.Cuando tengo emociones negativas las expreso (lloro, grito, dejo de hablar, rompo cosas, etc.)	.156	-.074	.261	<b>.467</b>	.123	.105	.041	-.136	
69.Cuando siento enojo comienzo a gritar	.061	-.125	.261	<b>.452</b>	-.009	-.183	-.134	.063	
8.Cuando estoy enojado (a) me duele el estómago	-.047	.124	.222	<b>.425</b>	.058	-.022	.078	-.298	
35.Cuando siento emociones positivas soy más sociable	.154	.104	.071	.063	<b>.784</b>	.051	.029	.029	
44.Cuando me siento feliz soy más sociable	.199	.129	.068	.047	<b>.771</b>	-.018	-.063	-.005	
37.Me gusta platicar cuando estoy feliz	.279	.181	.027	.125	<b>.665</b>	.084	.024	.072	
13.Cuando tengo emociones positivas las expreso (sonrisa, canto, bailo, grito soy más sociable, etc.)	.306	.173	.146	.023	<b>.423</b>	.259	-.046	-.155	
12.Sé cuándo estoy sintiendo emociones negativas	.103	.110	-.112	.069	.055	<b>.668</b>	.014	.056	
4.Puedo identificar las emociones que siento	.123	.149	-.055	-.152	.001	<b>.590</b>	-.112	.052	
19.Puedo reconocer cuando estoy triste	.252	.091	.000	.049	.053	<b>.584</b>	.042	-.004	
34.Puedo reconocer cuando me siento enojado	.306	-.002	-.033	.158	.114	<b>.435</b>	.101	.077	
28.Acostumbro a ocultar que me siento triste	-.025	-.094	.055	.210	.013	.027	<b>.685</b>	-.029	
2.Evito que los demás se den cuenta de cómo me siento	-.046	-.181	.039	.128	-.051	-.067	<b>.618</b>	.131	
52.Evito que los demás noten que me siento enojado	.032	.220	.152	-.063	.029	-.059	<b>.607</b>	.135	
89.Muestro abiertamente mis emociones negativas	-.067	-.037	.271	.219	.080	.167	<b>-.458</b>	.323	
27.Cuando siento emociones negativas prefiero estar solo (a)	.117	-.101	.116	.337	.021	.139	<b>.432</b>	-.031	
17.Evito demostrar cuando siento enojo	-.124	.334	.017	-.139	-.011	.186	<b>.429</b>	-.063	
53.Al sentir emociones negativas pienso que puedo controlar la situación	.148	.256	.011	.006	.020	.144	.079	<b>.584</b>	
40.Al tener emociones negativas pienso que puedo superarlas rápidamente	.140	.218	-.119	-.107	.014	-.001	.066	<b>.575</b>	
71.Cuando siento emociones positivas pienso que estoy bajo control	.371	.162	.018	.153	.176	-.082	.101	<b>.471</b>	
81.Sé expresar mis emociones negativas	.062	.006	.155	.228	-.176	.336	-.199	<b>.426</b>	
25.Pienso que tengo el control sobre mis emociones negativas	-.135	.304	-.074	-.232	.141	.319	.054	<b>.406</b>	
									Total
Número de reactivos	11	9	11	8	4	4	6	5	58
Porcentaje de varianza explicada (%)	8.0%	7.2%	6.6%	6.0%	4.9%	4.0%	3.8%	3.6	44.15%

**Nota:** F1. Reconocimiento de emociones positivas; F2. Cambio cognitivo; F3. Reacciones físicas; F4. Dificultad para regular; F5. Expresión de emociones positivas; F6. Reconocimiento de emociones negativas; F7. Supresión; F8. Control emocional

### **Análisis de consistencia interna**

La escala quedó conformada con los ocho factores obtenidos a partir del análisis factorial exploratorio, obteniendo un alfa de Cronbach global de .881. En la tabla 6 se presentan las definiciones de los factores y los coeficientes de consistencia interna para cada factor. Se puede observar que la mayoría de estos valores reflejan en su mayoría una confiabilidad alta del instrumento, aunque los últimos tres factores obtuvieron valores moderadamente altos en comparación con el resto de la escala.

Tabla 6. *Coefficientes de consistencia interna por factor del EMREA*

<b>Factor</b>	<b>Definición</b>	<b><math>\alpha</math> de Cronbach</b>
<b>F1.</b> Reconocimiento de emociones positivas	Es la identificación y distinción de las emociones positivas que está experimentando el individuo.	.855
<b>F2.</b> Cambio cognitivo	Modificación de la percepción de la situación en conjunto con dirigir la atención dentro de la situación con el propósito de influenciar las emociones.	.814
<b>F3.</b> Reacciones físicas	Son indicadores de tipo físico y fisiológico del proceso emocional en curso.	.747
<b>F4.</b> Dificultad para regular	Es la manifestación conductual de las emociones negativas de manera exagerada y que refleja dificultades en la regulación emocional.	.734
<b>F5.</b> Expresión de emociones positivas	Es la manifestación conductual de las emociones positivas.	.743
<b>F6.</b> Reconocimiento de emociones negativas	Es la identificación y distinción de las emociones negativas que está experimentando el individuo.	.740
<b>F7.</b> Supresión	Es la inhibición de la conducta expresiva de la emoción que se está experimentando.	.752
<b>F8.</b> Control emocional	Es la percepción del dominio sobre las emociones y su expresión.	.732

### **Análisis de correlación entre factores**

Se realizó un análisis de correlación entre factores (Tabla 7), en el cual se pueden observar coeficientes de correlación que van de .150 a .516, en la mayoría de los factores con valores de bajos a moderados. El factor que muestra coeficientes de

correlación más altos con los demás factores es el de Reconocimiento de emociones positivas y el factor con los coeficientes de correlación más bajos es el de Dificultad para regular, que implica la expresión desmesurada de emociones negativas.

Tabla 7. *Relación entre factores de la EMREA*

	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8
F1	.507**	.150**	.070	.581**	.462**	.068**	.429**
F2	-	.090**	-.092**	.350**	.256**	.010	.409**
F3	-	-	.516**	.216**	.045	.324**	.069
F4	-	-	-	.175**	.040	.336**	.031
F5	-	-	-	-	.310**	.081	.240**
F6	-	-	-	-	-	.051	.323**
F7	-	-	-	-	-	-	.103**

\*\*  $p < .01$ . **Nota:** F1. Reconocimiento de emociones positivas; F2. Cambio cognitivo; F3. Reacciones físicas; F4. Dificultad para regular; F5. Expresión de emociones positivas; F6. Reconocimiento de emociones negativas; F7. Supresión; F8. Control emocional

## DISCUSIÓN

El estudio de la regulación emocional a partir del modelo de generación de la emoción (Gross, 1998) permite la integración de los elementos presentes en el proceso de la regulación emocional. En este estudio se desarrolló una escala que, además del componente cognitivo de la regulación emocional y la expresión, incluyera la identificación y el reconocimiento de las emociones positivas y negativas, que cumpliera los criterios de validez y confiabilidad para adolescentes mexicanos.

Se obtuvo un instrumento compuesto por 64 reactivos distribuidos en ocho factores: Cambio cognitivo, Expresión de emociones positivas, Reactividad física, Dificultad para regular, Reconocimiento de emociones positivas, Supresión, Reconocimiento de emociones negativas y Expresión de emociones negativas.

Los resultados de la escala, se pudo observar que existe el reconocimiento de algunas emociones, especialmente de las emociones negativas, lo cual es similar a lo reportado en estudios previos sobre estrategias de regulación (Gratz & Roemer,

2004; Gross, 2015; Hervás, 2011). Aunque en la composición de la escala se puede observar la distinción entre emociones positivas y negativas.

Se identificó un mayor número de indicadores en términos de identificación, pensamiento y conducta con respecto a las emociones negativas, específicamente de los detalles, las situaciones y los significados (John & Gross, 2004); en esta escala se pudo integrar más información sobre detalles y significados para ambos tipos de emoción.

Esta escala, en comparación con otros instrumentos que se han enfocado en el componente cognitivo (Garnefski & Kraaij, 2006) y en las dificultades para regular (Gratz & Roemer, 2004), integra otros elementos presentes en el proceso de regulación emocional como la identificación de la emoción y la expresión emocional, con la distinción de factores referidos a emociones positivas y a emociones negativas.

Otro de los factores que se agrupó en esta escala fue la reactividad fisiológica, en el cual se incluyeron reactivos sobre emociones negativas, lo cual se ha reportado en investigaciones anteriores como un elemento importante en la experiencia emocional (Eisenberg *et al.*, 2000; Gross & John, 2003). La inclusión de estos elementos en la evaluación de la regulación emocional permite la diferenciación con el constructor de afrontamiento, que se llega a confundir cuando se presenta la regulación emocional en una situación estresante (Ireland *et al.*, 2017).

Los resultados de esta escala reflejan propiedades psicométricas aceptables en términos de validez y confiabilidad para su utilización con población adolescente. Es importante considerar que se debe continuar con el proceso de validez mediante análisis más robustos como el análisis factorial confirmatorio.

## **Estudio 2. Adaptación y validación del Big Five Questionnaire for Children**

El estudio de la personalidad con adolescentes se ha realizado con base en el modelo los cinco grandes de la personalidad (Costa & McRae, 1995). El Big Five Questionnaire for Children (BFQ-C) es una escala que pretende resolver los problemas y déficits anteriores que se encuentran en otras escalas de personalidad para los niños (Barbaranelli, Caprara, Rabasca & Pastorelli, 2003). El BFQ-C fue desarrollado para explorar y medir los cinco factores principales de la personalidad a través de los padres, el maestro y el autoinforme con niños de edades comprendidas entre los 9 y los 14 años.

El BFQ-C se ha empleado en diversas investigaciones con población adolescente en el extranjero (Barbaranelli *et al.*, 2003; 2006; Mirnics *et al.*, 2013) donde refieren que la evaluación de la personalidad mediante instrumentos cortos aunado al empleo del modelo de los cinco grandes puede facilitar el trabajo con esta población.

De acuerdo con Gaio (2012), el tipo y número de rasgos utilizados en los instrumentos basados en modelos de personalidad específicos como el modelo de los cinco grandes, deben derivarse de un estudio cuidadoso del rango de diferencias individuales que pueden observarse de manera confiable en el grupo de edad objetivo. En este sentido, el Five Factor Personality Inventory-Children (FFPI-C; McGhee, Ehrler y Buckhalt, 2007) y el Big Five Questionnaire-Children (BFQ-C; Barbaranelli, Caprera y Rabasca, 1998) son ejemplos de construcción de instrumentos desarrollados mediante una estrategia que se centra abordar los rasgos de los niños o adolescentes.

Diversas investigaciones han empleado el BFQ-C para la evaluación de los rasgos de personalidad, por lo cual existen validaciones del BFQ-C en España (Carrasco, Holgado, & Del Barrio, 2005), Argentina (Cupani & Ruarte, 2008), Grecia (Kokkinos & Markos, 2017), Rusia (Malykh, Vasin, Voronin, & Tikhomirova, 2017), entre otros, y se han reportado resultados consistentes con respecto a los factores que la componen (extraversión, amabilidad, conciencia, apertura/intelecto y

neuroticismo/inestabilidad emocional), además de propiedades psicométricas adecuadas para cada población.

En comparación con otros instrumentos como el MMPI-A y el NEO-F, el BFQ-C, al estar basado en un modelo que integra el rango de diferencias individuales en cinco grandes rasgos de personalidad, tiene menos reactivos y ha resultado útil para emplearse con adolescentes tempranos (Cupani & Ruarte, 2008; Kokkinos & Markos, 2017,) y tardíos (Muris, Meesters, & Diederren, 2005). Dado que es importante contar con medidas válidas y confiables para la evaluación de adolescentes que permita ampliar la información de esta población (Carrasco *et al.*, 2005), y al considerar que en México aún no se ha reportado la validación de este instrumento con adolescentes, en esta investigación se pretende examinar las propiedades psicométricas de este instrumento.

### **Pregunta de investigación**

¿Cuál es la validez y confiabilidad del Big Five Questionnaire for Children, para adolescentes mexicanos?

### **Objetivo general**

Analizar la validez y confiabilidad del Big Five Questionnaire for Children en adolescentes mexicanos.

### **Objetivos específicos**

- Revisar el contenido de los reactivos del Big five Questionnaire for Children.
- Analizar la validez de constructo del Big five Questionnaire for Children en adolescentes mexicanos.
- Analizar la consistencia interna del Big five Questionnaire for Children en adolescentes mexicanos.

### **Tipo de estudio y diseño**

Es un estudio transversal con un diseño instrumental (Montero & León, 2008).

## **Participantes**

Los participantes fueron seleccionados mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia. Participaron 447 adolescentes de 13 a 18 años ( $M=15.14$ ;  $DE=1.647$ ), estudiantes de escuelas públicas de nivel secundaria y bachillerato de la zona metropolitana de la Ciudad de México.

### *Criterios de inclusión*

Que sean estudiantes de secundaria y/o bachillerato.

### *Criterios de exclusión*

Que haya un patrón incongruente con la escala de respuestas de los instrumentos.

### *Criterios de eliminación*

Que no se haya completado el instrumento.

## **Instrumentos**

Big Five Questionnaire for Children (Barbaranelli, Caprara, Rabasca, & Pastorelli, 2003). Está compuesto por 65 reactivos que se dividen en cinco factores:

- 1) Extraversión-introversión o energía (13 reactivos): Este factor incluye las características de sociabilidad, expresión, energía, competitividad y actividad física.
- 2) Amistad-hostilidad o amabilidad/cordialidad (13 reactivos): Este factor incluye la confianza, altruismo, rectitud, evitación de conflicto, modestia y tenacidad mental.
- 3) Conciencia (13 reactivos): En este factor se integran las características de responsabilidad, atención, cuidados, persistencia, orden, cumplimiento y autodisciplina.
- 4) Neuroticismo (13 reactivos): Este factor abarca la tendencia a experimentar el mundo como angustioso o amenazante, e incluye características como poca confianza, poca tolerancia a la frustración, inseguridad y con estado de ánimo cambiante.

5) Inteligencia o apertura a la experiencia (13 reactivos): En este factor se integran características como profundos contenidos cognitivos y experiencias de vida auténticas, así como complejas, optimismo e intereses culturales.

Este instrumento se responde en una escala tipo Likert de cinco puntos: 5) casi siempre; 4) muchas veces; 3) algunas veces; 2) pocas veces; 1) casi nunca. Varianza explicada= 68%; alfa de Cronbach global= .800.

## **Procedimiento**

Se acudió a las escuelas secundarias y bachilleratos públicos de la Ciudad de México y se solicitó el permiso correspondiente a las autoridades escolares. La aplicación del instrumento se llevó a cabo de manera grupal dentro de las instituciones educativas con el apoyo de 2 aplicadores previamente capacitados.

Se revisó el instrumento en inglés y se realizó la traducción de los reactivos al español. Posteriormente se realizó la retraducción al inglés (backtranslation) con el fin de verificar que se mantuviera la congruencia de los reactivos. Debido a las diferencias culturales y lingüísticas, los reactivos de algunos instrumentos pueden tener un significado muy diferente al momento de realizar la traducción, lo que amenaza la validez y la fiabilidad de la medición, sin embargo, este problema es abordado por el procedimiento de traducción inversa o backtranslation (Oliveira, 2009; Rode, 2005).

Se llevó a cabo un proceso de piloteo con 100 adolescentes, estudiantes de secundaria y bachillerato, 57% hombres y 43% mujeres, de 13 a 18 años ( $M= 15.44$ ;  $DE= 1.41$ ), con el fin de identificar si había reactivos que resultaran difíciles de comprender para los adolescentes. Con base en el piloteo se realizaron algunos ajustes a la redacción de reactivos y se realizó la aplicación general (ver Anexo 4).

## **Análisis de datos**

El análisis de los datos obtenidos se llevó a cabo a través del paquete estadístico SPSS v. 24. Se realizaron estadísticos descriptivos para conocer las características generales del adolescente y su familia.

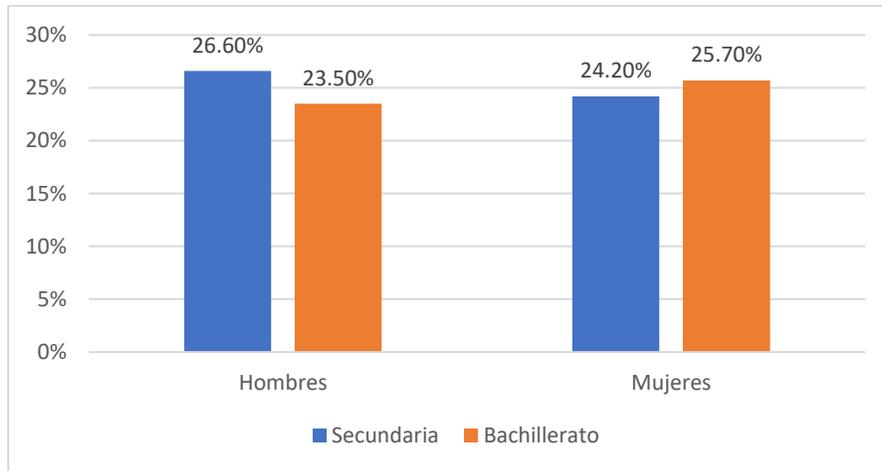
Se llevó a cabo un análisis factorial exploratorio de componentes principales con rotación varimax para determinar la validez de constructo al considerar que el instrumento original se desarrolló con población de 9 a 14 años y tomando en cuenta que no se ha explorado la estructura de los cinco grandes factores de personalidad con adolescentes mexicanos. La confiabilidad de la escala se determinó mediante el coeficiente de consistencia interna de Cronbach por elemento y por factor (Thompson, 2002).

Se realizó un análisis de correlación de Pearson entre los factores tomando en cuenta los índices correlación muy baja aquellos menores a .2, media-baja de .3 a .4, moderada de .5 a .6, alta de .7 a .8 y muy alta aquellos valores superiores a .8 (Coolican, 2005).

## **RESULTADOS**

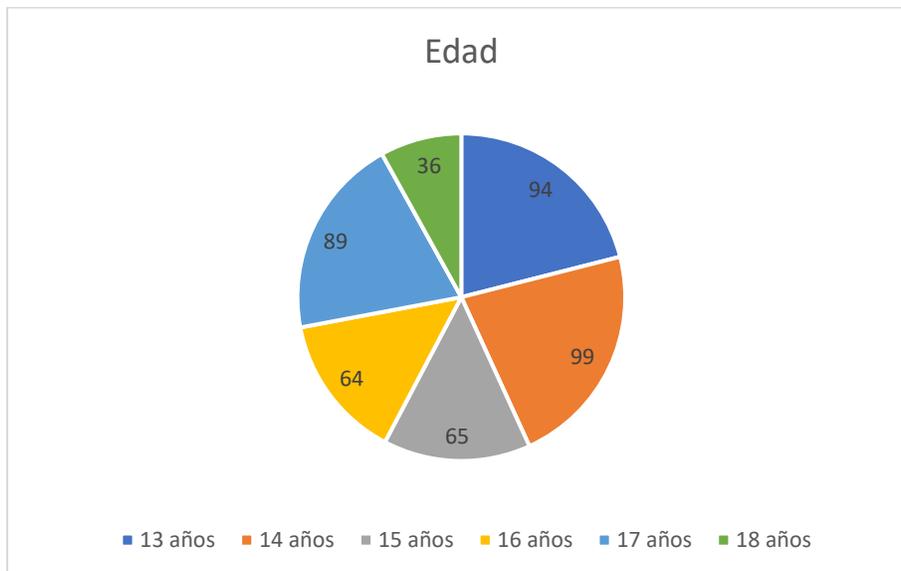
### **Descripción de los participantes**

En este estudio participaron 447 adolescentes, 223 mujeres (49.9%) y 224 hombres (50.1%), estudiantes de secundaria y bachillerato públicos de la zona conurbada de la Ciudad de México. En la figura 7 se presenta la distribución de los participantes por escolaridad y sexo.



**Figura 7. Distribución de participantes por escolaridad y sexo**

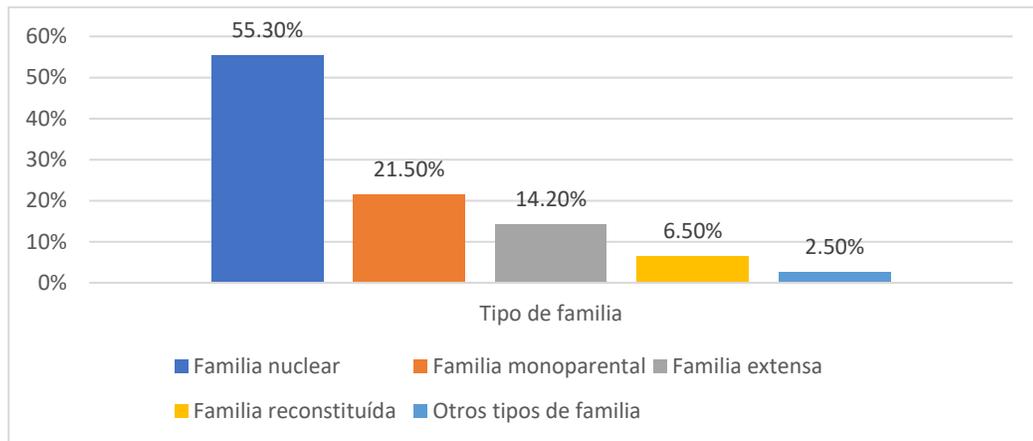
La edad de los participantes fue de 13 a 18 años ( $M=15.14$ ;  $DE=1.647$ ), 227 en el rango de 13 a 15 años y 220 de 16 a 18 años. En la figura 8 se puede observar la distribución de los participantes por edad con un menor porcentaje de adolescentes de 18 años.



**Figura 8. Distribución de los participantes por edad**

Con respecto a la familia de los adolescentes (figura 9), más de la mitad de los participantes reportó que vivían en una familia nuclear, en su mayoría con uno o dos hermanos. Los adolescentes que vivían con sólo uno de sus padres (con o

sin hermanos), que refiere una estructura familiar monoparental, representan el 21.5% del total de la muestra. El 14.2% de los adolescentes reportaron que vivían con familia extensa, es decir que además de su familia nuclear, compartían su hogar con otros familiares (abuelos, tíos, primos, etc.).



*Figura 9. Tipo de familia de los adolescentes*

### **Análisis factorial exploratorio**

Se realizó el análisis por componentes principales con los datos de los 447 adolescentes descritos con anterioridad. La adecuación de la matriz del análisis por componentes principales y rotación varimax se comprobó mediante las pruebas de Kaiser-Meyer-Olkin y la prueba de esfericidad de Bartlett, dónde se obtuvieron valores adecuados ( $KMO=0.858$ ;  $\chi^2= 8276.163$ ;  $g/1= 1830$ ;  $p=0.000$ ). Este análisis agrupó 48 reactivos en cinco factores que explican el 35.086% de la varianza total.

En la Tabla 8 se observan los datos obtenidos mediante el análisis factorial, en la cual se presentan los reactivos con cargas factoriales mayores o iguales a .40, y valores Eigen mayores a 1, criterio que agrupó 47 reactivos distribuidos en cinco factores.

Tabla 8. *Matriz factorial del Big Five Questionnaire for Children (BFQ-C)*

Reactivos	Componente				
	1	2	3	4	5
65. Cumplo con mis obligaciones	<b>.627</b>	.107	.193	.011	.004
20. Pongo mucho empeño en las cosas que hago	<b>.618</b>	.201	.185	.156	.057
38. Respondo a otras personas con educación;	<b>.567</b>	.064	.103	.213	-.048
52. Me gusta conocer y aprender cosas nuevas	<b>.551</b>	.199	.088	.033	-.008
32. Me comporto con los demás con mucha amabilidad	<b>.539</b>	.031	.105	.363	-.007
48. Me gusta tener todas las cosas del colegio muy ordenadas	<b>.533</b>	.116	.205	.110	.236
28. Respeto las reglas y el orden	<b>.529</b>	-.103	.272	.304	.031
37. Mi habitación está ordenada	<b>.484</b>	.101	.009	-.119	-.071
7. Trabajo mucho y con ganas	<b>.479</b>	.043	.396	.153	-.013
44. Cuando empiezo algo, tengo que terminarlo a toda costa	<b>.464</b>	.272	.187	-.021	.035
53. Sólo juego después de haber terminado los deberes	<b>.455</b>	.050	.118	.062	.019
22. En clase me concentro en las cosas que hago	<b>.447</b>	-.037	.424	.090	.030
34. Cuando me comprometo en algo cumplo	<b>.416</b>	.206	.278	.041	.021
11. Soy correcto y honrado con los demás	<b>.409</b>	.074	.258	.306	-.122
59. Me gustaría mucho viajar y conocer el modo de vida de otros pueblos	<b>.407</b>	.302	-.082	-.007	.110
57. Hago amistad fácilmente	.125	<b>.678</b>	.023	.033	.005
1. Tengo ganas de ver a otras personas	.147	<b>.646</b>	.000	.103	-.002
40. Me gusta hablar con los otros	.269	<b>.620</b>	-.088	.148	.087
14. Me gusta mucho moverme y estar activo	.163	<b>.590</b>	.045	.112	.020
26. Digo lo que pienso	.132	<b>.519</b>	.256	-.001	.052
63. Soy muy alegre y vivaz	.220	<b>.513</b>	.022	.357	-.084
19. Me gusta estar en compañía de otros	.314	<b>.459</b>	-.125	.219	.068
23. Me resulta fácil decir a los demás lo que pienso	.024	<b>.452</b>	.384	.009	.020
43. Soy capaz de inventar juegos nuevos y divertidos	-.106	<b>.439</b>	.268	.250	.082
55. Me gusta hacer bromas	-.261	<b>.423</b>	.051	.048	.341

Tabla 8. *Matriz factorial del Big Five Questionnaire for Children (BFQ-C)*  
(Continuación...)

Reactivos	Componente				
	1	2	3	4	5
42. Convenzo a los demás de lo que pienso	.034	<b>.420</b>	.400	.105	.161
9. Me gusta competir con los compañeros	-.120	.367	.284	.100	.092
16. Me gusta hacer regalos	.255	.313	-.047	.273	.289
35. Hago cualquier cosa para no aburrirme	.118	.309	-.056	.040	.207
56. Dificilmente me distraigo	.114	.138	.042	.028	.076
30. Cuando el maestro explica algo, lo entiendo enseguida	.189	-.002	<b>.667</b>	.079	.033
12. Aprendo fácilmente las cosas que estudio en el colegio	.151	.070	<b>.639</b>	.095	-.060
46. Se me dan bien los problemas de matemáticas	.124	.034	<b>.536</b>	.102	.020
18. Cuando el profesor pregunta respondo bien	.243	.186	<b>.491</b>	.069	.011
62. Entiendo las cosas inmediatamente	.267	.118	<b>.478</b>	.090	.073
50. Cuando hablo, los demás me escuchan y hacen lo que yo digo	.091	.343	<b>.473</b>	-.024	.201
3. Hago las cosas con atención y sin distraerme	.408	-.084	<b>.467</b>	-.049	-.190
5. Sé muchas cosas	.031	.301	<b>.456</b>	.068	.021
33. Me gustan los programas de ciencias en televisión	.118	-.090	<b>.416</b>	.194	.303
24. Me gusta leer libros	.204	-.114	<b>.416</b>	.161	.149
25. Cuando he terminado los ejercicios, los repaso muchas veces para ver si he hecho todo bien	.304	-.076	.384	.114	.139
21. Si alguien comete alguna injusticia conmigo lo perdono	.121	-.076	.095	<b>.641</b>	-.008
47. Me fío de los demás	-.022	.217	.072	<b>.609</b>	.058
60. Pienso que las otras personas son buenas y honradas	.072	.203	.106	<b>.525</b>	.067
51. Trato bien incluso a las personas que me son antipáticas	.361	-.023	.070	<b>.494</b>	-.120
64. Dejo que los demás usen mis cosas	.036	.175	.063	<b>.476</b>	.178
2. Comparto mis cosas con los demás	-.007	.372	.133	<b>.406</b>	-.042
27. Trato a mis compañeros afectuosamente	.315	.308	.104	.397	-.020
10. Tengo una gran imaginación	-.014	.144	.277	.392	-.033

Tabla 8. *Matriz factorial del Big Five Questionnaire for Children (BFQ-C)*  
(Continuación...)

Reactivos	Componente					Total
	1	2	3	4	5	
45. Si un compañero de clase tiene dificultades, le ayudo	.279	.165	.253	.384	.147	
13. Me doy cuenta cuando los demás necesitan ayuda	.244	.240	.212	.336	.074	
29. Me ofendo fácilmente	-.048	-.039	-.069	.055	<b>.627</b>	
49. Pierdo la calma con facilidad	-.056	.045	.145	-.073	<b>.583</b>	
61. Me preocupan cosas sin importancia	.067	-.022	-.044	.391	<b>.532</b>	
8. Discuto acaloradamente con los demás	-.287	.146	.248	-.021	<b>.522</b>	
54. Hago las cosas precipitadamente	.044	.198	.058	-.061	<b>.514</b>	
58. Llora fácilmente	.072	-.065	-.107	.327	<b>.412</b>	
39. Cuando quiero hacer algo, no me entretengo y lo hago rápido	.074	.133	.074	-.029	.393	
36. Me gusta ver el telediario y saber lo que ocurre en el mundo	.268	.029	.127	.077	.290	
Número de reactivos	15	11	10	6	6	47
Porcentaje de varianza explicada (%)	9.20%	7.88%	7.53%	5.94%	4.53%	35.08%

**Nota:** F1. Conciencia; F2. Extraversión; F3. Intelecto; F4. Amabilidad; F5. Neuroticismo.

Al comparar los factores del instrumento original con lo obtenido en el análisis por componentes principales se puede observar una estructura que integra los cinco grandes rasgos de la personalidad. Se obtuvieron los cinco factores en el siguiente orden: Conciencia, Extraversión, Intelecto, Amabilidad y Neuroticismo.

