



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

---

---

**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA**  
**CARRERA DE PSICOLOGIA**

**VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO DE  
REGULACIÓN EMOCIONAL EN NIÑOS MEXICANOS**

**T E S I S**

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:  
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA**

**PRESENTA:**

**ALEJANDRO ZAMUDIO SOSA**

**JURADO DEL EXAMEN**

**DIRECTORA: DRA. LAURA HERNÁNDEZ GUZMÁN**

**CÓMITE: DRA. MIRNA GARCÍA MÉNDEZ**

**DRA. BERTHA RAMOS DEL RÍO**

**DR. JUAN JIMÉNEZ FLORES**

**MTRA. MÓNICA ESTHER NIETO VÁZQUEZ**

**PROYECTO PAPIIT IN304016**



**CIUDAD DE MÉXICO**

**MARZO, 2017**



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.

**“El peligro no está en lo que ignoramos, si no en lo que tenemos por verdad cuando no lo es”**

Agradecimiento

El agradecer a una persona en especial es en parte desconocer los innumerables acontecimientos que me hicieron estar donde estoy, que van desde pequeños detalles de desconocidos hasta la constante supervisión de quien desea mi bien.

Agradezco a mi familia, a mi mamá y dos hermanos, aunque pequeña y con conflictos, cada día avanzamos para comprendernos y amarnos un poco más.

A mis compañeros de carrera; Alain, Lili, Marina, Marianita, Gaby, Xochil y Emmanuel que me acompañaron de principio a fin en la carrera y en muchas otras cosas. Amigas, aunque se hablen poco, siguen siendo mis moustras. Amigos, evolucionemos y no dejemos de hacerlo.

A la Dra. Laura que me enseñó que sentirte mal durante el proceso a veces ayuda más que creer que todo se hace bien y fallar en el intento, gracias por guiarme en este proceso y nos vemos en el que viene (espero me siga teniendo la misma paciencia).

Al Dr. Juan Jiménez, por enseñarme a amar mi carrera, a respetar a mis pacientes, a mi profesión y por enseñarme que nunca se deja de aprender, que nunca dejamos de cometer errores y que antes de profesionales, maestros o doctores somos humanos (nunca dejes de tocar Rock).

A mis amigos que conocí en el laboratorio; Miguel, Jhon, José, Celia, Viri, Naby, Will, Seigy y el gran grupo que hace funcionar una parte pequeña en esta ciencia, nos tenemos los unos a los otros.

A mis amigos del Cine Club; Roberto, Ale, Dani, Fer, Rocka, Mitzy y todos los que me ayudaron a comprender la complejidad de nuestra sociedad mientras nos divertíamos. Gran parte de mi forma de ser se debe a lo que logramos hacer juntos, antes de estudiantes y profesionales somos ciudadanos; sensibles, conscientes y responsables con nuestra sociedad y sus problemas, “el que lucha puede perder, el que no lucha está perdido”.

Gracias a la FES ZARAGOZA, por darme la formación, los amigos y los momentos necesarios para vivir mejor y por ofrecer a una población segregada el gran derecho a estudiar, cambiando destinos.

Ésta tesis se finalizó gracias al financiamiento de la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA) al proyecto PAPIIT con clave IN304016 “El papel de la emoción en la terapia cognitivo-conductual: hacia el tratamiento transdiagnóstico de la ansiedad y depresión”, cuya responsable es la Dra. Laura Hernández Guzmán.

# ÍNDICE

1. RESUMEN.....	5
2. INTRODUCCIÓN.....	6
3. CAPÍTULO 1. TEMPERAMENTO, EMOCIONES Y REGULACIÓN EMOCIONAL .....	11
4. CAPÍTULO 2. ADAPTACIÓN Y VALIDEZ DE INSTRUMENTOS.....	39
5. PROPÓSITO .....	55
6. MÉTODO .....	56
7. RESULTADOS.....	59
8. DISCUSIÓN.....	65
9. LIMITACIONES .....	72
10. REFERENCIAS .....	73
11. Anexos .....	91

## RESUMEN

En los últimos años se ha incrementado los estudios que abordan la naturaleza, el desarrollo y el impacto de la regulación emocional en niños y adolescentes. El modelo más aceptado es el propuesto por Gross (2001), donde se hace una división de estrategias de regulación emocional de acuerdo al momento en que inician. De este modo, Gross (2001) propone dos estrategias para su estudio; reevaluación y supresión emocional. Para comprender el impacto y desarrollo de ambas en la salud biopsicosocial de las personas se ha creado el ERQ (por sus siglas en inglés Emotion Regulation Questionari; Gross y John, 2003). El presente estudio se propuso 1) obtener datos sobre su confiabilidad y su estabilidad temporal, 2) someter a prueba el modelo de dos factores y corroborar su validez convergente y 3) corroborar diferencias entre sexo y edad de ambas estrategias. La edad de los participantes oscilo entre los 8 y 19 años, con un total de 548 participantes (267 hombres y 281 mujeres). Los instrumentos aplicados fueron el Cuestionario de Regulación Emocional (Gross y John 2003), la Escala de afecto positivo y negativo para niños y adolescentes mexicanos (Referencia) y la Escala de desregulación emocional (Referencia). Para evaluar el ajuste del modelo bifactorial se llevó a cabo un análisis factorial confirmatorio (AFC). Los resultados mostraron un adecuado ajuste al modelo bifactorial, así como adecuada consistencia interna para cada subescala, de igual manera una adecuada estabilidad temporal. Se obtuvieron datos de validez convergente y divergente con las escalas PANAS y la escala de desregulación emocional donde se obtuvieron relaciones positivas entre reevaluación con afecto positivo, afecto negativo y desregulación emocional, de igual manera se relacionó positivamente la supresión con afecto negativo y desregulación emocional. Finalmente no se encontraron diferencias por sexo ni por edad. En conclusión, el ERQ es un instrumento que mostró buena consistencia interna, buena estabilidad temporal, un adecuado ajuste del modelo bifactorial para el que fue diseñado, y mostró moderados resultados en cuanto validez convergente se refiere.

**Palabras clave:** Regulación emocional, revelación, supresión emocional, niños y adolescentes.

## INTRODUCCIÓN

La regulación emocional ha sido conceptualizada como un conjunto de procesos internos y externos involucrados en el inicio, mantenimiento, modulación de la ocurrencia, intensidad y expresión de las emociones para lograr determinadas metas (Cole, Martin, y Dennis, 2004; Thompson, 1994), estos procesos pueden ser automáticos o controlados conscientemente (Valiente & Eisenberg, 2006), también son dinámicos (Calkins, 2010) y de múltiples niveles; fisiológicos, de atención, emocionales, conductuales, cognitivos e interpersonales (Cisler, Olatunji, Feldner, & Forsyth, 2010). Su competencia se desarrolla en edad temprana pero debido a su dependencia de la maduración de la conexión límbica-prefrontal, su desarrollo es relativamente prolongado (Beauregard, Levesque, & Paquette, 2004; Whittle et al., 2008). Hay un debate largamente establecido en cuanto a la naturaleza de la regulación emocional, por un lado hay defensores que sostienen que la emoción es conceptualmente diferente a regulación emocional, porque las emociones pueden tener un impacto diferente en el comportamiento a merced de cómo están reguladas (Cole et al. 2004). Estos autores también mantienen que los procesos de reconocimiento de emoción y regulación son independientes.

Por otro lado, Campos, Frankel y Camras (2004) presentan un modelo de un factor y opinan que la emoción y la regulación emocional ocurren continuamente, es decir, las emociones regulan el comportamiento tal como este simultáneamente regula las emociones. A pesar de este debate, es aceptado que la regulación de las emociones ayuda cuando experimentamos acontecimientos estresantes. En todas las etapas de la vida, las personas tienen que hacer frente a una amplia gama de factores estresantes, lo que involucra un reto adaptativo, incluso los bebés intentan modificar su entorno de forma sencilla y en forma primitiva. La capacidad de ejercer el control sobre la expresión de las emociones, se desarrolla en los primeros años de la vida y tiene especial importancia para el desarrollo del comportamiento social durante la edad preescolar y escolar (Eisenberg & Fabes, 2006; Graziano, Reavis, Keane, & Calkins, 2007). Cuando los niños crecen, aumenta su repertorio de regulación emocional de una regulación emocional externa, es decir orientada conductualmente, a estrategias de regulación emocional internas, basadas en las

cogniciones (Fields&Prinz, 1997; Stegge, Meerum, Reijntjes, & Van Tijen, 2004). A la edad de ocho o nueve años, los niños pequeños han aprendido a regular sus emociones a través de las cogniciones o pensamientos sobre ellos mismos, sobre sus sentimientos o los de otros (Saarni, 1999). Por ejemplo, cuando se experimenta un evento negativo, algunos niños pueden culparse, mientras que otros pueden culpar a alguien más. Los niños también pueden centrarse en su tristeza, o catastrofizar. Otros pueden tener pensamientos de aceptación, planificación, reevaluación de la situación o pensar en temas más agradables, en lugar de los acontecimientos reales. Estas transiciones cognitivas en la infancia pueden tener consecuencias de gran alcance para el desarrollo psicológico de los jóvenes (Garnesfski, Rieffe, Jellesma, Meerum, & Kraaij, 2007).

Los estudios sobre la regulación de las emociones del niño han aumentado sustancialmente en las últimas dos décadas, en gran parte debido a la importancia de la regulación emocional en el desarrollo de psicopatologías. Por ejemplo, varios autores (Calkins & Dedmon 2000; Calkins & Fox, 2002; Cole, Michel, & Teti, 1994) han sugerido que el deficiente desarrollo de las estrategias de regulación emocional pone en peligro o perjudica el funcionamiento general del niño en determinado contexto, incluso puede apoyar al desarrollo de psicopatologías. Se ha encontrado que los niños que regulan deficientemente sus emociones parecen ser más vulnerables a trastornos psicológicos internalizados y externalizados (Southam-Gerow& Kendall, 2002; Yap, Allen,&Sheeber, 2007). También hay evidencia que señala que la regulación emocional deficiente de los padres puede contribuir al desarrollo desadaptado de esta capacidad en los niños (Bariola, Gullone,& Hughes, 2011; Han&Shaffer, 2013; Kullik&Petermann, 2013; Silk, Steinberg,& Morris, 2006).

Por su parte Gross (2001) desarrolló un modelo orientado en los procesos de la regulación emocional. Según el modelo basado en 5 pasos, el individuo selecciona una situación, modifica la situación, posteriormente lleva a cabo el proceso de atención en determinados aspectos de dicha situación, a continuación le da un significado, para posteriormente dar respuestas adaptadas o desadaptadas. Este modelo implica dos dimensiones a partir de dos categorías de estrategias de regulación emocional, las primeras están enfocadas en los antecedentes de la activación de la respuesta, así influyen en el proceso de generación de

emociones, en contraste las segundas estrategias están enfocadas en la respuesta emocional, y regulan su impacto.

Dentro de estas dos amplias categorías hay dos estrategias que han llamado la atención por su uso frecuente en la población; la estrategias de reevaluación cognitiva y la estrategia de supresión de la emoción (Gross& John, 2003). Los individuos difieren en el de uso ambas estrategias de regulación emocional, estas diferencias individuales tienen implicaciones que afectan el bienestar y las relaciones sociales (Gross&John, 2003; Zeman, Cassano, Perry-Parrish, &Stegall, 2006). En la reevaluación cognitiva la persona redefine el significado de una situación que potencialmente puede provocar una emoción, de tal forma que cambia el impacto emocional, y por otra parte en la supresión de la emoción la persona inhibe la expresión de la emoción (Gross, 1998). Dicho modelo ha sido objeto de investigaciones y ha tenido gran sustento empírico, apuntando a que la reevaluación es una estrategia adaptada mientras que la supresión es una estrategia desadaptada.

La evidencia indica que las personas que generalmente utilizan la supresión presentan menores niveles de emociones positivas, menor satisfacción de vida y mayores síntomas depresivos en comparación con las personas que generalmente usan la reevaluación (John & Gross, 2004). Además, la supresión crea en el individuo un sentimiento de incongruencia, de discrepancia entre las experiencias internas y la expresión exterior (Roger, citado en Gross, 2003). Por lo que se esperaría que la supresión se asociara positivamente con síntomas depresivos o afectos negativos. De manera contraria, se ha encontrado que la reevaluación se relaciona positivamente con afecto positivo, con bienestar psicológico y con mayores habilidades sociales (John & Gross, 2004), de esta forma se esperaría que la reevaluación se asociara negativamente con síntomas depresivos. En lo que se refiere a niños Hughes, Gullone, Dudley y Tonge (2010) encontraron que los niños entre 10 a 14 años involucrados en conductas negativas dentro de la escuela y diagnosticados con algún trastorno usaban la supresión emocional como principal estrategia de regulación emocional y en menor medida la reevaluación cognitiva comparados con niños no clínicos.

Dadas las implicaciones en la población en general y en los niños en particular, se hace indispensable contar con instrumentos con adecuadas propiedades psicométricas para medir la regulación emocional. Existen varios instrumentos para medir la regulación emocional, como el Emotion Regulation Checklist (Shields&Cicchetti, 1997) que contiene dos

subescalas; regulación emocional (expresión emocional, empatía, y conciencia emocional) y labilidad-negatividad, sin embargo su consistencia interna oscila entre .80 (Harding, Morelen, Thomassin, Bradbury, & Shaffes, 2013) y .67 (Shaffer, Suveg, Thomassin, & Bradbury, 2012). Dicha escala es contestada por un adulto quien conoce al niño o niña. Por otra parte, ha sido especial objeto de estudio con muestras de razas diferentes el Emotion Regulation Questionnaire (ERQ; Gross & John, 2003) en estos estudios, cuya población fueron adultos, se confirmó la estructura de dos factores esperados a partir del modelo propuesto por Gross (2001). El cuestionario consta de dos factores, cada uno representa dos estrategias de regulación emocional, la primera enfocada a los antecedentes de la respuesta y la segunda a las respuestas emocionales (Gross & John, 2003). Este resultado ha sido congruente con la teoría al relacionarse la estrategia de reevaluación positivamente con diferentes constructos como afecto positivo, satisfacción de vida, autoestima, y bienestar, y la estrategia de supresión de la emoción con síntomas de depresión y afecto negativo (Gross & John, 2003). De igual manera, Cabello, Salguero, Fernández-Berrocally Gross (2013) validaron este instrumento en participantes de nacionalidad española de entre 18 a 80 años, 38 % hombres, 62 % mujeres, confirmando la estructura de dos factores que se esperaba. Los resultados también indican una adecuada consistencia interna, fiabilidad test- retest y la validez convergente y discriminante.

Bariola, Hughes y Gullone (2012) encontraron que el EQR consta de dos factores en población infantil, y una consistencia interna de .85 para reevaluación cognitiva y .77 para supresión de la emoción. Aunque el cuestionario se ha adaptado en niños carece de una adaptación al español en la misma población, en la mayoría de las ocasiones la mera traducción no conlleva adecuación conceptual ni relevancia cultural para el nuevo entorno, es por eso que además de la traducción es necesario realizar análisis posteriores (Carretero-Dios y Pérez 2005).

Es por ello que el propósito de la presente investigación es probar la estructura de dos dimensiones, del Emotion Regulation Questionnaire (Gross y John, 2003), hallada en otras poblaciones, así como su confiabilidad y fiabilidad en niños mexicanos. De igual modo explorar su validez convergente al relacionarse positivamente la supresión emocional con

afectos negativos y con conductas desregulación emocional, y relacionarse positivamente la reevaluación con afectos positivos.

El contenido de la presente investigación está organizado de la siguiente manera:

En el primer capítulo se aborda el constructo de temperamento como parte fundamental de la regulación emocional, a continuación se establece la definición y distinción de las emociones con otros constructos similares. Posteriormente se aborda el concepto y desarrollo de regulación emocional, así como el concepto de reevaluación y supresión emocional y su impacto en la salud biopsicosocial de niños y adolescentes.

En el segundo capítulo se abordan los conceptos básicos de evaluación, medición e instrumentos psicométricos. Además, se abordan conceptos como validez, viabilidad, confiabilidad, fiabilidad, entre otros. Para finalizar el capítulo se abordan los diferentes instrumentos utilizados para evaluar la regulación emocional en niños y adolescentes y se presentan los propósitos del estudio y las hipótesis del mismo.

En el tercer capítulo se presenta la metodología empleada para llevar a cabo la adaptación y validación del ERQ. Se muestran las características de los participantes, el procedimiento, las características de los instrumentos utilizados y los análisis estadísticos empleados.

En el siguiente capítulo se muestran los resultados obtenidos a partir de los análisis estadísticos.

En el último capítulo se discuten, a la luz de los datos obtenidos, los resultados de la presente investigación, las implicaciones, el alcance y la utilidad, así como las limitaciones de la presente investigación.