### Análisis de consistencia interna

Se realizó el análisis de consistencia interna mediante alfa de Cronbach por escala y por elemento. Se obtuvo un índice global de .895. En la Tabla 9 se presenta el alfa de Cronbach por factor. Todos los factores presentaron valores adecuados, sin embargo, se observa que el valor más bajo fue para el factor de neuroticismo.

Tabla 9. *Análisis de fiabilidad del Cuestionario de los Cinco Grandes*

Factor	Número de reactivos	Alfa de Cronbach
F1. Conciencia	15	.850
F2. Extraversión	11	.806
F3. Intelecto	10	.777
F4. Amabilidad	6	.763
F5. Neuroticismo	6	.732

### **Análisis de correlación entre factores**

Se realizó el análisis de correlación entre factores (Tabla 10), en el cuál se pueden observar coeficientes de correlación que van de bajos a moderados entre la mayoría de los factores. Sin embargo, se observa que el factor de neuroticismo no se relaciona con el factor de conciencia.

Tabla 10. *Relación entre factores del Cuestionario de los Cinco Grandes*

	F2. Extraversión	F3. Intelecto	F4. Amabilidad	F5. Neuroticismo
F1. Conciencia	.404**	.575**	.400**	.052
F2. Extraversión	-	.363**	.412**	.209**
F3. Neuroticismo	-	-	.334**	.165**
F4. Intelecto	-	-	-	.190**

\*\* $p < .01$

## **DISCUSIÓN**

El cuestionario de los cinco grandes es una medida de evaluación que se ha empleado con regularidad en el trabajo con adolescentes debido a que se compone de menos reactivos en comparación con otros instrumentos como el MMPI-A y el NEO-F, incluso en sus versiones reducidas. El BFQ-C Se ha empleado en diversas investigaciones con población adolescente en el extranjero (Barbaranelli *et al.*,

2003; 2006; Mirnics *et al.*, 2013), en las cuales se ha mantenido la estructura original de cinco factores. En esta investigación se incluyó muestra de 16 a 18 años por lo cual se realizó un análisis por componentes principales con el fin de corroborar las propiedades psicométricas para población adolescente.

Los cinco factores a los que se hace referencia en el BFQ-C son Extraversión, Amabilidad, Conciencia, Neuroticismo e Intelecto. Extraversión se refiere a rasgos tales como la sociabilidad, asertividad y entusiasmo de un individuo. La amabilidad se refiere a rasgos que reflejan preocupación hacia los demás. La conciencia está relacionada con la fiabilidad y el orden. El neuroticismo está relacionado con los estados de ánimo, como ser propenso a la ira, la depresión o la ansiedad. Intelecto se ocupa de la imaginación, la creatividad y la inteligencia, así como la apertura a nuevas experiencias (Barbaranelli *et al.*, 2008; John & Srivastava, 1999).

En esta investigación se consideró necesario un análisis exploratorio para verificar la distribución de los reactivos en los cinco factores al considerar que el instrumento original se desarrolló con una población de 9 a 14 años. En otros estudios de validación se ha reportado una estructura consistente con los cinco grandes de la personalidad como el estudio de Cupani y Ruarte (2008) con adolescentes argentinos de 13 a 15 años que realizaron análisis factorial exploratorio y confirmatorio y que refieren una estructura factorial que incluye los factores de responsabilidad (conciencia en el instrumento original), amabilidad, inestabilidad emocional (neuroticismo en el instrumento original), intelecto y extraversión. Asimismo, Kokkinos y Markos (2015) en su estudio sobre la estructura factorial de la versión griega del BFQ-C con adolescentes de 10 a 13 años reportaron la estructura con los factores de conciencia, intelecto, amabilidad, inestabilidad emocional (neuroticismo en el instrumento original) y extraversión. Por su parte Carrasco, Holgado y Barrio (2005) realizaron un análisis exploratorio con población española de 8 a 15 años y reportan los factores de conciencia, apertura (intelecto), extraversión, cordialidad (amabilidad) y neuroticismo. Muris, Meesters y Diederer (2005) realizaron un análisis exploratorio en una muestra holandesa de

adolescentes jóvenes de 12 a 17 años y reportan los factores de extraversión, amabilidad, conciencia, estabilidad emocional (neuroticismo) e intelecto.

Los resultados obtenidos en este estudio coinciden con lo reportado en estudios de validación en el extranjero (Carrasco *et al.*, 2005; Cupani & Ruarte, 2008; Kokkinos & Markos, 2017). A pesar de que se redujo el número de reactivos, obteniendo una agrupación de 47 reactivos en lugar de los 65 originales, esto no representa un problema ya que se han obtenido los cinco grandes factores originales. Existen algunas diferencias en cuanto al número de reactivos por factor y a la composición. En el factor uno y cuatro fue donde se observó que se agruparon reactivos correspondientes a una dimensión original diferente, sin embargo, esto es similar a lo reportado en estudios de validación del BFQ (Cupani & Ruarte, 2008), ya que los factores Amabilidad y Extraversión comparten reactivos contenido interpersonal, mientras que los factores Intelecto y Responsabilidad incluyen reactivos con de contenido escolar, por lo cual se mantuvieron en la solución final.

En general el instrumento cuenta con características de validez y confiabilidad adecuadas, sin embargo, no se descarta la aplicación de análisis más robustos como el análisis factorial confirmatorio con el fin de verificar la estructura factorial obtenida en el análisis exploratorio.

## **Fase 2. Análisis multivariado de la adaptación adolescente y construcción de un modelo explicativo**

El estudio de la adaptación adolescente con base en un enfoque ecológico-transaccional del desarrollo tiene como objetivo la identificación de factores de riesgo y protección que pueden influir en las diferentes trayectorias del desarrollo de los adolescentes y que pueden tener desenlaces o resultados tanto positivos como negativos (Cicchetti, 2010). En este sentido, se ha llevado a cabo el estudio del estrés como un factor de riesgo que puede impactar en la salud mental de los adolescentes (Connor-Smith & Compas, 2004) y derivar en una mala adaptación (Masten, 2014). Sin embargo, algunos estudios han mostrado que algunas características de personalidad (Mirnics *et al.*, 2013), el afrontamiento (Connor-Smith & Compas, 2004) y la regulación emocional (Gross & John, 2003) se relacionan con una adaptación positiva (Resnick, 2000) y dependiendo el contexto, pueden mitigar los efectos de factores de riesgo. La relación de estas variables con la adaptación y con el estrés ha sido estudiada de manera separada (Connor-Smith & Flachsbart, 2007; Flouri & Mavroveli, 2013; Sadr, 2016), por lo cual es necesario identificar la relación de manera conjunta y caracterizar en función de los adolescentes mexicanos.

### **Objetivo general**

Analizar el rol del estrés, la personalidad, el afrontamiento y la regulación emocional sobre la adaptación en adolescentes.

### **Objetivos específicos**

- Describir el estrés, regulación emocional, afrontamiento, personalidad y adaptación adolescente.
- Analizar la relación entre el estrés, regulación emocional, afrontamiento, personalidad y adaptación adolescente.
- Analizar los predictores de la adaptación adolescente.
- Desarrollar un modelo de adaptación en adolescentes

## **Definición de variables**

### *Estrés*

Conceptual: Es un proceso que se deriva de la relación entre la persona y su ambiente; la relación estresante es el resultado de demandas internas y externas que son percibidas como desbordantes y que exceden los recursos personales (Compas *et al.*, 2001).

Operacional: Se evaluó a partir de las puntuaciones obtenidas en la Escala Global de Estrés Percibido para Adolescentes (EGEPA; Barcelata *et al.*, 2020).

### *Regulación emocional*

Conceptual: Proceso mediante el cual el individuo influye en las emociones que tiene, cuándo las tiene y la forma en que se experimentan y expresan incluyendo los componentes de la experiencia emocional, la supervisión, evaluación y modificación de las reacciones emocionales (Gross, 1998; Thompson, 1991).

Operacional: Se evaluó a partir de las puntuaciones obtenidas en la Escala Multidimensional de Regulación Emocional para Adolescentes (EMREA), instrumento desarrollado en esta investigación.

### *Afrontamiento*

Conceptual: Es un proceso de carácter más transitorio, basado en los esquemas cognitivos y la elección de respuestas específicas que se utilizan en una situación estresante determinada y que pueden ser cambiantes dependiendo de las condiciones que los desencadenan (Connor-Smith & Compas, 2004; Frydenberg, Eacott, & Clark 2008).

Operacional: Se evaluó a partir de las puntuaciones obtenidas en la Escala de Afrontamiento para Adolescentes (EA-A; Lucio, Durán, Barcelata & Romero, 2016; Lucio, Durán, & Heredia, 2017).

### *Personalidad*

Conceptual: Patrones de pensamientos, emociones y comportamientos que muestran consistencia entre situaciones y estabilidad a lo largo del tiempo, y que pueden afectar al individuo y su interacción con otras personas y consigo mismo (Caprara, Barbaranelli, Borgogni, & Perugini, 1993).

Operacional: Se evaluó mediante el Cuestionario de los Cinco Grandes de la Personalidad (BFQ-C; Barbaranelli, Caprara, Rabasca, & Pastorelli, 2003) en su versión adaptada en esta investigación.

### *Adaptación*

Conceptual: Se entiende por adaptación cuando existen bajos niveles tanto de conductas internalizantes (problemas de conducta interna), tales como ansiedad, depresión, sentimientos de soledad, temor, inferioridad, culpa, tristeza, desconfianza, angustia y neuroticismo; como de conductas externalizantes (conductas que afectan a otros), como robar, huir de casa, meterse en problemas, hacer trampas, mentir, rechazar la autoridad y las normas sociales, agredir, mostrar conducta antisocial, discutir con vehemencia, exigir mucha atención, amenazar, fastidiar, ser irritable, envidioso, desobediente y tirano (Achenbach & Rescorla, 2001).

Operacional: Se evaluó a partir del Youth Self Report (Achenbach & Rescorla, 2001) en su versión validada para adolescentes mexicanos (Barcelata & Márquez-Caraveo, 2019).

## **Estudio 1. Caracterización del estrés, regulación emocional, afrontamiento, personalidad y adaptación adolescente**

En la adolescencia, la percepción y la valoración subjetiva tiene un rol central en el surgimiento del estrés y en los problemas de adaptación (Barcelata & Lucio, 2012). Los eventos estresantes son fuertes predictores de enfermedad física y psicopatología, por lo que se han estudiado las diferencias individuales en las respuestas emocionales, fisiológicas y cognitivas tanto voluntarias como involuntarias, basadas temperamentamente o condicionadas, e iniciadas sin control o intención consciente, aunado a las técnicas de afrontamiento que los individuos eligen emplear (Connor-Smith & Compas, 2004).

En el estudio de los factores que se relacionan con el estrés y la adaptación también se destaca la importancia de conocer las características de los adolescentes. En ese sentido, se ha reportado la diferencia en las estrategias de regulación emocional de acuerdo con la edad (Gardner *et al.*, 2017), en el empleo de estrategias de tipo cognitivo en adolescentes mayores. Con respecto al afrontamiento, se menciona que las estrategias empleadas no sólo dependen del tipo de evento estresante o de la percepción que tenga el individuo, sino del sexo y la edad especialmente cuando se trata de adolescentes (Pascual, *et al.*, 2016). Con respecto al estudio de la personalidad, se ha reportado que rasgos como la extraversión pueden ser más elevados en varones, a diferencia del neuroticismo que aparece en mayor medida en mujeres (Costa, Terracciano, & McCrae, 2001).

Considerando que las vulnerabilidades interpersonales y autocríticas, la reactividad a eventos estresantes de la vida, la calidad de las relaciones y los autoconceptos pueden variar debido a factores biológicos, psicológicas, interpersonales y sociales, es probable que las y los adolescentes, hasta cierto punto, estén expuestos a diferentes tipos de factores estresantes y es probable que las consecuencias en la adaptación varíen en función del género y la edad (Lavoie *et al.*, 2019). Por lo tanto, es necesario identificar las diferencias en el estudio de la adaptación con adolescentes.

## **Pregunta de investigación**

¿Existen diferencias por sexo y por edad con respecto al estrés, regulación emocional, afrontamiento, los rasgos personalidad y adaptación en adolescentes?

## **Objetivo general**

Analizar las diferencias por sexo y rango de edad del estrés, la regulación emocional, el afrontamiento, los rasgos de personalidad y la adaptación en adolescentes.

## **Objetivos específicos**

- Identificar las características de los adolescentes en función del estrés, regulación emocional, afrontamiento, rasgos de personalidad y adaptación.
- Analizar las diferencias entre hombres y mujeres con respecto al estrés, regulación emocional, afrontamiento, rasgos de personalidad y adaptación.
- Analizar las diferencias entre grupos de edad con respecto al estrés, regulación emocional, afrontamiento, rasgos de personalidad y adaptación.

## **Tipo de estudio y diseño**

El estudio es de tipo transversal- comparativo (Creswell, 2005).

## **Participantes**

Los participantes fueron seleccionados mediante un muestreo por conveniencia siguiendo los mismos criterios de inclusión, exclusión y eliminación que en la fase anterior. Participaron 770 adolescentes de 13 a 18 años ( $M= 15.03$ ;  $DE= 1.59$ ) y fue seleccionada de manera intencional de escuelas públicas de nivel secundaria (59.8%) y bachillerato (40.2%) de la zona metropolitana de la Ciudad de México.

## **Instrumentos**

### *Estrés*

Escala Global de Estrés Percibido para Adolescentes (Barcelata et al., 2020). Se trata de 53 reactivos que evalúan: Eventos críticos ( $\alpha=.765$ ), contrariedades diarias ( $\alpha= .756$ ), exposición social ( $\alpha= .807$ ), preocupaciones familiares ( $\alpha= .788$ ), estresores escolares ( $\alpha= .799$ ) y presión social ( $\alpha= .763$ ). La escala de respuesta tipo Likert de 6 puntos va de 0 a 5: 0= No (no sucedió); 1= Nada estresante; 2= Un poco estresante; 3= muy estresante; 4= demasiado estresante; 5= extremadamente estresante). La varianza total explicada es de 46.69% y tiene un alfa de Cronbach global de .962. Se desarrolló y validó con adolescentes mexicanos y presenta indicadores de validez y confiabilidad aceptables.

### *Regulación emocional*

Se empleó la Escala Multidimensional de Regulación Emocional para Adolescentes, producto de la primera fase de esta investigación. Se compone de 58 reactivos distribuidos en ocho factores que explican el 44.15% de la varianza: Reconocimiento de emociones positivas ( $\alpha= .855$ ); Cambio cognitivo ( $\alpha= .814$ ); Reacciones físicas ( $\alpha= .747$ ); Dificultad para regular ( $\alpha= .734$ ); Expresión de emociones positivas ( $\alpha= .743$ ); Reconocimiento de emociones negativas ( $\alpha= .740$ ); Supresión ( $\alpha= .752$ ) y Control emocional ( $\alpha= .732$ ). Se responde en una escala tipo Likert de cinco puntos 5, casi siempre; 4, muchas veces; 3, algunas veces; 2, pocas veces; 1, casi nunca. Alfa de Cronbach global= .881.

### *Afrontamiento*

Escala de Afrontamiento para Adolescentes: EA-A (Lucio, Durán, Barcelata & Romero, 2016; Lucio, Durán, & Heredia, 2017). Está compuesta por 41 reactivos distribuidos en siete factores: Pensamiento positivo y búsqueda de soluciones ( $\alpha= .89$ ); Respuestas fisiológicas relacionadas a la ansiedad ( $\alpha= .82$ ); Pensamientos obsesivos y desesperanza ( $\alpha= .74$ ); Búsqueda de apoyo en la familia ( $\alpha= .84$ ); Evitativo pasivo ( $\alpha= .65$ ); búsqueda de apoyo fuera de la familia ( $\alpha= .64$ ); y Religión ( $\alpha= .68$ ). La escala total explica el 51.58% de la varianza. Es un instrumento

desarrollado en México con población adolescente que presenta propiedades psicométricas adecuadas.

### *Personalidad*

Cuestionario de los Cinco Grandes de la Personalidad (BFQ-C; Barbaranelli, Caprara, Rabasca, & Pastorelli, 2003) en su versión validada en la fase uno de esta investigación. Está compuesto por 48 reactivos que explican el 35.08% de la varianza y se divide en cinco factores: Conciencia ( $\alpha = .850$ ), Extraversión ( $\alpha = .806$ ), Intelecto ( $\alpha = .777$ ), Amabilidad ( $\alpha = .763$ ) y Neuroticismo ( $\alpha = .732$ ). Se responde en una escala tipo Likert de cinco puntos 5, casi siempre; 4, muchas veces; 3, algunas veces; 2, pocas veces; 1, casi nunca. Alfa de Cronbach global= .895.

### *Adaptación*

Youth Self Report (Achenbach & Rescorla, 2001) en su versión validada para adolescentes mexicanos (Barcelata & Márquez-Caraveo, 2019). Está compuesto por 50 reactivos que evalúan: Depresión ( $\alpha = .782$ ), Ansiedad ( $\alpha = .654$ ), Retraimiento ( $\alpha = .690$ ), Quejas somáticas ( $\alpha = .693$ ), Problemas de sueño ( $\alpha = .608$ ), Ruptura de reglas ( $\alpha = .776$ ), Conducta agresiva ( $\alpha = .654$ ), Problemas de pensamiento ( $\alpha = .664$ ), Problemas de atención ( $\alpha = .642$ ), Búsqueda de atención ( $\alpha = .661$ ), Conducta prosocial/Sentido del humor ( $\alpha = .775$ ), Autoconcepto positivo ( $\alpha = .661$ ), estos factores se dividen en cuatro factores de segundo orden: Conductas Internalizadas (.779), Conductas Externalizadas ( $\alpha = .762$ ), Conductas Mixtas ( $\alpha = .699$ ) y Cualidades positivas ( $\alpha = .735$ ), que explican el 55.54% de la varianza y presentan un alfa global de .949. Los reactivos puntúan en una escala tipo Likert de tres opciones: 0 cuando el enunciado no es cierto, 1 cuando ocurre de cierta manera, o algunas veces y 2 cuando es muy cierto o cierto a menudo.

Muestra propiedades psicométricas adecuadas con población adolescente en México y se trata de una versión adaptada del YSR original.

## **Procedimiento**

Se acudió a las escuelas secundarias y bachilleratos públicos de la Ciudad de México y se solicitó el permiso correspondiente a las autoridades escolares. La

aplicación del instrumento se llevó a cabo de manera grupal dentro de las instituciones educativas con el apoyo de 2 aplicadores previamente capacitados.

Se informó a los participantes sobre la naturaleza de la investigación, los procedimientos para mantener su información confidencial, que su participación era voluntaria y anónima.

### Análisis de datos

Se realizaron estadísticos descriptivos para conocer la distribución de los datos de los adolescentes a través de medidas de tendencia central, dispersión y análisis de frecuencias. Se realizó un análisis de la varianza multivariante con el fin de identificar si existían efectos principales y de interacción del sexo y la edad en las variables de estudio.

## RESULTADOS

La muestra empleada para este estudio estuvo conformada por 770 adolescentes de 13 a 18 años. En la figura 10 se observa la distribución de los participantes por sexo y edad. Del total de participantes, 368 fueron hombres y 402 mujeres. El rango de edad fue de 13 a 18 años, 461 adolescentes tenían de 13 a 15 años y el resto se encontraba en el rango de edad de 16 a 18 años.

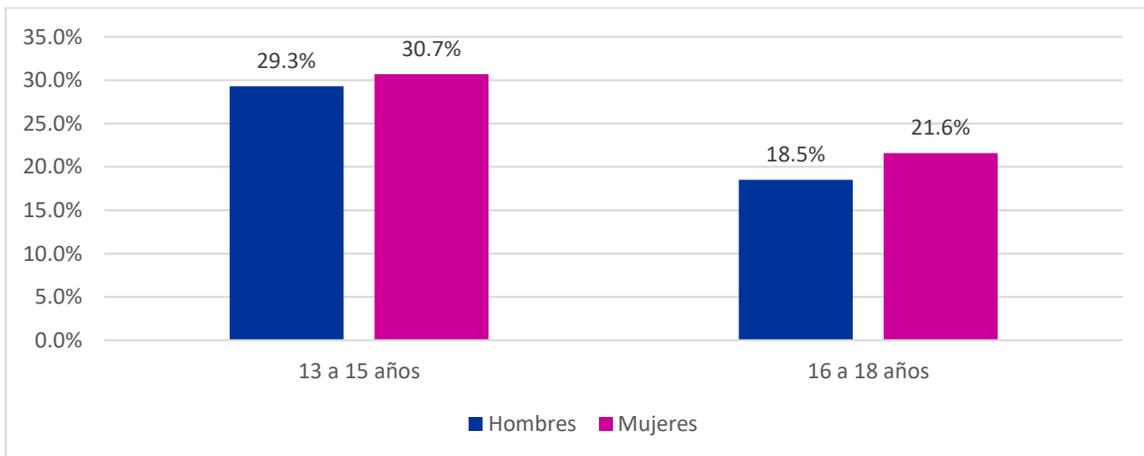
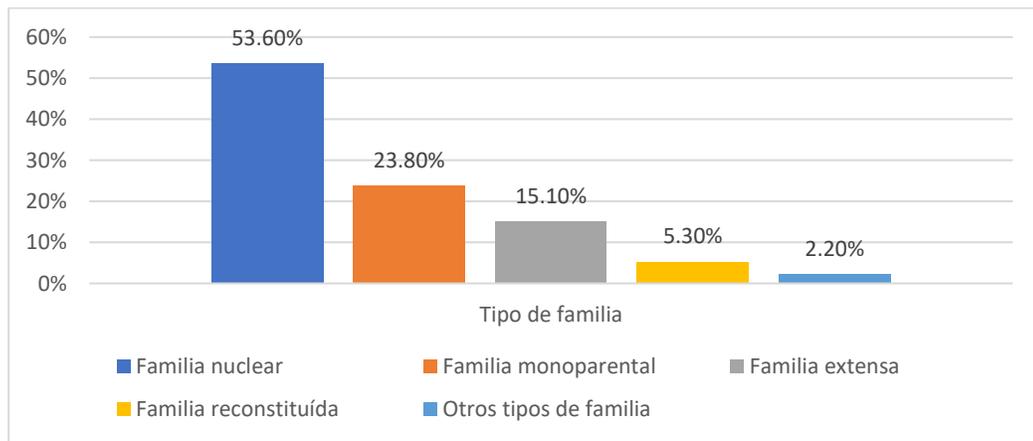


Figura 10. Distribución por sexo y edad de los participantes

En cuanto a las características de la familia de los adolescentes (figura 11), más de la mitad de los participantes reportó que vivían en una familia nuclear, en su mayoría con uno o dos hermanos. La estructura familiar monoparental representa el 23.8% y se trata de adolescentes que viven con sólo uno de sus padres (con o sin hermanos). El 15.1% de los adolescentes reportaron que vivían en una familia extensa, es decir que además de su familia nuclear compartían su hogar con otros familiares cercanos como abuelos, tíos y primos.



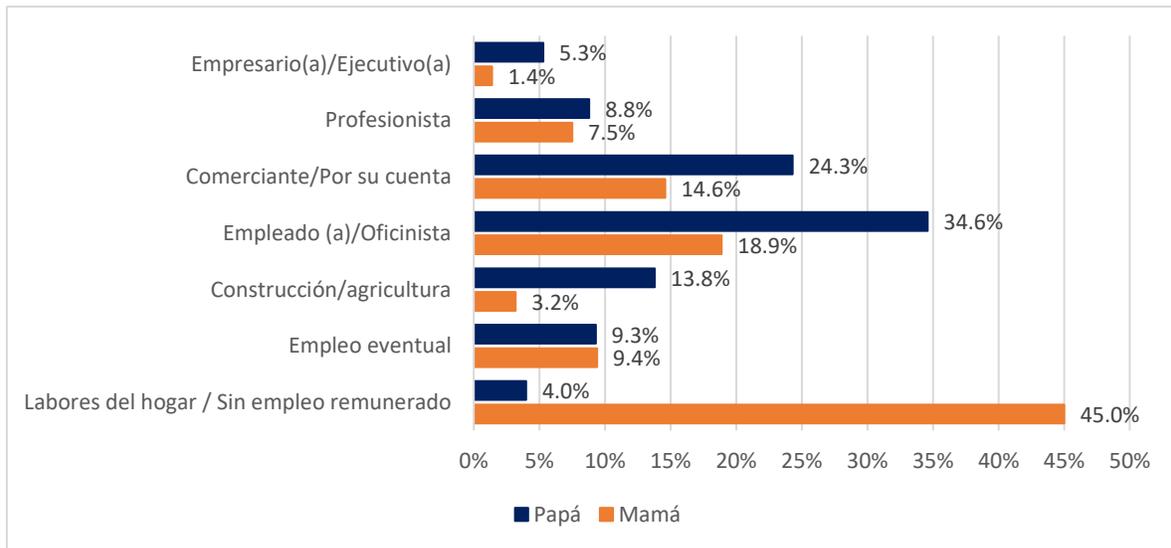
**Figura 11. Tipo de familia de los adolescentes (N= 770)**

Con respecto al ingreso mensual aproximado de la familia de los adolescentes (Tabla 11) se puede observar que los porcentajes más altos corresponden a un ingreso entre 2500 y 4500 pesos, y entre 4501 y 6500 pesos de acuerdo con lo reportado por los adolescentes.

**Tabla 11. Ingreso mensual aproximado de la familia**

Ingreso mensual	Frecuencia	Porcentaje
Menos de \$2,500.00 pesos	92	11.9
De \$2,501 a \$4,500 pesos	183	23.8
De \$4,501 a \$6,500 pesos	159	20.6
De \$6,501 a \$8,500 pesos	117	15.2
De \$8,501 a \$10,500 pesos	85	11.1
De \$10,501 a \$12,000 pesos	56	7.3
Más de \$12,000.00 pesos	61	7.9
No lo saben	17	2.2

Acercas de la ocupación de los padres de los adolescentes, se observa en la figura 12 que el mayor porcentaje de las mamás realiza labores del hogar, mientras que el 34.6% de los papás desempeña una labor como oficinista o empleado formal y el 24.3% trabaja como comerciante o en un trabajo informal.



**Figura 12. Ocupación de los padres**

De acuerdo con los resultados del análisis de varianza, en la tabla 12 se pueden observar algunas diferencias significativas. Las medias marginales indican que las mujeres de menor edad tienen la media más alta en la estrategia de supresión de regulación emocional y en la estrategia de afrontamiento de pensamientos obsesivos y desesperanza en comparación con el resto de los participantes. Además, se obtuvo que los hombres de 16 a 18 años muestran una media más alta en la estrategia de afrontamiento evitativo pasivo. Con respecto al resto de variables y sus dimensiones no se observaron diferencias significativas.

Tabla 12. *Medias marginales y desviaciones estándar de las escalas de estrés, regulación emocional, afrontamiento, personalidad y adaptación por sexo y edad*

Variables	Hombres n= 368				Mujeres n= 402				F
	13-15 años n= 224		16-18 años n= 143		13-15 años n= 236		16-18 años n= 167		
	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE	
<b>Estrés</b>									
Eventos críticos	2.61	.934	2.65	.904	2.78	.914	2.85	.973	.012
Contrariedades diarias	2.74	.859	2.94	.748	2.95	.903	3.20	.957	.128
Exposición social	2.65	.760	2.64	.807	2.66	.789	2.63	.745	.047
Preocupaciones familiares	2.43	.949	2.26	.913	2.39	.950	2.28	.920	.151
Estresores escolares	3.05	.751	3.46	.788	3.33	.848	3.72	.794	.036
Presión social	2.57	.865	2.46	.795	2.40	.922	2.29	.868	.000
<b>Regulación emocional</b>									
Reconocimiento de emociones positivas	3.71	.628	3.86	.636	3.86	.655	4.06	.518	.338
Cambio cognitivo	3.29	.690	3.27	.654	3.21	.761	3.35	.596	2.26
Reacciones físicas	2.39	.715	2.38	.614	2.87	.685	2.86	.612	.000
Dificultad para regular	2.65	.723	2.64	.699	2.94	.859	2.99	.747	.241
Expresión de emociones positivas	3.79	.722	3.87	.787	3.90	.759	4.09	.680	.991
Reconocimiento de emociones negativas	3.92	.660	4.15	.614	3.96	.653	4.09	.549	.941
Supresión	3.04	.636	3.21	.535	3.34	.635	3.29	.486	6.03*
Control emocional	3.19	.653	3.35	.630	3.07	.644	3.10	.603	2.12
<b>Afrontamiento</b>									
Pensamiento positivo y búsqueda de soluciones	3.02	.793	3.34	.692	3.16	.793	3.40	.676	.627
Respuestas fisiológicas relacionadas con la ansiedad	2.21	.753	2.36	.847	2.33	.850	2.43	.816	.210
Pensamientos obsesivos y desesperanza	2.21	.654	2.33	.651	2.37	.797	2.20	.563	8.38**
Búsqueda de apoyo en la familia	2.74	.998	2.79	1.032	2.79	.995	2.97	.911	.575
Evitativo pasivo	2.76	.649	3.07	.664	2.84	.744	2.90	.634	6.52*

\*p<.05; \*\*p<.01

Tabla 12. *Medias marginales y desviaciones estándar de las escalas de estrés, regulación emocional, afrontamiento, personalidad y adaptación por sexo y edad (Continuación...)*

Variables	Hombres n= 368				Mujeres n= 402				F
	13-15 años n= 224		16-18 años n= 143		13-15 años n= 236		16-18 años n= 167		
	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE	
Búsqueda de apoyo fuera de la familia	2.88	.861	3.13	.923	3.19	.975	3.35	.840	.394
Religión	2.00	.919	1.81	.928	1.98	.937	2.00	.904	1.89
<b>Personalidad</b>									
Conciencia	3.54	.552	3.62	.611	3.71	.583	3.80	.504	.031
Extraversión	3.45	.621	3.56	.610	3.38	.662	3.37	.712	1.66
Intelecto	3.03	.595	3.25	.539	3.02	.636	3.16	.567	.916
Amabilidad	3.11	.678	3.20	.682	3.07	.709	3.21	.693	.196
Neuroticismo	2.59	.712	2.55	.638	2.69	.712	2.70	.666	.341
<b>Conductas internalizadas</b>									
Depresión	1.33	.442	1.34	.393	1.43	.424	1.45	.363	.099
Retraimiento	1.45	.465	1.43	.414	1.46	.427	1.50	.385	.897
Quejas Somáticas	1.34	.446	1.29	.448	1.43	.464	1.44	.398	.989
Problemas de Sueño	1.46	.472	1.55	.428	1.41	.512	1.57	.441	.988
Ansiedad	1.47	.474	1.46	.463	1.55	.443	1.56	.403	.093
<b>Conductas Externalizadas</b>									
Ruptura de Reglas	1.38	.419	1.39	.474	1.28	.454	1.31	.384	.063
Conducta Agresiva	1.41	.477	1.39	.472	1.44	.478	1.44	.409	.066
<b>Conductas Mixtas</b>									
Problemas de Pensamiento	1.44	.491	1.53	.458	1.49	.484	1.53	.437	.698
Problemas de Atención	1.54	.445	1.60	.408	1.47	.493	1.62	.411	1.88
Búsqueda de Atención	1.44	.442	1.43	.415	1.44	.475	1.45	.415	.164
<b>Cualidades Positivas</b>									
Conductas Prosociales	1.76	.277	1.78	.294	1.76	.271	1.83	.209	1.29
Autoconcepto Positivo	1.79	.306	1.83	.328	1.78	.322	1.88	.234	1.64
	1.72	.316	1.73	.306	1.75	.284	1.79	.231	.566

\*p<.05; \*\*p<.01

En la tabla 13 se pueden observar los efectos principales y de interacción y se puede observar que el sexo tiene un efecto simple significativo en las dimensiones de estrés contrariedades diarias, estresores escolares y presión social; en las estrategias de regulación emocional de reconocimiento de emociones positivas, reacciones físicas, dificultad para regular, expresión de emociones positivas, supresión, control emocional; en la estrategia de afrontamiento de búsqueda de apoyo fuera de la familia; en los rasgos de personalidad conciencia, extraversión y neuroticismo; y en los indicadores de adaptación de conductas internalizadas, depresión, quejas somáticas, ansiedad, ruptura de reglas y autoconcepto Positivo.

Con respecto a los efectos simples de la edad se observaron en las dimensiones de estrés contrariedades diarias y estresores escolares; en las estrategias de regulación emocional de reconocimiento de emociones positivas, expresión de emociones negativas y en reconocimiento de emociones negativas; en las estrategias de afrontamiento de pensamiento positivo y búsqueda de soluciones, respuestas fisiológicas relacionadas con la ansiedad, evitativo pasivo y búsqueda de apoyo fuera de la familia; en los rasgos de personalidad de conciencia, intelecto y amabilidad; y en los indicadores de adaptación problemas de sueño, problemas de atención, cualidades positivas y conductas prosociales. Finalmente, al revisar los efectos de interacción entre el sexo y la edad, se observó que no fueron significativos para la mayoría de las variables ni sus dimensiones ( $F_{R0Y}= 1.415$ ;  $g/= 38$ ;  $p>.05$ ).

Tabla 13. *Efectos principales y de interacción del sexo y la edad en estrés, regulación emocional, afrontamiento, personalidad e indicadores de adaptación*

Variables	Sexo			Edad			Sexo*Edad		
	F	p	$\eta$	F	p	$\eta$	F	p	$\eta$
<b>Estrés</b>									
Eventos críticos	3.870	.050	.005	.332	.564	.000	.012	.914	.000
Contrariedades diarias	11.965	.001	.015	10.436	.001	.013	.128	.721	.000
Exposición social	.001	.977	.000	.091	.763	.000	.047	.829	.000
Preocupaciones familiares	.039	.844	.000	3.679	.055	.005	.151	.697	.000
Estresores escolares	21.071	.000	.027	47.414	.000	.058	.036	.849	.000
Presión social	7.139	.008	.009	3.095	.079	.004	.000	.995	.000
<b>Regulación emocional</b>									
Reconocimiento de emociones positivas	14.503	.000	.019	14.616	.000	.019	.338	.561	.000
Cambio cognitivo	.007	.933	.000	1.222	.269	.002	2.260	.133	.003
Reacciones físicas	93.166	.000	.108	.034	.855	.000	.000	.999	.000
Dificultad para regular	31.499	.000	.039	.217	.641	.000	.241	.624	.000
Expresión de emociones positivas	9.607	.002	.012	6.322	.012	.008	.991	.320	.001
Reconocimiento de emociones negativas	.038	.845	.000	14.955	.000	.019	.941	.332	.001
Supresión	19.381	.000	.025	1.593	.207	.002	6.034	.014	.008
Control emocional	16.152	.000	.021	4.304	.038	.006	2.123	.146	.003
<b>Afrontamiento</b>									
Pensamiento positivo y búsqueda de soluciones	3.460	.063	.004	25.064	.000	.032	.627	.429	.001
Respuestas fisiológicas relacionadas con la ansiedad	2.684	.102	.003	4.478	.035	.006	.210	.647	.000
Pensamientos obsesivos y desesperanza	.098	.754	.000	.431	.512	.001	8.380	.004	.011
Búsqueda de apoyo en la familia	2.061	.151	.003	2.208	.138	.003	.575	.449	.001
Evitativo pasivo	.880	.349	.001	13.473	.000	.017	6.521	.011	.008
Búsqueda de apoyo fuera de la familia	16.342	.000	.021	9.163	.003	.012	.394	.530	.001
Religión	1.182	.277	.002	1.411	.235	.002	1.895	.169	.002
<b>Personalidad</b>									
Conciencia	17.266	.000	.022	4.278	.039	.006	.031	.860	.000
Extraversión	7.977	.005	.010	1.133	.288	.001	1.660	.198	.002
Intelecto	1.296	.255	.002	17.024	.000	.022	.916	.339	.001
Amabilidad	.122	.727	.000	4.928	.027	.006	.196	.658	.000
Neuroticismo	5.678	.017	.007	.077	.782	.000	.341	.560	.000
<b>Conductas internalizadas</b>									
Depresión	6.702	.010	.009	.909	.341	.001	.782	.377	.001
Retraimiento	12.697	.000	.016	.290	.590	.000	.099	.753	.000
Quejas Somáticas	1.462	.227	.002	.011	.916	.000	.897	.344	.001
Quejas Somáticas	14.112	.000	.018	.215	.643	.000	.989	.320	.001

Tabla 13. *Efectos principales y de interacción del sexo y la edad en estrés, regulación emocional, afrontamiento, personalidad e indicadores de adaptación (Continuación...)*

Variables	Sexo			Edad			Sexo*Edad		
	F	p	$\eta$	F	p	$\eta$	F	p	$\eta$
Problemas de Sueño	.205	.651	.000	13.273	.000	.017	.988	.320	.001
Ansiedad	7.063	.008	.009	.027	.869	.000	.093	.760	.000
<b>Conductas Externalizadas</b>	.543	.461	.001	.011	.916	.000	.078	.781	.000
Ruptura de Reglas	7.218	.007	.009	.513	.474	.001	.063	.802	.000
Conducta Agresiva	1.482	.224	.002	.236	.628	.000	.066	.798	.000
<b>Conductas Mixtas</b>	.002	.966	.000	4.320	.038	.006	.127	.722	.000
Problemas de Pensamiento	.407	.524	.001	3.596	.058	.005	.698	.404	.001
Problemas de Atención	.503	.478	.001	10.275	.001	.013	1.875	.171	.002
Búsqueda de Atención	.021	.886	.000	.000	.987	.000	.164	.685	.000
<b>Cualidades Positivas</b>	2.377	.124	.003	5.711	.017	.007	1.295	.255	.002
Conductas Prosociales	.532	.466	.001	9.414	.002	.012	1.642	.200	.002
Autoconcepto Positivo	4.306	.038	.006	1.404	.236	.002	.566	.452	.001

## DISCUSIÓN

En este estudio se realizaron análisis de varianza multivariados con el fin de identificar los efectos principales y de interacción del estrés, regulación emocional, afrontamiento, personalidad e indicadores de adaptación.

Se observó que los adolescentes varones perciben en mayor medida estresores relacionados con las limitaciones de la interacción social, mientras que las mujeres muestran mayor estrés en el contexto escolar. Al realizar el análisis por grupos de edad, también se observaron diferencias en los estresores escolares. Esto concuerda con lo reportado en investigaciones previas sobre la percepción y la valoración subjetiva de los estresores (Barcelata & Lucio, 2012). En este sentido, Compas (1987) refiere que la investigación realizada en torno al estrés ha permitido identificar diferentes fuentes de estrés, al centrarse en los estímulos que ejercen una demanda sobre el adolescente. En este estudio, lo que más les estresa a los adolescentes son eventos cotidianos, los cuales han sido identificados como una fuente de problemas psicológicos y se pueden considerar como predictores de desajuste y trastornos emocionales debido a la frecuencia e intensidad de los eventos (Heredia, Lucio, & Suárez, 2011).

Con respecto a los análisis realizados sobre las estrategias de regulación emocional se identificó que las mujeres emplean estrategias de regulación como la expresión de emociones positivas y reconocimiento de emociones positivas, consideradas estrategias que podrían favorecer el funcionamiento del individuo, sin embargo, también obtuvieron mayor puntaje en reactividad fisiológica y dificultades para regular. Se ha reportado la diferencia en las estrategias de regulación emocional de acuerdo con la edad (Gardner *et al.*, 2017), en el empleo de estrategias de tipo cognitivo en adolescentes mayores, lo cual es similar en el caso del reconocimiento de emociones positivas que reportan los adolescentes de 16 a 18 años, aunque también obtuvieron mayor puntaje en expresión de emociones negativas que no es como tal una estrategia de regulación de tipo cognitivo. Eisenberg, Fabes, Guthrie y Reiser (2000), enfatizan que la regulación emocional eficaz está asociada al funcionamiento social efectivo, por lo tanto, quienes disponen de mayor capacidad para regular sus emociones (tanto las negativas como las positivas), podrían tener más relaciones positivas, mostrar menos conductas sociales desviadas y son menos propensas a desarrollar trastornos psicológicos.

Al considerar que las estrategias de afrontamiento empleadas pueden depender del tipo de evento estresante, la percepción que tenga el individuo, aunado al sexo y la edad en los adolescentes (Pascual, *et al.*, 2016), en este estudio se observó que las mujeres emplean como estrategia de afrontamiento la búsqueda de apoyo fuera de la familia y que los adolescentes mayores emplean el pensamiento positivo y la búsqueda de soluciones, las cuales pueden ser consideradas estrategias de afrontamiento productivas o funcionales (Seiffge-Krenke, 2011). Las respuestas al estrés tienen el potencial de aumentar el riesgo de un mal funcionamiento de la salud mental, o bien servir como amortiguador (Santiago, Moran, Wadsworth, & Raviv, 2012).

Costa *et al.* (2001) mencionan que algunos rasgos de la personalidad como la extraversión pueden ser más elevados en varones, a diferencia del neuroticismo que aparece en mayor medida en mujeres. En este estudio se encontró algo similar,

ya que los hombres mostraron mayor extraversión que las mujeres, mientras que las mujeres presentaron mayor conciencia. Sin embargo, no hubo diferencias en el factor de neuroticismo. En cuanto a los resultados por edad, fue en intelecto donde los adolescentes de 16 a 18 años mostraron un puntaje mayor, lo cual tiene sentido al considerar la maduración cognitiva.

En este grupo de adolescentes, se encontró que las mujeres presentan puntajes ligeramente más altos en conductas internalizadas como quejas somáticas y ansiedad, lo cual se debe tomar en cuenta, ya que el detectar rasgos asociados a problemas emocionales y comportamentales puede ayudar a fortalecer la tolerancia a eventos estresantes especialmente en las mujeres (Daughters, Gorka, Magidson, MacPherson, & Seitz-Brown, 2013). En el caso de los adolescentes de 16 a 18 años, se observaron puntuaciones mayores en problemas de sueño (conducta internalizada), conducta mixta, problemas de pensamiento y de atención, pero también en cualidades positivas, conductas prosociales y autoconcepto positivo.

Es necesario identificar las diferencias en el estudio de la adaptación con adolescentes y comprender las variables que podrían asociarse con las respuestas al estrés y así concentrar los esfuerzos de intervención y prevención que se puedan aprovechar en el trabajo para mejorar las respuestas ineficaces al estrés (Santiago *et al.*, 2012). Finalmente, a pesar de que esperaba observar efectos de interacción entre el sexo y la edad, no se observaron dichos efectos en la mayoría de las variables de estudio.

## **Estudio 2. Factores asociados con la adaptación adolescente**

Los estudios sobre desarrollo adolescente indican que las conductas adaptativas presentan cambios a lo largo del tiempo, además de que están relacionadas con diversos factores que pueden actuar como protectores o de riesgo dependiendo el contexto. Con base en las categorías principales de factores de riesgo y protección es necesario considerar atributos individuales, cualidades de la familia y sistemas de apoyo fuera de la familia como la escuela (Masten & Powell, 2003).

Se ha reportado que el estrés es un factor de riesgo que puede impactar en la salud mental de los adolescentes (Connor-Smith & Compas, 2004) y derivar en una mala adaptación (Masten, 2014). De manera similar, algunos estudios han mostrado que características de personalidad como la extraversión (Mirnics *et al.*, 2013), el afrontamiento funcional (Connor-Smith & Compas, 2004; Connor-Smith & Flachsbart, 2007) y la regulación emocional adecuada (Gross & John, 2003) se relacionan con una adaptación positiva (Resnick, 2000).

La relación de estas variables con la adaptación y con el estrés ha sido estudiada de manera separada (Connor-Smith & Flachsbart, 2007; Flouri & Mavroveli, 2013; Sadr, 2016), por lo cual es necesario identificar la relación de manera conjunta y realizar estudios similares con adolescentes mexicanos, lo que puede contribuir al desarrollo de modelos explicativos sobre la adaptación adolescente.

### **Pregunta de investigación**

¿Cómo predicen el estrés, la personalidad, el afrontamiento y la regulación emocional la adaptación en adolescentes?

### **Objetivo general**

Analizar la influencia del estrés, la personalidad, el afrontamiento y la regulación emocional sobre la adaptación en adolescentes.

## **Objetivos específicos**

- Describir la relación del estrés con la adaptación en adolescentes
- Describir la relación de la regulación emocional con la adaptación en adolescentes
- Describir la relación del afrontamiento con la adaptación en adolescentes
- Describir la relación de la personalidad con la adaptación en adolescentes
- Identificar las variables predictoras de la adaptación en adolescentes
- Analizar el modelo propuesto sobre la adaptación

## **Hipótesis estadísticas**

### *Estrés*

H1: Existe una relación estadísticamente significativa entre el estrés y la adaptación en adolescentes.

Ho: No existe relación estadísticamente significativa entre el estrés y la adaptación en adolescentes.

H1: El estrés predice la adaptación en adolescentes

Ho: El estrés no predice la adaptación en adolescentes

### *Regulación emocional*

H1: Existe relación estadísticamente significativa entre la regulación emocional y la adaptación en adolescentes.

Ho: No existe relación estadísticamente significativa entre la regulación emocional y la adaptación en adolescentes.

H1: La regulación emocional predice la adaptación en adolescentes

Ho: La regulación emocional no predice la adaptación en adolescentes

### *Afrontamiento*

H1: Existe relación estadísticamente significativa entre el afrontamiento y la adaptación en adolescentes.

Ho: No existe relación estadísticamente significativa entre el afrontamiento y la adaptación en adolescentes.

H1: El afrontamiento predice la adaptación en adolescentes

Ho: El afrontamiento no predice la adaptación en adolescentes

### *Personalidad*

H1: Existe relación estadísticamente significativa entre los rasgos de personalidad y la adaptación en adolescentes.

Ho: No existe relación estadísticamente significativa entre los rasgos de personalidad y la adaptación en adolescentes.

H1: La personalidad predice la adaptación en adolescentes

Ho: La personalidad no predice la adaptación en adolescente

### **Hipótesis conceptuales**

- La conducta internalizada y externalizada se han asociado con experimentar altos niveles de estrés (Estrada-Martínez, Caldwell, Bauermeister, & Zimmerman, 2012). La percepción del individuo sobre su habilidad para lidiar con las contrariedades diarias pueden ser un factor de riesgo para presentar conducta internalizada y externalizada.
- La valoración subjetiva juega un rol central en el surgimiento del estrés y en los problemas de adaptación (Barcelata & Lucio, 2012; Masten, 2018).
- La regulación emocional, específicamente las dificultades para regular emociones negativas se asocian con la presencia de conducta internalizada como síntomas de depresión, ansiedad y con conducta externalizada (Beauchaine & Cicchetti, 2019; Bradley *et al.*, 2011).
- Diferentes estrategias de afrontamiento como la resolución de problemas y el pensamiento positivo se asocian con menor presencia de sintomatología internalizada, específicamente ansiedad (Pascual, Conejero, & Etxebarria, 2016).

- Los rasgos de personalidad se asocian con adaptación y salud mental. Niveles altos de neuroticismo se relacionan con conducta externalizada como conducta agresiva y antisocial; niveles bajos de amabilidad, conciencia y extraversión se asocian con conducta internalizada como sintomatología depresiva y ansiedad (Soto & Tackett, 2015).

### **Tipo de estudio y diseño**

El estudio es de tipo transversal- correlacional (Creswell, 2005).

### **Participantes**

Los participantes fueron seleccionados mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia. La muestra estuvo conformada por 770 adolescentes de 13 a 18 años ( $M= 15.03$ ;  $DE= 1.592$ ) y fue seleccionada de manera intencional de escuelas públicas de nivel secundaria (47.4%) y bachillerato (52.6%) de la zona metropolitana de la Ciudad de México.

### **Instrumentos**

Se emplearon los mismos instrumentos para la evaluación de variables que en el estudio anterior.

*Estrés:* Escala Global de Estrés Percibido para Adolescentes (Barcelata, *et al.*, 2020).

*Regulación emocional:* Se empleó la Escala Multidimensional de Regulación Emocional, producto de la primera fase de esta investigación.

*Afrontamiento:* Escala de Afrontamiento para Adolescentes: EA-A (Lucio, Durán, Barcelata & Romero, 2016; Lucio, Durán, & Heredia, 2017).

*Personalidad:* Cuestionario de los Cinco Grandes de la Personalidad (BFQ-C; Barbaranelli, Caprara, Rabasca, & Pastorelli, 2003) en su versión validada en la fase uno de esta investigación.

*Adaptación:* Youth Self Report (Achenbach & Rescorla, 2001) en su versión validada para adolescentes mexicanos (Barcelata & Márquez-Caraveo, 2019).

### **Procedimiento**

Se acudió a las instituciones educativas y se solicitó el permiso correspondiente. Se informó a los participantes sobre la naturaleza de la investigación, los procedimientos para mantener su información confidencial, que su participación era voluntaria y anónima. La aplicación del instrumento se llevó a cabo con estudiantes de secundaria y bachillerato de manera grupal dentro de las instituciones educativas. con el apoyo de 2 aplicadores previamente capacitados.

### **Análisis de datos**

Se llevaron a cabo análisis de correlación producto-momento de Pearson para examinar las asociaciones de la conducta internalizada, externalizada, mixta y cualidades positivas con el estrés, regulación emocional, afrontamiento y personalidad, incluyendo los factores que componen cada constructo.

Posteriormente se realizaron análisis de regresión lineal múltiple paso a paso (Miles & Shevlin, 2001) con el fin de identificar los predictores de la adaptación en adolescentes a partir de los análisis de correlación con el estrés, regulación emocional, afrontamiento y personalidad.

## **RESULTADOS**

Los análisis de correlación mostraron asociaciones de bajas a moderadas entre la conducta internalizada, externalizada, mixta y cualidades positivas con las dimensiones del estrés, regulación emocional, afrontamiento y rasgos de personalidad.

## **Correlatos de la adaptación adolescente**

En la tabla 14 se pueden observar asociaciones bajas pero significativas entre las conductas internalizadas, externalizadas y cualidades positivas con las dimensiones del estrés. Se observa que hubo asociación entre conducta internalizada y estresores escolares. Las asociaciones de las dimensiones del estrés con las subescalas de conducta internalizada fueron bajas y positivas entre quejas somáticas con contrariedades diarias y estresores escolares. Las relaciones más altas se observan entre la subescala de ansiedad que corresponde a conducta internalizada con contrariedades diarias y estresores escolares las cuales son positivas.

Con respecto a las cualidades positivas hubo relación positiva también con los estresores escolares, sin embargo, estas asociaciones fueron más pequeñas que las anteriores. Con respecto a conductas externalizadas no se observó ninguna relación con los factores del estrés.

Las relaciones entre la regulación emocional y los indicadores de adaptación fueron positivas entre conducta internalizada y reacciones físicas, así como con dificultades para regular. En las dimensiones de conducta internalizada se observó relación positiva de quejas somáticas y ansiedad con reacciones físicas. Con respecto a conducta externalizada, se obtuvo una relación negativa con cambio cognitivo y una relación positiva con dificultad para regular. En las subescalas de conducta agresiva también se observó una relación negativa con cambio cognitivo y una relación positiva con dificultad para regular. En conductas mixtas y sus subescalas se observaron relaciones positivas con dificultad para regular. En cualidades positivas hubo relación positiva con reconocimiento de emociones positivas y reconocimiento de emociones negativas, de manera similar se observaron relaciones de estas dimensiones de regulación emocional con conducta prosocial.

Tabla 14. *Correlación del estrés, afrontamiento, regulación emocional y rasgos de personalidad con conducta internalizada, externalizada, mixta y cualidades positivas*

	CI	Dep	Ret	QS	PS	Ans	CE	RR	CA	Mix	PP	PA	BA	CP	Cpro	AP
F1. Eventos críticos	.024	.002	-.029	.055	.050	.014	-.059	-.045	-.061	-.039	.015	-.063	-.051	-.027	-.013	-.037
F2. Contrariedades diarias	.144**	.114**	.056	.144**	.114**	.151**	.028	.016	.034	.052	.074*	.039	.012	.071*	.067	.060
F3. Exposición social	.105**	.107**	.078*	.094**	.040	.109**	.043	.059	.021	.063	.053	.079*	.022	.031	.029	.026
F4. Preocupaciones familiares	.073*	.053	.031	.077*	.069	.063	-.021	-.009	-.029	.003	.005	.004	-.002	-.016	-.018	-.011
F5. Estresores escolares	.136**	.090*	.069	.121**	.112**	.157**	-.007	-.032	.018	.066	.091*	.067	.000	.132**	.147**	.089*
F6. Presión social	.098**	.154**	.043	.057	.036	.113**	.052	.065	.030	.045	-.006	.082*	.037	-.004	.007	-.014
F1. Reconocimiento de emociones positivas	-.058	-.025	-.153**	-.034	-.057	.032	-.056	-.071*	-.031	.040	-.021	.023	.100**	.138**	.164**	.083*
F2. Cambio cognitivo	-.116**	-.094**	-.116**	-.140**	-.119**	-.002	-.136**	-.144**	-.104**	-.023	-.042	-.028	.014	.149**	.165**	.102**
F3. Reactividad física	.215**	.267**	.105**	.228**	.072*	.209**	.036	-.005	.068	.083*	.066	.043	.094**	.017	.026	.005
F4. Dificultad para regular	.192**	.253**	.061	.218**	.082*	.170**	.212**	.113**	.268**	.145**	.086*	.119**	.155**	.030	.018	.037
F5. Expresión de emociones positivas	-.114**	-.141**	-.059	-.120**	-.107**	-.037	-.207**	-.178**	-.197**	-.067	-.051	-.072*	-.043	.086*	.104**	.049
F6. Reconocimiento de emociones positivas	.153**	.190**	.137**	.145**	.082*	.074*	.066	.024	.093**	.054	.088*	.053	-.010	.036	.004	.063
F7. Supresión	-.133**	-.137**	-.104**	-.112**	-.072*	-.119**	-.095**	-.098**	-.075*	-.080*	-.049	-.115**	-.031	.046	.052	.030
F8. Control emocional	-.160**	-.138**	-.093**	-.158**	-.116**	-.143**	-.143**	-.123**	-.136**	-.063	-.024	-.102**	-.029	-.025	.009	-.056

\*p<.05; \*\*p<.01. Nota: Conducta internalizada (CI), Depresión (Dep), Retraimiento (Ret), Quejas somáticas (QS), Problemas de sueño (PS), Ansiedad (Ans), Conducta externalizada (CE), Ruptura de reglas (RR), Conducta agresiva (CA), Mixtos (Mix), Problemas de pensamiento (PP), Problemas de atención (PA), Baja autoestima (BA), Cualidades positivas (CP), Conducta prosocial (Cpro), Autoconcepto Positivo (AP).

Tabla 14. *Correlación del estrés, afrontamiento, regulación emocional y rasgos de personalidad con conducta internalizada, externalizada, mixta y cualidades positivas (Continuación...)*

	CI	Dep	Ret	QS	PS	Ans	CE	RR	CA	Mix	PP	PA	BA	CP	Cpro	AP
F1. Pensamiento positivo y búsqueda de soluciones	-.112**	-.121**	-.094**	-.090*	-.117**	-.034	-.184**	-.166**	-.168**	-.029	.012	-.055	-.031	.173**	.229**	.079*
F2. Respuestas fisiológicas relacionadas con la ansiedad	.278**	.241**	.213**	.275**	.122**	.283**	.109**	.099**	.098**	.164**	.162**	.129**	.110**	.034	-.007	.070
F3. Pensamientos obsesivos y desesperanza	.257**	.315**	.188**	.247**	.112**	.191**	.170**	.147**	.162**	.157**	.153**	.130**	.099**	-.035	-.056	-.006
F4. Búsqueda de apoyo en la familia	-.131**	-.158**	-.105**	-.112**	-.110**	-.049	-.141**	-.169**	-.090*	-.058	-.049	-.092*	.001	.088*	.123**	.033
F5. Evitativo pasivo	-.007	-.002	-.018	.004	-.059	.051	-.014	.019	-.041	.070	.024	.087*	.063	.100**	.131**	.048
F6. Búsqueda de apoyo fuera de la familia	-.043	-.020	-.102**	-.004	-.094**	.049	-.059	-.062	-.046	.042	.023	.015	.066	.183**	.223**	.103**
F7. Religión	.000	.016	.001	.004	-.028	.009	-.065	-.040	-.076*	-.029	-.041	-.026	-.004	-.086*	-.056	-.100**
F1. Conciencia	-.121**	-.114**	-.092*	-.087*	-.139**	-.057	-.226**	-.277**	-.139**	-.164**	-.069	-.231**	-.106**	.170**	.197**	.107**
F2. Extraversión	-.193**	-.148**	-.283**	-.151**	-.094**	-.116**	-.047	-.016	-.068	.069	-.041	.010	.209**	.121**	.173**	.041
F3. Intelecto	-.141**	-.145**	-.119**	-.118**	-.066	-.128**	-.148**	-.169**	-.101**	-.122**	-.017	-.215**	-.072*	.042	.075*	-.001
F4. Amabilidad	-.066	-.053	-.075*	-.037	-.063	-.038	-.177**	-.110**	-.209**	-.014	-.046	-.019	.032	.112**	.145**	.054
F5. Neuroticismo	.217**	.287**	.124**	.181**	.096**	.200**	.232**	.138**	.279**	.183**	.104**	.156**	.192**	.041	.046	.028

\*p<.05; \*\*p<.01. Nota: Conducta internalizada (CI), Depresión (Dep), Retraimiento (Ret), Quejas somáticas (QS), Problemas de sueño (PS), Ansiedad (Ans), Conducta externalizada (CE), Ruptura de reglas (RR), Conducta agresiva (CA), Mixtos (Mix), Problemas de pensamiento (PP), Problemas de atención (PA), Baja autoestima (BA), Cualidades positivas (CP), Conducta prosocial (Cpro), Autoconcepto Positivo (AP).