## **CAPÍTULO 1. TEMPERAMENTO, EMOCIONES Y REGULACIÓN EMOCIONAL**

El temperamento, las emociones y la forma en que éstas se regulan son de gran relevancia si se desea entender la psicopatología, pues tienen un papel importante en el proceso salud enfermedad del individuo pues sus efectos inciden en el desarrollo de las relaciones sociales, lo intrapersonal y a nivel fisiológico. Por ello han recibido especial atención en las últimas décadas.

Aunque las emociones pueden durar de minutos a días, sus consecuencias son muy diversas, van desde reacciones fisiológicas de muy corta duración hasta complicaciones psicológicas y trastornos psiquiátricos. Sin embargo, esto no marca un destino, pues los individuos no son receptores pasivos de sus emociones, en gran medida regulan y generan los procesos afectivos, y específicamente los emocionales.

En consecuencia, ha surgido la necesidad de estudiar la forma en que se regulan las emociones, así como el impacto que tiene esta regulación en el desarrollo. Además, comprender las emociones es de suma importancia para conocer el proceso de salud enfermedad del individuo. Sin embargo, las diferencias entre los constructos son importantes sólo para el estudio y la mejor comprensión del comportamiento del individuo, ya que éste funciona como un todo y resulta imposible, y poco útil, dividirlo en la práctica.

Un constructo al que se le reconoce una contribución a la manifestación de las emociones es el temperamento, por lo que ha despertado interés, ya que establece las bases fisiológicas de los estilos afectivos, y con ello de la regulación emocional. Aunque el temperamento ha sido objeto de debate, las investigaciones han concordado que involucra diferencias individuales en lo que respecta a la manifestación de las emociones (Goldsmith

et al., 1987). Estas diferencias reflejan tendencias que poseen un sustrato biológico para afrontar las situaciones y expresar ciertas emociones (Cole et al., 2004). Actualmente, existe acuerdo en que el temperamento es relativamente estable a lo largo del tiempo, aparecen a temprana edad (Goldsmith, et al., 1987) y tiene un importante componente genético (Henderson y Wachs, 2007).

Thomas y Chess (1977, citado en Rothbart y Derryberry, 2002), pioneros en el estudio del temperamento de los infantes, identificaron nueve dimensiones de éste, a saber: el nivel de actividad, el ritmo, la aproximación-retiro, el umbral de respuesta, la intensidad de la reacción, la calidad del estado de ánimo, la distractibilidad, la duración de la atención y la persistencia.

Otros autores han definido el temperamento como diferencias individuales basadas en la constitución del individuo, su reactividad y su autorregulación. En esta definición reactividad es la capacidad de excitación fisiológica de los sistemas de respuesta sensorial, así como la velocidad, la fuerza y la valencia (positiva o negativa) de las respuestas características de un individuo (Rothbart et al., 2001). Ejemplos de conductas que caracterizarían a la reactividad podrían incluir la rapidez con la que los bebés reaccionan a un estímulo nocivo o la rapidez de sus respuestas emocionales, sean negativas o positivas.

Por otra parte, la autorregulación se refiere a los procesos que utiliza el individuo para controlar su comportamiento y sus reacciones emocionales (Rothbart, 2012). La naturaleza de estos procesos depende de la edad y la maduración del sistema nervioso central. La forma más temprana en que se manifiesta la autorregulación es en tendencias involuntarias para evitar lo negativo o displacentero y acercarse a los estímulos positivos o placenteros (Rothbart y Derryberry, 2002).

De este modo, a pesar de las múltiples aproximaciones al estudio del temperamento, la mayoría de los investigadores entiende al temperamento como dos dominios principales: reactividad y autorregulación (Rothbart, 2012). Dominios con bases biológicas y una estabilidad relativa a lo largo del ciclo vital, pero que pueden cambiar a largo plazo. La reactividad es la tendencia principal en la conducta de los bebés, mientras que en niños, adolescentes y adultos tienen mayor énfasis los procesos de regulación, principalmente regulación emocional. Así, el temperamento influye en las experiencias emocionales y por consecuencia en el establecimiento de la regulación emocional, de modo que para comprender adecuadamente las emociones o la regulación emocional es necesario entender que el temperamento sienta las bases fisiológicas capaces de propiciar determinados estados emocionales y determinadas estrategias de regulación emocional (Zalewski et al., 2011).

Por otra parte, existe desacuerdo acerca de las características definitorias del temperamento. En parte, esto puede reflejar el hecho de que ciertas características del individuo, como el nivel de actividad, la persistencia, la flexibilidad y el control atencional, también caracterizan otros constructos, como motivación o cognición (Henderson y Wachs, 2007).

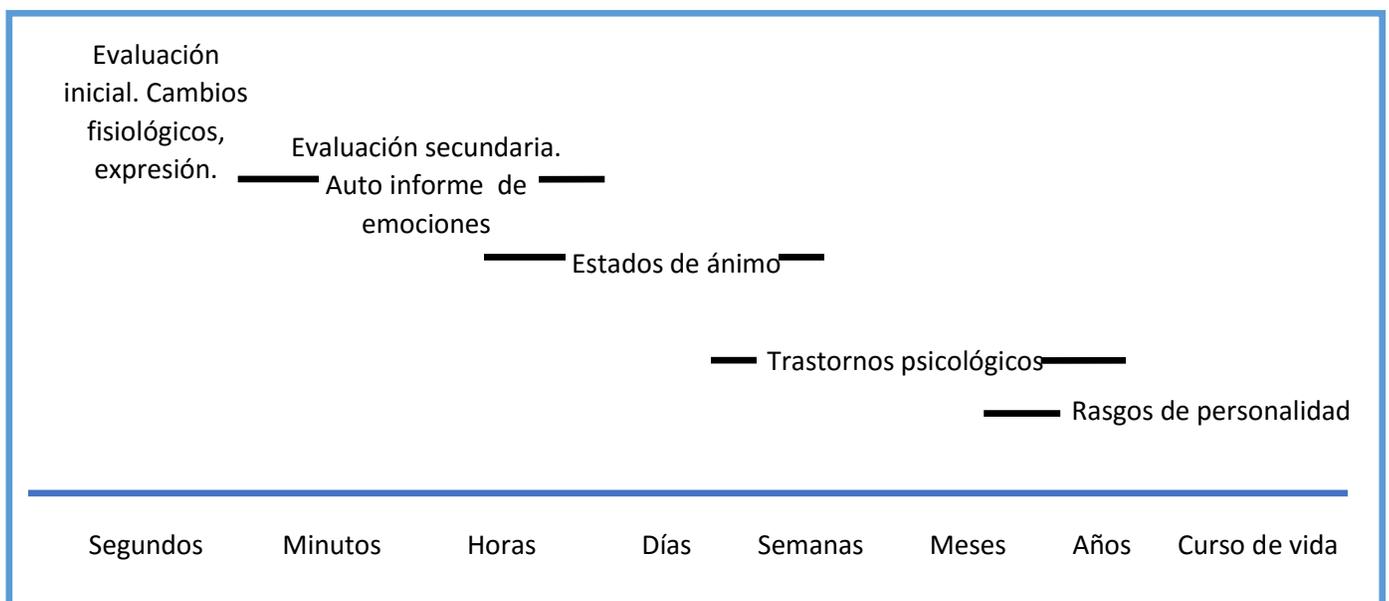
Otro constructo que se empalma con el de temperamento es el de personalidad, que si bien tiene similitudes con aquél, también guarda diferencias importantes. En tanto que el temperamento proporciona las bases para el desarrollo de la personalidad, no incluye procesos como atribuciones o autoconceptos, importantes para la personalidad (Henderson y Wachs, 2007).

De manera muy similar, se ha sugerido que el temperamento podría ser difícil de distinguir de la regulación emocional y que inclusive no son constructos distintos (Rothbart y Sheese,

2007). Sin embargo, en este trabajo se entenderá que la regulación emocional es el producto de la predisposición biológica (temperamento) sumado con procesos de socialización y aprendizaje en la búsqueda de determinadas metas en situaciones específicas (Zalewski et al. 2011). En este sentido, se ha encontrado que los rasgos temperamentales podrían contribuir a la puesta en marcha de diferentes estrategias de regulación emocional (Ato, González y Carranza, 2004; Torella-Feliu et al. 2012; Zalewski et al. 2011).

Al igual que el temperamento, el constructo de emociones es amplio y surge la necesidad de delimitarlo respecto a otros relacionados, también objeto de estudio de la Psicología. Una de las diferencias principales entre las emociones y otros constructos psicológicos relacionados tiene que ver con la duración. Oatley y Johnson-Laird (2013) propusieron el siguiente esquema para representar estas diferencias (ver la Figura 1):

Figura 1. *Diferencias temporales entre diversos constructos psicológicos*



*La figura 1.* La figura representa el espacio temporal en la diferencia de los fenómenos emocionales. Inicialmente la evaluación se acompaña de cambios fisiológicos y expresión en cuestión de segundos y minutos. Los episodios de emoción que la gente informa duran minutos u horas, a veces son más largos. Los estados de ánimo tienden a durar horas, días o semanas. Las enfermedades psicológicas o trastornos de ánimo, como la depresión y estados de ansiedad duran de dos semanas a años. Finalmente, los rasgos de personalidad como la timidez pueden durar toda la vida. Tomado de “Cognitive approaches to emotions”, por Oatley K. y Johnson-Laird P. N., 2013, *Trends in Cognitive Sciences*, 18, 134-140. doi:10.1016/j.tics.2013.12.004.

De este modo, el temperamento y las emociones son diferentes en varios sentidos, mientras que el primero es relativamente estable durante los años, es decir es una característica latente, las emociones surgen por periodos cortos, su frecuencia y tipo están, en parte, influenciadas por el primero. Y estos dos constructos se diferencian de la regulación emocional dado que los primeros tienen una fuerte base biológica, mientras que la regulación se puede modificar con el aprendizaje y el contexto de la persona (Ato et al. 2004).

Se entiende que las emociones son un conjunto de respuestas multifacéticas que implican cambios coordinados en los dominios de experiencia subjetiva, conducta y fisiología periférica, y cuyo principal propósito es fomentar respuestas adaptadas. De esta forma, las emociones surgen cuando un individuo atiende una situación y evalúa, de manera no necesariamente consciente, que es relevante para su o sus metas (Gross y Thompson, 2007) o que puede estar en juego algo importante (Campos, Frankel y Camras, 2004; Gross, Richards y John, 2006).

En el estudio de las emociones han predominado las concepciones darwinianas, que las conceptúan como capacidades biológicamente determinadas que permanecen en los humanos por su alto valor para la supervivencia. También se entienden como un radar, un conjunto de respuestas rápidas, herramientas mediante las cuales se evalúa la experiencia y

se prepara formas de actuar frente a las situaciones o procesos biológicos que permiten desplegar evaluaciones y conductas rápidas en situaciones determinadas (Cole et al., 2004).

Con el propósito de dilucidar el proceso de generación de emociones, su estudio se centró en su aspecto fisiológico. Por ello estuvo por largos años estancado en la idea que el sistema límbico era el núcleo o centro cerebral de las emociones, en tanto que la corteza prefrontal participaba muy poco o nada en este proceso. Esta idea llevó a pensar que el razonamiento y la voluntad estaban alejados de los procesos emocionales, por ende, se entendió al individuo como un ser pasivo. Esta interpretación no sólo detuvo el desarrollo de nuevos conceptos, también mermó en gran medida la investigación en el área. Sin embargo, a fines de la década de los ochenta y comienzo de los noventa los investigadores empezaron a concentrar su atención en los aspectos corticales del procesamiento emocional. A partir de estudios en ratas y un modelo de lesiones en humanos, poco a poco se comenzó a develar la participación de la corteza cerebral en las emociones, sobre todo de la corteza prefrontal en varias de sus porciones (orbitofrontal, dorsolateral y ventromedial). La evidencia proveniente del análisis de pacientes con daño frontal sugería que la corteza prefrontal tenía un rol asimétrico en los procesos afectivos (Dalgleish, 2004).

En este sentido y con el propósito de entender mejor la naturaleza de las emociones, Sutton y Davidson (1997) encontraron estructuras cerebrales que subyacen al estilo afectivo, a saber, el sistema de aproximación y el de evitación, localizados en la corteza prefrontal izquierda y la corteza prefrontal derecha, respectivamente. El sistema de aproximación se ha descrito como favorecedor de conductas apetitivas y generador de afectos positivos relacionados con el logro de metas, mientras que el sistema de evitación facilita al organismo distanciarse de una estimulación aversiva y organiza las respuestas apropiadas

ante estímulos amenazantes. Es decir, el sistema de aproximación se relaciona con un mayor afecto positivo, mientras que el sistema de evitación con un mayor afecto negativo. Mas se debe entender la asimetría entre hemisferios dentro de un modelo de diátesis, es decir, la asimetría interhemisférica frontal no es suficiente para causar estados emocionales, sólo predispone las respuestas a condiciones específicas (Maxwell, y Davidson, 2007). De esta manera, estos dos sistemas representan bases fisiológicas claramente establecidas que influyen en el desarrollo de las experiencias emocionales y la regulación emocional. De modo que para entender la naturaleza de las emociones es necesario comprender los sistemas de aproximación y evitación (Giuliani, Drabant y Gross, 2011).

Por otro lado, otras teorías se han sumado para enriquecer la explicación del fenómeno de las emociones. Así, los enfoques cognitivos, por su gran soporte empírico, son los más estudiados y aceptados dentro de la Psicología. Según estos enfoques, las emociones se relacionan con eventos y personas importantes para el individuo. Un supuesto fundamental es que a una emoción siempre antecede una evaluación, por ejemplo: “*x* acontecimiento es importante”, “es agradable estar con *x* persona” o “*x* preocupación específica es de urgencia”, de tal modo que la emoción no se puede entender sin una evaluación de la situación que la antecede.

Por consiguiente, es necesario entender el constructo evaluación. Introducido por Arnold (1960), se trata de un proceso de apreciaciones, percepciones o representaciones de una situación para el bienestar individual (Lazarus, 1964). Según este enfoque, las emociones surgen al evaluar la experiencia. La evaluación se acompaña de tendencias para prepararse a responder de una forma particular (Cole et al., 2004). Este constructo es fundamental para el enfoque cognitivo. Dado que se vive en un mundo que no es totalmente predecible, la

evaluación de los acontecimientos de la vida diaria y de las personas con que se interactúa hace de las emociones algo fundamental en la vida (Moors, Ellsworth, Scherer y Frijda, 2013).

Dentro del marco de las teorías cognitivas de la emoción existen perspectivas que visualizan a la emoción de formas particulares. Unas resaltan su carácter de disposiciones, las cuales preparan al individuo a cierto tipo de respuestas al crear una necesidad para establecer, mantener o modificar alguna interacción (Frijda y Parrot, 2011). Otras postulan que a las emociones subyacen dimensiones, a saber, nivel de excitación, placer versus displacer y una construcción social (Yik, Rusell, y Steiger, 2011), mientras que otras resaltan el papel comunicativo de las emociones, ya sea para el propio individuo o comunicaciones con otros (Oatley y Johnson-Laird, 2011).

Esta noción presupone una secuencia cronológica de eventos que consiste primeramente en un suceso real o imaginario, seguido de un despliegue de atención, después una evaluación del suceso por el individuo y posteriormente la respuesta emocional. Aunado a esto, el proceso de generación de emociones es cíclico, situación-evaluación-respuesta-situación, y cada una de las respuestas individuales tiene el poder para formar ciclos subsecuentes en la generación de emociones (Mauss, Bunge y Gross, 2007).

Todas las personas regulan sus emociones, es decir, todas las personas realizan alguna actividad conductual, cognitiva o ambas, para aumentar, disminuir, prolongar y acortar las respuestas emocionales que experimentan. Sin embargo, cuando no logran que esa regulación sea adaptativa, se podría favorecer el desarrollo de conductas y pensamientos desadaptados y, a largo plazo, el desarrollo de problemas psicológicos.

Por ello, ha aumentado el interés de los psicólogos por la forma en la que los individuos intentan regular sus respuestas emocionales (Gross, 2007). Como consecuencia de este interés se han formulado constructos como autorregulación emocional, regulación emocional, control emocional o inteligencia emocional, para estudiar este fenómeno. A pesar del gran repertorio de constructos, el más aceptado ha sido el de regulación emocional y en las últimas dos décadas ha habido un creciente interés por estudiarla (Adrian, Zeman y Veits, 2011).

Las emociones y la regulación emocional son parte de un mismo proceso, es decir, mientras las emociones son la culminación de un proceso cíclico, la regulación emocional es el paso de una emoción a otra. Sin embargo, existe gran confusión acerca de las diferencias entre la regulación emocional y las emociones. Ya diversos autores (Cole et al. 2004) se han preocupado por conocer estas diferencias. Anteriormente, algunos autores habían argumentado que las emociones son inherentes a la regulación y que no es posible distinguirlas (Stansbury y Gunnar, 1994), o que el conocimiento de la emoción es tan limitado que no se puede separar ésta de la regulación emocional (Kagan, 1994). Sin embargo, hoy se acepta que existen diferencias y que mientras las emociones surgen ante una interpretación, consiente o no, y preparan al individuo para actuar de determinada forma, la regulación consiste en todas aquellas estrategias empleadas para incidir sobre las emociones (Gross, 2003).

Otro problema latente es el uso del término desregulación emocional, presentado en diversos artículos científicos (Spence y Courbasson, 2012; Weiss et al., 2013; Banducci, Hoffman, Lejuez y Koenen, 2014). Aceptando este constructo, se tendría que entender la regulación emocional como el extremo de un continuo de los procesos antes mencionados.

El problema surge ante la falta de claridad en la literatura, pues la introducción del término desregulación emocional obliga a reformular y entender la regulación emocional como un constructo separado. Aunque se conoce el término desregulación emocional como todas aquellas estrategias deficientes para regular las emociones (Bradley et al., 2011), resulta más adecuado y útil entender el constructo de regulación emocional como un continuo que oscila entre la funcionalidad y la disfuncionalidad para regular las emociones.

Aún con esta distinción, existe un traslape importante de la regulación emocional con otros constructos relacionados, por ejemplo, el de afrontamiento. Sin embargo, la regulación emocional se puede distinguir principalmente de otras tres formas de regulación que incluyen el afecto, a saber: el afrontamiento, la regulación de estados de ánimo y las defensas psicológicas (Gross et al., 2006).

El afrontamiento se entiende como la habilidad de respuesta del organismo para manejar sus relaciones o demandas específicas, internas o externas (Lazarus y Folkman, 1984). El afrontamiento y la regulación emocional se traslapan, pero el primero puede incluir acciones o respuestas instrumentales no necesariamente emocionales, mientras que la regulación emocional hace énfasis en la emoción y en menor medida en el contexto de donde pueda surgir (Gross et al., 2006). Para otros autores (Garnefski, Kraail y Spinhoven, 2001; Garnefski et al., 2002), la diferencia entre las estrategias de afrontamiento enfocadas al problema, las estrategias de afrontamiento enfocadas a la emoción y la regulación emocional radica en que las dos primeras incluyen estrategias tanto cognitivas como conductuales, mientras que la teoría de la regulación emocional cognitiva mantiene el supuesto de que los pensamientos son pieza clave en la regulación emocional. Además, a

diferencia del afrontamiento, en la regulación emocional los procesos regulatorios siempre se enfocan en la esfera emocional.

Por otra parte, la regulación del estado de ánimo se refiere a los intentos para alterar una segunda clase de respuestas afectivas, los estados de ánimo. Comparados con las emociones, los estados de ánimo son de mayor duración (de dos semanas a años), menor intensidad y menos probabilidad de involucrar respuestas a objetos específicos (Parkinson, Totterdell, Briner y Reynolds, 1996). Así, las investigaciones sobre la regulación de los estados de ánimo se centran en las conductas típicas que las personas emplean para reducir especialmente los negativos (por ejemplo, correr y dormir bien; Gross et al., 2006).

Un tercer tipo de regulación afectiva son las defensas psicológicas, constructo propio de las teorías psicodinámicas. Este constructo se traslapa con el de regulación emocional, pero las defensas psicológicas se definen como características relativamente estables en los individuos, que funcionan fuera de la conciencia para disminuir las experiencias subjetivas de ansiedad y otros afectos negativos. En contraste con las defensas psicológicas, también llamadas mecanismos de defensa, los estudios de la regulación emocional tienen como interés toda la gama de emociones, procesos que pueden ser conscientes o automáticos. Además, tales estudios consideran las diferencias individuales y los procesos básicos que operan en los individuos (Gross et al., 2006). De manera que, la regulación emocional es un constructo que contempla sólo respuestas dirigidas a las emociones, de duración corta, que puede ser o no consciente en la persona y cuya despliegue consiste en una serie de estrategias.

Recientemente se ha puesto atención al déficit en la regulación emocional como posible factor de vulnerabilidad para la psicopatología infantil-juvenil (Calkins, 2010; Compas,

Jaser y Benson, 2009; Durbin y Shafir, 2008). Por ejemplo, se ha encontrado que los niños que monitorean mejor sus emociones pueden ser más capaces para seleccionar estrategias de regulación más adaptadas (Southam y Kendall, 2002). Por el contrario, un pobre monitoreo de las emociones se relaciona con el incremento de síntomas internalizados, específicamente con síntomas de depresión (Hughes, Gullone y Watson, 2011). Adicionalmente, Ciarrochi, Haven y Supavedeprasit (2008) hallaron que la inhabilidad para identificar emociones se asocia con un incremento del afecto negativo en adolescentes de 13 a 16 años de edad.

También, se ha sugerido que la regulación emocional modera el impacto de los afectos intensos, los cuales se relacionan con depresión en niños que son menos capaces de regular sus emociones (Campos et al., 2004). Investigaciones similares han sugerido que los afectos intensos y la regulación emocional pueden interactuar. Por ejemplo, se ha encontrado que el neuroticismo (alto afecto negativo) en interacción con el bajo control emocional predice síntomas internalizados en niños (Muris y Ollendick, 2005). Más específicamente, se ha hallado relación entre la regulación emocional deficiente y los síntomas de ansiedad y depresión (Ladouceur et al., 2005), así como entre la regulación emocional y la conducta agresiva en niños (Röll, Koglin y Petermann, 2012).

En otras palabras, la regulación emocional desempeña un papel fundamental en el desarrollo normal del niño y el adolescente, por ello resulta importante tener herramientas adecuadas para evaluar cómo los niños y adolescentes regulan sus emociones en la vida diaria.

Dado el gran impacto que tiene la regulación emocional sobre la funcionalidad del individuo, es de gran importancia saber cómo se desarrolla. Por tanto, en cuanto a la

etiología de la regulación emocional, varios mecanismos intrínsecos se han identificado como importantes en el desarrollo de ésta (Bariola, Gullone y Hughes, 2011). Estos incluyen principalmente mecanismos neurológicos (Silva, 2003) y del temperamento (Torella-Feliu et al., 2012; Zalewski et al., 2011). Dentro de los factores endógenos, se ha estudiado la madurez del cerebro, especialmente de las redes atencionales, las capacidades motoras y cognitivo-lingüísticas de los niños, así como la reactividad de las estructuras subcorticales (Ato, Gonzáles y Carranza, 2004; Kagan, 1994).

Uno de los aspectos de la maduración del individuo que aparece como más relevante para el desarrollo de la regulación emocional se refiere a la maduración de las redes atencionales. En los primeros meses de vida, la autorregulación emocional está bajo la influencia de la red de alerta. Esta red está implicada en el mantenimiento y ajuste de las distintas fases de alerta, y se piensa que facilita la focalización de la atención sobre estímulos importantes de cara a la adaptación del niño a su entorno (Posner y Raichle, 2004, citado en Ato, Gonzáles y Carranza, 2004).

Cumplidos los 3 meses de edad, comienza a emerger un segundo conjunto de circuitos atencionales, denominado red de orientación. Este sistema permite al niño desenganchar la atención de la fuente provocadora de malestar, mover la atención hacia otro lugar e implicarse o potenciar esa nueva localización. Esta nueva habilidad facilita un cambio en las estrategias de regulación disponibles para los niños. En cambio, sólo un mes más tarde, hacia los 4 meses, estos mismos niños comienzan a utilizar con frecuencia el desenganche y el cambio atencional como estrategia de regulación, con lo que disminuye de forma eficaz el umbral emocional. La edad de 6 meses marca otra etapa importante de la adquisición de las estrategias de regulación emocional, aunque todavía se hace evidente la relativa

inmadurez del sistema atencional. El cambio más importante que se observa a esta edad es el desarrollo de las habilidades motoras, lo que facilita la aproximación y la evitación de estímulos con la finalidad de regular los niveles de umbral de forma óptima. Más tarde, alrededor de los 9 meses de vida, se hace manifiesta la presencia de un tercer sistema atencional, la red ejecutiva, que se podría describir como el sistema responsable de regular la red atencional y controlar la atención del lenguaje. Este cambio permite un uso flexible de los mecanismos atencionales como estrategias de regulación. Así, la maduración de la corteza frontal también permite la aparición de mecanismos inhibitorios en el niño. Una de las formas en que se manifiesta esto es la inhibición de la aproximación a estímulos nuevos o de alta intensidad. Ya a los 9 meses los niños son capaces de comunicarse con otra persona y hacer referencia a un tercer elemento del ambiente, es decir, se hace patente la función de referencia social. Después del primer cumpleaños, debido a la mejora en las capacidades cognitivas, se puede observar la puesta en marcha de estrategias con mayor grado de autonomía. Ya para los 24 meses se puede ver una madurez importante en las habilidades autorregulatorias de los niños (Ato, González y Carranza, 2004).

Cuando los niños van creciendo, su repertorio de estrategias de regulación emocional va aumentando, pasa de estrategias de regulación emocional externas, orientadas principalmente a la conducta, a estrategias más internas, basadas principalmente en las cogniciones (Fields y Prinz, 1997; Stegge et al., 2004). Los niños de 8 o 9 años ya han aprendido a regular sus emociones por medio de sus cogniciones o pensamientos, sus sentimientos o los de otros (Meerum y Stegge, 1995). Por ejemplo, cuando experimentan eventos negativos, algunos niños de esta edad pueden tener pensamientos de culparse a ellos mismos, mientras otros pueden culpar a alguien más, enfocar su atención en la tristeza

(rumiar) o enfatizar el terror del acontecimiento (catastrofizar). Otros tantos pueden tener pensamientos de aceptación, planear, reevaluar la situación de manera positiva o pensar en situaciones más agradables en vez de los acontecimientos actuales (Harris, 1989). Así se cree que, a mayor edad, mayor uso de estrategias cognitivas o estrategias más complejas.

También se ha identificado factores extrínsecos que influyen en el desarrollo de las habilidades de regulación emocional, entre los que se encuentran la cultura (Matsumoto, 2006), así como la interacción con los padres (Bariola, Gullone y Hughes, 2011) y con los pares (Butler et al., 2003).

En este sentido se ha estudiado cómo impacta la regulación emocional de los padres y las madres en el desarrollo de las emociones en los niños. Se ha especulado que los niños pueden imitar o internalizar las formas de regulación de los padres y madres por el modelamiento, específicamente se ha propuesto que la frecuencia y los valores de la expresión emocional de los padres ayudan a la formación de las estrategias en los niños (Bridges, Denham y Ganiban, 2004; Morris et al., 2007). Por ejemplo, se ha observado que los niños, cuyos padres han presentado un historial de depresión, usan menos estrategias que involucren esfuerzos conscientes de regulación emocional, lo mismo pasa con hijos, cuyas madres han padecido estados depresivos (Silk et al., 2006). De forma similar, Garber et al. (1991) encontraron que los niños de padres depresivos suelen producir menos estrategias de regulación emocional en escenarios hipotéticos, estrategias menos efectivas para afrontar dichos escenarios. De manera similar, se ha encontrado relación entre mayor expresión de emociones negativas en los padres y mayor déficit en la regulación emocional en los niños. Esto se puede explicar mediante el aprendizaje observacional o vicario, pues

la expresión de emociones negativas puede ser el resultado de un déficit de regulación emocional en los propios padres (Bariola, Gullone y Hughes, 2011).

De forma similar, Garder et al. (1991) encontraron que las madres con depresión y sus niños usaban menos estrategias de regulación emocional en respuesta ante eventos desencadenadores de tristeza, y de más baja calidad, comparadas con las de madres sin depresión y sus hijos. Algunos estudios (McDowell et al., 2002; Bariola, Hughes y Gullone, 2012) han sugerido que las madres tienen más probabilidad de influir en el desarrollo del manejo, afrontamiento y expresión de las emociones en los niños que los padres. De cualquier modo, las estrategias empleadas por los padres (de ambos sexos) tienen implicaciones importantes y por múltiples vías en el desarrollo de los niños y adolescentes, y posiblemente es una de las variables que impacta más en el desarrollo de estrategias por parte de los niños.

A lo largo del desarrollo el individuo va formando patrones, esquemas, estructuras o redes neuronales que sientan las bases para el establecimiento de diferentes rasgos de la personalidad, que a su vez influyen en el establecimiento de la regulación emocional. Esto es, durante la niñez y la adolescencia, el uso de determinadas estrategias influye sobre los esquemas de pensamiento, lo que a su vez refuerza el futuro uso de las mismas.

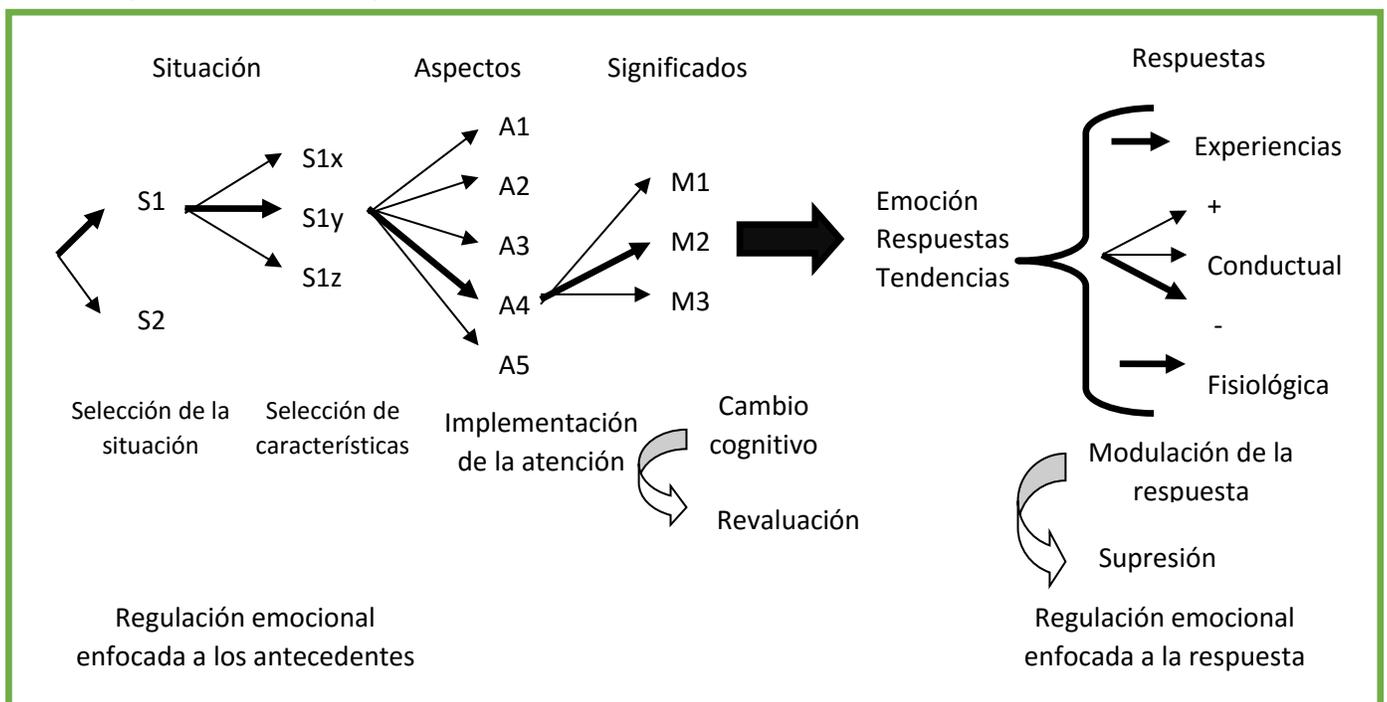
Desde esta línea de ideas, en ocasiones se ha estudiado la regulación emocional como un rasgo, pero en otras discordes como un estado transitorio (Cole et al., 2004). Un rasgo es una característica latente, que permanece en una persona por un periodo prolongado. Por su parte, el estado es una característica de corta duración. Esta distinción es importante porque los rasgos definen a los estados, los influyen y son parte del origen de los estados. En este

sentido, se entenderá a la regulación emocional como un rasgo, es decir, una característica relativamente estable.