También se observaron relaciones positivas entre afrontamiento e indicadores de adaptación, específicamente entre conducta internalizada y las dimensiones de respuestas fisiológicas y pensamientos obsesivos y desesperanza. De manera similar se observan relaciones positivas de estas dos dimensiones del afrontamiento con las subescalas de depresión, retraimiento, quejas somáticas y ansiedad, con los coeficientes de correlación más altos en la subescala de depresión. Con respecto a las conductas externalizadas se observó una relación negativa con pensamiento positivo y búsqueda de soluciones, y una relación negativa con pensamientos obsesivos y desesperanza, lo cual también se observó con las subescalas de ruptura de reglas y conducta agresiva. En conductas mixtas se obtuvo una relación positiva con la dimensión pensamientos obsesivos y desesperanza. En la subescala de problemas de pensamiento se observaron relaciones positivas también con pensamientos obsesivos y desesperanza, y con la dimensión de respuestas fisiológicas.

En cualidades positivas se observaron relaciones positivas con las dimensiones de pensamiento positivo y búsqueda de soluciones, búsqueda de apoyo en la familia y búsqueda de apoyo con el grupo de pares. En la subescala de conducta prosocial también existen relaciones con esas dimensiones del afrontamiento, con el coeficiente de correlación más alto en la asociación con pensamiento positivo y búsqueda de soluciones.

Con respecto a los rasgos de personalidad, existe asociación entre conducta internalizada y neuroticismo. De manera similar se observa asociación positiva de ese rasgo con depresión y ansiedad, mientras que en retraimiento se observó una relación negativa con el rasgo de personalidad extraversión. Por otro lado, en conducta externalizada se observaron relaciones negativas con el rasgo de conciencia e intelecto, y una relación positiva con neuroticismo. En la subescala de ruptura de reglas también se observó una asociación negativa con los rasgos de conciencia e intelecto, mientras que en la subescala de conducta agresiva se obtuvo una relación positiva con neuroticismo y una relación negativa con el rasgo de amabilidad. En las conductas mixtas se observó una relación positiva con

neuroticismo; la subescala de problemas de atención se relacionó de manera negativa con el rasgo de conciencia e intelecto. En cualidades positivas se obtuvieron relaciones positivas con los rasgos de conciencia, extraversión y amabilidad. En la subescala de conducta prosocial se obtuvieron asociaciones positivas con los rasgos de conciencia, extraversión y amabilidad, mientras que en autoconcepto positivo sólo se observó una relación positiva con el rasgo de personalidad extraversión.

### **Predictores de la adaptación**

Se realizaron análisis de regresión jerárquica para examinar si el estrés, regulación emocional, afrontamiento y personalidad son predictores de los indicadores de adaptación. Con base en los resultados de los análisis de correlación se tomaron como predictores las variables que mostraron asociaciones significativas. Previo a la realización de los análisis de regresión se comprobaron los supuestos de ausencia de multicolinealidad entre predictores (considerando valores de correlación menores a .80 y tolerancia mayor a .20) e independencia de errores con base en los valores de la prueba Durbin-Watson (con valores aceptables cercanos a 2).

En el análisis de regresión para la conducta internalizada (tabla 15), se incluyeron como predictores las dimensiones de afrontamiento pensamientos obsesivos y desesperanza, y respuestas fisiológicas relacionadas a la ansiedad, el rasgo de personalidad extraversión y el control emocional como dimensión de regulación emocional. En el primer paso se incluyó sólo la dimensión de afrontamiento de pensamientos obsesivos y desesperanza  $F(1, 756) = 112.19$   $p < .001$  que explicó el 12.9% de la varianza; en el segundo se integró el rasgo de personalidad extraversión  $F(2, 755) = 72.13$   $p < .001$  con una varianza explicada de 16%; en el tercer paso se integró la dimensión de afrontamiento de respuestas fisiológicas relacionadas a la ansiedad que explicó el 18.2% de la varianza  $F(3, 754) = 55.95$   $p < .001$ ; ; en el paso cuatro se integró control emocional que es dimensión de la regulación emocional  $F(4, 753) = 45.35$   $p < .001$  que explicó el 19.4%

de la varianza; y en el paso cinco se integró el rasgo de personalidad neuroticismo  $F(5, 752) = 38.79$   $p < .001$  que explicó el 20.5% de la varianza.

Tabla 15. *Análisis de regresión paso a paso de los predictores de conducta internalizada*

Variables	R <sup>2</sup>	B	EE	β	t	IC 95%
Paso 1	.129					
Pensamientos obsesivos y desesperanza		.272	.026	.359	10.592***	.221, .332
Paso 2	.160					
Pensamientos obsesivos y desesperanza		.267	.025	.353	10.591***	.218, .317
Extraversión		-.139	.026	-.177	-5.297***	-.190, -.087
Paso 3	.182					
Pensamientos obsesivos y desesperanza		.189	.030	.250	6.228***	.130, .249
Extraversión		-.140	.026	-.178	-5.401***	-.190, -.089
Respuestas fisiológicas relacionadas a la ansiedad		.114	.026	.180	4.467***	.064, .164
Paso 4	.194					
Pensamientos obsesivos y desesperanza		.189	.030	.250	6.228***	.126, .244
Extraversión		-.140	.026	-.178	-5.401***	-.165, -.060
Respuestas fisiológicas relacionadas a la ansiedad		.114	.026	.180	4.467***	.066, .165
Control emocional		-.092	.028	-.115	-3.354***	-.146, -.038
Paso 5	.205					
Pensamientos obsesivos y desesperanza		.148	.032	.195	4.586***	.084, .211
Extraversión		-.132	.027	-.168	-4.805***	-.186, -.078
Respuestas fisiológicas relacionadas a la ansiedad		.113	.025	.177	4.467***	.063, .162
Control emocional		-.088	.027	-.110	-3.221***	-.142, -.034
Neuroticismo		.087	.027	.119	3.214***	.034, .141

\*\*\* $p < .001$

Por otro lado, se realizaron análisis de regresión múltiple para examinar los predictores de las subescalas de depresión y ansiedad de conducta internalizada. En el análisis de la depresión se incluyeron como predictores las dimensiones de afrontamiento pensamientos obsesivos y desesperanza, respuestas fisiológicas relacionadas a la ansiedad y búsqueda de apoyo en la familia, el control emocional como parte de la regulación emocional y el rasgo de personalidad neuroticismo. En la tabla 16 se presentan los resultados de los predictores de depresión y se puede observar que en el primer paso se integró la dimensión de afrontamiento

pensamientos obsesivos y desesperanza  $F(1, 757)= 148.05$   $p<.001$  que explica el 16.4% de la varianza; en el segundo paso se integró la dimensión de afrontamiento respuestas fisiológicas relacionadas a la ansiedad  $F(2, 756)= 88.16$   $p<.001$  con una varianza explicada de 18.9%; en el paso tres se incluyó la dimensión de afrontamiento búsqueda de apoyo en la familia  $F(3, 755)= 68.82$   $p<.001$  que explica el 21.5% de la varianza; en el paso 4 se integró el control emocional que es una dimensión de regulación emocional  $F(4 754)= 55.39$   $p<.001$  y que explica el 22.7% de la varianza; en el último paso se incluyó el rasgo de personalidad neuroticismo  $F(5, 753)= 45.71$   $p<.001$  con una varianza explicada de 23.3%.

Tabla 16. *Análisis de regresión paso a paso de los predictores de depresión*

Variables	R <sup>2</sup>	B	EE	β	t	IC 95%
Paso 1	.164					
Pensamientos obsesivos y desesperanza		.365	.030	.404	12.168***	.306, .424
Paso 2	.189					
Pensamientos obsesivos y desesperanza		.307	.032	.340	9.632***	.245, .370
Respuestas fisiológicas relacionadas a la ansiedad		.150	.031	.172	4.879***	.089, .210
Paso 3	21.5					
Pensamientos obsesivos y desesperanza		.297	.031	.329	9.450***	.236, .359
Respuestas fisiológicas relacionadas a la ansiedad		.162	.030	.187	5.349***	.103, .221
Búsqueda de apoyo en la familia		-.094	.019	-.161	-4.965***	-.131, -.057
Paso 4	22.7					
Pensamientos obsesivos y desesperanza		.290	.031	.320	9.242***	.228, .351
Respuestas fisiológicas relacionadas a la ansiedad		.170	.030	.196	5.640***	.111, .229
Búsqueda de apoyo en la familia		-.081	.019	-.140	-4.281***	-.119, -.044
Control emocional		-.109	.031	-.114	-3.476***	-.171, -.047
Paso 5	23.3					
Pensamientos obsesivos y desesperanza		.264	.033	.292	7.990***	.199, .329
Respuestas fisiológicas relacionadas a la ansiedad		.148	.031	.170	4.700***	.086, .210
Búsqueda de apoyo en la familia		-.079	.019	-.137	-4.186***	-.117, -.042
Control emocional		-.109	.031	-.114	-3.489***	-.171, -.048
Neuroticismo		.077	.032	.088	2.373*	.013, .141

\* $p<.05$ ; \*\*\* $p<.001$

En el análisis de regresión de ansiedad se incluyeron las dimensiones de regulación emocional de reacciones físicas y control emocional, las dimensiones de afrontamiento de búsqueda de apoyo en la familia, pensamientos obsesivos y desesperanza, y respuestas fisiológicas relacionadas a la ansiedad, y los rasgos de personalidad de neuroticismo y extraversión (Tabla 17). En el primer paso se integró respuestas fisiológicas relacionadas a la ansiedad  $F(1, 756) = 88.82$   $p < .001$  que explica el 10.5% de la varianza; en el paso dos se integró control emocional  $F(2, 755) = 56.80$   $p < .001$  que explica el 13.1% de la varianza; en el paso tres se incluyó la dimensión de regulación emocional reacciones físicas  $F(3, 754) = 43.76$   $p < .001$  con una varianza explicada de 14.8%; en el paso cuatro se incluyó el rasgo de personalidad extraversión  $F(4, 753) = 34.38$   $p < .001$  que explicó el 15.4% de la varianza; en el paso cinco se integró el rasgo de personalidad neuroticismo  $F(5, 752) = 29.30$   $p < .001$ , que explicó el 16.3% de la varianza.

Tabla 16. *Análisis de regresión paso a paso de los predictores de ansiedad*

Variables	R <sup>2</sup>	B	EE	β	t	IC 95%
Paso 1	.105					
Respuestas fisiológicas relacionadas a la ansiedad		.264	.028	.324	9.425***	.209, .319
Paso 2	.131					
Respuestas fisiológicas relacionadas a la ansiedad		.262	.028	.322	9.478***	.208, .316
Control emocional		-.164	.035	-.160	-4.720***	-.233, -.096
Paso 3	.148					
Respuestas fisiológicas relacionadas a la ansiedad		.219	.029	.269	7.415***	.161, .276
Control emocional		-.175	.035	-.171	-5.059***	-.243, -.107
Reacciones físicas		.134	.034	.143	3.938***	.067, .200
Paso 4	.154					
Respuestas fisiológicas relacionadas a la ansiedad		.218	.029	.268	7.422***	.160, .276
Control emocional		-.150	.036	-.146	-4.137***	-.221, -.079
Reacciones físicas		.134	.034	.143	3.941***	.067, .200
Extraversión		-.082	.035	-.082	-2.334***	-.152, -.013
Paso 5	.163					
Respuestas fisiológicas relacionadas a la ansiedad		.206	.030	.253	6.962***	.148, .264
Control emocional		-.141	.036	-.137	-3.886***	-.211, -.070
Reacciones físicas		.099	.036	.106	2.765**	.029, .170
Extraversión		-.103	.036	-.103	-2.879**	-.174, -.033
Neuroticismo		.099	.035	.105	2.785**	.029, .169

\*\* $p < .01$ ; \*\*\* $p < .001$

Se efectuó el análisis de regresión múltiple para examinar los predictores de la conducta externalizada en el que se incluyeron las dimensiones de afrontamiento pensamientos obsesivos y desesperanza y pensamiento positivo y búsqueda de soluciones, las dimensiones de regulación emocional cambio cognitivo y dificultad para regular y los rasgos de personalidad conciencia y neuroticismo (tabla 18).

Se observa que en el primer paso la dimensión de afrontamiento pensamientos obsesivos y desesperanza  $F(1, 757) = 49.50$   $p < .001$  explica el 6.1% de la varianza; en el paso dos se incorpora la dimensión de afrontamiento pensamiento positivo y búsqueda de soluciones  $F(2, 756) = 44.12$   $p < .001$  que explica el 10.5% de la varianza; en el tercer paso se incluye la dimensión dificultad para regular  $F(3, 755) = 36.33$   $p < .001$  que es dimensión de regulación emocional y que explica el 12.6% de la varianza; en el paso cuatro se integra el rasgo de personalidad conciencia  $F(4, 754) = 31.16$   $p < .001$  que explica el 14.2% de la varianza; en el paso cinco se integra el rasgo de personalidad de neuroticismo  $F(5, 753) = 27.29$   $p < .001$  que explica el 15.3% de la varianza; y finalmente en el paso 6 se integra la dimensión de regulación emocional de cambio cognitivo  $F(6, 752) = 23.82$   $p < .001$  que explica el 16% de la varianza.

Tabla 18. *Análisis de regresión paso a paso de los predictores de conducta externalizada*

Variables	R <sup>2</sup>	B	EE	β	t	IC 95%
Paso 1	.061					
Pensamientos obsesivos y desesperanza		.198	.028	.248	7.036***	.143, .254
Paso 2	.105					
Pensamientos obsesivos y desesperanza		.199	.028	.248	7.220***	.145, .253
Pensamiento positivo y búsqueda de soluciones		-.144	.024	-.208	-6.036***	-.190, -.097
Paso 3	.126					
Pensamientos obsesivos y desesperanza		.158	.029	.197	5.483***	.101, .215
Pensamiento positivo y búsqueda de soluciones		-.135	.024	-.195	-5.718***	-.181, -.089
Dificultad para regular		.104	.024	.156	4.324***	.057, .151

\* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ ; \*\*\* $p < .001$

Tabla 18. *Análisis de regresión paso a paso de los predictores de conducta externalizada (Continuación...)*

Variables	R <sup>2</sup>	B	EE	β	t	IC 95%
Paso 4	.142					
Pensamientos obsesivos y desesperanza		.148	.029	.185	5.151***	.092, .204
Pensamiento positivo y búsqueda de soluciones		-.093	.026	-.135	-3.587***	-.144, -.042
Dificultad para regular		.112	.024	.168	4.666***	-.065, .159
Conciencia		-.129	.035	-.139	-3.713***	-.198, -.061
Paso 5	.153					
Pensamientos obsesivos y desesperanza		.114	.030	.143	3.762***	.055, .174
Pensamiento positivo y búsqueda de soluciones		-.090	.026	-.131	-3.493***	-.141, -.040
Dificultad para regular		.084	.025	.126	3.304***	.034, .134
Conciencia		-.137	.035	-.148	-3.955***	-.205, -.069
Neuroticismo		.099	.031	.128	3.212***	-.039, .160
Paso 6	.160*					
Pensamientos obsesivos y desesperanza		.107	.030	.134	3.512***	.047, .167
Pensamiento positivo y búsqueda de soluciones		-.071	.027	-.103	-2.631***	-.124, -.018
Dificultad para regular		.082	.025	.123	3.243***	.032, .132
Conciencia		-.117	.036	-.127	-3.300***	-.187, -.048
Neuroticismo		.097	.031	.125	3.145**	.036, .157
Cambio Cognitivo		-.069	.029	-.090	-2.370*	-.125, -.012

\*p&lt;.05; \*\*p&lt;.01; \*\*\*p&lt;.001

En el análisis de los predictores de la subescala de conducta agresiva se incluyeron las dimensiones de regulación emocional de control emocional, dificultad para regular y cambio cognitivo, el rasgo de personalidad neuroticismo y la dimensión de afrontamiento pensamientos obsesivos y desesperanza (Tabla 19). En el primer paso del análisis se integró el rasgo de personalidad neuroticismo  $F(1, 757) = 73.77$   $p < .001$  que explicó el 8.9% de la varianza; en el paso dos se integró la dimensión de regulación emocional cambio cognitivo  $F(2, 756) = 57.24$   $p < .001$  con una varianza explicada de 13.2%; en el paso tres se incluyó dificultad para regular emociones  $F(3, 755) = 48.43$   $p < .001$  que explicó el 16.1% de la varianza; en el paso cuatro se integró el control emocional  $F(4, 754) = 38.97$   $p < .001$  que explicó el 17.1% de la varianza; y en el paso cinco se integró la dimensión de afrontamiento de pensamientos obsesivos y desesperanza  $F(5, 753) = 32.19$   $p < .001$  que explicó el 17.6% de la varianza.

Tabla 19. *Análisis de regresión paso a paso de los predictores de conducta agresiva*

Variables	R <sup>2</sup>	B	EE	β	t	IC 95%
Paso 1	.089					
Neuroticismo		.267	.031	.298	8.589***	.206, .328
Paso 2	.132					
Neuroticismo		.250	.030	.279	8.211***	.190, .310
Cambio cognitivo		-.182	.030	-.208	-6.098***	-.240, -.123
Paso 3	.161					
Neuroticismo		.175	.033	.196	5.262***	.110, .241
Cambio cognitivo		-.172	.029	-.196	-5.859***	-.230, -.114
Dificultad para regular		.148	.029	.193	5.185***	.092, .205
Paso 4	.171					
Neuroticismo		.175	.033	.196	5.299***	.110, .241
Cambio cognitivo		-.133	.032	-.152	-4.155***	-.196, -.070
Dificultad para regular		.154	.029	.200	5.395***	.098, .210
Control emocional		-.107	.036	-.109	-3.008***	-.177, -.037
Paso 5	.176					
Neuroticismo		.151	.035	.168	4.299***	.082, .220
Cambio cognitivo		-.127	.032	-.145	-3.972***	-.190, -.064
Dificultad para regular		.144	.029	.187	4.990***	.087, .201
Control emocional		-.106	.036	-.108	-2.966**	-.175, -.036
Pensamientos obsesivos y desesperanza		.073	.035	.078	2.097*	.005, .141

\*p<.05; \*\*p<.01; \*\*\*p<.001

En el análisis de los predictores de cualidades positivas se incluyeron las dimensiones de regulación emocional reconocimiento de emocionales positivas, expresión de emociones positivas y control emocional, las dimensiones de afrontamiento búsqueda de apoyo en la familia y pensamiento positivo y búsqueda de soluciones, y los rasgos de personalidad extraversión, conciencia y amabilidad. En la tabla 20 se presentan los resultados y se observa que en el primer paso fue la dimensión de afrontamiento pensamiento positivo y búsqueda de soluciones  $F(1, 757)= 64.51$   $p<.001$  que explica el 7.9% de la varianza; en el paso dos se incorpora el rasgo de personalidad de extraversión  $F(2, 756)= 47.33$   $p<.001$  que explica el 11.1% de la varianza; en el tercer paso se incluye la dimensión de control emocional  $F(3, 755)= 35.87$   $p<.001$  que es dimensión de regulación emocional y que explica el 12.5% de la varianza; en el paso cuatro se integra la dimensión de reconocimiento de emociones positivas  $F(4, 754)= 29.46$   $p<.001$  que es dimensión de la regulación

emocional y que explica el 13.5% de la varianza; en el paso cinco se integra el rasgo de personalidad amabilidad  $F(5, 753) = 24.67$   $p < .001$  con varianza de 14.1%.

Tabla 20. *Análisis de regresión paso a paso de los predictores de cualidades positivas*

Variables	R <sup>2</sup>	B	EE	β	t	IC 95%
Paso 1	.079					
Pensamiento positivo y búsqueda de soluciones		.172	.021	.280	8.032***	.130, .215
Paso 2	.111					
Pensamiento positivo y búsqueda de soluciones		.137	.022	.223	6.205***	.094, .181
Extraversión		.140	.027	.190	5.279***	.088, .192
Paso 3	.125					
Pensamiento positivo y búsqueda de soluciones		.156	.023	.254	6.897***	.112, .201
Extraversión		.161	.027	.218	5.952***	.108, .214
Control emocional		-.095	.028	-.126	-3.411***	-.150, -.040
Paso 4	.135					
Pensamiento positivo y búsqueda de soluciones		.133	.024	.217	5.610***	.087, .180
Extraversión		.135	.028	.183	4.785***	.080, .191
Control emocional		-.119	.029	-.157	-4.129***	-.176, -.062
Reconocimiento de emociones positivas		.098	.032	.127	3.011***	.034, .161
Paso 5	.141					
Pensamiento positivo y búsqueda de soluciones		.124	.024	.201	5.131***	.076, .171
Extraversión		.118	.029	.160	4.027***	.060, .175
Control emocional		-.124	.029	-.164	-4.295***	-.180, -.067
Reconocimiento de emociones positivas		.091	.032	.119	2.815**	.028, .155
Amabilidad		.053	.024	.085	2.219*	.006, .100

\* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ ; \*\*\* $p < .001$

En el análisis de conducta prosocial se incluyeron como predictores las dimensiones de regulación emocional reconocimiento de emociones positivas, expresión de emociones positivas y control emocional, las dimensiones de afrontamiento pensamiento positivo y búsqueda de soluciones, búsqueda de apoyo en la familia y búsqueda de apoyo en el grupo de pares y los rasgos de personalidad conciencia, extraversión y amabilidad (Tabla 21).

Tabla 21. *Análisis de regresión paso a paso de los predictores de conducta prosocial*

Variables	R <sup>2</sup>	B	EE	β	t	IC 95%
Paso 1	.103					
Pensamiento positivo y búsqueda de soluciones		.224	.024	.321	9.319***	.177, .271
Paso 2	.126					
Pensamiento positivo y búsqueda de soluciones		.191	.025	.273	7.664***	.142, .240
Extraversión		.132	.030	.158	4.421***	.074, .191
Paso 3	.136					
Pensamiento positivo y búsqueda de soluciones		.210	.026	.300	8.205***	.160, .260
Extraversión		.153	.031	.183	5.009***	.093, .213
Control emocional		-.094	.031	-.110	-2.995**	-.156, -.032
Paso 4	.144					
Pensamiento positivo y búsqueda de soluciones		.186	.027	.266	6.895***	.133, .239
Extraversión		.126	.032	.150	3.920***	.063, .188
Control emocional		-.100	.031	-.116	-3.189***	-.162, -.038
Conciencia		.103	.037	.109	2.763**	.030, .175
Paso 5	.152					
Pensamiento positivo y búsqueda de soluciones		.147	.031	.210	4.766***	.086, .207
Extraversión		.116	.032	.139	3.624***	.053, .179
Control emocional		-.097	.031	-.114	-3.118**	-.159, -.036
Conciencia		.106	.037	.113	2.857**	.033, .178
Búsqueda de apoyo con el grupo de pares		.056	.021	.105	2.608**	.014, .098
Paso 6	.157					
Pensamiento positivo y búsqueda de soluciones		.145	.031	.207	4.710***	.084, .205
Extraversión		.095	.034	.113	2.819***	.029, .161
Control emocional		-.104	.031	-.121	-3.307***	-.165, -.042
Conciencia		.098	.037	.105	2.645**	.025, .171
Búsqueda de apoyo con el grupo de pares		.052	.022	.097	2.397*	.009, .094
Expresión de emociones positivas		.053	.025	.080	2.114*	.004, .103

\*p&lt;.05; \*\*p&lt;.01; \*\*\*p&lt;.001

Se puede observar que en el primer paso se integró la dimensión de afrontamiento pensamiento positivo y búsqueda de soluciones  $F(1, 757) = 86.83$   $p < .001$  que explicó el 10.3% de la varianza; en el segundo paso se integró el rasgo de personalidad extraversión  $F(2, 756) = 54.25$   $p < .001$  que explicó el 12.6% de la varianza; en el tercer paso se incorporó el control emocional  $F(3, 755) = 39.54$   $p < .001$  que explicó el 13.6% de la varianza; en el paso cuatro se integró el rasgo de personalidad conciencia  $F(4, 754) = 31.82$   $p < .001$  con una varianza explicada de

14.4%; en el paso cinco se incorporó la dimensión de afrontamiento búsqueda de apoyo con el grupo de pares  $F(5, 753) = 27.01$   $p < .001$  que explicó el 15.2% de la varianza; en el paso seis se integró la dimensión de regulación emocional de expresión de emociones positivas  $F(6, 752) = 23.36$   $p < .001$  que explicó el 15.7% de la varianza.

### Modelos de ecuaciones estructurales

El modelo inicial de esta investigación se propuso a partir de la evidencia sobre los factores asociados con la adaptación adolescente (figura 13), se integró el estrés, afrontamiento, personalidad y regulación emocional como posibles predictores de la adaptación adolescente en términos de conducta internalizada, externalizada y cualidades positivas.

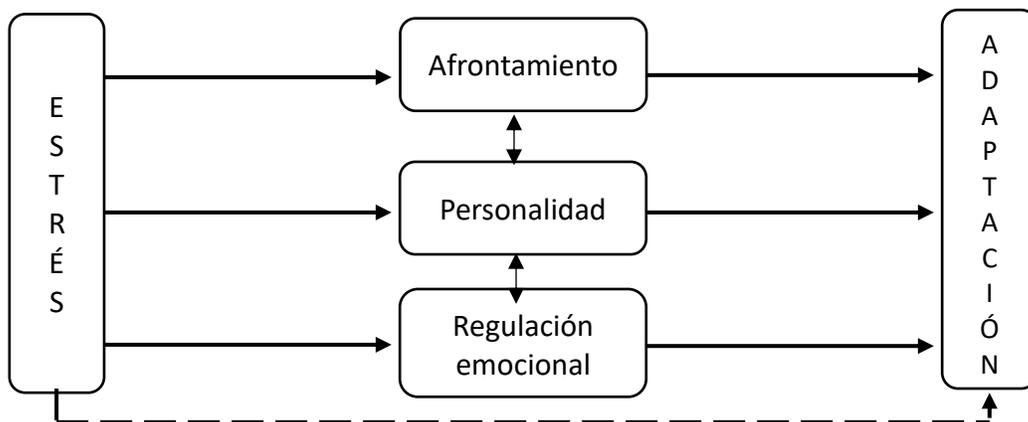
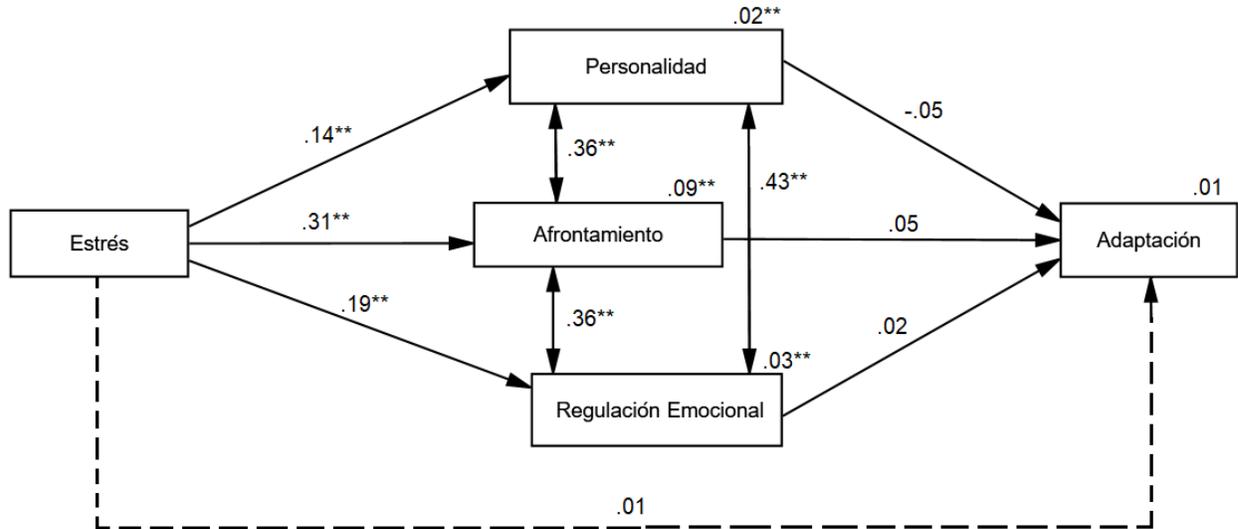


Figura 13. Modelo inicial propuesto de la adaptación adolescente

Se realizó un análisis de senderos (path analysis) con el programa AMOS v. 24 (figura 14), que es un método multivariante que permite verificar el ajuste de modelos causales, además de identificar la contribución directa e indirecta que realizan un conjunto de variables independientes para explicar la variabilidad de las variables dependientes, y se empleó la estimación de máxima verosimilitud (ML, Maximum Likelihood) (Pérez, Medrano, & Sánchez, 2013; Schumacker & Lomax, 2016).