De modo que, la regulación emocional se puede entender como un conjunto de competencias internas y externas involucradas en el inicio, mantenimiento y modulación de la ocurrencia, intensidad y expresión de las emociones para lograr determinadas metas, y cuyo desarrollo se da a lo largo de la vida (Thompson, 1994; Cole, Michel, y Teti, 1994). Estos procesos pueden ser automáticos o controlados conscientemente (Mauss, Bunge y Gross, 2007; Valiente y Eisenberg, 2006), dinámicos (Calkins, 2010) y de múltiples ámbitos: fisiológicos, atencionales, conductuales, cognitivos e interpersonales (Cisler, Olatunji, Feldner y Forsyth, 2010). Para Shieldes y Cicchetti (1997) la regulación emocional se refiere a todos aquellos esfuerzos para regular las emociones, enfocados a metas, para lograr un desarrollo óptimo en el ambiente. Para otros autores es posible definirla como intentos individuales deliberados o automáticos por influir en las emociones, cómo se experimentan y expresan. Esta regulación puede ejercerse tanto para influir sobre emociones negativas, como en emociones positivas (Gross, Richards y John, 2006; Mauss, Bunge y Gross, 2007). Thompson (1994) sugirió que el proceso de regulación emocional incluye procesos intrínsecos y extrínsecos. Ésta puede dar como resultado la disminución o incremento de la amplitud o duración de las respuestas emocionales (Gross, Richards y John, 2006). A pesar de existir muchas definiciones, y de ser un constructo de múltiples ámbitos, todas enfatizan la acción para coordinar exitosamente las respuestas emocionales y lograr un funcionamiento adaptado y enfocado a cumplir metas en la vida diaria (Durbin y Shafir, 2008).

El estudio de la regulación emocional tiene complejidades particulares y vertientes muy distintas, que pasan de estudiar su desarrollo en los niños a relacionarla con diversas enfermedades en los adultos. Dada su complejidad, existe un gran número de posturas respecto a cómo se debe estudiarla, qué la compone o qué procesos involucra. Una aproximación compartida es que el constructo de regulación emocional involucra cambios en uno o más aspectos de la emoción: la situación, la atención, la evaluación, la experiencia subjetiva, la conducta o las respuestas fisiológicas (Bargh y Williams, 2007). Conforme a esta aproximación, Gross (1998, 1999, 2001) propuso entender el constructo de regulación emocional como un proceso que influye en las emociones, así como en cuándo y cómo expresarlas. Según él, la regulación emocional se compone de diversas estrategias, las cuales pueden diferenciarse de acuerdo con su aparición en el proceso de generación de emociones. El modelo de regulación emocional propuesto por Gross (2001, 2006) se muestra en la Figura 2.

Figura 2. *Modelo de regulación emocional.*



*Figura 2.* Modelo de regulación emocional. De acuerdo con este modelo, la emoción se regula en cinco pasos en el proceso de generación de la emoción: a) selección de una situación, b) selección de características, c) implementación de la atención, d) cambio de la cognición y e) modulación de la experiencia, conducta o procesos fisiológicos. Los primeros cuatro pasos se enfocan a los antecedentes de la respuesta, y el quinto se enfoca a la respuesta. El número de opciones de respuestas exhibido en la figura es arbitrario y las líneas remarcadas son con fines ilustrativos. Tomado de “Emotion regulation in adulthood: Timing is everything”, por J. J. Gross, 2001, *Psychological Sciences*, 10, 215. doi:10.1111/1467-8721.00152

Dependiendo del momento en el que se empleen, las estrategias de regulación emocional se pueden dividir en cinco familias de estrategias específicas. En la primera familia, la selección de una situación, el individuo elige una situación (S1), en vez de otra (S2), por ejemplo, se aproxima o evita ciertas personas, lugares o actividades a fin de regular su emoción. Una vez seleccionada la situación, en la segunda familia se implementan actos que modifican la situación a fin de influir sobre el impacto emocional, lo que crea situaciones diferentes (actos mostrados en la Figura 2 como S1x, S1y y S1z). En la tercera familia, se descompone la situación en diferentes aspectos y se usa la atención para escoger aquellos hacia los cuales enfocar ésta (en la figura, de a1 hasta a5). Una vez seleccionado un aspecto particular de la situación, en la cuarta familia los cambios cognitivos constituyen posibilidades de significado (en la figura, m1, m2 y m3). Finalmente, en la modulación de la respuesta, quinta familia, el individuo tiene la oportunidad de influir en las respuestas emocionales una vez que ya se han producido. La modulación de la respuesta ilustrada en la figura es de decremento (-) en vez de incremento (+) de la respuesta conductual, pero también puede afectar la experiencia subjetiva o la fisiología del individuo.

Con el propósito de entender mejor a las familias de estrategias de regulación emocional y sus consecuencias, Mauss, Bunge y Gross (2007) esquematizaron el mecanismo de regulación emocional, las consecuencias afectivas y los correlatos neuronales como se muestra en la Figura 3.

Figura 3. Mecanismo de la regulación emocional, consecuencias afectivas y correlatos neuronales.

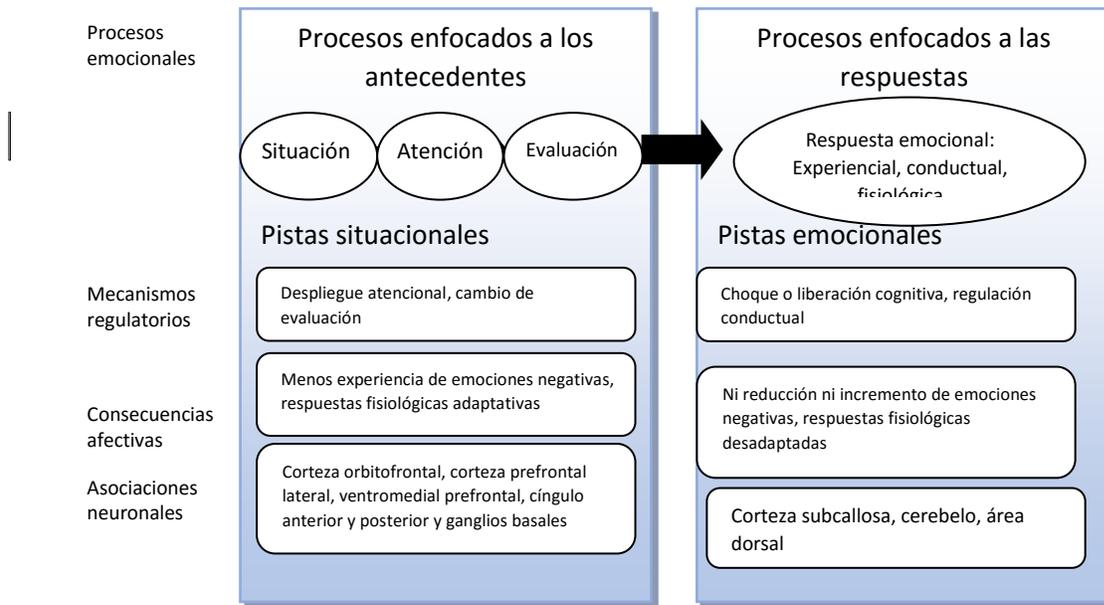


Figura 3. Mecanismos regulatorios, consecuencias afectivas y asociaciones neuronales de la regulación emocional automática. Tomado de “Individual differences in cognitive reappraisal: Experiential and physiological responses to an anger provocation”, por I. B. Mauss, C. L. Cook, J. Y. Cheng y J. J. Gross, 2007, *International Journal of Psychophysiology*, 66, 116-124. doi:10.1016/j.ijpsycho.2007.03.017

Por lo tanto, dentro de las estrategias de regulación emocional existen aquellas con mayor despliegue conductual o cognitivo. Estas últimas se entienden como formas de manejar las emociones a partir de respuestas que involucren información (Garnefski, Kraaij y Spinhoven, 2001).

Aunque el modelo de Gross (2003) es útil para entender la regulación emocional, resulta complicado estudiar todas las familias de estrategias de regulación emocional. Atendiendo este problema, Gross propuso tres criterios para determinar qué estrategias son más importantes de estudiar, a saber: a) las estrategias que los individuos usen comúnmente todos los días, b) las estrategias que se puedan manipular experimentalmente, y c) las estrategias que se centren en los antecedentes y en las respuestas. Basado en estos criterios,

Gross propuso dos estrategias a estudiar: la reevaluación cognitiva (en lo sucesivo reevaluación, por simplicidad) y la supresión de la expresión emocional (en lo sucesivo, supresión).

La reevaluación es una forma de cambio cognitivo que involucra reconstruir información de tal forma que cambie el impacto emocional. Esta estrategia de regulación se enfoca a los antecedentes de la respuesta (Gross, 2001). Fue objeto de trabajos iniciales por Lazarus y Alfert (1964) y Mischel y Moore (1973), específicamente en niños.

Por otro lado, la supresión es una forma de modular la respuesta, forma que involucra inhibir la expresión de una emoción en curso, es decir, de la respuesta ya generada (Gross, 2001; Gross y Levenson, 1993).

Estas dos estrategias de regulación emocional se han estudiado en diversas poblaciones y han correlacionado con diferentes constructos, lo que ha revelado en diversos estudios que existen diferencias importantes entre ambas. Por ejemplo, se ha encontrado que los individuos que no expresan su emoción son más propensos a reaccionar fisiológicamente que sus contrapartes más expresivos (Gross y Levenson, 1993). En líneas de investigación similares, la inhibición de la conducta se ha asociado con insatisfacción interpersonal, lo que conduce a respuestas fisiológicas intensificadas (DePaulo et al., 1996). Se piensa que la supresión no cambia en absoluto la respuesta emocional, pero se cree también que debería incrementar la activación fisiológica resultado del esfuerzo realizado para inhibir la expresión de la emoción en curso (Gross, 2001). Por su parte, las investigaciones indican que la reevaluación disminuye la experiencia subjetiva de desagrado frente a estímulos adversos, no así la supresión. Se cree además que la supresión disminuye considerablemente la expresividad afectiva, en todo su rango (positivo y negativo), lo que

disminuye la comunicación de los estados internos del individuo. Así, desde un punto de vista fisiológico, los individuos que utilizan la supresión muestran una actividad del sistema simpático intensificada, tanto en índices cardíacos como en medidas de conductancia de la piel. Al contrario, las personas que reevalúan muestran una actividad fisiológica bastante más reducida en los mismos índices cardíacos y de conductancia (Silva, 2003).

En líneas de investigación similares, se ha encontrado que durante la reevaluación se activan ciertas zonas de la corteza orbitofrontal medial izquierda y prefrontal izquierda, y que ésta modula la amígdala (Ochsner, Bunge, Gross y Gabrieli, 2002). De manera similar, se ha encontrado que el uso de la reevaluación se relaciona positivamente con el volumen de la corteza del cíngulo anterior, mas no se ha encontrado relación entre el volumen de la corteza y la supresión (Giuliani, Drabant y Gross, 2011). Por otra parte, controlando el género y la ansiedad, Carlson, Dikecligil, Greenberg y Mujica-Parodi (2012) han informado una relación negativa entre el uso de la reevaluación, el nivel de cortisol y la tasa cardíaca ante una situación estresante, y una relación positiva entre la reevaluación y el nivel de euforia. Sin embargo, el uso de la supresión no se ha relacionado con los índices de reactividad antes señalados. Otros autores (Lam, Dickerson, Zoccola y Zaldivar, 2009) no han encontrado diferencias entre el uso de estas dos estrategias y el grado de cortisol en la saliva ante situaciones estresoras en laboratorio, lo cual se puede deber a que los efectos de dichas estrategias son a largo plazo.

Por su parte, entre participantes que tomaron alcohol, o creyeron tomar alcohol, las intenciones de agresión física o verbal disminuían conforme aumentaba el uso de la reevaluación (Stappenbeck y Fromme, 2013). Por líneas similares, Memedovic, Grisham, Denson y Moulds (2010) hallaron en mujeres relaciones negativas entre el uso de la

revaluación y el informe de sensaciones de enojo ante una situación estresora. También se encontró una relación negativa entre el nivel de presión arterial ante la situación y la revaluación. Sin embargo, el uso de la supresión no se asoció con la presión ni con las sensaciones de enojo. De forma similar, un estudio de Mauss, Cook, Cheng y Gross (2007) sugiere que el uso de más revaluación se asocia con menos enojo, menos emociones negativas y más emociones positivas en comparación con quienes usan menos esta estrategia durante una provocación de enojo. Quienes usan más la revaluación exhiben cambios relativamente adaptados en sus respuestas cardiovasculares y quienes la usan menos presentan respuestas cardiovasculares desadaptadas.

Para explicar esto, se cree que la supresión involucra un alto esfuerzo cognitivo producto principalmente del automonitoreo y la autocorrección. Este esfuerzo reduciría los recursos cognitivos disponibles del individuo, lo que dificultaría recordar los acontecimientos. Por su parte, la revaluación, no incluiría un esfuerzo autorregulatorio y por lo tanto, los recursos cognitivos, como la memoria, estarían disponibles. De hecho, las personas que utilizan frecuentemente la revaluación tienen un mejor desempeño en pruebas de memoria (Silva, 2003).

En líneas similares, se ha hallado que la revaluación disminuye la conducta emocional expresiva negativa, también conocida como afecto negativo. La supresión, por su parte, tiene consecuencias globales sobre la expresión emocional, pues disminuye tanto la expresión negativa como la positiva (Butler et al., 2003). Con estos datos, se esperaría que los niños y adolescentes que usen la revaluación más que la supresión presentarían menos afecto negativo que quienes usen la supresión como estrategia de regulación emocional.

Otro estudio en adolescentes con enfermedades crónicas sugiere que la supresión emocional está relacionada con mayor número de visitas al hospital, somatización y afecto negativo, mientras que la reevaluación se relaciona con afecto positivo (Tsao, Jacob, Seidman, Lewis y Zeltzer, 2013). De este modo, se esperaría que el uso de reevaluación en niños y adolescentes se relacione positivamente con afecto positivo.

Además, en un análisis multivariado de razón de momios (odds ratio), Tsao et al. (2013) encontraron que por cada unidad incrementada en la supresión, la probabilidad de incrementar la frecuencia de la hospitalización fue de 1.25. También se ha encontrado, en adolescentes de 15 a 19 años, una relación positiva entre la reevaluación, la felicidad y la satisfacción con la vida, mientras que la supresión se ha relacionado negativamente con la satisfacción con la vida, la felicidad, el significado de la vida y la autoestima (Freire y Tavares, 2011). En resumen, existe evidencia suficiente para suponer que ambas estrategias tienen consecuencias diferentes en niños y adolescentes. Al igual que en los adultos, la reevaluación parece ser más adaptada que la supresión, pues la primera tiene implicaciones positivas en diferentes esferas de la vida de los niños, mientras que la supresión se relaciona con síntomas de problemas internalizados y externalizados.

Algunas investigaciones han vinculado el uso más frecuente de la supresión y menos frecuente de la reevaluación con desórdenes de ansiedad y síntomas depresivos (Betts, Gullone y Allen, 2009; Hughes et al., 2010). Por otra parte, Hughes et al. (2010) informaron que los niños y adolescentes que presentaron rechazo escolar y se les diagnosticó por lo menos con un trastorno del estado de ánimo o ansiedad referían menor uso de reevaluación y mayor uso de supresión comparados con población no clínica. Sin embargo, estas conclusiones difieren de otras investigaciones en las que no se ha

encontrado diferencias en el uso de estas estrategias en desórdenes de ansiedad en niños y adolescentes (Leen-Feldner, Zvolensky y Feldner, 2004; Suveg, Kendall, Come y Robin, 2006).

Por su parte, Wegner y Zanakos (1994) sugieren que el uso de la supresión predice el incremento de síntomas de depresión a lo largo de 7 semanas en estudiantes universitarios, mientras que Beevers y Meyer (2004) encontraron la misma predicción tras 10 semanas también en estudiantes. En la misma línea, Matheson y Anisman (2003) a partir del uso de la supresión predijeron depresión a los 6 meses en estudiantes universitarios. En adolescentes de 12 a 18 años a quienes se les diagnosticó ansiedad y depresión usaban más la supresión como estrategia de regulación emocional en comparación con quienes sólo tenían diagnóstico de ansiedad. Por otra parte, no hubo diferencias para el uso de la reevaluación (Queen y Ehrenreich-May, 2013).

Por último, Aldao, Nolen-Hoeksema y Schweizer (2010), tomando en cuenta estas dos estrategias en un metaanálisis, han hallado que la presencia de estrategias desadaptadas (evitación, supresión y rumia) influye más en la psicopatología (depresión, ansiedad, trastornos alimentarios y abuso de sustancias) que la ausencia de estrategias adaptadas (solución de problemas, aceptación y reevaluación). También sugieren que las seis estrategias se relacionan más con síntomas de depresión y ansiedad que con trastornos alimentarios y de abuso de sustancias, de lo que se colige que las estrategias de regulación se relacionan más estrechamente con trastornos internalizados que externalizados. Aunque la sensibilidad a la recompensa podría moderar la relación entre las estrategias desadaptadas y los trastornos alimentarios y de abuso de sustancias, o que estos trastornos son por sí mismos estrategias de regulación emocional.