\* $p < .05$   
 \*\* $p < .01$

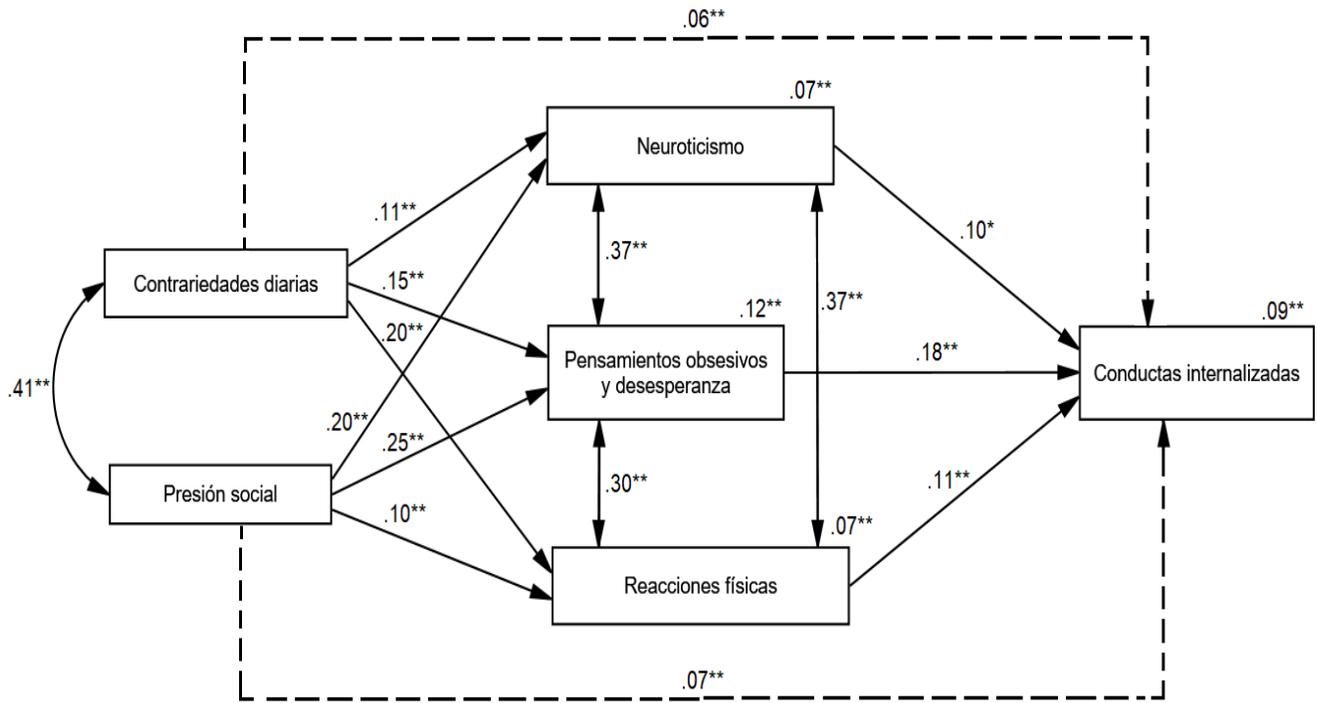
Figura 14. Modelo de la adaptación en adolescentes ( $N = 770$ )

El ajuste del modelo se examinó en términos del cociente chi-cuadrado, el error de aproximación cuadrática media (RMSEA), con un valor inferior de .06 que indica un ajuste aceptable del modelo; se empleó el índice de ajuste comparativo (CFI), cuyos valores por encima de .90 sugieren un mejor ajuste del modelo; se utilizó un índice gamma o GFI y el índice GFI ajustado en función de los grados de libertad, denominado índice de bondad ajustado a la norma (AGFI) cuyos valores oscilan entre 0 y 1 y los valores de ajuste superiores a 0,80 de este índice pueden considerarse ajustes aceptables del modelo (Pérez-Gil, Chacón & Moreno, 2000; Schumacker & Lomax, 2016). En este caso, se obtuvieron los siguientes índices de ajuste del modelo los cuales se encontraron dentro de los márgenes aceptados:  $\chi^2 = 1.874$  ( $gl = 1$ ;  $p = .171$ ;  $N = 770$ );  $GFI = .999$ ;  $AGFI = .985$ ;  $CFI = .998$ ;  $RMSEA = .034$  (.00-.09).

Se observaron efectos directos del estrés sobre el afrontamiento ( $\beta = .31$ ), la personalidad ( $\beta = .14$ ) y la regulación emocional ( $\beta = .19$ ) los cuales fueron significativos ( $p < .01$ ). Sin embargo, los efectos de la personalidad ( $\beta = -.05$ ), afrontamiento ( $\beta = .05$ ) y regulación emocional ( $\beta = .02$ ) sobre la adaptación no fueron

significativos y fueron muy bajos, al igual que el efecto indirecto del estrés sobre la adaptación ( $\beta = .01$ ) que no fue significativo.

Con base en los resultados obtenidos en el análisis de senderos y al considerar lo obtenido en los análisis de regresión se optó por realizar los análisis de senderos de conducta internalizada, conducta externalizada y cualidades positivas. En el modelo de conductas internalizadas como indicador de la adaptación (figura 15), se incluyeron las dimensiones del estrés de contrariedades diarias y presión social, la estrategia de afrontamiento de pensamientos obsesivos y desesperanza, la estrategia de regulación emocional de reacciones físicas y el rasgo de personalidad de neuroticismo.



\* $p < .05$   
\*\* $p < .01$

Figura 15. Modelo de conductas internalizadas en adolescentes ( $N = 770$ )

Los indicadores en este modelo sugieren un buen ajuste:  $X^2 = 3.007$  ( $p = .222$ ;  $g/ = 2$ ;  $N = 770$ );  $GFI = .999$ ;  $AGFI = .986$ ;  $CFI = .998$ ;  $RMSEA = .02$  (.00-.08).

Se observaron efectos directos significativos ( $p < .01$ ) de las contrariedades diarias sobre el neuroticismo ( $\beta = .11$ ), la estrategia de afrontamiento de pensamientos obsesivos y desesperanza ( $\beta = .15$ ), así como en la estrategia de regulación emocional de reacciones físicas ( $\beta = .20$ ). Los efectos directos del estresor presión social sobre neuroticismo ( $\beta = .20$ ), pensamientos obsesivos y desesperanza ( $\beta = .25$ ) y reacciones físicas ( $\beta = .10$ ) también fueron significativos ( $p < .01$ ).

También se observaron efectos directos del neuroticismo ( $\beta = .10$ ;  $p < .05$ ), pensamientos obsesivos y desesperanza ( $\beta = .18$ ;  $p < .01$ ), y reacciones físicas ( $\beta = .11$ ;  $p < .01$ ) sobre las conductas internalizadas. A diferencia del modelo anterior, se obtuvieron efectos indirectos significativos del estresor contrariedades diarias ( $\beta = .06$ ;  $p < .01$ ), y presión social ( $\beta = .07$ ;  $p < .01$ ) sobre conductas internalizadas (señalados en la figura con las líneas punteadas).

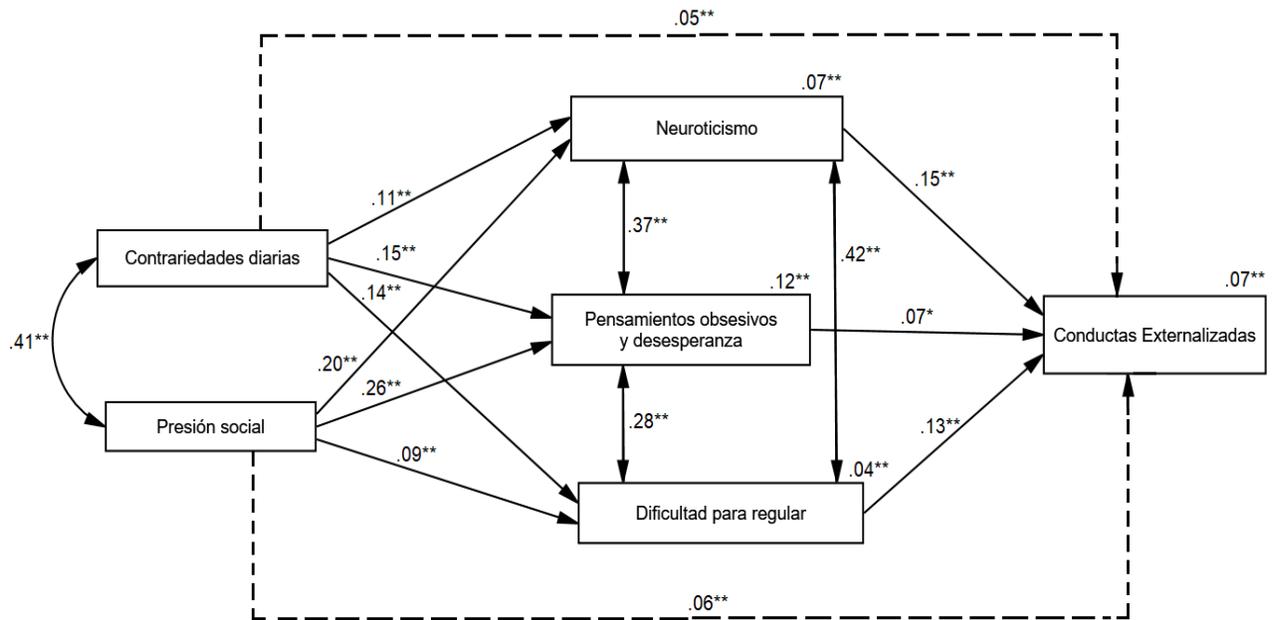
En la figura 16 se presenta el modelo de conductas externalizadas como resultado del análisis de senderos en el que se incluyeron también como estresores las contrariedades diarias y la presión social, asimismo se incluyó el rasgo de personalidad neuroticismo, la estrategia de afrontamiento de pensamientos obsesivos y desesperanza y la estrategia de regulación de dificultad para regular. Los índices de ajuste del modelo sugieren que existe un buen ajuste:  $X^2 = 1.587$  ( $p = .452$ ;  $g/2$ ;  $N = 770$ );  $GFI = .999$ ;  $AGFI = .993$ ;  $CFI = 1.00$ ;  $RMSEA = .00$  (.00-.06).

Se observaron efectos directos significativos ( $p < .01$ ) de las contrariedades diarias sobre el neuroticismo ( $\beta = .11$ ), el pensamiento obsesivo y desesperanza ( $\beta = .15$ ), y la dificultad para regular ( $\beta = .14$ ), con el efecto más bajo en ésta última estrategia de regulación emocional. Asimismo, se observaron efectos directos del estresor presión social en neuroticismo ( $\beta = .20$ ), el pensamiento obsesivo y desesperanza ( $\beta = .26$ ), y la dificultad para regular ( $\beta = .09$ ) los cuales también fueron significativos ( $p < .01$ ).

Se obtuvieron efectos directos del neuroticismo ( $\beta = .15$ ;  $p < .01$ ), pensamientos obsesivos y desesperanza ( $\beta = .07$ ;  $p < .05$ ) y la dificultad para regular ( $\beta = .13$ ;  $p < .01$ )

sobre las conductas externalizadas; y se observó que el efecto de la estrategia de afrontamiento fue el menor.

En las líneas punteadas de la figura 14 se pueden observar los efectos indirectos de los estresores contrariedades diarias ( $\beta = .05$ ;  $p < .01$ ) y presión social ( $\beta = .06$ ;  $p < .01$ ) sobre las conductas externalizadas los cuales fueron pequeños pero significativos.



\* $p < .05$   
\*\* $p < .01$

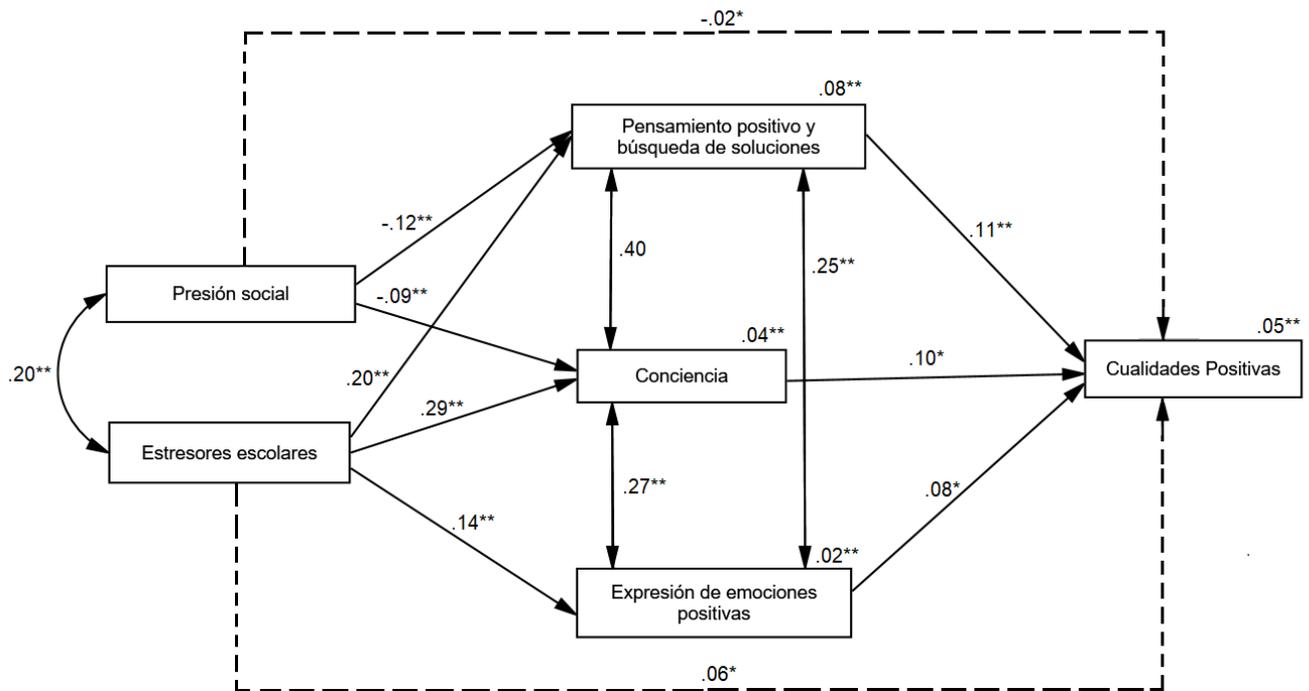
Figura 16. Modelo de conductas externalizadas en adolescentes ( $N = 770$ )

Se realizó el análisis de senderos de cualidades positivas (figura 17) en el que se incluyeron los estresores escolares y la presión social, el rasgo de personalidad conciencia, la estrategia de afrontamiento pensamiento positivo y búsqueda de soluciones, y la estrategia de regulación emocional expresión de emociones positivas.

Los índices de ajuste del modelo sugieren que existe un ajuste bueno:  $X^2 = 6.242$  ( $p = .100$ ;  $g/ = 3$ ;  $N = 770$ );  $GFI = .977$ ;  $AGFI = .981$ ;  $CFI = .992$ ;  $RMSEA = .03$  ( $.00-.07$ ). Se observaron efectos directos negativos de la presión social sobre el

pensamiento positivo y búsqueda de soluciones ( $\beta = -.12$ ;  $p < .01$ ) y la conciencia ( $\beta = -.09$ ;  $p < .01$ ), pero no hubo efecto de este estresor sobre la estrategia de regulación emocional. Se obtuvieron efectos directos positivos y significativos ( $p < .01$ ) de los estresores escolares sobre el pensamiento positivo y búsqueda de soluciones ( $\beta = .20$ ), la conciencia ( $\beta = .29$ ) y la expresión de emociones positivas ( $\beta = .14$ ).

Se observaron efectos directos del pensamiento positivo ( $\beta = .11$ ;  $p < .01$ ), la conciencia ( $\beta = .10$ ;  $p < .05$ ), y la expresión de emociones positivas ( $\beta = .08$ ;  $p < .05$ ) sobre las cualidades positivas. Hubo un efecto indirecto negativo de la presión social sobre cualidades positivas ( $\beta = -.02$ ;  $p < .05$ ), y un efecto positivo de los estresores escolares ( $\beta = .06$ ;  $p < .05$ ) sobre cualidades positivas, sin embargo, ambos efectos indirectos mediados por la personalidad, afrontamiento y regulación emocional fueron muy pequeños.



\* $p < .05$   
\*\* $p < .01$

Figura 17. Modelo de cualidades positivas en adolescentes ( $N = 770$ )

## DISCUSIÓN

En este estudio se analizó la relación de la conducta internalizada, externalizada, mixta y cualidades positivas con las variables de estrés, afrontamiento, regulación emocional y personalidad. Estudios de la adaptación adolescente han reportado que los síntomas de ansiedad pueden aumentar cuando existen altos niveles de estrés (Estévez *et al.*, 2012; Gerber *et al.*, 2013); además, se ha reportado que tanto estrés cotidiano como sucesos mayores estresantes pueden influir en las diferentes trayectorias del desarrollo de los adolescentes y que pueden tener desenlaces o resultados tanto positivos como negativos (Cicchetti, 2010). Sin embargo, contrario a lo esperado, los resultados del análisis de correlación entre las dimensiones de estrés y la adaptación en esta muestra fue muy baja, lo cual puede estar vinculado con la percepción del estrés, la cual impacta en los niveles de estrés en el individuo y en la tolerancia al estrés (Daughters *et al.*, 2013).

La regulación emocional y el afrontamiento fueron evaluados de manera diferenciada en esta investigación dado que es necesario analizar las formas en que ambos procesos se relacionan con la conducta internalizada y externalizada en la adolescencia como lo han sugerido algunos autores (Compas *et al.*, 2017; Zimmer-Gembeck & Skinner, 2016). Se ha reportado que, si bien estos dos procesos están relacionados, se trata de dos constructos separados que se despliegan en situaciones diferentes (Compas *et al.*, 2017), considerando que la regulación emocional incluye respuestas dirigidas a la generación y modulación de emociones tanto positivas como negativas ante cualquier evento (Gross, 2015; Thompson, 1991), mientras que el afrontamiento se da a partir de que la persona experimenta estrés o evalúa una situación como estresante (Seiffge-Krenke, 2011).

En este estudio se observó una relación positiva de las cualidades positivas y la conducta prosocial con el reconocimiento de emociones positivas y negativas, también se observó asociación de las estrategias de regulación emocional de reacciones físicas y dificultad para regular con conducta internalizada, así como con la subescala depresión y ansiedad; las correlaciones entre conducta externalizada

y regulación emocional incluyen también la dimensión de dificultad para regular y cambio cognitivo, esta última con una relación negativa. Mientras que, con afrontamiento, se encontraron relaciones positivas de las dimensiones de respuestas fisiológicas y pensamientos obsesivos y desesperanza con conducta internalizada y las subescalas de depresión y ansiedad; además se encontró una asociación positiva entre los pensamientos obsesivos y desesperanza con la conducta externalizada y la conducta agresiva, aunado a una relación negativa con pensamiento positivo y búsqueda de soluciones. Estos resultados son congruentes con evidencia previa sobre la asociación de afrontamiento y regulación emocional con la adaptación tanto positiva como negativa en la adolescencia (Kim-Spoon *et al.*, 2013; McLaughlin *et al.*, 2014; Troy & Mauss, 2011), autores reportan que las estrategias de afrontamiento de evitación, tanto conductuales como cognitivas, se asocian con mayor presencia de problemas internalizantes y externalizantes, además estrategias como solución de problemas, búsqueda de apoyo social incluso predicen adaptación positiva, mientras que estrategias como la rumiación y conducta autolesiva pueden funcionar como factores de riesgo adolescente (Barcelata *et al.*, 2012b; Estévez *et al.*, 2012).

La regulación emocional es un elemento relacionado con la adaptación y la resiliencia (Gresham & Gullone, 2012; Troy & Mauss, 2012), sin embargo, bajo ciertas condiciones, los patrones de regulación de las emociones pueden limitar o frenar el funcionamiento adaptativo de los individuos, e incluso convertirse en síntomas de psicopatología (Beauchaine & Cicchetti, 2019; Cole, 2014). Por lo tanto, se puede hablar también de desregulación de las emociones, que está relacionada con la psicopatología afectiva y tiene posible influencia causal en el desarrollo de trastornos de externalización e internalización en la infancia y la adolescencia (Bradley *et al.*, 2011).

Estudios previos han identificado al neuroticismo como predictor de la conducta internalizada, mientras que la extraversión y conciencia predicen la conducta externalizada (Mezquita *et al.*, 2015), además, otros estudios sugieren que las dimensiones de los cinco grandes podrían asociarse con respuestas específicas ante el estrés; por lo cual podrían aumentar los niveles de estrés cuando existen

rasgos de neuroticismo y relacionarse con las dificultades de adaptación y de afrontamiento (Mirnics *et al.*, 2013; Saklofske *et al.*, 2012). Lo anterior es similar a lo observado en esta investigación, ya que el neuroticismo fue un predictor tanto de conducta internalizada como externalizada. Entre los resultados también se observó que los rasgos de conciencia, extraversión y amabilidad se asociaron con las cualidades positivas y la subescala de conducta prosocial, lo cual es congruente con la investigación tanto con adolescentes como adultos, ya que los individuos con el rasgo de extraversión suelen experimentar más emociones positivas y parecen estar más motivados y capacitados para prolongar la experiencia de las emociones positivas en comparación con los introvertidos (Barbaranelli *et al.*, 2003; Caspi *et al.*, 2005), por lo cual el rasgo de extraversión y la amabilidad se han reportado como factores protectores (Kotov *et al.*, 2010).

Cabe mencionar que respecto a la relación de las conductas mixtas con estrés, afrontamiento, regulación emocional y personalidad fueron en su mayoría no significativas o muy débiles, razón por la cual no se incluyeron en los análisis posteriores de regresión y en los análisis de senderos. Los resultados de los principales predictores de la adaptación en adolescentes, así como el desarrollo de los modelos de conducta internalizada, externalizada y cualidades positivas se retoman en el último capítulo de discusión y conclusiones de esta investigación.

## CAPÍTULO V. DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

El propósito de esta investigación fue analizar el rol del estrés, la personalidad, el afrontamiento y la regulación emocional sobre la adaptación en adolescentes. La adaptación se ha interpretado como un producto interactivo que involucra la presencia o ausencia de problemas emocionales y de conducta, el nivel de exposición y la fuerza de los diversos factores de riesgo, protectores y promotores específicos presentes en la vida de los adolescentes (Jenson & Fraser, 2006). En la literatura previa sobre la evaluación de problemas emocionales, de conducta y del funcionamiento adaptativo se ha retomado como un factor de riesgo los altos niveles de estrés, considerando su asociación con la presencia de conducta internalizada y externalizada (Compas *et al.*, 2014; Estrada *et al.*, 2012; Grant & Compas, 2003), y se han identificado algunas variables personales y contextuales como factores protectores especialmente durante la adolescencia (Eacott & Frydenberg, 2008; Resnick, 2000; Troy & Mauss, 2011).

Entre las variables que se han retomado en la investigación sobre adaptación y resiliencia adolescente destaca el papel del afrontamiento como una de las características personales importantes del adolescente (Flouri & Mavroveli, 2013; Seiffge-Krenke & Beyers, 2005), al igual que la regulación emocional (John & Gross, 2004; Kim-Spoon *et al.*, 2013; Troy & Mauss, 2011) y algunas características de personalidad (Connor-Smith & Flachsbar, 2007; Saklofske *et al.*, 2012). Por tales motivos, se consideró investigar estas variables en conjunto, identificar su contribución a la adaptación y su rol como predictoras de la adaptación tanto positiva como negativa, ya que la adaptación en la niñez y adolescencia puede ser un predictor del éxito o el fracaso en las tareas de desarrollo en el futuro (Obradović *et al.*, 2006; Rutter, 2012).

Tomando en cuenta lo anterior, la meta principal de esta investigación fue construir y probar un modelo de adaptación adolescente, para lo cual se trabajó primero en el análisis de las variables relacionadas con la adaptación, posteriormente se identificaron los principales predictores de la adaptación a través

de análisis de regresión múltiple y finalmente se propusieron modelos de adaptación y de las conductas internalizadas, externalizadas y cualidades positivas, los cuales se probaron a través de análisis de senderos.

### **Analizar la relación del estrés, el afrontamiento, la regulación emocional y la personalidad con la adaptación adolescente**

Con respecto a este objetivo, en los resultados de los análisis de correlación del estrés y la adaptación se observó una asociación positiva entre los estresores escolares, las contrariedades diarias y la ansiedad (conducta internalizada). Sin embargo, la relación que se observó en esta investigación fue baja, lo cual puede asociarse con que los adolescentes de esta muestra perciben en general poco estrés. Estos resultados pueden relacionarse con la tolerancia al estrés como se ha mencionado en estudios anteriores (Daughters *et al.*, 2013; Felton *et al.*, 2017), ya que se ha reportado que los jóvenes con alta tolerancia al estrés suelen percibir los eventos que ocurren en sus entornos como menos estresantes y negativos, mientras que las personas que experimentan sus entornos como más estresantes también tienen más probabilidades de utilizar la evitación como una forma de afrontar la situación y de presentar conductas internalizadas y externalizadas.

En estudios que involucran el estrés y la adaptación en adolescentes se ha reportado que los síntomas de ansiedad pueden ser más severos ante la presencia de estrés, considerando que la percepción del suceso puede aumentar los niveles de estrés en el individuo y que la baja tolerancia al estrés se asocia con tasas más altas de sensibilidad a la ansiedad y depresión (Daughters *et al.*, 2013; Gerber *et al.*, 2013). En este sentido también se debe considerar que la valoración subjetiva tiene un papel fundamental en el surgimiento del estrés y por tanto en los problemas de adaptación (Barcelata & Lucio, 2012; Masten, 2018), lo cual pudo ser un elemento importante en esta muestra, ya que en general puntuaron bajo en estrés.

Asimismo, se ha reportado que la exposición constante a algunos estresores puede tener un efecto sobre la percepción del estrés y a su vez en consecuencias de largo alcance para la salud y el bienestar futuros (Lavoie *et al.*, 2019), sin

embargo, los resultados obtenidos fueron diferentes a lo esperado, ya que una de las hipótesis planteadas en esta investigación fue que los altos niveles de estrés se asocian con la presencia de conducta internalizada y externalizada, lo cual también ha sido reportado en otras investigaciones (Estrada-Martínez *et al.*, 2012; Flouri *et al.*, 2013; Grant & Compas, 2003; Hampel & Petermann, 2006). En este sentido también se debe considerar el papel que puede tener el contexto de riesgo psicosocial al que están expuestos los adolescentes de esta muestra, de acuerdo con los indicadores de marginación urbana mencionados por CONAPO (2012) como son los indicadores socioeconómicos, la disponibilidad de bienes y servicios, el ingreso mensual, el tipo de vivienda, entre otros. Aproximadamente la mitad de los adolescentes que participaron en esta investigación reportaron que el ingreso mensual de sus familias se encuentra por debajo de los 6500 pesos, además de que la ocupación de sus padres se relaciona con el empleo informal y el empleo en oficina, mientras que un gran porcentaje de las madres desempeñan labores del hogar.

Por otro lado, se obtuvieron asociaciones entre dimensiones de la regulación emocional como reacciones físicas y dificultad para regular con conducta internalizada, así como con la subescala depresión y ansiedad. Es necesario considerar que, bajo ciertas condiciones, los patrones de regulación de las emociones ponen en peligro o impiden el funcionamiento adaptativo de los individuos, y tales patrones pueden apoyar o convertirse en síntomas de psicopatología (Beauchaine & Cicchetti, 2019; Cole, 2014; Kim-Spoon *et al.*, 2013) y cuando los patrones de regulación de la emoción se vinculan con tales problemas, se habla entonces de desregulación emocional (Beauchaine & Cicchetti, 2019; Gratz & Roemer, 2004). Los resultados de esta investigación reflejan que los componentes de la desregulación emocional podrían influir sobre la adaptación adolescente ya que la desregulación implica una tendencia a que las emociones se salgan de control, cambien rápidamente, se expresen en formas intensas y no modificadas (Bradley *et al.*, 2011). De manera similar a lo reportado en estudios previos (Flouri & Mavroveli; 2013; John & Gross, 2004; Kim-Spoon *et al.*, 2013) en esta investigación se pudo comprobar que la dificultad para regular emociones

negativas se asocia con la presencia de conducta internalizada, específicamente con depresión y ansiedad.

Las correlaciones entre conducta externalizada y regulación emocional también incluyen la dimensión de dificultad para regular, así como el cambio cognitivo, esta última con una relación negativa. Si bien la adolescencia representa uno de los períodos en los que existe mayor presencia de problemas conductuales, se entiende que la regulación emocional incluye los procesos intrínsecos y extrínsecos que apuntan no solo a reducir la intensidad y la frecuencia de una respuesta emocional, sino también a generar y mantener una respuesta emocional (Thompson, 1991), por lo tanto, la implementación del control cognitivo puede verse como un tipo de regulación de la emoción exitoso (Gross, 2015; Gross & Thompson, 2007; Ireland *et al.*, 2017) y al asociarse de manera negativa con conducta externalizada refleja que a mayor compromiso del control cognitivo podría ser menor la presencia de conducta agresiva o disruptiva.

La regulación emocional funcional es un elemento importante para el estudio de la adaptación (Gresham & Gullone, 2012; Tugade & Fredrickson, 2006) como muestra esta investigación en la cual se observó una relación positiva de las cualidades positivas y la conducta prosocial con el reconocimiento de emociones positivas y negativas. La regulación emocional incluye este proceso de identificación emocional que realiza el sujeto para emitir, suprimir o modificar una respuesta emocional y los resultados obtenidos en este estudio concuerdan con lo que se ha reportado en otras investigaciones sobre la asociación de la regulación emocional con funcionamiento social y competencias en la adolescencia (Eisenberg *et al.*, 2000; Gestsdottir & Lerner, 2008), que mencionan la posibilidad de predecir el funcionamiento social en etapas posteriores del desarrollo a partir de la regulación sobre todo de emociones negativas.

Por otro lado, se encontraron relaciones positivas de las estrategias de afrontamiento de respuestas fisiológicas y pensamientos obsesivos y desesperanza con conducta internalizada y las subescalas de depresión y ansiedad; estos datos son similares a lo que mencionan otros autores, especialmente sobre las respuestas

involuntarias al estrés y los pensamientos intrusivos y rumiantes, que se han relacionado tanto con el mal estado de salud como con la angustia emocional y la conducta internalizada (Connor-Smith & Compas, 2004; McLaughlin *et al.*, 2014), así como con depresión (Zawadzki, 2015), ya que se ha reportado que cuando los individuos rumian, experimentan más estados emocionales negativos y esto aunado al estrés puede hacer que los individuos tengan más dificultades para concentrarse y resolver problemas. Asimismo, los resultados obtenidos son congruentes con investigaciones previas que reportan que la evitación y las estrategias cognitivas se asocian a una mayor presencia de problemas internalizados y externalizados (Estévez *et al.*, 2012; McLaughlin, *et al.*, 2014).

Estos hallazgos son consistentes con el supuesto de Lazarus y Folkman (1991) sobre la evaluación secundaria que realiza un individuo, es decir, el reconocimiento de los recursos que pueden emplearse para responder ante el estrés, ya que se identificaron diferentes estrategias de afrontamiento tanto funcionales como disfuncionales (Lucio *et al.*, 2016). Adicionalmente, una de las hipótesis planteadas en esta investigación refiere que estrategias de afrontamiento como la resolución de problemas y el pensamiento positivo se asocian con menor presencia de conducta internalizada (Pascual *et al.*, 2016), y, por el contrario, la rumiación se asocia con mayor presencia de conducta internalizada (McLaughlin *et al.*, 2014; Zawadzki, 2015). En esta investigación se observó una correlación positiva entre los pensamientos obsesivos y desesperanza con la conducta externalizada y la conducta agresiva, así como una relación negativa con pensamiento positivo y búsqueda de soluciones, comprobando así la hipótesis planteada y es similar a lo reportando por otros autores, ya que la rumiación y la evitación son empleadas en mayor medida durante la adolescencia y se asocian con niveles de estrés elevados y patrones de adaptación inadecuado, que están vinculados con el mal funcionamiento psicológico (Compas *et al.*, 2001; Hampel & Petermann, 2006; Zawadzki, 2015).

El afrontamiento se ha identificado como un factor tanto de riesgo como de protección para la adaptación (Resnick, 2000; Rutter, 2012). De esta forma los

resultados del presente estudio señalan que el afrontamiento puede ser un factor protector. Se observó una correlación positiva de las cualidades positivas y la conducta prosocial con pensamiento positivo y búsqueda de soluciones, y con la búsqueda de apoyo en la familia y el grupo de pares, estos resultados reflejan que las respuestas de afrontamiento funcional o comprometido podrían predecir un mejor ajuste, como se ha reportado en investigaciones anteriores (Connor-Smith & Compas, 2004; Seiffge-Krenke *et al.*, 2013), ya que implica intentos de cambiar directamente una situación negativa o respuestas fisiológicas relacionadas mediante estrategias como la resolución de problemas y el pensamiento positivo.

Estudios previos han reportado que las dimensiones de los cinco grandes se asocian con respuestas específicas ante eventos estresantes, por ejemplo, el neuroticismo se ha relacionado con dificultades de adaptación y con afrontamiento de tipo disfuncional, mientras que la conciencia se relaciona un mejor ajuste psicológico y con afrontamiento adaptativo al igual que la extraversión y la amabilidad (Connor-Smith & Flachsbart, 2007; Kotov *et al.*, 2010; Mirnics *et al.*, 2013; Saklofske *et al.*, 2012). En este sentido, los resultados en cuanto a la relación entre los rasgos de personalidad y la adaptación en esta muestra, fueron similares a lo reportado sobre la asociación del neuroticismo y conducta externalizada, conducta agresiva y antisocial de previos estudios (p.e. Mirnics *et al.*, 2013); así como, aquellos sobre la relación de conducta internalizada, depresión y ansiedad con bajos niveles de conciencia, amabilidad y extraversión (Soto & Tackett, 2015), ya que en esta muestra, los rasgos de conciencia, extraversión y amabilidad se asociaron con las cualidades positivas y la subescala de conducta prosocial, mientras que el neuroticismo se relacionó con la conducta internalizada y las subescalas de depresión y ansiedad, así como con la conducta externalizada en general y la conducta agresiva en particular. También se obtuvieron asociaciones negativas de la conciencia con conducta externalizada y de extraversión con retraimiento, lo cual también es consistente con estudios previos (Connor-Smith & Flachsbart, 2007).

### **Analizar la influencia del estrés, el afrontamiento, la regulación emocional y la personalidad sobre la adaptación adolescente**

Uno de los objetivos centrales de esta investigación fue la identificación de los predictores de la adaptación adolescente, por lo cual se realizaron análisis de regresión lineal múltiple paso a paso con modelos específicos para conducta internalizada, externalizada, cualidades positivas y las subescalas de depresión, ansiedad, conducta agresiva y conducta prosocial. Entre los resultados se obtuvo que existen predictores que resultaron constantes, por ejemplo, el control emocional que es una dimensión de la regulación emocional que resultó ser un predictor de la conducta internalizada, depresión, ansiedad, conducta agresiva, cualidades positivas y conducta prosocial; la dimensión de afrontamiento pensamientos obsesivos y desesperanza que se presentó como predictor para conducta internalizada, depresión, conducta externalizada y conducta agresiva; la dimensión de respuestas fisiológicas relacionadas a la ansiedad que fue predictor de conducta internalizada, depresión y ansiedad; el rasgo de personalidad neuroticismo fue predictor de conducta internalizada, depresión, ansiedad, conducta externalizada, y conducta agresiva; y el rasgo de personalidad extraversión fue predictor de conducta internalizada, ansiedad, cualidades positivas y conducta prosocial.

Como se mencionó anteriormente, el afrontamiento y la regulación emocional se evaluaron de manera separada, y en esta muestra fue evidente que el afrontamiento tuvo un mayor efecto sobre los indicadores de adaptación, lo cual es consistente con otros estudios (Hampel & Petermann, 2006; Zimmer-Gembeck & Skinner, 2016). Los datos observados indican que la estrategia de afrontamiento de pensamientos obsesivos y desesperanza fue uno de los principales predictores de conducta internalizada (depresión) y externalizada (conducta agresiva), mientras que pensamiento positivo lo fue de cualidades positivas (conducta prosocial). Estos resultados son consistentes con lo que se ha reportado en diversos estudios sobre los pensamientos negativos repetitivos o la rumiación, que son considerados como factores de vulnerabilidad cognitiva para diversos trastornos de ansiedad, del estado de ánimo y de la conducta, ya que tienen un papel importante para explicar

la coexistencia de diversas formas de internalización de la psicopatología y son considerados factores de riesgo (McLaughlin *et al.*, 2014; Hampel & Petermann, 2006). De manera similar a lo reportado por diversos autores (Geldhof *et al.*, 2015; Mauss *et al.*, 2007), se observó que el control emocional es un predictor no sólo de conducta internalizada y externalizada, sino de cualidades positivas (el cuál se asoció de manera negativa en este estudio). Se ha estudiado el papel predictor de la regulación emocional sobre el comportamiento problemático y la competencia social en adolescentes y se ha reportado que el dominio sobre las emociones también puede predecir el nivel de ajuste o la competencia social (Eisenberg *et al.*, 2000).

En este estudio se observó que extraversión y conciencia fueron predictores de conducta prosocial, mientras que extraversión y amabilidad fueron predictores de cualidades positivas. Los niveles más altos de extraversión y apertura a la experiencia predicen un mayor uso de la regulación emocional cognitiva, lo que sugiere que las personas con una mayor tendencia a comportarse de manera más asertiva y segura, y las que muestran una mayor creatividad y amplitud de intereses pueden mostrar conductas asociadas con un mejor ajuste (Gresham & Gullone, 2012), al considerar que los individuos extravertidos son expresivos, enérgicos, dominantes y con tendencia a experimentar estados de ánimo positivos con mayor frecuencia; los individuos con apertura a la experiencia tienen características positivas como creatividad, sensibilidad, aprendizaje rápido e inteligencia (Barbaranelli *et al.*, 2003; Caspi *et al.*, 2005).

A pesar de que la mayoría de los resultados fueron congruentes con lo reportado en la literatura sobre factores asociados con la adaptación en adolescentes, factores protectores y factores de riesgo, es importante mencionar que el estrés no mostró relaciones fuertes con la conducta internalizada y externalizada, contrario a lo que se esperaba y a lo reportado en diversas investigaciones (Barcelata & Lucio, 2012; Compas *et al.*, 2001; Compas *et al.*, 2017; Seiffge-Krenke, 2011; Rutter, 2012; Zimmer-Gembeck & Skinner, 2016), lo que puede relacionarse con los niveles bajos de estrés que se observaron en esta

muestra y que puede reflejar cierta adecuación o tolerancia al estrés como se ha sugerido anteriormente (Daughters *et al.*, 2013; Ashokan *et al.*, 2016). Además, se ha sugerido que el estrés moderado durante la adolescencia inocula contra adversidades posteriores, a través de la adquisición de respuestas adaptativas al estrés (Malhi *et al.*, 2019), y es posible que otras características como los rasgos de personalidad (Connor-Smith & Flachsbart, 2007; Mirnics *et al.*, 2013; Saklofske, 2012) puedan ayudar también a entender la baja percepción de estrés en esta muestra.

Cuando se percibe una situación como estresante pueden existir dificultades adaptativas representado un riesgo potencial para la salud mental debido a los niveles generalmente altos de estrés (DeCarlo *et al.*, 2012; Seiffge-Krenke, 2011; Lavoie *et al.*, 2019), sin embargo, cuando una situación estresante se presenta de manera regular, el individuo puede desarrollar cierta tolerancia ante el evento estresante y puede reportar menores niveles de estrés (Daughters *et al.*, 2013; Felton *et al.*, 2017; Malhi *et al.*, 2019). Al respecto se ha identificado que la percepción del estrés se asocia con la capacidad para tolerarlo (Bland *et al.*, 2012; Daughters *et al.*, 2013; Felton *et al.*, 2017), por lo cual se considera que la percepción del estrés puede predecir también la capacidad del individuo para manejar y tolerar futuros sucesos estresantes (Felton *et al.*, 2017) y puede verse afectada por diversas variables, incluida la genética, el estilo de vida y las estrategias de afrontamiento (Bland *et al.*, 2012).

Como se observa la muestra incluida en esta investigación reportó bajos niveles de estrés, lo que podría estar relacionado con una alta tolerancia al estrés, pero no necesariamente con el uso de estrategias de afrontamiento funcionales o con adaptación positiva, puesto que se observó la presencia de conducta internalizada y externalizada con valores más altos que en cualidades positivas. Asimismo, se debe considerar los tipos de estresores, las características de la situación, la frecuencia del evento, y el nivel de percepción del estrés sobre la situación ya que son cuestiones que influyen en el ajuste psicológico del adolescente (Barcelata *et al.*, 2020).

### **Analizar el rol del estrés, el afrontamiento, la regulación emocional y la personalidad sobre la adaptación positiva y negativa de los adolescentes**

Para cumplir con el objetivo principal de esta investigación se construyeron cuatro modelos, tomando como variable de entrada algunos estresores específicos, como variable de salida los indicadores de adaptación tanto negativa (conducta internalizada y externalizada) como positiva (calidades positivas) y tomando como variables mediadoras estrategias de afrontamiento, rasgos de personalidad y estrategias de regulación emocional.

El primer modelo de adaptación se construyó con las variables globales, como variable de entrada se incluyó el estrés; las variables mediadoras fueron el afrontamiento, la regulación emocional y la personalidad, y como variable de salida se incluyó la adaptación. A pesar de que se observaron buenos indicadores de ajuste en este modelo, no se obtuvo una varianza explicada alta. Se observaron efectos directos significativos del estrés sobre las variables mediadoras de personalidad, afrontamiento y regulación emocional, sin embargo, el efecto de estas variables mediadoras sobre la adaptación fue muy bajo, por lo cual se optó por construir modelos específicos para los indicadores de adaptación (la conducta internalizada, externalizada y las calidades positivas) con el fin de identificar el rol del estrés, la personalidad, el afrontamiento y la regulación emocional sobre cada indicador de adaptación.

El segundo modelo fue el de conductas internalizadas y en este se integraron las contrariedades diarias y la presión social como variables de entrada y las variables mediadoras fueron el neuroticismo, pensamientos obsesivos y desesperanza, y las reacciones físicas. Este modelo tuvo mejor varianza explicada y un buen ajuste. Se pudieron observar efectos directos de los estresores sobre las variables mediadoras, y de éstas sobre las conductas internalizadas, específicamente se obtuvo un efecto mayor de los pensamientos obsesivos y desesperanza sobre las conductas internalizadas, en comparación con la personalidad y la regulación emocional. Los efectos indirectos de los estresores sobre las conductas internalizadas fueron significativos, sin embargo, estos

resultados siguen siendo diferentes a lo esperado, ya que los adolescentes percibieron poco estrés. En este sentido, la percepción que se tiene del impacta en la reacción emocional o conductual y, por lo tanto, se debe considerar la relevancia de las situaciones ambientales, ya que los eventos ganan importancia a través de los esfuerzos del individuo por hacerle frente (Barcelata *et al.*, 2012; Lazarus, 1993). Cabe mencionar que el desequilibrio entre la percepción y la evaluación de un evento en conjunto con los recursos disponibles es lo que da pauta dicho evento sea interpretado como negativo y que en consecuencia surja el estrés lo que explica la importancia de elementos como la percepción del adolescente de su entorno. Los resultados obtenidos indican que el afrontamiento tiene un papel mediador importante entre la percepción de estrés y la presencia de conducta internalizada en la adolescencia (Estévez *et al.*, 2012; Compas *et al.*, 2017), sin embargo, las estrategias de afrontamiento que emplean los adolescentes fueron disfuncionales (Lucio *et al.*, 2016; Seiffge-Krenke, 2011). Investigación previa refiere que el uso de estrategias de afrontamiento tanto positivas como negativas durante la adolescencia pueden fomentar el uso posterior del mismo tipo de estrategias frente al estrés en etapas posteriores y puede ayudar a prevenir el desarrollo de problemas psicológicos que interfieren con el éxito en múltiples ámbitos (Connor-Smith & Compas, 2004; DeCarlo *et al.*, 2012; Estévez *et al.*, 2012; Mirnics *et al.*, 2013).

Con respecto al tercer modelo de conductas externalizadas, se consideraron los mismos estresores de contrariedades diarias y presión social como variables de entrada, y como variables mediadoras se incluyeron el rasgo de personalidad neuroticismo, la estrategia de afrontamiento pensamientos obsesivos y desesperanza y la estrategia de dificultad para regular emociones. Similar a estudios anteriores, los resultados de este modelo indican que el neuroticismo tiene un efecto sobre las conductas externalizadas (Mezquita *et al.*, 2015; Mirnics *et al.*, 2013), sin embargo, en estudios previos se destaca la relación de conducta externalizada con extraversión, bajos niveles de amabilidad y conciencia (Mezquita *et al.*, 2015; Saklofske *et al.*, 2012; ), lo cual no se comprobó en esta investigación, ya que estos rasgos de personalidad no fueron predictores significativos, por lo cual tampoco fueron incluidos en este modelo.

La capacidad para regular de manera efectiva las emociones debe considerarse un factor relevante en el comportamiento de los jóvenes, especialmente la capacidad para emplear una gama diversa de estrategias de regulación emocional (Garnefski & Kraaij, 2010; Gross & Thompson, 2007; Hervás & Jódar, 2008; Ireland *et al.*, 2017; Tugade & Fredrickson, 2006), sin embargo, son las estrategias menos eficaces de regulación emocional como la dificultad para regular y las reacciones físicas las que tienen efectos directos en la conducta internalizada y externalizada (Beauchaine & Cicchetti, 2019; Gratz & Roemer, 2004; Hervás & Jódar, 2008; Tejeda *et al.*, 2012). Estos resultados pueden aportar evidencia para continuar estudiando la desregulación emocional como un factor de riesgo para la salud emocional adolescente y la presencia de psicopatología (Bradley *et al.*, 2011), tomando en cuenta características como la etapa del desarrollo y el tipo de muestra (escolarizada, clínica, comunitaria).

Se construyó un cuarto modelo de las cualidades positivas, incluyendo estresores escolares y la presión social como variables de entrada, y la estrategia de afrontamiento de pensamiento positivo y búsqueda de soluciones, el rasgo de conciencia y la expresión de emociones positivas como variables mediadoras. A pesar de que el rasgo de extraversión fue un predictor significativo en los modelos de regresión, al momento de construir el modelo de cualidades positivas no se observaron efectos significativos, por lo cual no fue incluido en el modelo final.

En este último modelo se pudo observar que la percepción de estrés se asocia con estrategias disfuncionales de afrontamiento y regulación emocional inadecuada, así como con un menor uso de estrategias funcionales, ya que, en el caso de la presión social, a mayor presencia de este estresor se emplea en menor medida la estrategia de pensamiento positivo y búsqueda de soluciones, y hay menor presencia del rasgo de personalidad conciencia. Sin embargo, en el caso de la regulación emocional, al percibir mayor estrés en el contexto escolar se observó mayor presencia de expresión de emociones positivas, sobre todo en relación a la presión social, estos resultados pueden relacionarse con el supuesto sobre la exposición a eventos estresantes planteado por Ashokan *et al.*, (2016), en el que

mencionan que los eventos que no son devastadores, pero son lo suficientemente desafiantes pueden fomentar una respuestas conductuales y emocionales exitosas ante el estrés, lo que generalmente se asocia con características positivas de adaptación y resiliencia (Leary & DeRosier, 2012; Kim-Spoon *et al.*, 2013).

La investigación sobre el estrés en diferentes contextos sugiere que los tipos de estresores no deberían ser entendidos de forma aislada, sino más bien según patrones complejos de interrelación a través de las diferentes situaciones sociales (Barcelata *et al.*, 2020; Barcelata & Lucio, 2012; DeCarlo *et al.*, 2012; Gerber *et al.*, 2013; Mance *et al.*, 2019; Sandín, 2003; Serrano & Flores, 2005; Seiffge-Krenke *et al.*, 2013), por consiguiente, se entiende que las contrariedades diarias y la presión social (entendida como la presión por parte del grupo de pares) son estresores relacionados con el contexto escolar y familiar en la adolescencia. Sin embargo, por razones prácticas, es necesario limitar el rango de eventos y condiciones examinadas en la investigación de estrés (Barcelata *et al.*, 2020; Bland *et al.*, 2012; Cicchetti, 2010; Frydenberg *et al.*, 2008; Lavoie *et al.*, 2019) y por razones conceptuales, la clasificación de eventos o condiciones que amenazan objetivamente a las personas de una edad en particular proporciona un medio para distinguir los estresores de todos los demás eventos o condiciones (Grant & Compas, 2003, Lazarus & Folkman, 1991; Schwarzer, R. & Schulz, 2002; Wagner *et al.*, 1988). En este sentido, las respuestas al estrés tienen el potencial de aumentar el riesgo de un mal funcionamiento de la salud mental, o bien servir como amortiguador (Connor-Smith *et al.*, 2000; DeCarlo *et al.*, 2012; Frydenberg *et al.*, 2008; Seiffge-Krenke, 2011; Zimmer-Gembeck & Skinner, 2016), lo que en este caso se vio reflejado en el efecto directo sobre la personalidad, el afrontamiento y la regulación emoción, y el efecto indirecto en las conductas internalizadas. Cabe mencionar que el tipo de estrategias de afrontamiento empleadas por los adolescentes de esta muestra también se relaciona con los tipos de estresores a los que están expuestos y la percepción del estrés, por lo cual se considera importante resaltar el rol que tuvieron los pensamientos obsesivos y desesperanza sobre la conducta internalizada y externalizada, ya que se trata de una estrategia que ejemplifica el uso de la rumiación, la cual se ha reportado como una variable

fuertemente asociada con una pobre salud mental (Compas *et al.*, 2017; McLaughlin *et al.*, 2014; Zawadzki, 2015).

En esta investigación se observaron efectos positivos de la regulación emocional sobre las cualidades positivas lo que se asemeja a lo reportado por otros autores sobre estrategias de regulación emocional enfocadas en el antecedente como el reconocimiento emocional o la reevaluación o cambio cognitivo que se han asociado con cualidades positivas como conducta prosocial y bienestar (Gardner *et al.*, 2017; Garnefski & Kraaij, 2006; Gross & John, 2003; Troy & Mauss, 2011; Tugade & Fredrickson, 2006), mientras que estrategias como la supresión son consideradas negativas por su asociación con estrés y conducta internalizada (Gross, 2015; Pascual *et al.*, 2016; Wang & Saudino, 2011), lo cual también se observó en esta investigación.

Estudios previos sobre adaptación adolescente mencionan la importancia de ciertas estrategias de afrontamiento al estrés como el pensamiento positivo o la búsqueda de apoyo social como factores protectores ante la presencia de sintomatología internalizante y externalizante (Compas *et al.*, 2017; Connor-Smith & Compas, 2004; Eacott & Frydenberg, 2008; Flouri, & Mavroveli, 2013; Seiffge-Krenke & Beyers, 2005), lo cual se comprobó de manera parcial en esta investigación, ya que el pensamiento positivo y la búsqueda de soluciones tuvo el mayor efecto sobre las cualidades positivas. Por lo anterior, se considera importante incluir en futuros modelos una distinción entre el afrontamiento funcional y disfuncional, considerando que algunas estrategias de evitación pueden ser funcionales y conducir hacia la adaptación positiva, mientras que otras estrategias de distracción pueden ser disfuncionales en particular cuando los adolescentes no pueden tener control de la situación (Lucio *et al.*, 2016; Seiffge-Krenke, 2011).

Con respecto a los rasgos de personalidad, se han considerado como factores protectores algunas características como la extraversión y la conciencia (Soto & Tackett, 2015); mientras que el neuroticismo es considerado un factor de riesgo ya que se asocia con la presencia de conductas internalizadas, específicamente con depresión y ansiedad (Kotov *et al.*, 2010); esto es similar a lo

que se encontró en esta investigación, ya que la conciencia tuvo un efecto directo sobre las cualidades positivas.

Los resultados obtenidos en los análisis de senderos sugieren que el modelo teórico propuesto inicialmente en esta investigación se comprueba parcialmente. Si bien existe evidencia sobre la influencia del estrés en la adaptación (Barcelata & Lucio, 2012; Connor-Smith *et al.*, DeCarlo *et al.*, 2012; Gerber *et al.*, 2013; Grant & Compas, 2003; Hampel & Petermann, 2006; Schwarzer & Schulz, 2002; Troy & Mauss, 2011; Wang & Saudino), así como del posible rol mediador y moderador de algunas características de personalidad como la extraversión y amabilidad (Kotov *et al.*, 2010; Soto & Tackett, 2015; Trogolo & Medrano, 2012), del afrontamiento (Connor-Smith & Compas, 2004; Flouri & Mavroveli, 2013; Pascual *et al.*, 2016; Resnick, 2000; Seiffge-Krenke *et al.*, 2013) y de la regulación emocional (Compas *et al.*, 2017; Flouri & Mavroveli, 2013; Gardner *et al.*, 2017; Garnefski & Kraaij, 2006; Gross, 2015; Purnamaningsih, 2015; Sadr, 2016; Troy & Mauss, 2011; Zawadzki, 2015), en esta investigación se observó que el estrés sólo tuvo efectos pequeños e indirectos sobre la adaptación, mientras que el efecto del afrontamiento, la personalidad y la regulación se comprobó con base en los resultados obtenidos en los modelos para conducta internalizada, externalizada y cualidades positivas.

Los cuatro modelos que se construyeron y probaron en esta investigación fueron consistentes con lo reportado en la literatura sobre los indicadores de adaptación (Barcelata *et al.*, 2016; Gestsdottir & Lerner, 2008; Gross, 2015; Gross & John, 2003, Mirnics *et al.*, 2013, Resnick, 2000), ya que se observaron efectos directos del afrontamiento, la regulación emocional y la personalidad sobre las conductas internalizadas, externalizadas y las cualidades positivas. Cabe mencionar que los índices de ajuste de todos los modelos se encontraban dentro de los márgenes adecuados (Pérez *et al.*, 2013) por lo cual se considera que los modelos tuvieron buen ajuste.

Por otro lado, también se comprobó la relación del afrontamiento con la personalidad y la regulación emocional, ya que los resultados de los modelos reflejan una fuerte asociación entre estas variables. En este sentido, se ha reportado

que la personalidad y la regulación emocional facilitan la comprensión del desarrollo de estrategias de afrontamiento y a su vez también se asocian con la presencia o ausencia de conducta internalizada y externalizada (Compas *et al.*, 2017; Connor-Smith & Flachsbart, 2007; Mirnics *et al.*, 2013). Además, se reconoce que la personalidad puede influir sobre el afrontamiento y la regulación emocional como procesos diferenciados, considerando que el afrontamiento está motivado por la exposición al estrés, la reactividad al estrés y las demandas de la situación, mientras que el proceso de regulación emocional se despliega ante cualquier situación e incluye los componentes de la experiencia emocional, la supervisión, evaluación y modificación de las reacciones emocionales (Gresham & Gullone, 2012; Gross, 2015; Mauss *et al.*, 2007; Pascual *et al.*, 2016; Purnamaningsih, 2017; Sadr, 2016). Asimismo, se considera que la frecuencia, la intensidad y la naturaleza de los factores estresantes pueden tener un efecto sobre los rasgos de personalidad (Saklofske *et al.*, 2012), lo cual se pudo observar en los efectos directos significativos de la presión social, contrariedades diarias, y estresores escolares sobre los rasgos de personalidad en los diferentes modelos.

Los resultados obtenidos en esta investigación aunado a lo reportado en la literatura científica sobre estrés y desarrollo reflejan que los efectos perjudiciales del estrés adolescente deberían ser estudiados considerando el contexto de desarrollo. Los procesos de desarrollo mediados por las respuestas ante el estrés no causan exclusivamente deficiencias y vulnerabilidades; en realidad también pueden promover respuestas coherentes, integradas y funcionales a la adversidad que genera el contexto, como es el caso de los adolescentes que participaron en esta investigación.

### **Alcances y limitaciones**

Los principales aportes de esta investigación incluyen el desarrollo y la validación de la Escala Multidimensional de Regulación Emocional para Adolescentes, así como la adaptación y validación del Big Five Questionnaire for Children para adolescentes mexicanos, ambos instrumentos cuentan con datos de confiabilidad y

validez adecuados para su utilización con población adolescente. Sin embargo, se sugiere continuar con la aplicación de estos instrumentos en diferentes muestras, diversificando las zonas demográficas y el tipo de población, además de continuar con la realización de análisis confirmatorios para aportar más información sobre sus propiedades psicométricas.

En los resultados del análisis de varianza se observó que no hubo efectos de interacción del sexo y la edad en ninguna de las variables de estudio, por lo cual los análisis posteriores se llevaron a cabo con la muestra total. Sin embargo, considerando que se obtuvieron algunos efectos simples del sexo y de la edad sobre estrategias específicas de regulación emocional y afrontamiento, así como en algunos estresores, sería importante que en futuras investigaciones se continúe explorando por grupos de edad estresores como las preocupaciones familiares y los eventos críticos, y continuar con el estudio de las estrategias como búsqueda de apoyo en la familia, reconocimiento de emociones positivas y la dificultad para regular.

Por otro lado, es necesario mencionar que los coeficientes de correlación obtenidos en esta investigación fueron bajos, contrario a lo que se esperaba y a lo reportado en estudios previos sobre conducta internalizada, externalizada y cualidades positivas, lo cual se considera una limitación. En este sentido, no se descarta que algunas características de los instrumentos podrían relacionarse con los resultados obtenidos en esta muestra, por ejemplo, la extensión de las escalas, la necesidad de continuar con el proceso de validación de algunos instrumentos como el de regulación emocional y el de personalidad, o que se emplearon autoinformes para la evaluación de las variables, lo que puede reducir la información al enfocarse sólo en la percepción del adolescente.