En cuanto a psicopatología o síntomas de trastornos, usando el modelo de Gross (1998) se ha hallado que personas con ansiedad social usan más la supresión ante tareas como hablar en público, sin embargo no hubo diferencias en cuanto al uso de la reevaluación (Werner, Goldin, Ball, Heimberg y Gross, 2011). Igualmente con trastorno de ansiedad, Kashdan y Breen (2008) encontraron que quienes expresaban sus emociones en vez de suprimirlas mostraron grandes incrementos en emociones positivas a lo largo de 12 semanas. De igual manera, el bajo uso de la supresión y la baja ansiedad a la interacción social predijeron un aumento de emociones positivas después de tres meses.

En un contexto familiar, existe una relación positiva entre la reevaluación y la satisfacción marital, la disciplina apropiada y la calidez familiar, mientras que la supresión se relaciona negativamente con la satisfacción marital y la calidez familiar (Enebrink, Björnsdotter y Ghaderi, 2013). De igual manera, los padres de niños de 10 a 13 años de edad, que usan la reevaluación, presentan también calidez familiar, satisfacción marital y una apropiada disciplina, en tanto que los que usan supresión, muestran menos calidez familiar y satisfacción marital (Enebrink et al., 2013).

En resumen, la reevaluación y la supresión se han estudiado ampliamente. De manera general, se ha hallado que la reevaluación parece ser una estrategia más adaptada, que tiene menos costos fisiológicos y que en general se relaciona con un adecuado funcionamiento del individuo en sus diversas áreas. De manera contraria, la supresión parece ser una estrategia poco recomendable, ya que implica un mayor costo fisiológico, mayor desgaste del sistema nervioso central, y en general, se relaciona con síntomas de diversas psicopatologías, con lo que impide un correcto funcionamiento del individuo.

La supresión involucra un mayor esfuerzo y desgaste fisiológico que puede tener diversas consecuencias negativas en los individuos. Mientras, la reevaluación tiene un mayor impacto en zonas específicas del sistema nervioso central, principalmente la corteza, lo que posiblemente puede implicar que sea una estrategia más adaptada.

Aunque se ha estudiado mucho estas estrategias, existen muchos menos estudios de ambas en población infantil y adolescente. En un estudio longitudinal de tres puntos de corte entre los 9 y los 15 años de edad, Gullone, Hughes, King y Tonge (2010) indagaron el uso de la reevaluación y la supresión como estrategias de regulación emocional. Así, mientras más avanzada fuera la edad, menor uso se hacía de la supresión como estrategia de regulación emocional; siendo las mujeres quienes informaban el mayor decremento, posiblemente porque ellas se desarrollan más rápido. De manera contraria, el uso de la reevaluación se mantenía estable a lo largo de los años, lo cual discrepa con lo que John y Gross (2004) propusieron, que a mayor edad, mayor predominio de las estrategias cognitivas sobre las conductuales. Sin embargo, esto se pudo explicar con el planteamiento de que aproximadamente a los 9 años de edad se estabiliza el uso de las estrategias cognitivas (Cole et al., 2004).

No obstante que son menos los estudios de niños y adolescentes que los que se puede encontrar de adultos, el estudio de la regulación emocional en niños y adolescentes es cuantiosa. Un número menor de estudios ha examinado el uso que niños y adolescentes hacen de la reevaluación y la supresión (Bariola, Gullone y Huges, 2011). Así, algunas investigaciones han vinculado el uso más frecuente de la supresión y menos frecuente de la reevaluación con desórdenes de ansiedad y síntomas depresivos (Betts et al., 2009; Hughes et al., 2010).

Dados esos hallazgos, conocer la etiología de la regulación emocional, y más específicamente de estas dos estrategias en dichas poblaciones, coadyuvaría a tomar decisiones y formular intervenciones para fomentar en niños y adolescentes estilos de regulación emocional más adaptados.

Además del temperamento o la interacción con los padres, existen otras variables que pueden afectar la forma en que los niños y adolescentes aprenden a regular sus emociones. La forma de interpretar el mundo y la cultura de una sociedad pueden influir en las estrategias usadas y la forma en que se usan. En este sentido, Matsumoto (2006) halló diferencias en la utilización de reevaluación y supresión entre países. Se cree que las diferencias encontradas se podrían deber a un papel mediador de los rasgos de personalidad predominantes en cada cultura, pues quienes presentaban más el rasgo de extraversión usaban más la reevaluación y menos la supresión. Por su parte, quienes puntuaron más alto en responsabilidad usaron menos la supresión. Bariola, Gullone y Hughes (2011) sostienen que la cultura podría influir también en las consecuencias que pudieran tener estas dos estrategias.

Un problema latente en el estudio de la regulación emocional es la falta de investigación y conocimiento sobre el desarrollo de la regulación emocional en población infanto-juvenil y sobre la influencia de la cultura en la regulación, más especialmente en población latinoamericana. Otro problema importante es el insuficiente conocimiento que se tiene sobre el desarrollo de la regulación emocional y su posterior mantenimiento.

Por la gran evidencia empírica de la influencia de estas dos estrategias de regulación emocional en la psicopatología infanto-juvenil, y dadas las implicaciones que la edad y la cultura pueden tener sobre el desarrollo y expresión de la regulación emocional, es

necesario contar con instrumentos con soporte empírico para su estudio en población latinoamericana. Contar con instrumentos que tomen en cuenta esas diferencias posibilitaría obtener datos más precisos y verdaderamente sensibles para una evaluación y tratamiento adecuados.

Cuando un instrumento efectivamente mide lo que se desea medir se dice que tiene validez de constructo. Cuando no es así, aumenta la probabilidad de medir aspectos diferentes y tomar con ello decisiones erróneas. Por tanto, para contar con instrumentos adecuados, se debe estudiar su validez de constructo. En el siguiente capítulo se revisa con mayor detalle el concepto de validez, así como los estudios que se ha hecho sobre la validez de la regulación emocional en población infanto-juvenil desde el modelo de Gross (1998).

## **CAPÍTULO 2. ADAPTACIÓN Y VALIDEZ DE INSTRUMENTOS**

La evaluación psicológica se considera en la actualidad como aquella disciplina de la Psicología que se encarga de exploración y análisis del comportamiento, los estados emocionales y los pensamientos de un individuo o un grupo de individuos, con diversos objetivos, donde se utiliza una serie de técnicas de medida (Fernández, 2003), entre las que se hallan identificar, rotular, seleccionar, plantear objetivos, intervenir, pronosticar y volver a evaluar si los objetivos son alcanzados (Aragón, 2004).

Su importancia radica en que representa el primer paso que conduce a la planeación de una intervención, y por otra parte, sirve como punto de comparación para determinar la eficacia de determinado tratamiento y al mismo tiempo es un proceso de toma de decisiones y de solución a determinados problemas (Fernández, 2003).

Garaigordobil (1998) considera que, para que un proceso pueda considerarse como evaluación psicológica, debe reunir tres requisitos:

- a) La determinación de un contexto y un objetivo, esto es, un evaluador, un evaluado, una técnica o procedimiento de medida y una interpretación de los valores obtenidos.
- b) La existencia de un marco teórico que permita la ubicación de una hipótesis.
- c) La posesión de un sistema de categorías que permita la clasificación del evaluado.

De esta forma, para lograr los objetivos que la evaluación psicológica persigue es necesario recoger y comparar datos que permitan fundamentar diversas teorías y contar con criterios para evaluar su utilidad. En el logro de los requisitos de una evaluación la Psicometría desempeña un papel importante, ya que es el cuerpo teórico que garantiza que los instrumentos de medición elaborados cuenten con las garantías científicas para su uso (Aragón, 2004).

La Psicometría es una rama relativamente joven de la Psicología. Se originó con los primeros trabajos de Spearman de 1904 a 1913, y su objetivo era encontrar un modelo estadístico que fundamentase las puntuaciones de los instrumentos y permitiera la estimación de los errores de medición asociados a todo proceso de medición. A este modelo se le conoce como el modelo lineal clásico de Spearman, donde la puntuación empírica de una medición es el resultado de la suma de la puntuación verdadera, la cual nunca se conoce, con el error de medición. De este modo se sentó las bases para el inicio de un proceso largo en la teoría psicométrica, buscando el perfeccionamiento de la forma de medir y, en consecuencia, de los instrumentos (Muñiz, 2010).

El término Psicometría es de uso extendido, y se ha usado para referirse al complejo proceso de medición en Psicología o la medición de los fenómenos psicológicos. La Psicometría puede interpretarse como un esquema conceptual formalizado para hacer inferencias a partir de las puntuaciones de las personas en los instrumentos y permitir la adecuada toma de decisiones sobre el constructo objeto de la medición. De manera que la Psicometría proporciona los fundamentos para la elaboración y uso de los instrumentos, aportando además las herramientas para examinar las propiedades métricas de las mediciones obtenidas con ellos (Muñiz, 2010). De este modo, surgen conceptos, como validez y confiabilidad, para establecer criterios que permitan determinar el grado de precisión y el uso correcto de los instrumentos.

La definición de instrumento no ha variado de forma significativa conforme ha evolucionado la Psicometría. Un instrumento de medición psicológica es esencialmente una medida objetiva y tipificada de una muestra de conducta (Anastasi, 1968) o un conjunto de ítems que aplicado a un sujeto revela y da testimonio de la índole o grado de instrucción, aptitud o manera de ser de éste (Yela, 1996). La mayoría de los profesionales en medición psicológica coinciden en que las características definitorias de un instrumento de medición psicológica son (Barraza, 2007):

- Procedimiento o instrumento estandarizado. Los instrumentos plantean a las personas evaluadas una serie de tareas previamente determinadas, a las que deben responder siguiendo unas instrucciones fijadas de antemano y, de forma habitual, en un contexto controlado para obtener información.
- Obtención de muestras de conducta. Los instrumentos se diseñan para la obtención de los comportamientos reveladores del constructo objeto de la medición.

- Asignación numérica. Los instrumentos deben permitir la cuantificación objetiva de acuerdo con unas reglas previamente establecidas.

Además, para disponer de información sobre la calidad de las mediciones, los autores de los instrumentos, y en algunas circunstancias los usuarios, deben aportar información técnica sobre la precisión y relevancia (para el objetivo de la evaluación) de las mediciones que aporta el instrumento (Abad, Garrido y Olea, 2006)

Otra característica importante en los instrumentos es que se les estandarice. Este concepto tiene diferentes aplicaciones, la primera de ellas es que el instrumento cuente con métodos definidos y especificados para su aplicación. La segunda es que dicho instrumento cuente con normas basadas en miles de casos, es decir, contar con datos normativos (Hogan, 2004).

De esta forma, los instrumentos deben poseer las siguientes características: ser sencillos, viables y aceptados, consistentes, válidos, bien adaptados culturalmente, útiles y sensibles a los cambios. Como consecuencia, antes de generalizar la aplicación de un instrumento es necesario evaluar su validez y consistencia. Además, mientras la validez y la consistencia son exigencias necesarias en todos los instrumentos, la importancia de la sensibilidad al cambio será muy importante si el instrumento se aplica como herramienta en ensayos clínicos (Streiner, 1989).

La validación de un instrumento es un proceso complejo que implica múltiples fuentes de información y la recogida de diversa evidencia empírica. Las características básicas consideradas en la validación de un instrumento son las siguientes (Carretero-Dios y Pérez, 2007):

- Viabilidad: Saber si el instrumento es sencillo, claro y breve en las preguntas, de fácil puntuación, registro y codificación.
- Sensibilidad al cambio: Se refiere a la capacidad de un instrumento para detectar casos verdaderos o cambios clínicos importantes en el atributo que se mide, cuantos más puntos haya en las categorías de respuesta, más sensible será el instrumento. El cambio se mide con el tamaño del efecto.
- Consistencia o confiabilidad: Un instrumento es consistente si produce resultados similares cuando se aplica en diferentes ocasiones (estabilidad y reproducibilidad). Se evalúa administrando el instrumento a una misma muestra de individuos en dos ocasiones diferentes (repetitividad) o por dos observadores diferentes (confiabilidad interobservador). Se analiza la concordancia entre los resultados obtenidos en las diversas aplicaciones del instrumento, si la escala es cualitativa se utiliza el índice Kappa y si es cuantitativa el coeficiente de correlación intraclase. También se debe medir la consistencia interna, que se refiere a si los ítems que miden un mismo atributo presentan homogeneidad entre ellos utilizando el alfa de Cronbach.
- Validez: Se refiere a la capacidad de un instrumento para medir aquello para lo que se ha diseñado, y tiene diferentes aspectos o componentes.

De este modo, hay una diferencia sustancial entre validez y confiabilidad. La confiabilidad se relaciona con la consistencia de la medición, al margen de lo que mida exactamente, en tanto que validez se relaciona con lo que mide un instrumento, específicamente si mide lo que pretende medir. Así, un instrumento puede ser confiable sin ser válido, pero no puede ser válido si no es confiable (Hogan, 2004).

La confiabilidad de un instrumento puede formularse en tres marcos conceptuales fundamentales; la teoría clásica de la prueba, la teoría de respuesta al ítem y la teoría de la capacidad de generalización. Sin embargo, la más utilizada y aceptada es la teoría clásica de la prueba, donde se establecen métodos a seguir para calcular la diferencia entre las puntuaciones observadas (puntuaciones que derivan directamente de la aplicación de un instrumento) y las puntuaciones verdaderas (aquellas que se obtendría si se eliminaran todas las fuentes de inestabilidad), es decir, para calcular la cantidad de error que podría haber (Hogan, 2004; Abad, Garrido y Olea, 2006; Cohen y Swerdlik, 2006).

En este sentido, un instrumento confiable es el que consistentemente genera la misma puntuación o una similar en el caso de un individuo. La calificación puede replicarse (o reproducirse) al menos con cierto margen de error. El profesional se puede fiar (o depender) de que un instrumento confiable genera en buena medida la misma puntuación en un individuo (Hogan, 2004). Por tanto, se debe tener presentes, y evitar en la medida de lo posible, las fuentes de inestabilidad dentro de los instrumentos.

Una de las formas más aceptadas para obtener la confiabilidad es la de test-retest, que se obtiene aplicando el mismo instrumento a los mismos individuos en dos ocasiones diferentes, y el coeficiente de confiabilidad es la correlación entre las puntuaciones de la primera evaluación y la segunda. El intervalo entre la primera y segunda aplicación debe ser suficientemente largo (aproximadamente un mes) para que la aplicación de la primera ejerza la mínima influencia sobre la segunda, y al mismo tiempo, un periodo no tan largo para que el rasgo no cambie verdaderamente (Cohen y Swerdlik, 2006).

Otro indicador de confiabilidad es la llamada consistencia interna, con diversos métodos, a saber, división por mitades, formas alternas, Kuder-Richardson y coeficiente alfa. Sin

embargo, el más utilizado es este último, que es de forma muy general una intercorrelación entre todos los ítems (Hogan, 2004; Cohen y Swerdlik, 2006).

Aun cuando un instrumento cuente con evidencia empírica de una adecuada confiabilidad, con uno o más criterios, la validez es otro de los temas cruciales en el proceso de construcción de un instrumento, ya que se requiere comprobar la utilidad de la medida realizada. Es decir, el significado de las puntuaciones obtenidas. Es precisamente la validez la que permitirá realizar las inferencias e interpretaciones correctas de las puntuaciones que se obtengan al aplicar un instrumento y establecer la relación con el constructo que se trata de medir (Barraza, 2007).

Samuel Messick (1989, citado en Barraza, 2007) y Cohen y Swerdilk (2006) definen el concepto de validez como un juicio evaluativo global del grado en el que la evidencia empírica, lógica y teórica apoyan la concepción y conveniencia de las inferencias y acciones que se realizan basándose en las puntuaciones que proporcionan los test o instrumentos de medida con un propósito específico y una población determinada.

De forma general, la validez puede entenderse como el grado en que el instrumento permite mediciones válidas del constructo para el cual se diseñó. Hogan (2004) lo esquematiza de la siguiente manera:

Figura 3. *Representación de la validez*

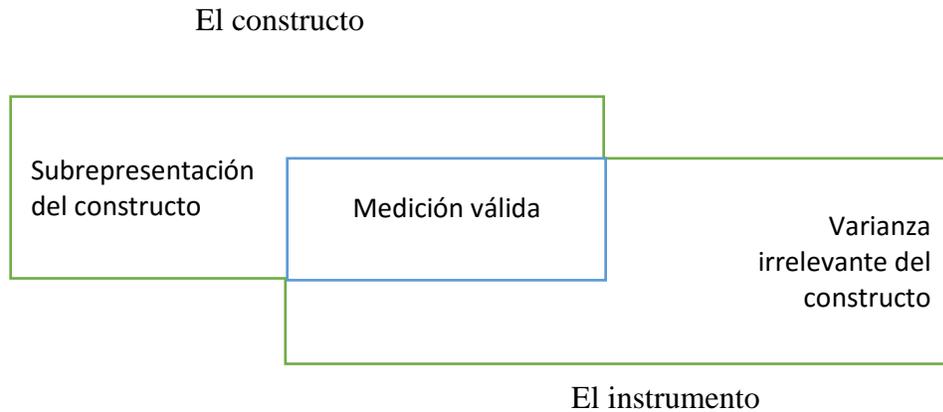


Figura 1. Esta superposición representa la validez. La parte del constructo que no cubre el instrumento se conoce como subrepresentación del constructo, el instrumento no cubre a cabalidad el constructo de interés. Además de medir el constructo de interés, el instrumento calcula algunas características diferentes a las deseadas, a esto se le denomina varianza irrelevante del constructo. Así, el aspecto básico consiste en ofrecer evidencia de que las puntuaciones son indicadores del constructo de interés.

Una manera en que los especialistas de la medición tradicional han conceptualizado la validez es de acuerdo a tres categorías (Cohen y Swerdlik, 2006):

- a) Validez de contenido: examinar el contenido del instrumento.
- b) Validez relacionada con el criterio: relacionar las calificaciones obtenidas en el instrumento con otras puntuaciones u otras medidas.
- c) Validez de constructo: entender las puntuaciones del instrumento dentro de un contexto teórico para comprender el constructo a medir y por el cual se diseñó el instrumento.

La validez lógica o aparente es el grado en que parece que un instrumento, una parte de él o un ítem miden lo que se quiere medir. Sin embargo, la validez aparente nunca debe sustituir

a una validez empírica, aunque puede ser de utilidad cuando se presenten dos instrumentos con validez de forma empírica similares o iguales (Hogan, 2004).

La validez de contenido se basa en el análisis del constructo que se pretende medir, generalmente por medio de la opinión de expertos, es el grado en que un instrumento abarca todos los posibles contenidos del campo. Es al mismo tiempo un juicio de cuán adecuadamente el instrumento es una muestra representativa del universo de conductas que el instrumento se diseñó para ejemplificar (Cohen y Swerdlik, 2006).

La validez de criterio puede evaluarse de dos formas: la validez concurrente y la validez predictiva. Para valorar la validez concurrente se relaciona la nueva medida con una de referencia, siendo ambas administradas simultáneamente. Cuando el criterio de referencia no está disponible hasta un tiempo después (p.ej., el desarrollo de una enfermedad), se valora hasta qué punto la nueva medida es capaz de predecirlo correctamente y se habla de validez predictiva (Devellis, 1991). Otra forma de obtener la validez de criterio es mediante un grupo de contraste, donde el criterio es la pertenencia a un grupo y se pretende demostrar que el instrumento diferencia entre un grupo y otro. En estas situaciones, la validez del instrumento se expresa como coeficiente de correlación (Abad, Garrido y Olea, 2006).

A veces resulta imposible evaluar la validez de criterio, ya que éste no existe o no está al alcance del investigador. En estos casos el procedimiento más empleado es evaluar la validez de constructo. Uno de los métodos de evaluación es el de los grupos externos, que consiste en administrar el instrumento a un grupo con las características de interés y a otro que carece de ellas. Otra estrategia para evaluar la validez de constructo es comprobar que el cuestionario se correlaciona con otras variables que se cree que se relacionan con él

(validez convergente). De esta manera, si las calificaciones en el instrumento pasan por una validación de constructo tenderán a correlacionarse de forma elevada en la dirección predicha. Por su parte, en la validez divergente o discriminante se espera, desde un punto de vista teórico, que no se relacione el cuestionario con otras variables (Hogan, 2004; Cohen y Swerdlik, 2006).

La evidencia con respecto a la estructura interna de un instrumento mejora el entendimiento de su validez. En este sentido, el análisis factorial es una familia de técnicas estadísticas que ayudan a identificar las dimensiones comunes que subyacen al desempeño de muchas mediciones para el análisis de su estructura interna. Estos procedimientos examinan la forma en que los diferentes ítems se relacionan entre sí, formando o no factores o vectores que pueden explicar racional y teóricamente una parte del constructo a medir. Es decir, el análisis factorial muestra cómo una serie de ítems se agrupan o difieren con otros formando factores, a los que los investigadores buscan viabilidad teórica (Hogan, 2004).

En general, el análisis factorial se realiza ya sea con una base exploratoria o con una base confirmatoria. El análisis factorial exploratorio implica de manera característica la estimación o extracción de factores, la decisión de cuántos factores conservar y la rotación de éstos a una orientación interpretable. Por el contrario, en el análisis factorial confirmatorio se plantea la hipótesis de una estructura factorial en forma explícita y se prueba su ajuste con la estructura observada en las variables medidas. En ambos casos se emplea el término cargas factoriales para los valores que indican el grado en que un factor determina las puntuaciones de un instrumento, o el grado de relación entre un ítem y un factor. La denominación y explicación de dichos factores y sus cargas tiene más que ver

con el juicio y los conocimientos que tenga el investigador que con destreza matemática (Cohen y Swerdlik, 2006).

La validación siempre requiere de investigaciones empíricas, y la naturaleza de la evidencia requerida depende del tipo de validez. La validez es una cuestión de grados, y la validación es un proceso permanente. En un sentido estricto, no se valida un instrumento de medición, sino el uso que se le da (Nunnally, 2009).

En resumen, la validez de un instrumento no es algo sencillo de averiguar, hay muchas formas de estudiarla, cada una con sus limitaciones especiales. Por ello, es adecuado emplear más de un método para estudiar la validez de los instrumentos, y de ese modo, contar con suficiente evidencia empírica para hacer deducciones o tomar decisiones derivadas del resultado de la misma evidencia (Carretero-Dios y Pérez, 2005).

De este modo, se recomienda realizar una generalización de la validez de un instrumento, que consiste en ponderar toda la evidencia y juzgar la pertinencia de los estudios existentes para un determinado uso. Para esto se necesita: a) conocer el área de contenido de interés, b) familiarizarse con las investigaciones ya realizadas con el instrumento y con instrumentos similares, c) entender los conceptos y procedimientos para estudiar la validez y el uso de los instrumentos, y d) hacer un análisis perspectivo de las circunstancias locales para un uso anticipado del instrumento (Abad, Garrido y Olea, 2006).

Aunado a esto, los tipos de estudio que se encargan de examinar la validez y confiabilidad de un instrumento deben entenderse más allá de una concepción puramente instrumental, pues son además estudios teórico-conceptuales de los constructos que se investigan. Esto

es, hacen una aportación al entendimiento del constructo al analizarse los resultados del procedimiento.

De este modo, existen numerosos estudios que se han encargado de estudiar las propiedades psicométricas de los constructos más importantes, desde constructos bien definidos como la atención hasta aquellos complejos como las emociones, el temperamento o la regulación emocional. Dentro del ámbito de la regulación emocional, y como muchos constructos en Psicología, es necesario contar con instrumentos confiables y con datos sobre su validez para su estudio, pues de esto depende el conocimiento que se alcance de la regulación emocional, de su naturaleza y finalmente de la forma de incidir sobre ésta.

La regulación emocional en niños se ha medido con diversas escalas, con diferencias en la forma en que se mide y la definición del constructo, conceptuándola como un proceso o como el grado de uso de determinadas estrategias. Entre las escalas existentes se puede encontrar la Escala de expresión emocional para niños (Penza y Zeman, 2002), que consiste en 16 ítems. Esta escala presenta dos factores, uno que mide el grado de conciencia de las emociones, y otro que mide la resistencia a la expresión emocional. La escala presenta una consistencia interna que oscila entre .83 (Penza y Zeman 2002) y .78 (Shannon y Kathryn, 2012). Sin embargo dicha escala carece de estudios más completos que evalúen diferentes propiedades del instrumento. Otra limitación de esta escala es que la elección de estas dos estrategias no es muy clara.

El Cognitive Emotion Regulation Questionnaire (CERQ; Garnefski, Kraaij y Spinhoven, 2002) mide como autoinforme nueve estrategias cognitivas de regulación emocional en adultos y adolescentes: autoculparse, culpar a otros, rumiar, catastrofizar, poner en perspectiva, reenfocar de manera positiva, reevaluar de manera positiva, aceptar y

planificar. Dicha escala muestra una consistencia interna adecuada, así como validez factorial y de constructo. Este cuestionario fue objeto de validación (Garnefski et al., 2007), tras lo cual mostró una consistencia interna de entre .70 y .80. Sin embargo, al medir varias estrategias de regulación emocional puede ser confusa su distinción, e incluso puede estar midiendo la misma estrategia con diferentes matices. Eso puede explicar por qué en el análisis factorial los nueve factores no se ajustaban adecuadamente.

Otras escalas que son las Children's Sadness and Anger Management Scales (CSMS, CAMS; Zeman, Shipman y Penza-Clyve, 2001; 2014). La primera contiene 12 ítems y la segunda 11, en una escala Likert de tres puntos para ambas. En análisis factorial reveló tres factores, el primer factor mide inhibición, o supresión de la expresión emocional, el segundo factor mide desregulación de la expresión y el tercer factor mide regulación emocional, o habilidad para hacer frente a las emociones de una manera constructiva, y ha mostrado coeficientes de confiabilidad de entre .62 y .77 (Zeman, Shipman y Penza-Clyve, 2001). Existen dos problemas latentes en dichas escalas, el primero puede ser el número de ítems, ya que al aplicarse a niños puede comprometer su atención en los últimos ítems, y el segundo radica en lo poco delimitada de la última estrategia a medir, además no se encontró evidencia de que dicha escala estuviera validada en otros países.

Aunque varios de los instrumentos presentados tienen una consistencia interna buena o aceptable, pocos se han utilizado y se basan en un modelo teórico estudiado. Características que sí reúne el Emotion Regulation Questionnaire (ERQ; Gross y John, 2003), que ha mostrado buenas propiedades psicométricas en diferentes países, como Italia (Balzarotti, Jhon y Gross, 2010), España (Cabello, Salguero, Fernández-Berrocal y Gross, 2012), Suecia (Enebrink, Björnsdotter y Ghaderi, 2013), Estados Unidos (Melka, Lancaster,

Bryant y Rodriguez, 2011), Alemania (Sala et al., 2012) y Perú (Gargurevich y Matos, 2010).

El ERQ se ha adaptado a niños y adolescentes (Bariola, Hughes y Gullone, 2012; Gullone, Huges, King y Tonge, 2010) reduciendo de siete a cinco la escala y simplificando los ítems, tras lo cual ha mostrado una consistencia interna de .85 para la reevaluación y .77 para la supresión, y ha cumplido criterios de validez. En el mismo sentido, el ERQ ha sido objeto de validación en población infantil (Enebrink, Björnsdotter y Ghaderi, 2013; Gullone y Taffe, 2011). En el caso de Australia, se creó el Emotion Regulation Questionnaire for Children and Adolescents (ERQ-CA) al reducir la escala Likert de siete a cinco puntos y simplificar los ítems. Su aplicación a 827 niños y adolescentes de entre 10 y 18 años de edad mostró una confiabilidad de .83 para la subescala de reevaluación cognitiva y de .75 para la subescala de supresión de la expresión emocional. Se encontraron diferencias entre sexos, lo cual concuerda con los hallazgos informados por la literatura, los hombres usaron más la supresión que las mujeres, mientras que con respecto a la reevaluación no presentaron diferencias, tampoco se encontraron diferencias respecto a la edad, lo cual es consistente con lo encontrado por Gross y John (2003) en adultos, y por Balzarotti, Jhon y Gross (2010) en graduados universitarios. En el análisis factorial confirmatorio el ERQ-CA mostró cargas factoriales de .46 a .88 para la escala de supresión, siendo el ítem 4 el más bajo, mientras que para la escala de reevaluación las cargas oscilaron de .58 a .77, siendo el ítem 1 el más bajo. De manera similar, el ERQ-CA mostró validez convergente y divergente con síntomas de depresión y con los llamados cinco grandes rasgos de la personalidad, de acuerdo con la teoría (Balzarotti, Jhon y Gross, 2010).

Por su parte, Enebrink, Björnsdotter y Ghaderi (2013) validaron el ERQ con niños de 10 a 13 años, encontraron un alfa de Cronbach de .81 para la reevaluación y .73 para la supresión.

En el análisis factorial confirmatorio se encontraron índices de ajuste aceptables (RMSEA = .09, IC 90% [.08, .10]; CFI = .91; GFI = .93) y buena validez convergente de la reevaluación con la satisfacción marital, una apropiada disciplina y la calidez familiar, mientras que la supresión se relacionó negativamente con la satisfacción marital y calidez familiar.

En adolescentes, de 10 a 15 años, el ERQ-CA ha mostrado una consistencia interna para la reevaluación de .88 y para la supresión de .77 (Hughes, Gullone, Dudley y Tonge, 2010), de .84 para la reevaluación y .78 para la supresión en adolescentes de 12 a 18 años (Queen y Ehrenreich-May, 2013), y de .71 para la reevaluación y .62 para la supresión en adolescentes de 15 a 19 años (Freire y Tavares, 2011).

Sin embargo, aún con el soporte empírico para el ERQ en niños y adolescentes, no se ha comprobado su confiabilidad y no se han obtenido datos sobre su validez en población infanto-juvenil latinoamericana.

Un problema latente en el estudio de la regulación emocional es la falta de investigación y conocimiento sobre el desarrollo de ésta en población infanto-juvenil, y específicamente sobre la reevaluación y la supresión emocional como formas de regular las emociones. Por esta razón, es necesario contar con instrumentos con soporte empírico para su estudio en población latinoamericana.

Se considera importante para determinar la validez convergente de esas dos estrategias de regulación emocional (la reevaluación y la supresión emocional) examinar su relación con la desregulación emocional y el afecto negativo. Se espera que, a mayor uso de supresión como estrategia de regulación emocional, mayor sea la desregulación emocional y mayor el estado afectivo negativo (Barrett, Gross, Christensen y Benvenuto, 2001; Silva, 2005). De

igual manera, se espera que a mayor uso de reevaluación como forma de regulación emocional mayor afectivo positivo (Balzarotii et al. 2010).

Por otra parte, en cuanto a la diferencia de sexo los resultados son inconsistentes, mientras que en algunos estudios se ha encontrado diferencias entre el uso de la supresión en niños y adolescentes, siendo los hombres quienes más usan esta estrategia (Gullone et al., 2010; Gullone y Taffe, 2012), no se ha observado diferencias entre el sexo y el uso de reevaluación (Gullone y Taffe, 2012) o incluso en otros no existe diferencia entre ambas estrategias y el sexo (Bariola, et al., 2012). Resulta así importante establecer si existen diferencias entre sexos en población infantil y adolescente. Por ello, sólo se esperan hallar diferencias en cuanto al uso de la supresión y el sexo, siendo los hombres quienes la usarían más.

De manera similar, los resultados en cuanto al uso de las estrategias y la edad es inconsistente, en algunos estudios se halló decremento del uso de supresión a mayor edad de los participantes, pero esto sólo en mujeres (Gullone y Taffe, 2012). Por el contrario en otros no se ha hallado diferencias (Gullone, et al., 2010). De esta forma, se busca saber si existen diferencias de estas dos estrategias por grupos de edad.

En resumen, en México no se cuenta con una versión del ERQ para niños y adolescentes, tampoco se ha sometido su estabilidad temporal, su validez convergente ni se ha puesto a prueba el modelo bifactorial de dicho cuestionario. De acuerdo con la literatura revisada existe la necesidad de contar con un instrumento válido y confiable para medir la supresión emocional y la reevaluación, como dos estrategias de la regulación emocional, en niños y adolescentes mexicanos.

Se espera que la consistencia interna de ambas escalas, la supresión y la reevaluación, fueran adecuadas, es decir, con alfas mayores de .6, de igual manera con la estabilidad temporal a

un mes después. De igual manera, se espera hallar adecuados índices del modelo bifactorial, a saber;  $RMSEA \leq .06$ ,  $CFI \geq .95$ ,  $IFI \geq 0.95$ ,  $NFI > .90$ ,  $NNFI \geq 0.95$  (Hu y Bentler, 1999; Kline, 2005).

Se espera que la supresión emocional se relacione positivamente con el afecto negativo y con las deficiencias en la habilidad para regular las emociones, de manera similar, se espera que la revaluación se relacione positivamente con afecto positivo y negativamente con afecto negativo y con la deficiencia en regular las emociones.

En referente a la diferencias entre sexo y edad, se espera que la supresión emocional sea más utilizada en hombres, mientras que con la revaluación no existan diferencias. Por su parte, se espera que el uso de la supresión emocional disminuya en mujeres a mayor edad.

## **PROPÓSITO**

- Someter a prueba las propiedades psicométricas, confiabilidad, estabilidad temporal y validez convergente, del Cuestionario de Regulación Emocional (Gross, 2013) aplicado a niños y adolescentes mexicanos, así como saber si existen diferencias en cuanto al uso de la supresión emocional y la revaluación entre sexo y edad.