A pesar de haber obtenido algunos coeficientes de correlación bajos se lograron identificar predictores de la adaptación positiva y negativa, como fue el caso de la estrategia de pensamientos obsesivos y desesperanza, el rasgo de neuroticismo, y la dificultad para regular emociones que se observaron en los análisis de regresión múltiple de conducta internalizada y externalizada, además de

la estrategia de pensamiento positivo y búsqueda de soluciones, el reconocimiento de emociones positivas y el rasgo de extraversión que fueron predictores de las cualidades positivas. Estos resultados fueron congruentes con lo planteado en estudios previos y dieron paso a los análisis de senderos.

Uno de los aportes centrales de esta investigación fueron los modelos producto del análisis de senderos, ya que permitieron la comprobación algunos postulados teóricos expuestos a lo largo de la investigación, como la evaluación del afrontamiento y la regulación emocional como constructos separados como lo han propuesto diversos autores (Compas *et al.*, 2017; Garnefski & Kraaij, 2006; Gross, 2015) y la utilidad de emplear el modelo de los cinco grandes factores de la personalidad con población adolescente (Kotov *et al.*, 2010; Mirnics *et al.*, 2013; Saucier & Srivastava, 2015). Estos resultados aportan evidencia empírica que puede emplearse en futuros programas de intervención, al identificarse el rol mediador de rasgos de personalidad, estrategias de afrontamiento y regulación emocional de manera diferenciada entre estresores específicos y los indicadores de adaptación tanto positiva como negativa. Es importante mencionar que se sugiere continuar con el estudio de los factores de banda estrecha integrados en el Youth Self Report, empleando también análisis de senderos, ya que se podría continuar con la identificación de las variables involucradas en la presencia de síntomas de ansiedad, depresión, conducta agresiva, ruptura de reglas y de cualidades positivas como conducta prosocial.

A pesar de que se observaron efectos indirectos significativos del estrés sobre la conducta internalizada, externalizada y cualidades positivas en los diferentes modelos, estos efectos fueron muy pequeños, lo que indica una asociación baja del estrés y la adaptación adolescente. Por lo tanto, se considera necesario tomar en cuenta las características de las situaciones que generan estrés, así como los predictores de las respuestas ante el estrés, para emprender los esfuerzos de intervención y prevención, asimismo, se deberían integrar los factores que predicen un efectivo afrontamiento para identificar la forma en que se pueden optimizar las respuestas ante el estrés.

Si bien los resultados de esta investigación fueron coherentes con lo reportado en la literatura sobre estrés y adaptación, es necesario mencionar que los adolescentes de este estudio percibieron menos estresores y en menor medida que lo esperado, presentaban rasgos de personalidad de extraversión y conciencia además del neuroticismo, pero respondían mediante estrategias inadecuadas de regulación emocional o estrategias disfuncionales de afrontamiento. A pesar de que también hacían uso de otro tipo de habilidades de manejo del estrés y emociones, el contexto en el que se desenvuelven sugiere adecuación al estrés aunado a la presencia de indicadores de vulnerabilidad como bajo ingreso económico y hacinamiento.

En esta investigación participaron adolescentes de diversas zonas de la Ciudad de México caracterizadas por niveles socioeconómicos bajos (INEGI, 2018) e indicadores de riesgo psicosocial (CONAPO, 2012), sin embargo, se sugiere que en futuras investigaciones se incluya muestra de diferentes niveles socioeconómicos, considerando que la percepción de estrés podría ser diferente y estresores específicos podrían resultar significativos en otros contextos, como se ha reportado en otros estudios al observar que un nivel socioeconómico más alto aunado al establecimiento de metas más altas para lograr una buena vida se asocia con más estrés (Mance *et al.*, 2019; Milas *et al.*, 2019).

El continuar con el desarrollo de modelos que integren las variables de estudio retomadas en esta investigación podría aportar explicaciones más precisas sobre la posible influencia del contexto, por ejemplo, en la percepción del estrés, el tipo de estrategias de afrontamiento y de regulación emocional que emplean adolescentes de contextos específicos y su influencia en la adaptación positiva o negativa. Por lo tanto, se podrían estudiar estas variables con muestra clínica, lo que permitiría contrastar resultados y brindar más información para el desarrollo de modelos y métodos de intervención en múltiples dominios de la práctica, incluyendo trabajo social clínico, psicología y asesoramiento escolar (Masten, 2018).

Finalmente, los resultados de este trabajo aportan evidencia para continuar con el estudio del ajuste adolescente a corto plazo (respuestas adaptativas inmediatas) y a largo plazo (respuestas adaptativas predictivas) que puede regular futuras respuestas en el desarrollo y a su vez promueven hallazgos sobre la relativa independencia de la regulación de las emociones frente al afrontamiento, y la interacción de la personalidad con la regulación de las emociones y el afrontamiento como predictores de la adaptación adolescente.

## REFERENCIAS

- Achenbach, T., & Rescorla, L. (2001). *Manual for the ASEBA school-age forms & profiles*. Vermont: University of Vermont.
- Arnett, J. (1999). Adolescent storm and stress, reconsidered. *American Psychologist*, *54*(6), 317-326.
- Ashokan, A., Sivasubramanian, M., & Mitra, R. (2016). Seeding stress resilience through inoculation. *Neural Plasticity*, *16*, 1-6.
- Barbaranelli, C., Caprara, G., Rabasca, A., & Pastorelli, C. (2003). A questionnaire for measuring the Big Five in late childhood. *Personality and Individual Differences*, *34*, 645–664.
- Barcelata, B. (2011). *Factores personales y familiares predictores de la resiliencia en adolescentes en condiciones de pobreza* (Tesis inédita de doctorado). Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Barcelata, B. & Lucio, E. (2012). Fuentes de estrés y su influencia en la adaptación psicológica en jóvenes con adversidad económica. *En-claves del Pensamiento*, *6*(12), 31-48.
- Barcelata, B., Durán, C. & Lucio, E. (2012). Valoración subjetiva de los sucesos de vida estresantes en dos grupos de adolescentes de zonas marginadas. *Salud Mental*, *35*, 513-520.
- Barcelata, B., Gutiérrez, V., & Ruvalcaba, N. (2020). Construction, validity and reliability of a global scale of perceived stressful events for adolescents. *Psychologia*, *14*(1), 13-28.
- Barcelata, B., Luna, Q., Lucio, E., & Durán, C. (2016). Características de personalidad predictoras del afrontamiento en adolescentes de contextos marginados. *Acta Colombiana de Psicología*, *19*(1), 197-210.
- Barcelata, B. & Márquez-Caraveo, M. E. (2019). Estudios de Validez del Youth Self Report/11-18 en Adolescentes Mexicanos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica RIDEP*, *49*(4), 1-16.
- Beauchaine, T., & Cicchetti, D. (2019). Emotion dysregulation and emerging psychopathology: A transdiagnostic, transdisciplinary perspective. *Development and Psychopathology*, *31*, 799–804
- Blair, C., Clakins, S., & Kopp, L. (2010). Self-Regulation as the interface of emotional and cognitive development. Implications for education and academic achievement. In R. Hoyle (Ed.) *Handbook of personality and self-regulation*, (pp. 64- 90). Wiley-Blackwell: Singapore.
- Bland, H. W., Melton, B. F., Welle, P., & Bigham, L. (2012). Stress tolerance: New challenges for millennial college students. *College Student Journal*, *46*(2), 362-376.
- Bowers, E., Li, Y., Kiely, M., Brittan, A., Lerner, J., & Lerner, R. (2010). The Five Cs model of positive youth development: a longitudinal analysis of confirmatory

- factor structure and measurement invariance. *Journal of Youth and Adolescence* 39, 720–735.
- Bradley, B., DeFife, J. A., Guarnaccia, C., Phifer, J., Fani, N., Ressler, K. J., & Westen, D. (2011). Emotion dysregulation and negative affect: Association with psychiatric symptoms. *Journal of Clinical Psychiatry*, 72(5), 685-691.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., & Perugini, M. (1993). The “Big Five Questionnaire”: A new questionnaire to assess the five factor model. *Personality and Individual Differences*, 15(3), 281-288.
- Carrasco, M., Holgado, F., & Del Barrio, M. (2005). Dimensionalidad del cuestionario de los cinco grandes (BFQ-N) en población infantil española. *Psicothema*, 17(2), 286-291.
- Caspi, A., Roberts, B. W., & Shiner, R. L. (2005). Personality development: Stability and change. *Annual Review of Psychology*, 56, 453-484.
- Chester, D., Merwin, L., & DeWall, N. (2015). Maladaptive perfectionism’s link to aggression and selfharm: emotion regulation as a mechanism. *Aggressive behavior*, 41, 443-454.
- Cicchetti, D. (2006). Developmental psychopathology. In D. Cicchetti & D. Cohen (Eds.), *Developmental Psychopathology. 3. Risk, Disorder, and Adaptation*. (2nd. ed.). (pp. 129-201). New York: John Willey & Sons, Inc.
- Cicchetti, D. (2010). Resilience under conditions of extreme stress: a multinivel perspective. *World Psychiatry*, 9(3), 145-54.
- Cicchetti, D. (2013). Annual Research Review: Resilient functioning in maltreated children – past, present, and future perspectives. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54(4), 402–422.
- Cicchetti, D., & Lynch, M. (1993). Toward an Ecological/Transactional model of community violence and child maltreatment: Consequences for children’s development. *Psychiatry*, 56, 96-117.
- Cicchetti, D. & Rogosch, F. (2002). A developmental psychopathology perspective on adolescence. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 70(1), 6-20.
- Cloninger, C. (1994). Temperament and personality. *Current opinion in neurobiology*, 4(2), 266-273.
- Coatsworth, D. (2010). A developmental psychopathology and resilience perspective on 21st century competencies. Recuperado de [http://www.hewlett.org/uploads/Developmental Psychopathology 21st Century Compencies.pdf](http://www.hewlett.org/uploads/Developmental_Psychopathology_21st_Century_Compencies.pdf).
- Cohen, J. (2007). Resilience and developmental psychopathology. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 16, 271-283.
- Cole, P. M. (2014). Moving ahead in the study of the development of emotion regulation. *International Journal of Behavioral Development*, 38(2), 203-207.

- Company, R., Oberst, F. & Sánchez, F. (2012). Regulación emocional interpersonal de las emociones de ira y tristeza. *Boletín de Psicología*, 104, 7-36.
- Compas, B. (1987). Coping with stress during childhood and adolescence. *Psychological Bulletin*, 101(3), 393.
- Compas, B., Connor-Smith, J., Saltzman, H., Harding, A., & Wadsworth, M. (2001). Coping with stress during childhood and adolescence: problems, progress, and potential in theory and research. *Psychological Bulletin*, 127(1), 87-127.
- Compas, B., Hinden, R., & Gerhardt, A. (1995). Adolescent development: Pathways and processes of risk and resilience. *Annual Review of Psychology*, 46, 265-293.
- Compas, B., Jaser, S., Bettis, A., Watson, K., Gruhn, M., Dunbar, J., ..., & Thigpen, J. (2017). Coping, emotion regulation, and psychopathology in childhood and adolescence: a meta-analysis and narrative review. *Psychological Bulletin*, 149(9), 939-991.
- Connor-Smith, J. & Compas, B. (2004). Coping as a moderator of relations between reactivity to interpersonal stress, health status, and internalizing problems. *Cognitive Therapy and Research*, 28(3), 347–368.
- Connor-Smith, J., Compas, B., Wadsworth, M., Thomsen, A., & Saltzman, H. (2000). Responses to stress in adolescence: measurement of coping and involuntary stress responses. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 68(6), 976-992.
- Connor-Smith, J. K., & Flachsbart, C. (2007). Relations between personality and coping: a meta-analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 93(6), 1080-1107.
- Consejo Nacional de Población –CONAPO- (2010). Situación actual de los jóvenes en México. Serie de documentos técnicos. Recuperado en: [http://www.unfpa.org.mx/publicaciones/cuadro\\_3.pdf](http://www.unfpa.org.mx/publicaciones/cuadro_3.pdf)
- Consejo Nacional de Población –CONAPO- (2012). Índice de marginación urbana 2010. Recuperado en: [http://www.conapo.gob.mx/es/CONAPO/Indice\\_de\\_marginacion\\_urbana\\_2010](http://www.conapo.gob.mx/es/CONAPO/Indice_de_marginacion_urbana_2010)
- Coolican, H. (2005). *Métodos de investigación y estadística en psicología*. 3ª edición. México: Manual moderno.
- Costa, P., McCrae, R., & Dye, D. (1991). Facet scales for agreeableness and conscientiousness: A revision of the NEO Personality Inventory. *Personality and Individual Differences*, 12(9), 887-898.
- Creswell, J. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River: Pearson Education.

- Cupani, M., & Ruarte, M. (2008). Propiedades psicométricas del Cuestionario de los Cinco Factores para Niños (BFQ-C) en una muestra de adolescentes argentinos. *Estudios de Psicología*, 29(3), 351-364.
- Damon, W. (2004). What is Positive Youth Development?. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*. 591(13), 13-23.
- Daughters, S. B., Gorka, S. M., Magidson, J. F., MacPherson, L., & Seit-Brown, C. J. (2013). The role of gender and race in the relation between adolescent distress tolerance and externalizing and internalizing psychopathology. *Journal of Adolescence*, 36(6), 1053-1065.
- DeCarlo, C., Moran, E., Wadsworth, M., & Raviv, T. (2012). Predictors of responses to stress among families coping with poverty-related stress. *Anxiety, Stress and Coping*, 25(3), 239-258.
- Digman, J. (1990). Personality structure: Emergence of the five-factor model. *Annual Review of Psychology*, 41(1), 417-440.
- Eacott, C. & Frydenberg, E. (2008). At-Risk students in a rural context: benefits and gains from a coping skills program. *Australian Journal of Guidance & Counselling*, 18(2), 160-181.
- Eisenberg, N., Fabes, R., Guthrie, I., & Reiser, M. (2000). Dispositional emotionality and regulation: their role in predicting quality of social functioning. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(1), 136-157.
- Escobar, J. y Cuervo, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27-36.
- Estévez, R., Oliva, A. & Parra, A. (2012). Acontecimientos vitales estresantes, estilo de afrontamiento y ajuste adolescente: un análisis longitudinal de los efectos de moderación. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(2), 39-53.
- Eysenck, H., Barret, P., Wilson, G., & Jackson, C. (1992). Primary trait measurement of the 21 components of P-E-N System. *European Journal of Psychological Assessment*, 8(2), 109-117.
- Farley, J., & Kim-Spoon, J. (2014). The development of adolescent self-regulation: Reviewing the role of parent, peer, friend, and romantic relationships. *Journal of adolescence*, 37(4), 433-440.
- Feist, G. (2006). How development and personality influence scientific thought, interest, and achievement. *Review of General Psychology*, 10(2), 163-182.
- Feist, J. & Feist, G. (2008). *Theories of personality*. 7th Edition. USA: Editorial McGrawHill.
- Felton, J. W., Banducci, A. N., Shadur, J. M., Stadnik, R., MacPherson, L., & Lejuez, C. W. (2017). The developmental trajectory of perceived stress mediates the relations between distress tolerance and internalizing symptoms among youth. *Development and Psychopathology*, 29(4), 1391–1401.

- Fernández-Abascal, E. G., García, B., Jiménez, M. P., Martín, M. D., & Domínguez, F. J. (2010). *Psicología de la emoción*. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces, S. A.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, Attitude, Intention, and Behavior: An Introduction to Theory and Research*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Flouri, E. & Mavroveli, S. (2013). Adverse life events and emotional and behavioural problems in adolescence: the role of coping and emotion regulation. *Stress and Health, 29*, 360–368.
- Frydenberg, E., Eacott, C., & Clark, N. (2008). From distress to success: Developing a coping language and programs for adolescents. *The Prevention Researcher, 15*(4), 8-12.
- Gaeta, M., & Martín, P. (2009). Estrés y adolescencia: Estrategias de afrontamiento y autorregulación en el contexto escolar. *Revista de Humanidades, 15*, 327-344.
- Gaio, V. (2012). *Psychometric properties of the Big Five Questionnaire-Children (BFQ-C) in american adolescents*. Tesis inédita de maestría. Estados Unidos: Arizona State University.
- Gardner, S., Betts, L., Stiller, J., & Coates, J. (2017). The role of emotion regulation for coping with school-based peer-victimization in late childhood. *Personality and Individual Differences, 107*, 108-113.
- Garnefski, N. & Kraaij, V. (2010). Regulación cognoscitiva de la emoción: Estado del arte. En R. Sánchez (Ed.). *Regulación emocional: una travesía de la cultura al desarrollo de las relaciones personales* (pp.315). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Garnefski, N., & Kraaij, V. (2006). Relationships between cognitive emotion regulation strategies and depressive symptoms: A comparative study of five specific samples. *Personality and Individual Differences, 40*, 1959-1669.
- Garnefski, N., Kraaij, V., & Spinhoven, P. (2002). *Manual for the use of the Cognitive Emotional Regulation Questionnaire*. DATEC: Netherlands.
- Geldhof, G., Bowers, E., Gestsdóttir, S., Napolitano, C., & Lerner, R. (2015). Self-regulation across adolescence: exploring the structure of selection, optimization, and compensation. *Journal of Research on Adolescence, 25*(2), 214-228.
- Gerber, M., Brand, S., Feldmeth, K., Lang, C., Elliot, C., Holsboer-Trachsler, E., & Pühse, U. (2013). Adolescents with high mental toughness adapt better to perceived stress: A longitudinal study with Swiss vocational students. *Personality and Individual Differences, 54*, 808–814
- Gestsdottir, S., & Lerner, R. (2008). Positive development in adolescence: The development and role of intentional self-regulation. *Human development, 51*, 202-224.

- Grant, K. & Compas, B. (2003). Stressors and child and adolescent psychopathology: Moving from markers to mechanisms of risk. *Psychological Bulletin*, 129(3), 447-466.
- Gratz, K. & Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the difficulties in emotion regulation scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 26, 41-54.
- Greenberg, M. T. (2006). Promoting resilience in children and youth: Preventive interventions and their interface with neuroscience. *Annals of the New York Academy of Science*, 1094, 139–150.
- Gresham, D., & Gullone, E. (2012). Emotion regulation strategy use in children and adolescents: The explanatory roles of personality and attachment. *Personality and Individual Differences*, 52(5), 616-621.
- Gross, J. (1998). The emerging field of emotion regulation: an integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271-299.
- Gross, J. (2015). Emotion regulation: current status and future prospects. *Psychological Inquiry*, 26, 1-26.
- Gross, J., & John, O. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 348–362.
- Gross, J., & Thompson, R. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. In J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3-24). New York: Guilford Press.
- Hampel, P. & Petermann, F. (2006). Perceived stress, coping, and adjustment in adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 38, 409–415.
- Hamui, A., y Varela, M. (2012). La técnica de grupos focales. *Metodología de Investigación en Educación Médica*, 2(1), 55-60.
- Heredia, M., Lucio, E., & Suárez, L. (2011). Depresión y sucesos de vida estresantes en adolescentes. *Revista Latinoamericana de Medicina Conductual/Latin American Journal of Behavioral Medicine*, 1(2), 49-57.
- Hervás G. & Jódar, R. (2008). Adaptación al castellano de la Escala de Dificultades en la Regulación Emocional. *Clínica y Salud*, 19(2). 139-156.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía –INEGI- (2020). Censo de Población y Vivienda 2020. Recuperado en: <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía –INEGI- (2018). Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares (ENIGH). Recuperado en: <https://www.inegi.org.mx/programas/enigh/nc/2018/>
- Ireland, M. J., Clough, B. A., & Day, J. J. (2017). The cognitive emotion regulation questionnaire: Factorial, convergent, and criterion validity analyses of the full and short versions. *Personality and Individual Differences*, 110, 90-95.

- Izquierdo, Á. (2002). Temperamento, carácter, personalidad. Una aproximación a su concepto e interacción. *Revista Complutense de Educación*, 13(2), 617-643.
- Jenson, J., & Fraser, M. (2006). A risk and resilience framework for child, youth, and family policy. In J. M. Jenson & M. W. Fraser (Eds.), *Social policy for children and families: A risk and resilience perspective* (pp. 1–18). USA: Sage.
- John, O. & Gross, J. (2004). Healthy and unhealthy emotion regulation: personality processes, individual differences, and life span development. *Journal of Personality*, 72(6), 1301-1334.
- John, O. & Srivastava, S. (1999). The Big Five trait taxonomy: History, measurement, and theoretical perspectives. In L. A. Pervin & O. P. John (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (2nd ed., pp. 102–138). New York: Guilford Press.
- Kanner, A., Coyne, J., Shaefer, C., & Lazarus, R. (1981). Comparison of two models of stress measurement: Daily hassles and uplifts versus major life events. *Journal of Behavioral Medicine*, 4, 1-39,
- Kim-Spoon, J., Cicchetti, D., & Rogosh, F. (2013). A longitudinal study of emotion regulation, emotion lability-negativity, and internalizing symptomatology in maltreated and nonmaltreated children. *Child Development*, 84(2), 512-527.
- Kokkinos, C., & Markos, A. (2017). The Big Five Questionnaire for Children (BFQ-C): Factorial invariance across sex and age in a Greek sample of preadolescents. *European Journal of Psychological Assessment*, 33(2), 129-133.
- Kotov, R., Gamez, W., Schmidt, F., & Watson, W. (2010). Linking "Big" personality traits to anxiety, depressive, and substance use disorders: a meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 136(5), 768-821.
- Kuperminc, G., Wilkins, N., Roche, C., & Álvarez-Jiménez, A. (2009) Risk, resilience and positive development among latin youth. In F. Villarruel, G. Carlo, J. M. Grau, M. Azmitia, N. J. Cabrera and T. J. Chahin (Eds), *Handbook of US Latino Psychology: Developmental and community Based perspectives* (pp. 213-233). Newbury Park, CA: Sage.
- Larson, R., & Wilson, S. (2004). Adolescence across place and time: Globalization and the changing pathways to adulthood. In R. Lerner and L. Steinberg. (Eds.) *Handbook of adolescent psychology*, 2nd ed. (pp. 299-330). Hoboken, NJ: Wiley.
- Lavoie, L., Dupéré, V., Dion, E., Crosnoe, R., Lacourse, É., & Archambault, I. (2019). Gender differences in adolescents' exposure to stressful life events and differential links to impaired school functioning. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 47(6), 1053-1064.

- Lazarus, R. (1993). Coping Theory and Research: Past, Present, and Future. *Psychosomatic Medicine*, 55, 234-247.
- Lazarus, R., & Folkman, S. (1991). *Estrés y Procesos Cognitivos*. México: Ediciones Roca.
- Leary, K. & DeRosier, M. (2012). Factors promoting positive adaptation and resilience during the transition to college. *Psychology*, 3(12), 1215-1222
- Lerner, R., Almerigi, J., Theokas, C., y Lerner, J. (2005). Positive youth development a view of the issues. *The Journal of Early Adolescence*, 25(1), 10-16.
- Lucio, E., Durán, C., & Heredia, C. (2017). Escala de Afrontamiento para Adolescentes (EA-A). Material para investigación.
- Lucio, E., Durán, C., Barcelata, B., & Romero, E. (2016). Propiedades psicométricas de la Escala de Afrontamiento para Adolescentes: EA-A. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 8(1), 36-48.
- Malhi, G. S., Das, P., Bell, E., Mattingly, G., & Mannie, Z. (2019). Modelling resilience in adolescence and adversity: a novel framework to inform research and practice. *Translational Psychiatry*, 9(1), 1-16.
- Malykh, S., Vasin, G., Voronin, I., & Tikhomirova, T. (2017). Psychometric Properties of the Big Five-Children Questionnaire, Russian Version. *ITM Web of Conferences*, 10, 1-3.
- Mance, G. A., Grant, K. E., Roberts, D., Carter, J., Turek, C., Adam, E., & Thorpe Jr, R. J. (2019). Environmental stress and socioeconomic status: Does parent and adolescent stress influence executive functioning in urban youth?. *Journal of Prevention & Intervention in the community*, 47(4), 279-294.
- Mark, G. M., & Smith, A. P. (2008). Stress models: A review and suggested new direction. *Occupational health psychology*, 3, 111-144.
- Masten, A. (2014). Global perspectives on resilience in children and youth. *Child Development*, 85(1), 6-20.
- Masten, A. S. (2018). Resilience theory and research on children and families: Past, present, and promise. *Journal of Family Theory & Review*, 10(1), 12-31.
- Masten, A., Burt, K., Roisman, G., Obradovic, J., Long, J. & Tellegen, A. (2004). Resources and resilience in the transition to adulthood: Continuity and change. *Development and Psychopathology*, 16, 1071–1094
- Masten. A. & Powell, J. (2003). A resilience framework for research, policy, and practice. In S. Luthar (Ed.) *Resilience and vulnerability adaptation in the context of childhood adversities*. Cambridge University Press: New York.
- Mauss, I., Cook, C. & Gross, J. (2007). Automatic emotion regulation during anger provocation. *Journal of Experimental Social Psychology*, 43, 698–711.
- McGhee, R. L., Ehrler, D. J., & Buckhalt, J. A. (2007). Five Factor Personality Inventory–Children. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 26(2), 202-209.

- McLaughlin, K., Aldao, A., Wisco, B., & Hilt, L. (2014). Rumination as a transdiagnostic factor underlying transitions between internalizing symptoms and aggressive behavior in early adolescents. *Journal of Abnormal Psychology, 123*(1), 13-23.
- Mezquita, L., Ibañez, M., Villa, H., Fañanás, L., & Moya-Higueras, J. (2015). Five-factor model and internalizing and externalizing s-syndromes: A 5-year prospective study. *Personality and Individual Differences, 79*, 98-103.
- Milas, G., Klarić, I. M., Malnar, A., Šupe-Domić, D., & Slavich, G. M. (2019). Socioeconomic status, social-cultural values, life stress, and health behaviors in a national sample of adolescents. *Stress and Health, 35*(2), 217-224.
- Miles, J. & Shevlin, M. (2001). *Applying regression & correlation: A guide for students and researchers*. Los Angeles: Sage
- Mirnics, Z., Heincz, O., Bagdy, G., Surányi, Z., Gonda, X., Benko, A., ... & Juhasz, G. (2013). The relationship between the big five personality dimensions and acute psychopathology: mediating and moderating effects of coping strategies. *Psychiatria Danubina, 25*(4), 379-388.
- Montaño, M., Palacios, J., & Gantiva, C. (2009). Teorías de la personalidad. Un análisis histórico del concepto y su medición. *Psychologia: Avances de la Disciplina, 3*(2), 81-107.
- Montero, I. & León, O. (2008). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology, 7*(3), 847-862.
- Muñoz, S., Vega, Z., Berra, E., Nava, C., & Gómez, G. (2015). Asociación entre estrés, afrontamiento, emociones e IMC en adolescentes. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación, 17*(1), 11-29.
- Muris, P., Meesters, C., & Diederer, R. (2005). Psychometric properties of the Big Five Questionnaire for Children (BFQ-C) in a Dutch sample of young adolescents. *Personality and Individual Differences, 38*, 1757-1769.
- Naranjo, M. (2009). Una revisión teórica sobre el estrés y algunos aspectos relevantes de éste en el ámbito educativo. *Educación, 33*(2), 171-190.
- Nelson, D., Adger, W., & Brown, K. (2007). Adaptation to environmental change: contributions of a resilience framework. *Annual Review of Environment and Resources, 32*, 395-419.
- O'Dougherty, M., Masten, A., & Narayan, A. (2013). Resilience processes in development: four waves of research on positive adaptation in the context of adversity. In S. Goldstein and R.B. Brooks (Eds.), *Handbook of Resilience in Children* (pp.15-37). New York: Springer.
- Obradović, J., Burt, K. & Masten, A. (2006). Pathways of adaptation from adolescence to young adulthood. *Annals of the New York Academy of Sciences, 1094*(1), 340-344.

- Oliva, A., Ríos, M., Antolín, L., Parra, A., Hernando, A., & Pertegal, M. (2010). Más allá del déficit: construyendo un modelo de desarrollo positivo adolescente. *Infancia y Aprendizaje*, 33(2), 1-12.
- Oliveira, L. (2009). Traducción de los cuestionarios para su uso en investigación multicultural ¿estamos haciendo lo correcto?. *Actas Urológicas Españolas*, 33(1), 5-7.
- Organización Mundial de la Salud (2018). Adolescentes: riesgos para la salud y soluciones. Recuperado el 29 de Julio de 2019, de Organización Mundial de la Salud: <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/adolescents-health-risks-and-solutions>
- Organización Mundial para la Salud (OMS: 2018). Adolescentes: Riesgos para la salud y soluciones. Recuperado de: <http://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/adolescents-health-risks-and-solutions>
- Palmero, F., Guerrero, C., Gómez, C., Carpi, A., & Goyareb, R. (2011). *Manual de teorías emocionales y motivacionales*. España: Publicacions de la Universitat Jaume I. Servei de Comunicació i Publicacions.
- Pascual, A., Conejero, S., & Etxebarria, I. (2016). Coping strategies and emotion regulation in adolescents: Adequacy and gender differences. *Ansiedad y Estrés*, 22, 1-4.
- Pérez-Gil, J., Chacón, S., & Moreno, R. (2000). Validez de constructo: el uso de análisis factorial exploratorio-confirmatorio para obtener evidencias de validez. *Psicothema*, 12(2), 442-446.
- Pérez, E., Medrano, L., & Sánchez, J. (2013). El Path Analysis: conceptos básicos y ejemplos de aplicación. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 5(2), 52-66.
- Petscher, Y., Schatschneider, C., & Compton, D. (2013). *Applied quantitative analysis in education and the social sciences*. New York, USA: Routledge.
- Purnamaningsih, E. H. (2017). Personality and Emotion Regulation Strategies. *International Journal of Psychological Research*, 10(1), 53-60.
- Ramírez, L. (2015). *Validación y confiabilidad del Instrumento de Regulación Emocional para Adolescentes "IREA"*. Tesis inédita de licenciatura. México: UNAM.
- Resnick, M. (2000). Protective factors, resiliency, and healthy youth development. *Adolescent Medicine: State of the Art Reviews*, 11(1), 157-164.
- Rode, N. (2005). Translation of Measurement Instruments and their Reliability: An Example of Job-Related Affective Well-Being Scale. *Metodološki Zvezki*, 2(1), 15-26.
- Rothbart, M. K., & Bates, J. E. (2006). Temperament in children's development. In W. Damon, R. Lerner, & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology, Sixth edition: Social, emotional, and personality development* Vol. 3 (pp.99-166). New York: Wiley.