## **HIPÓTESIS**

- Ambas escalas del ERQ, supresión emocional y revaluación, mostrarán fiabilidad, consistencia interna.

- Identificar la estabilidad temporal, con un lapso de un mes, del ERQ, si se aplica el ERQ a la misma muestra de niños y adolescentes, en 2 ocasiones con un mes de distancia se observará que es estable a lo largo del tiempo.
- La regulación emocional medida por el ERQ mostrará una estructura de dos factores teóricamente congruente con la estructura explicada por Gross (2013).
- El ERQ mostrará validez convergente respecto al afecto positivo la subescala de reevaluación emocional y su subescala supresión emocional con el afecto positivo.

Dado que no existen datos que indiquen si existen diferencias entre de ambas estrategias en hombres y mujeres y por grupos de edad en niños y adolescentes mexicanos se plantea la siguiente pregunta: ¿Existen diferencias entre el uso de la supresión emocional y la reevaluación en hombres y mujeres y por grupos de edad?

## MÉTODO

### Participantes

La muestra total se conformó con 548 estudiantes (267 hombres y 281 mujeres) de educación básica, media y media superior de la zona metropolitana de la Ciudad de México. Las edades oscilaron entre los 8 y 19 años, la media de edad fue de 14.25 años ( $DE = 2.71$ ). El tamaño de la muestra se calculó tomando en cuenta 10 participantes por ítem del ERQ, de acuerdo con los criterios señalados por Carretero-Dios y Pérez (2005).

### Instrumentos

**Cuestionario de Regulación Emocional (ERQ, por sus siglas en inglés; Gross y John, 2003)**

El instrumento consta de dos escalas, Revaluación y Supresión emocional, con seis y cuatro ítems respectivamente. El formato de respuesta tipo Likert, con opciones de respuesta que oscilan entre 1 (*Muy poco o nada*) y 5 (*Mucho*). Se instruyó a los participantes que indicaran con qué frecuencia usaban cada estrategia para regular sus emociones. El ERQ ha mostrado una consistencia interna adecuada .79 para revaluación y .73 para supresión, así como fiabilidad test-retes de .69 para ambas sub escalas (Gross y John, 2003).

**Escala de Afecto Positivo y Negativo para Niños (PANAS-C; Laurent et al., 1999; adaptada a población mexicana por Hernández-Guzmán y colaboradores, 2014)**

El instrumento consta de dos escalas, Afecto positivo y Afecto negativo, conformadas por 15 ítems cada una, ítems que presentan adjetivos asociados a sentimientos y emociones habituales. El formato de respuesta es tipo Likert, con opciones de respuesta que oscilan entre 1 (*Muy poco o nada*) y 5 (*Mucho*). Se instruyó a los participantes que indicaran con qué frecuencia se han sentido así durante las últimas dos semanas. Las escalas de la PANAS-C han demostrado una consistencia interna adecuada de .88 para Afecto positivo y .88 para Afecto negativo, además muestra adecuada fiabilidad, de .68 y .53 respectivamente y adecuado ajuste al modelo bifactorial (Hérrnandez-Guzmán, et al., en preparación)

**Escala de Desregulación Emocional (EDS, por sus siglas en inglés; Bradley et al. 2011)**

Este instrumento costa de 24 ítems que evalúan diferentes dominios de la experiencia emocional, de la cognición y conductual. El formato de respuesta es de tipo Likert, con opciones de respuesta entre 1 (*para nada cierto*) a 7 (*muy cierto*) en cada una de las aseveraciones. Se instruyó a los participantes para que indicaran el grado en que los

enunciados los describían. El EDS ha demostrado consistencia interna adecuada de .97 (Bradley et al. 2011).

### **Procedimiento**

Se tradujo al español el ERQ con el proceso de traducción al español y retrotraducción al inglés. La versión resultante se piloteó entre niños y adolescentes de 8 a 18 años de edad. A cada participante se le preguntó si las instrucciones, las opciones de respuesta y los ítems eran claros, con la finalidad de modificar el cuestionario en caso de ser necesario. Posteriormente, se acudió a las autoridades de las escuelas de educación básica, media y media superior para solicitar que permitieran la aplicación del ERQ. Estudiantes de pregrado y posgrado en Psicología previamente entrenados fueron los encargados de aplicar los cuestionarios en los salones. Los participantes contestaron de manera individual y voluntaria.

Finalmente, para el retest se volvió a aplicar el ERQ un mes después al 30% de la muestra, el cual se seleccionó aleatoriamente. Los participantes en el retest recibieron las mismas instrucciones de la primera aplicación.

### **Análisis de datos**

Por medio del programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) 21 se ejecutaron los análisis estadísticos descriptivos (media, desviación estándar, etc.) para el ERQ. De igual forma se calculó el alfa de Cronbach para corroborar la consistencia interna de las escalas supresión emocional y reevaluación. Para la fiabilidad test-retest se usó también la correlación de Spearman.

Posteriormente, mediante el programa EQS (Structural Equation Modeling Software) 6.2 se realizó un análisis factorial confirmatorio para someter a prueba la estructura de dos factores del ERQ. Se examinó el ajuste del modelo en términos de la chi cuadrada, el error cuadrático medio de aproximación (RMSEA), así como de los índices de ajuste comparativo (CFI), incremental (IFI), normalizado (NFI) y no normalizado (NNFI). De igual manera se examinó la carga factorial ítem-total. De acuerdo a los criterios propuestos por Nunnally y Bernstein (1994), las cargas factoriales mayores a .30 se consideran satisfactorias.

Para evaluar la validez convergente de éstas, se examinó la correlación entre la revaluación y el afecto positivo, así como entre la supresión emocional y (a) el afecto negativo y (b) la desregulación emocional. Para este efecto se utilizó la prueba de Spearman dado que las variables no se distribuían normalmente. Finalmente, para contrastar el uso de la supresión emocional y la revaluación entre sexos y grupos de edad se usó la comparación de medias mediante la prueba de Mann-Whitney.

## RESULTADOS

Las medias para la muestra total y por sexo aparecen en la Tabla 1. Para la revaluación, los rangos oscilaron entre 0 y 30, mientras que para la supresión emocional oscilaron entre 0 y 20.

<b>Tabla 1. Medidas de tendencia central para la revaluación y supresión emocional y por sexo.</b>						
<b>Medidas de tendencia</b>	Revaluación	Revaluación	Revaluación	Supresión	Supresión	Supresión
		en hombres	en mujeres	emocional	emocional	emocional
		( <i>n</i> = 267)	( <i>n</i> = 281)		en hombres	en mujeres

<b>central</b>						
<b>Media</b>	17.03	16.85	17.32	9.06	9.69	9.85
<b>Desviación estándar</b>	5.07	4.78	5.33	3.42	3.44	3.44

El alfa de Cronbach para reevaluación fue de .74, mientras que para supresión emocional fue de .62. Las correlaciones ítem-total para reevaluación fueron de moderadas a altas, de acuerdo a los criterios propuestos por Nunnally y Bernstein (1994), de igual manera para supresión emocional (> .63). En la Tabla 2 se muestran las correlaciones ítem-total para ambas subescalas.

<b>Tabla 2. Correlaciones ítem-total del Cuestionario de Regulación Emocional</b>		
<b>Ítem</b>	<b>Reevaluación</b>	<b>Supresión</b>
<b>Pienso en algo bueno para sentir una emoción positiva (por ejemplo, alegre o divertida).</b>	.481	
<b>No le digo a nadie mis emociones.</b>		.368
<b>Pienso en otra cosa cuando quiero dejar de sentir una emoción negativa (por ejemplo, tristeza o enojo).</b>	.407	
<b>Cuando estoy sintiendo emociones positivas (por ejemplo, alegre o divertida), cuido que nadie se dé cuenta.</b>		.379
<b>Cuando estoy frente a una situación difícil, pienso en ella de una manera que me ayude a estar en calma.</b>	.383	

<b>Controlo mis emociones al tratar que nadie se dé cuenta.</b>	.502
<b>Cuando quiero seguir sintiendo una emoción positiva, cambio la manera de pensar sobre esa situación.</b>	.518
<b>Controlo mis emociones cambiando la manera de pensar sobre la situación en la que me encuentro.</b>	.517
<b>Cuando estoy sintiendo emociones negativas, me aseguro que nadie se dé cuenta.</b>	.341
<b>Cuando quiero dejar de sentir una emoción negativa, cambio la manera de pensar sobre esa situación.</b>	.513

Para la fiabilidad test-retest de un mes, la correlación de Spearman fue de .47 y .46 para las escalas reevaluación y supresión emocional, respectivamente.

Para someter a prueba el modelo bifactorial se usó un análisis confirmatorio con factores asociados, con método de máxima verosimilitud, robusto y a partir de las correlaciones policóricas. El análisis de la chi cuadrada arrojó un resultado significativo ( $\chi^2 [34, n = 548] = 102.72, p < .001$ ), RMSEA = .06, CFI = .96, IFI = 0.96, NFI = .94, NNFI = 0.94. Las cargas factoriales de cada ítem con su sub escala se muestran en la Tabla 2. Finalmente, las escalas de reevaluación y supresión emocional se relacionaron significativamente ( $p = .05$ ). El tamaño del efecto moderado ( $r = .43$ ).

**Tabla 3. Cargas factoriales de ítems con las sub escalas de Revaluación y Supresión emocional**

Ítem	Revaluación	Supresión emocional	Error estándar
Pienso en algo bueno para sentir una emoción positiva (por ejemplo, alegre o divertida).	0.53		<b>0.83</b>
No le digo a nadie mis emociones.		0.47	<b>0.89</b>
Pienso en otra cosa cuando quiero dejar de sentir una emoción negativa (por ejemplo, tristeza o enojo).	0.44		<b>0.89</b>
Cuando estoy sintiendo emociones positivas (por ejemplo, alegre o divertida), cuido que nadie se dé cuenta.		0.47	<b>0.86</b>
Cuando estoy frente a una situación difícil, pienso en ella de una manera que me ayude a estar en calma.	0.46		<b>0.89</b>
Controlo mis emociones al tratar que nadie se dé cuenta.		0.67	<b>0.68</b>
Cuando quiero seguir sintiendo una emoción positiva, cambio la	0.66		<b>0.76</b>

<b>manera de pensar sobre esa situación.</b>			
<b>Controlo mis emociones cambiando la manera de pensar sobre la situación en la que me encuentro.</b>	0.67		<b>0.75</b>
<b>Cuando estoy sintiendo emociones negativas, me aseguro que nadie se dé cuenta.</b>		0.54	<b>0.89</b>
<b>Cuando quiero dejar de sentir una emoción negativa, cambio la manera de pensar sobre esa situación.</b>	0.61		<b>0.79</b>

El índice de modificación sugirió que el modelo alcanzaría un mejor ajuste si se relacionaba el ítem 9 (“Cuando estoy sintiendo emociones negativas, me aseguro que nadie se dé cuenta”) con el factor revaluación.

El resultado de validez convergente se presenta en la Tabla 4.

**Tabla 4. Correlaciones entre la revaluación y supresión emocional con afecto positivo, negativo y desregulación emocional**

<b>Escala</b>	<b>Revaluación</b>	<b>Supresión</b>	<b>Afecto positivo</b>	<b>Afecto negativo</b>

<b>Supresión emocional</b>	.43*			
<b>Afecto positivo</b>	.31*	-.01		
<b>Afecto negativo</b>	.16*	.36*	-.21*	
<b>Desregulación emocional</b>	.30*	.49*	-.05	.57*

\*  $p \leq .01$ , con dos colas.

En la tabla 4 se puede observar, primeramente, que la reevaluación y la supresión emocional correlacionan significativamente, en la segunda parte se observa como la supresión emocional se relaciona positivamente con el afecto negativo y con la desregulación emocional, y por último la reevaluación correlaciona positivamente con afecto positivo, afecto negativo y con la desregulación emocional.

La prueba de Mann-Whitney no arrojó diferencia entre sexos en el uso de la reevaluación ( $U = 36008$ ,  $p = .42$ ). De igual manera, no hubo diferencia en el uso de la supresión por sexo ( $U = 365000$ ,  $p = .58$ ).

Tampoco hubo diferencias entre grupos de edad (niños, de 8 a 12, y adolescentes, de 13 a 19) y el uso de la reevaluación ( $U = 30089$ ,  $p = .203$ ). De igual manera no hubo diferencias entre grupo de edad y supresión ( $U = 31136$ ,  $p = .589$ ).

Para finalizar, la prueba Kruskal-Wallis no arrojó diferencias entre el uso de reevaluación y los grupos de sexo por edad ( $\chi^2 = 5.708$ ,  $p = .127$ ) ni en el uso de supresión entre grupos de sexo por edad ( $\chi^2 = 3.080$ ,  $p = .379$ ).

## DISCUSIÓN

El propósito del presente estudio fue analizar la confiabilidad, estabilidad temporal y validez del Cuestionario de Regulación Emocional (ERQ; Gross, 2003), además de saber si existen diferencias en el uso de la supresión emocional y la reevaluación por sexo y por grupos de edad.

### Fiabilidad

Se esperaba que la confiabilidad de ambas escalas, la supresión emocional y la reevaluación, fuera adecuada, es decir, con valores alfa mayores de .6. Respecto a la confiabilidad, es decir la consistencia de la medición, un instrumento confiable es el que consistentemente genera la misma puntuación o una similar en el caso de cada individuo (Hogan, 2004). Existen varias formas de calcular la confiabilidad de un instrumento. Entre las más usadas están la consistencia interna y la estabilidad temporal. La consistencia interna hace referencia a la correlación entre los ítems de la misma subescala, mientras que la estabilidad temporal indica el grado de relación entre los resultados obtenidos en una primera y una segunda aplicación (en este caso, con una diferencia de un mes entre éstas; Cohen y Swerdlik, 2006).

La confiabilidad del ERQ se sometió a prueba usando ambos indicadores. En cuanto a consistencia interna, el ERQ mostró un adecuado índice alfa de Cronbach, tanto en el caso de la reevaluación como para supresión emocional, resultado consistente con los hallazgos para niños y adolescentes de otros estudios (Enebrink, Björnsdotter y Ghaderi, 2013; Freire y Tavares, 2011; Gullone y Taffe, 2012; Hughes, Gullone, Dudley y Tonge, 2010; Queen y Ehrenreich-May, 2013). Las correlaciones ítem-total, tanto de reevaluación como de

supresión fueron de moderadas a altas, de acuerdo con los criterios propuestos por Nunnally y Bernstein (1994), siendo el ítem 9 (“Cuando estoy sintiendo emociones negativas, me aseguro que nadie se dé cuenta”) el más bajo (.34). Puede afirmarse, de acuerdo con Kerlinger (1988), que ambas sub escalas revelan homogeneidad entre sus ítems, lo que evidencia la exactitud del instrumento (Kerlinger 1988). También, el hecho de que la consistencia interna de ambas escalas fue adecuada sugeriría que efectivamente miden dos estrategias emocionales diferentes, y que la respuesta de los participantes fue congruente con el tipo de estrategia que utilizan con mayor frecuencia.

#### Estabilidad temporal

De igual manera, se anticipaba estabilidad temporal a un mes después, éste es uno de los primeros estudios en evaluar la estabilidad temporal del ERQ en población infanto-juvenil.

Una de las formas más aceptadas para obtener confiabilidad es la de Test-retest, donde es aplicando el mismo instrumento a los mismos individuos en dos ocasiones diferentes. El coeficiente de confiabilidad es la correlación entre las puntuaciones de la primera evaluación y la segunda. Que ésta resultare adecuada, de acuerdo con los criterios de Mandeville (2005) y Prieto, Lamarca y Casado (1998), sugiere que las estrategias se manifiestan en forma de rasgo. Al mismo tiempo, da evidencia de la confiabilidad del instrumento, lo que sugiere su utilidad en el campo clínico.

#### Validez de constructo

Por otra parte, para comprender mejor la validez de un instrumento es necesario conocer la estructura interna del mismo. Para ello se echa mano de una serie de procedimientos conocidos como análisis factorial. En estos procedimientos se examina la forma en que los

diferentes ítems se relacionan entre sí, formando o no factores o vectores que puedan explicar teóricamente una parte del constructo a medir (Hogan, 2004).

De acuerdo con Gross (2003), teóricamente el ERQ es un instrumento cuya estructura factorial debe componerse de dos dimensiones o factores, pues se basa en la propuesta de dos estrategias de regulación emocional independientes, reevaluación y supresión emocional. De acuerdo con esta afirmación, éstas difieren respecto al momento en el que aparecen en el proceso de generación de las emociones y, por ende, también a sus consecuencias. De acuerdo con los resultados obtenidos, el ERQ confirmó el un modelo de medida de dos dimensiones con índices de ajuste aceptables, encontrado en estudios previos en adolescentes y niños (Enebrink, Björnsdotter y Ghaderi, 2013; Gullone y Taffe, 2012). Esto sugiere que el ERQ efectivamente mide dos estrategias de regulación emocional diferentes entre ellas y da solidez a la explicación proporcionada por Gross (2003) acerca de que éstas son componentes dentro del proceso de regulación emocional.