- Rutter, M. (2012). Resilience as a dynamic concept. *Development and Psychopathology*, 24, 335–344.
- Saarni, C., Campos, J., Camras, L., & Witherington, D. (2012). Emotional development: action, communication, and understanding. In N. Eisenberg, W. Damon and R. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology. Vol. 3 Social, emotional, and personality development* (pp. 226-299). John Wiley & Sons, Inc.
- Sadr, M. (2016). The role of personality traits predicting emotion regulation strategies. *International Academic Journal of Humanities*, 3(4), 13-24.
- Saklofske, D., Austin, E., Mastoras, S., Beaton, L., & Osborne, S. (2012). Relationships of personality, affect, emotional intelligence and coping with student stress and academic success: Different patterns of association for stress and success. *Learning and Individual Differences*, 22, 251–257.
- Sameroff, A. (2010). A unified theory of development: a dialectic integration of nature and nurture. *Child Development*, 81(1), 6-22.
- Sameroff, A. (2014). A dialectic integration of development for the study of psychopathology. In M. Lewis and K. D. Rudolph (Eds.), *Handbook of Developmental Psychopathology* (pp. 25-43). New York, USA: Springer.
- Sandín, B. (2003). El estrés: un análisis basado en el papel de los factores sociales. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 3(1), 141-157.
- Saucier, G., & Srivastava, S. (2015). What makes a good structural model of personality? Evaluating the Big Five and alternatives. *Handbook of Personality and Social Psychology*, 3, 283-305.
- Scherer, K. (2005). What are emotion? And how can they be measured? *Social Science Information Sur Les Sciences Sociales*, 44(4), 695–729
- Schultz, D. & Schultz, S. (2002). *Teorías de la personalidad*. Séptima edición. México: Editorial Thompson.
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2016). *A beginner's guide to structural equation modeling*. 4<sup>th</sup> Ed. New York: Taylor & Francis. U.S.A.
- Schwarzer, R. & Schulz, U. (2002). The role of stressful life events. In A.M. Nezu, C.M. Nezu & P.A. Geller (Eds.), *Comprehensive handbook of psychology: Health psychology* (pp.27- 49). New York: Wiley.
- Secretaría de Salud (2011). *Sistema Nacional de Vigilancia Epidemiológica. Perfil Epidemiológico de la Población Adolescente en México 2010*. México.
- Seiffge-Krenke, I. & Beyers, W. (2005). Coping trajectories from adolescence to young adulthood: links to attachment state of mind. *Journal of research on adolescence*, 15(4), 561-582.
- Seiffge-Krenke, I. (2011). Coping with relationship stressors: A decade review. *Journal of Research Adolescence*, 21(1), 196- 210.
- Seiffge-Krenke, I., Persike, M., Karaman, N. G., Cok, F., Herrera, D., Rohail, I., ... & Hyeyoun, H. (2013). Stress with parents and peers: How adolescents from

- six nations cope with relationship stress. *Journal of Research on Adolescence*, 23(1), 103-117.
- Serrano, M. & Flores, M. (2005). Estrés, respuestas de afrontamiento e ideación suicida en adolescentes. *Psicología y Salud*, 15(2), 221-230.
- Sistema Nacional de Vigilancia Epidemiológica, Secretaría de Salud (2011). *Perfil Epidemiológico de la Población Adolescente en México 2010*. México.
- Skinner, E. & Zimmer-Gembeck, M. (2009). Challenges to the developmental study of coping. In E. Skinner & M. Zimmer-Gembeck (Eds.), *Coping and the development of regulation. New Directions for Child and Adolescent Development* (pp. 5-17). San Francisco: Jossey-Bass
- Soto, C., & Tackett, J. (2015). Personality traits in childhood and adolescence: Structure, development, and outcomes. *Current Directions in Psychological Science*, 24(5), 358-362.
- Steinberg, L. & Morris, A. (2001). Adolescent development. *Annual Review of Psychology*, 52, 83-110.
- Tejeda, M., Robles, R., González-Forteza, C., & Andrade, P. (2012). Propiedades psicométricas de la escala "Dificultades en la Regulación Emocional" en español (DERS-E) para adolescentes mexicanos. *Salud Mental*, 35, 521-526.
- Thompson, B. (2002). *Exploratory and Confirmatory Factor Analysis*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Thompson, R. (1991). Emotional regulation and emotional development. *Educational Psychology Review*, 3(4), 269-307.
- Trógolo, M., & Medrano, L. A. (2012). Personality traits, difficulties in emotion regulation and academic satisfaction in a sample of argentine college students. *International Journal of Psychological Research*, 5(2), 30-39.
- Troy, A. & Mauss, I. (2011). Resilience in the face of stress: emotion regulation as a protective factor. In S. Southwick, B. Litz, D. Charney and M. Friedman (eds.), *Resilience and mental health: challenges across the lifespan* (pp. 30-44). Cambridge University Press
- Tugade, M. & Fredrickson, B. (2006). Regulation of positive emotions: emotion regulation strategies that promote resilience. *Journal of Happiness Studies*, 8, 311-333.
- Veytia, M., González-Arratia, N., Andrade, P., & Oudhof, H. (2012). Depresión en adolescentes: El papel de los sucesos vitales estresantes. *Salud Mental*, 35(1), 37-43
- Wagner, B., Compas, B., & Howell, D. (1988). Daily and major life events: a test of an integrative model of psychosocial stress. *American Journal of Community Psychology*, 16(2), 189-204.
- Wang, M. & Saudino, K. (2011). Emotion regulation and stress. *Journal of Adult Development*, 18, 95-103.

- Zamudio, A. (2017). *Validación del Cuestionario de Regulación Emocional en niños mexicanos*. Tesis inédita de licenciatura. México: UNAM.
- Zawadzki, M. (2015). Rumination is independently associated with poor psychological health: Comparing emotion regulation strategies. *Psychology & Health, 30*(10), 1146–1163.
- Zimmer-Gembeck, M. & Skinner, E. (2016). The development of coping: implications for psychopathology and resilience. In D. Cicchetti (Ed.). *Developmental Psychopathology, Third Edition* (pp. 485–544). New York: John Wiley & Sons, Inc..
- Zimmermann, P., & Iwanski, A. (2014). Emotion regulation from early adolescence to emerging adulthood and middle adulthood: Age differences, gender differences, and emotion-specific developmental variations. *International journal of behavioral development, 38*(2), 182-194.

## ANEXO 1

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PSICOLOGÍA  
DOCTORADO EN PSICOLOGÍA Y SALUD

GUÍA PARA GRUPO FOCAL SOBRE REGULACIÓN EMOCIONAL

### Presentación

Al inicio de la sesión, el facilitador se presentará con los adolescentes que se encuentran en el grupo y se les pedirá que cada uno de ellos diga su nombre. Se les indicará que esta actividad forma parte de un proyecto de investigación y se mencionarán de manera explícita las consideraciones éticas con respecto al manejo de la información que se proporcione en este grupo (participación voluntaria, anónima y confidencial), además del agradecimiento a los miembros del grupo por su colaboración en el estudio.

### Reconocimiento

Una vez que los adolescentes y el facilitador se han presentado, se llevará a cabo una dinámica en la cual los chicos mencionen algún pasatiempo y entren en confianza con el facilitador. Específicamente se buscará obtener información con respecto a la relación que existe entre los chicos que conforman el grupo.

### Encuadre

Se les explicará a los adolescentes que la actividad consiste en una serie de preguntas que tratan sobre sus emociones y la manera en la cual las viven, en términos de experiencia, pensamiento y conducta. Asimismo, se les mencionarán las reglas de participación en el grupo: 1) la libre expresión de sus puntos de vista sin ser juzgados, 2) la forma en la cual deben pedir la palabra en caso de que quieran hacer algún otro comentario con respecto a las preguntas, 3) se les indicará que en caso de que tengan dudas sobre alguna pregunta, lo expresen antes de continuar con las respuestas de sus otros compañeros.

A continuación, se presentan las preguntas del grupo focal:

1. ¿Cuál es una emoción positiva?
2. ¿Cuál es una emoción negativa?
3. ¿Cómo identificas tus emociones positivas?
4. ¿Cómo identificas tus emociones negativas?
5. ¿Cómo expresas tus emociones positivas?
6. ¿Cómo expresas tus emociones negativas?
7. ¿Qué piensas cuando tienes emociones positivas?
8. ¿Qué piensas cuando tienes emociones negativas?
9. ¿Qué haces cuando tienes emociones positivas?
10. ¿Qué haces cuando tienes emociones negativas?

## ANEXO 2

### SECCIÓN 1. EMREA (Rodríguez y Barcelata, 2018)

### PRIMERA PARTE

#### INSTRUCCIONES

A continuación se presentan una serie de oraciones sobre tus emociones. Marca en la en la HOJA DE RESPUESTAS la letra A, B, C, D o E, que mejor te describa de acuerdo con la escala que se presenta en el cuadro. Recuerda que no hay respuestas correctas o incorrectas. No dediques mucho tiempo a cada frase.

A	B	C	D	E
Totalmente Falso	Falso	Ni cierto ni falso	Cierto	Totalmente cierto

Por ejemplo:

1. Expreso abiertamente mis emociones



La opción seleccionada fue D, porque es cierto que expresa abiertamente sus emociones.

**DEBERAS ANOTAR TODAS TUS CONTESTACIONES EN LA HOJA DE RESPUESTAS. NO ESCRIBAS NADA EN EL CUADERNILLO**



	A Totalmente falso	B Falso	C Ni cierto ni falso	D Cierto	E Totalmente cierto
1. Expreso abiertamente mis emociones					
2. Evito que los demás se den cuenta de cómo me siento					
3. Cuando siento emociones negativas pienso en cosas agradables para tranquilizarme					
4. Puedo identificar las emociones que siento					
5. Ignoro las situaciones que me hacen sentir emociones negativas					
6. Cuando tengo emociones positivas sé manejar la forma en que respondo					
7. Prefiero acercarme a personas con las que me siento alegre					
8. Cuando estoy enojado (a) me duele el estómago					
9. Evito demostrar mis emociones negativas a los demás					
10. Me siento acalorado (a) cuando me enojo					
11. Pienso cosas agradables para tranquilizarme cuando siento enojo					
12. Sé cuándo estoy sintiendo emociones negativas					
13. Cuando tengo emociones positivas las expreso (sonrisa, canto, baile, grito soy más sociable, etc.)					
14. Pongo atención a lo que me hace sentir emociones positivas					
15. Me comporto de manera exagerada cuando estoy alegre					
16. Cuando algo me hace sentir enojado lo cambio para sentirme mejor					
17. Evito demostrar cuando siento enojo					
18. Cuando me siento triste pienso en cosas que me hagan sentir mejor					
19. Puedo reconocer cuando estoy triste					
20. Cuando tengo emociones negativas las expreso (lloro, grito, dejo de hablar, rompo cosas, etc.)					
21. Presto atención a mis emociones negativas					

	A Totalmente falso	B Falso	C Ni cierto ni falso	D Cierto	E Totalmente cierto
22. Cuando estoy feliz lo expreso gritando					
23. Prefiero retirarme cuando una situación me hace sentir molesto					
24. Cuando estoy enojado siento que me hierve la sangre					
25. Pienso que tengo el control sobre mis emociones negativas					
26. Cuando siento miedo puedo reconocerlo					
27. Cuando siento emociones negativas prefiero estar solo (a)					
28. Acostumbro a ocultar que me siento triste					
29. Pongo atención a mis emociones positivas					
30. He llorado cuando me siento feliz					
31. Cuando una situación me provoca emociones negativas intento cambiarla					
32. Lloro cuando estoy enojado (a)					
33. Cuando siento emociones negativas trato de pensar diferente la situación para sentirme mejor					
34. Puedo reconocer cuando me siento enojado					
35. Cuando siento emociones positivas soy más sociable					
36. Cuando siento miedo evito expresarlo					
37. Me gusta platicar cuando estoy feliz					
38. Puedo manejar las situaciones que me provocan emociones negativas					
39. Cuando estoy enojado me late más rápido el corazón					
40. Al tener emociones negativas pienso que puedo superarlas rápidamente					
41. Reconozco cuando estoy sintiendo emociones positivas					
42. Cuando expreso mis emociones negativas los demás lo notan					
43. Me desagrada que los demás noten cuando siento emociones negativas					
44. Cuando me siento feliz soy más sociable					
45. Prefiero permanecer en ambientes que me hacen sentir alegre					
46. Cuando estoy enojado siento que la cabeza me va a explotar					
47. Cuando siento emociones negativas me concentro en lo que me puede ayudar a sentirme mejor					
48. Puedo reconocer cuando me siento feliz					
49. Las personas me han dicho que se nota cuando estoy enojado					
50. Cuando siento emociones negativas trato de calmarme antes de responder					
51. Cuando estoy feliz se me acelera el corazón					
52. Evito que los demás noten que me siento enojado					
53. Al sentir emociones negativas pienso que puedo controlar la situación					
54. Puedo reconocer cuando estoy alegre					
55. Las personas me han dicho que se nota cuando estoy triste					
56. Me disgusta que los demás se den cuenta cuando estoy triste					
57. He llegado a romper cosas cuando siento enojo					
58. Cuando estoy feliz siento más caliente mi rostro (p.e. me sonrojo)					
59. Cuando siento emociones positivas pienso en lo que me hace sentir así					
60. Me importa lo que estoy sintiendo					
61. Los demás se dan cuenta cuando siento miedo					

	A Totalmente falso	B Falso	C Ni cierto ni falso	D Cierto	E Totalmente cierto
62. Cuando estoy enojado (a) exploto					
63. Siento mariposas en el estómago cuando estoy feliz					
64. Evito que los demás noten cuando siento miedo					
65. Cuando me siento feliz recuerdo otras cosas que me hacen sentir así					
66. Cuando tengo emociones negativas pienso en lo que me hace sentir así					
67. Los demás se dan cuenta cuando expreso mis emociones positivas					
68. Prefiero ocultar mis emociones negativas para controlarlas					
69. Cuando siento enojo comienzo a gritar					
70. Cuando siento miedo me sudan las manos					
71. Cuando siento emociones positivas pienso que estoy bajo control					
72. Las personas me han dicho que se nota cuando estoy feliz					
73. Cuando estoy enojado (a) dejo de hablar					
74. Cuando siento miedo me late más rápido el corazón					
75. Evito que mis compañeros noten cuando siento emociones positivas					
76. Me tomo el tiempo para identificar las emociones que siento					
77. Sé expresar mis emociones positivas					
78. Cuando tengo emociones positivas las reservo para mí					
79. Cuando estoy triste no puedo dejar de llorar					
80. Cuando siento miedo me duele el estómago					
81. Sé expresar mis emociones negativas					
82. Cuando me siento feliz prefiero reservarlo para mí					
83. Cuando estoy triste lo platico					
84. Me mareo cuando siento miedo					
85. Muestro abiertamente mis emociones positivas					
86. Me disgusta expresar que me siento feliz					
87. He llorado cuando siento enojo					
88. Me duele la cabeza cuando estoy triste					
89. Muestro abiertamente mis emociones negativas					
90. Cuando tengo miedo lo platico con alguien más					
91. Cuando estoy triste siento una opresión en el pecho					
92. Grito cuando siento miedo					
93. Siento un vacío en el estómago cuando estoy triste					
94. Cuando siento miedo me pongo a llorar					
95. Cuando tengo miedo me paralizo					

96. ¿Controlo todas mis emociones de la misma forma? Sí, No ¿Por qué?

97. ¿Qué hago para dominar mis emociones?

98. ¿Cómo expreso mis emociones positivas y negativas?

**CONTESTA EN LA HOJA BLANCA QUE SE TE DIÓ**

### ANEXO 3

#### ESCALA MULTIDIMENSIONAL DE REGULACIÓN EMOCIONAL PARA ADOLESCENTES

(Rodríguez & Barcelata, 2018)

Formato para jueces

Nombre: \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_ Escolaridad: \_\_\_\_\_ Ocupación: \_\_\_\_\_

#### INSTRUCCIONES

A continuación, se presentan una serie de reactivos que corresponden a la Escala Multidimensional de Regulación Emocional para Adolescentes. Marque con una "X" en las casillas correspondientes a qué dimensión usted considera que pertenece cada reactivo; si considera que la redacción del reactivo es clara y finalmente si es relevante para la escala. En la última columna hay un espacio para observaciones donde usted podrá anotar sus sugerencias.

Áreas para evaluar: Cambio cognitivo (CC), Identificación emocional (I), Expresión emocional (E), Supresión (SU), Despliegue atencional (DA), Modulación de la respuesta (MR), Selección de la situación (SS) y Reacciones fisiológicas (RF).

Reactivos	Dimensiones							Claridad	Relevancia	Observaciones
	CC	I	E	SU	DA	MR	SS			
1. Expreso abiertamente mis emociones										
2. Evito que los demás se den cuenta de cómo me siento										
3. Cuando siento emociones negativas pienso en cosas agradables para tranquilizarme										
4. Puedo identificar las emociones que siento										
5. Ignoro las situaciones que me hacen sentir emociones negativas										
6. Cuando tengo emociones positivas sé manejar la forma en que respondo										
7. Prefiero acercarme a personas con las que me siento alegre										
8. Cuando estoy enojado (a) me duele el estómago										
9. Evito demostrar mis emociones negativas a los demás										
10. Me siento acalorado (a) cuando me enojo										
11. Pienso cosas agradables para tranquilizarme cuando siento enojo										
12. Sé cuándo estoy sintiendo emociones negativas										
13. Cuando tengo emociones positivas las expreso (sonrisa, canto, baile, grito soy más sociable, etc.)										
14. Pongo atención a lo que me hace sentir emociones positivas										
15. Me comporto de manera exagerada cuando estoy alegre										
16. Cuando algo me hace sentir enojado lo cambio para sentirme mejor										
17. Evito demostrar cuando siento enojo										
18. Cuando me siento triste pienso en cosas que me hagan sentir mejor										
19. Puedo reconocer cuándo estoy triste										
20. Cuando tengo emociones negativas las expreso (lloro, grito, dejo de hablar, rompo cosas, etc.)										
21. Presto atención a mis emociones negativas										
22. Cuando estoy feliz lo expreso gritando										
23. Prefiero retirarme cuando una situación me hace sentir molesto										

Reactivos	Dimensiones										Claridad	Relevancia	Observaciones
	CC	I	E	SU	DA	MR	SS	RF					
24. Cuando estoy enojado siento que me hierve la sangre													
25. Pienso que tengo el control sobre mis emociones negativas													
26. Cuando siento miedo puedo reconocerlo													
27. Cuando siento emociones negativas prefiero estar solo (a)													
28. Acostumbro a ocultar que me siento triste													
29. Pongo atención a mis emociones positivas													
30. He llorado cuando me siento feliz													
31. Cuando una situación me provoca emociones negativas intento cambiarla													
32. Llora cuando estoy enojado (a)													
33. Cuando siento emociones negativas trato de pensar diferente la situación para sentirme mejor													
34. Puedo reconocer cuando me siento enojado													
35. Cuando siento emociones positivas soy más sociable													
36. Cuando siento miedo evito expresarlo													
37. Me gusta platicar cuando estoy feliz													
38. Puedo manejar las situaciones que me provocan emociones negativas													
39. Cuando estoy enojado me late más rápido el corazón													
40. Al tener emociones negativas pienso que puedo superarlas rápidamente													
41. Reconozco cuando estoy sintiendo emociones positivas													
42. Cuando expreso mis emociones negativas los demás lo notan													
43. Me desagrada que los demás noten cuando siento emociones negativas													
44. Cuando me siento feliz soy más sociable													
45. Prefiero permanecer en ambientes que me hacen sentir alegre													
46. Cuando estoy enojado siento que la cabeza me va a explotar													
47. Cuando siento emociones negativas me concentro en lo que me puede ayudar a sentirme mejor													
48. Puedo reconocer cuando me siento feliz													
49. Las personas me han dicho que se nota cuando estoy enojado													
50. Cuando siento emociones negativas trato de calmarme antes de responder													
51. Cuando estoy feliz se me acelera el corazón													
52. Evito que los demás noten que me siento enojado													
53. Al sentir emociones negativas pienso que puedo controlar la situación													
54. Puedo reconocer cuando estoy alegre													
55. Las personas me han dicho que se nota cuando estoy triste													
56. Me disgusta que los demás se den cuenta cuando estoy triste													
57. He llegado a romper cosas cuando siento enojo													
58. Cuando estoy feliz siento más caliente mi rostro (p.e. me sonrojo)													
59. Cuando siento emociones positivas pienso en lo que me hace sentir así													
60. Me importa lo que estoy sintiendo													
61. Los demás se dan cuenta cuando siento miedo													
62. Cuando estoy enojado (a) exploto													

Reactivos	Dimensiones										Claridad	Relevancia	Observaciones
	CC	I	E	SU	DA	MR	SS	RF					
63. Siento mariposas en el estómago cuando estoy feliz													
64. Evito que los demás noten cuando siento miedo													
65. Cuando me siento feliz recuerdo otras cosas que me hacen sentir así													
66. Cuando tengo emociones negativas pienso en lo que me hace sentir así													
67. Los demás se dan cuenta cuando expreso mis emociones positivas													
68. Prefiero ocultar mis emociones negativas para controlarlas													
69. Cuando siento enojo comienzo a gritar													
70. Cuando siento miedo me sudan las manos													
71. Cuando siento emociones positivas pienso que estoy bajo control													
72. Las personas me han dicho que se nota cuando estoy feliz													
73. Cuando estoy enojado (a) dejo de hablar													
74. Cuando siento miedo me late más rápido el corazón													
75. Evito que mis compañeros noten cuando siento emociones positivas													
76. Me tomo el tiempo para identificar las emociones que siento													
77. Sé expresar mis emociones positivas													
78. Cuando tengo emociones positivas las reservo para mí													
79. Cuando estoy triste no puedo dejar de llorar													
80. Cuando siento miedo me duele el estómago													
81. Sé expresar mis emociones negativas													
82. Cuando me siento feliz prefiero reservarlo para mí													
83. Cuando estoy triste lo platico													
84. Me mareo cuando siento miedo													
85. Muestro abiertamente mis emociones positivas													
86. Me disgusta expresar que me siento feliz													
87. He llorado cuando siento enojo													
88. Me duele la cabeza cuando estoy triste													
89. Muestro abiertamente mis emociones negativas													
90. Cuando tengo miedo lo platico con alguien más													
91. Cuando estoy triste siento una presión en el pecho													
92. Grito cuando siento miedo													
93. Siento un vacío en el estómago cuando estoy triste													
94. Cuando siento miedo me pongo a llorar													
95. Cuando tengo miedo me paralizó													

¡GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!

## ESCALA MULTIDIMENSIONAL DE REGULACIÓN EMOCIONAL PARA ADOLESCENTES

(Rodríguez & Barcelata, 2018)

Formato para jueces

### DEFINICIÓN DE LOS FACTORES TEÓRICOS

**Cambio cognitivo (CC):** Se refiere a cambiar la percepción de la situación en la que se está experimentando la emoción, para modificar su importancia o significado.

**Identificación emocional (I):** Es el reconocimiento y la distinción de las emociones que experimenta el individuo.

**Expresión emocional (E):** Se refiere a la manifestación conductual de la emoción.

**Supresión (SU):** Consiste en la inhibición de la conducta expresiva de una emoción que se está experimentando.

**Despliegue atencional (DA):** Consiste en dirigir la atención dentro de una situación dada con el propósito de influenciar las emociones.

**Modulación de la respuesta (MR):** Es la influencia que el individuo ejerce, tan directamente como le sea posible, en las respuestas conductuales de la emoción, por lo que incluye las respuestas exageradas.

**Selección de la situación (SS):** Involucra tomar acciones que aumenten la probabilidad de estar en un escenario en el que se experimenten emociones, ya sean deseables o indeseables.

**Reacciones fisiológicas (RF):** Son indicadores de tipo fisiológico del proceso emocional en curso.

## ANEXO 4

**SECCIÓN 2 BFQ-C** (Babaranelli, Caprara, Rabasca & Pastorelli, 2003; adaptación Rodríguez y Barcelata, 2018)

### INSTRUCCIONES

A continuación encontrarás una serie de afirmaciones. Marca en la hoja de respuestas la letra A, B, C, D o E, que mejor te describa de acuerdo a la escala del cuadro. Recuerda que no hay respuestas correctas o incorrectas.

A	B	C	D	E
Casi nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Casi siempre

Por ejemplo:

2. Comparto mis cosas con los demás



La opción seleccionada fue la C en la hoja de respuestas, porque **algunas veces** comparte sus cosas con otras personas. A continuación se presentan las frases que pueden o no ajustarse contigo.



	A Casi nunca	B Pocas veces	C Algunas veces	D Muchas veces	E Casi siempre
99. Me gusta conocer a otras personas					
100. Comparto mis cosas con los demás					
101. Hago las cosas con atención y sin distraerme					
102. Me pongo nervioso por tonterías					
103. Sé muchas cosas					
104. Soy malhumorado					
105. Trabajo mucho y con ganas					
106. Discuto acaloradamente con los demás					
107. Me gusta competir con los compañeros					
108. Tengo mucha imaginación					
109. Soy correcto y honrado con los demás					
110. Aprendo fácilmente las cosas que estudio					
111. Me doy cuenta cuando alguien necesita mi ayuda					
112. Me gusta mucho moverme y estar activo					
113. Me enojo con facilidad					
114. Me gusta dar regalos					
115. Me peleo con los demás					
116. Cuando el profesor pregunta respondo correctamente					
117. Me gusta estar acompañado de otras personas					
118. Pongo mucho empeño en las cosas que hago					
119. Si alguien me hace algo injusto lo perdono					
120. En clase me concentro en las cosas que hago					
121. Me resulta fácil decir lo que pienso					
122. Me gusta leer libros					
123. Cuando termino mis tareas, reviso varias veces para ver que todo esté bien hecho					
124. Digo lo que pienso					
125. Trato a mis compañeros afectuosamente					

	A Casi nunca	B Pocas veces	C Algunas veces	D Muchas veces	E Casi siempre
126. Respeto las reglas y el orden					
127. Me ofendo fácilmente					
128. Cuando el maestro explica algo, lo entiendo rápidamente					
129. Estoy triste					
130. Me comporto con los demás con mucha amabilidad					
131. Me gustan los programas de ciencias en televisión					
132. Cuando me comprometo en algo cumplo					
133. Hago cualquier cosa para no aburrirme					
134. Me gusta ver las noticias y saber que ocurre en el mundo					
135. Mi habitación está ordenada					
136. Soy educado (a) cuando hablo con otras personas					
137. Si quiero hacer algo, no soy capaz de esperar					
138. Me gusta hablar con otras personas					
139. Soy impaciente					
140. Soy hábil para convencer a los demás de lo que pienso					
141. Soy capaz de inventar juegos nuevos y divertidos					
142. Cuando empiezo algo, tengo que terminarlo a toda costa					
143. Si un compañero de clase tiene dificultades, le ayudo					
144. Se me dan bien los problemas de matemáticas					
145. Confío en las otras personas					
146. Me gusta tener todas las cosas de la escuela muy ordenadas					
147. Pierdo la calma con facilidad					
148. Cuando hablo, los demás me escuchan y hacen lo que yo digo					
149. Trato bien incluso a las personas que no me agradan					
150. Me gusta conocer y aprender cosas nuevas					
151. Sólo juego después de haber terminado los deberes					
152. Hago las cosas precipitadamente					
153. Me gusta hacer bromas					
154. Dificilmente me distraigo					
155. Hago amigos fácilmente					
156. Llora fácilmente					
157. Me gustaría mucho viajar y conocer el modo de vida de otros países					
158. Pienso que las otras personas son buenas y honradas					
159. Me preocupan cosas sin importancia					
160. Entiendo las cosas inmediatamente					
161. Soy muy alegre y vivaz					
162. Dejo que los demás usen mis cosas					
163. Cumplo con mis obligaciones					