En concordancia con otros estudios en niños y adolescentes (p.ej., Enebrink, Björnsdotter y Ghaderi, 2013), los índices de modificación sugirieron que se cambie el ítem 9 de supresión emocional a reevaluación. Se había encontrado que ese ítem es el que menos puntúa en el factor supresión emocional en adultos (Gargurevich y Matos, 2010; Melka, Lancaster, Bryant y Rodriguez, 2011; Sala et al., 2012). Sin embargo, las cargas factoriales de este ítem no han sido bajas, a saber, .54 (Enebrink, Björnsdotter y Ghaderi, 2013) y .63 (Gullone y Taffe, 2012). Por este motivo y por la falta de sustento teórico, se sugiere investigarlo más si se desea modificarlo o eliminarlo.

## Validez convergente

Otra forma de añadir certeza sobre la validez de constructo es comprobar, si el constructo que el instrumento mide correlaciona con otras variables que, de acuerdo con la teoría, deberían asociarse con éste (validez convergente). De esta manera, la observación de correlaciones positivas entre el constructo que mide el instrumento y otros constructos relacionados se considera una evidencia de validez concurrente (las calificaciones en el instrumento pasan por esta forma de validación de constructo, tenderán a correlacionarse de forma elevada en la dirección predicha). En contraste la validez divergente espera, teóricamente una asociación negativa entre la variable estudiada y otras variables (Hogan, 2004; Cohen y Swerdlik, 2006).

De acuerdo con la relación encontrada entre supresión emocional y diferentes problemas psicológicos en niños y adolescentes en estudios previos (Aldao, Nolen-Hoeksema y Schweizer, 2010; Betts et al., 2009; Hughes et al., 2010; Kashdan y Breen, 2008; Werner, Goldin, Ball, Heimberg y Gross, 2011), se esperaría que la supresión se relacionare con deficiencias en la habilidad para regular las emociones, desregulación emocional (EDS; Bradley et al., 2011). De manera contraria, se esperaría que la reevaluación, como estrategia que se relacione con habilidades adaptativas (Enebrink, Björnsdotter y Ghaderi, 2013), se relacionara de forma negativa con las deficiencias en la habilidad para regular las emociones. De acuerdo con los resultados obtenidos, la supresión emocional se asoció positivamente con las deficiencias para regular las emociones. Esto puede sugerir que efectivamente la supresión emocional es una estrategia de regulación emocional desadaptada. Por otro lado y a pesar de que no se tenía como hipótesis, al contrario de lo que teóricamente se esperaría, la reevaluación también se relacionó positivamente con éstas.

Una posible explicación de esto es que dicha estrategia apenas se encuentra en desarrollo en los niños y adolescentes (Stegge et al., 2004), por lo que sus beneficios aún no se han definido por completo a temprana edad.

Por otra parte, teóricamente se esperaría que el afecto negativo se relacionare con la supresión emocional, lo cual se cumplió. Resultado congruente con estudios que han informado sobre la relación entre esta estrategia y los síntomas de depresión en niños y adolescentes, los cuales poseen una carga importante de afecto negativo (Gullone y Taffe, 2012).

Otro hallazgo importante, del cual de igual manera no se planteó hipótesis, fue la relación positiva entre la reevaluación y afecto negativo, lo cual es incongruente teóricamente y difiere de lo encontrado en estudios previos (Butler et al., 2003). Esto puede sugerir que esta estrategia aumenta la experiencia emocional tanto para el afecto negativo como para el positivo. Es decir, que por lo menos en niños y adolescentes la reevaluación se usa después de una experiencia ya reconocida.

En lo que se refiere al afecto positivo, como se hubiese esperado, éste se relacionó positivamente con la reevaluación y no se relacionó con la supresión emocional, lo cual corrobora datos previos (Butler et al., 2003).

Otros estudios también han evaluado la validez convergente del ERQ, pero con diferentes variables, a saber, ajuste de pareja, calidez familiar, conflicto marital, crianza apropiada y dura (Enebrink, Björnsdotter y Ghaderi, 2013). También se ha relacionado estas dos estrategias con síntomas de depresión, donde los síntomas de depresión se relacionaron positivamente con supresión y negativamente con reevaluación (Gullone y Taffe, 2012).

De esta forma, los resultados de la presente investigación difieren en cuanto a la relación de la revaluación con afecto negativo. Se sugieren más estudios para evaluar la relación de estas estrategias con el afecto negativo y positivo. Con estos datos, el presente estudio da validez parcial al ERQ en niños y adolescentes, pues sólo una de las dimensiones mostró ser válida en este sentido.

En el uso de estas dos estrategias por sexo, se esperaba hallar diferencias en el uso de la supresión emocional, pues se había encontrado que los hombres usan más dicha estrategia (Gullone, Huges, King y Tonge, 2010; Gullone y Taffe, 2012), sin embargo, en el presente estudio no se encontró dicha diferencia. De igual manera, no se encontró diferencia en el uso de la revaluación, lo cual es congruente con otros estudios en niños (Gullone y Taffe, 2012). La falta de diferencias por sexos se puede deber a la falta de maduración del grupo etario estudiado, dado que múltiples estudios en adultos sí han encontrado diferencias entre sexos (Gross y John, 2003; Hess et al., 2000; Melka, Lancaster, Bryant y Benjamin, 2011).

De igual manera, no hubo diferencias en cuanto al uso de estas estrategias por grupo de edades (8 a 12 años y 13 a 19 años). En cuanto al uso de la supresión en niños y adolescentes, en otros países han encontrado decremento de esta estrategia a mayor edad, pero sólo en mujeres (Gullone y Taffe, 2012), y en cuanto a la revaluación, en diversos estudios no se ha confirmado diferencias por edad (Cabello, Salguero, Fernández-Berrocal y Gross, 2012; Gullone, Huges, King y Tonge, 2010). Es importante mencionar que la regulación emocional está en desarrollo en estas edades, lo que puede dificultar el uso de ciertas estrategias y, por tanto, de su medición. Otra consideración importante que podría explicar la falta de diferencias por sexo y edad puede ser la diferencia en la composición familiar entre las familias mexicanas, ya que se cree que las estrategias empleadas por los

padres y los estilos parentales influyen directamente en la consolidación de la regulación emocional en niños y adolescentes (Enebrink, Björnsdotterb y Ghaderiab, 2013). Aunado a esto, se propone realizar estudios de tipo longitudinal para indagar sobre el posible uso de diferencias en distintas edades.

Dados los resultados de la presente investigación, se puede decir que el ERQ es un instrumento confiable y moderadamente válido para medir las dos estrategias de regulación emocional propuestas en el modelo de Gross (2003) en el caso de los niños y adolescentes. Se requiere realizar más investigaciones. Se aprecia la dificultad para medir la frecuencia y la identificación de la regulación emocional por parte de los niños y adolescentes.

Los estudios instrumentales no sólo son estudios para evaluar las propiedades de los instrumentos usados, también son estudios teórico-conceptuales de los constructos que los instrumentos miden (Hogan, 2004). De hecho, una contribución importante de este estudio es que no sólo se limita a ponderar las propiedades psicométricas del instrumento, sino que añade conocimiento al entendimiento de la propuesta teórica de Gross (2003). Su explicación se basa en un modelo orientado en los procesos de regulación emocional. Según su modelo basado en 5 pasos, el individuo selecciona una situación, modifica la situación, posteriormente lleva a cabo el proceso de atención en determinados aspectos de dicha situación, a continuación le da un significado, para posteriormente dar respuestas adaptadas o desadaptadas. Este modelo implica dos dimensiones a partir de dos categorías de estrategias de regulación emocional, las primeras están enfocadas en los antecedentes de la activación de la respuesta, su influencia en el proceso de generación de emociones. En contraste, las segundas estrategias están enfocadas en la respuesta emocional, y regulan su impacto. De este modo, según los resultados, los niños y adolescentes desarrollan dos tipos de estrategias diferentes con implicaciones diversas aún por investigar.

La validación del ERQ en niños y adolescentes también ayuda a contar con datos sobre su confiabilidad y validez para utilizarse en diversas investigaciones y aumentar la comprensión de la naturaleza, el desarrollo y las consecuencias de las estrategias.

En el ámbito clínico, el ERQ es un instrumento que podría servir para conocer el uso de la regulación emocional por parte de la población clínica, y coadyuvaría al diseño de intervenciones para fomentar la reevaluación como estrategia emocional adaptada. También puede ser de utilidad para la evaluación en programas de educación emocional en primarias y secundarias en México e incluso considerarlo como un aspecto importante para la evaluación del nuevo modelo educativo mexicano.

### Limitaciones

Una de las limitaciones más importantes del presente estudio son los factores endógenos, como la madurez del cerebro, las capacidades motoras y cognitivo-lingüísticas de los niños, que influyen en el desarrollo de la regulación emocional y que dificultan la medición de la misma en esta población.

Dada las dificultades para estudiar la regulación emocional de los niños mediante el uso del autoinforme, se propone estudiarla utilizando otras estrategias, tales como arreglos experimentales como la tarea de demora de la gratificación (Schlam, Wilson, Shoda, Mischel y Ayduk, 2013) o la tarea de apuestas para niños (Checa, Santonja y Rueda, 2010) o el paradigma del regalo equivocado (Simonds, Kieras, Rueda y Rothbart, 2007).

## REFERENCIAS

- Abad, F., Garrido, J., y Olea, J. (2006). Introducción a la psicometría: Teoría clásica de los test y teoría de respuesta del ítem. *Universidad Autónoma de Madrid*.
- Adrian, M., Zeman, J., y Veits, G. (2011). Methodological implications of the affect revolution: A 35-year review of emotion regulation assessment in children. *Journal of Experimental Child Psychology*, *110*, 171-197. doi:10.1016/j.jecp.2011.03.009
- Aldao, A., Nolen-Hoeksema, S., y Schweizer, S. (2010). Emotion-regulation strategies across psychopathology: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review*, *30*, 217-237. doi: 10.1016/j.cpr.2009.11.004
- Anastasi, A. (1968). *Tests Psicológicos*. Madrid: Aguilar.
- Aragón, B. L. (2004). Fundamentos psicométricos en la evaluación psicológica. *UNAM, Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, *7*(4).
- Arnold, M. B. (1960). *Emotion and personality: Neurological and physiological aspects* (Vol. 2). Columbia University Press.
- Ato, L. E., González, S. C., y Carranza, C. J. C. (2004). Aspectos evolutivos de la autorregulación emocional en la infancia. *Anales de Psicología*, *20*(1), 69-79.
- Balzarotti, S., John, P. O, y Gross, J. J. (2010). An Italian adaptation of the Emotion Regulation Questionnaire. *European Journal of Psychological Assessment*, *26*, 61-67. doi: 10.1027/1015-5759/a000009
- Banducci, N. A., Hoffman, M. E., Lejuez, W. C., y Koenen, C. K. (2014). The impact of childhood abuse on inpatient substance users: Specific links with risky sex,

aggression, and emotion dysregulation. *Child Abuse & Neglect*, 38(5), 928-938.

doi:10.1016/j.chiabu.2013.12.007

Bargh, J. A., y Williams, L. E. (2007). The case for nonconscious emotion regulation. En J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 429-445). New York: Guilford Press.

Bariola, E., Gullone, E., y Hughes, E. K. (2011). Child and adolescent emotion regulation: The role of parental emotion regulation and expression. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 14, 198-212. doi 10.1007/s10567-011-0092-5

Bariola, E., Hughes, K. E., y Gullone, E. (2012). Relationships between parent and child emotion regulation strategy use: a brief report. *Journal Child and Family Study*, 21, 443-448.

Barraza A. M. (2007). Consulta a expertos como estrategia para la recolección de evidencias de validez basadas en el contenido. *Apuntes sobre metodología de la investigación*, 2(7).

Barrett, F. L., Gross, J., Christensen, T. C., y Benvenuto, M. (2001). Knowing what you're feeling and knowing what to do about it: Mapping the relation between emotion differentiation and emotion regulation. *Cognition and Emotion*, 15(6), 713-724. doi: 10.1080/02699930143000239

Beevers, C. G., y Meyer, B. (2004). Thought suppression and depression risk. *Cognition and Emotion*, 18, 859-867.

Betts, J., Gullone, E., y Allen, S. J. (2009). An examination of emotion regulation, temperament, and parenting style as potential predictors of adolescent depression

- risk status: A correlational study. *British Journal of Developmental Psychology*, 27, 473-485. doi:10.1348/026151008X314900
- Bibriesca, C. C. (2016). Validación de la escala del afecto positivo y negativo (PANAS) en niños y adolescentes mexicanos. *Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Psicología*.
- Bradley, B., DeFife, J.A., Guarnaccia, C., Phifer, J., Fani, N., Ressler, K.J., y Westen, D. (2011). Emotion dysregulation and negative affect: Association with psychiatric symptoms. *Journal of Clinical Psychiatry*, 72, 685-691.
- Bridges, L. J., Denham, S. A., y Ganiban, J. M. (2004). Definitional issues in emotion regulation research. *Child Development*, 75, 340-345.
- Butler, E.A., Egloff, B., Wilhelm, F.W., Smith, N.C., Erickson, E.A., y Gross, J.J. (2003). The social consequences of expressive suppression. *Emotion*, 3(1), 48-67 doi: 10.1037/1528-3542.3.1.48
- Cabello, R., Salguero, M. J., Fernández-Berrocal, P., y Gross, J. J. (2012). A spanish adaptation of the Emotion Regulation Questionnaire. *European Journal of Psychological Assessment*. doi: 10.1027/1015-5759/a000150
- Calkins, S. D. (2010). Commentary: Conceptual and Methodological Challenges to the study of emotion regulation and psychopathology. *Journal Psychopathol Behavioral Assessment*, 32, 92-95. doi: 10.1007/s10862-009-9169-6
- Campos, J.J., Frankel, C.B., y Camras, L. (2004). On the nature of emotion regulation. *Child Development*, 75,377-394.

- Carlson, M. J., Dikecligil, G. N., Greenberg, T., y Mujica-Parodi, L. R. (2012). Trait reappraisal is associated with resilience to acute psychological stress. *Journal of Research in Personality*, <http://dx.doi.org/10.1016/j.jrp.2012.05.003>
- Carretero-Dios, H. y Pérez, C. (2005). Normas para el desarrollo y revisión de estudios instrumentales. *International Journal of Clinical and Health Psychology* 5(3), 521-551
- Carretero-Dios, H. y Pérez, C. (2007). Standards for the development and review of instrumental studies: Considerations about test selection in psychological research. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 863-882.
- Checa, P., Santonja, M., & Rueda, R. (2010). Control atencional y ejecución en tareas afectivamente relevantes en niños en edad preescolar. En Elena Añaños, Santiago Estaún y María Teresa Mas (Eds.). *La atención: un enfoque pluridisciplinar* (pp. 127-139). Universidad Autónoma de Barcelona.
- Ciarrochi, J., Heaven, P.C.L., y Supavadeeprasit, S. (2008). The link between emotion identification skills and socio-emotional functioning in early adolescence: A 1-year longitudinal study. *Journal Adolesces*, 31, 565-582.
- Cisler, J. M., Olatunji, B. O., Feldner M. T., y Forsyth, J. P. (2010). Emotion regulation and the anxiety disorders: An integrative review. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 32, 68-82.
- Cohe, R. J., y Swerdlik, M. E. (2006). *Pruebas y evaluación psicológica. Introducción a las pruebas y a la medición*. México: McGraw-Hill Interamericana.

- Cole, M. P., Sarah, E. M., y Tracy, A. D. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: methodological challenges and directions for child development research. *Child development*, 75(2), 317-333. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/3696638>.
- Cole, P. M., Michel, M. K., y Teti, L. O. D. (1994). The development of emotion regulation and dysregulation: A clinical perspective. *Monographs of the society for research in child development*, 59(3), 73-102.
- Compas, B. E., Jaser, S.S., y Benson, M. A. (2009). Coping and emotion regulation: implications for understanding depression during adolescence. En S. NolenHoeksema, y L. M. Hilt, (Ed.), *Handbook of depression in adolescents*. Routledge, New York, 419-439.
- Dalgleish, T. (2004) The emotional brain. *Nature Reviews Neuroscience*, 5, 583-589. doi:10.1038/nrn1432
- DePaulo, B. M., Kashy, D. A., Kirkendol, S. E., Wyer, M. M., y Epstein, J. A. (1996). Lying in everyday life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 979-995.
- DeVellis, R. (1991). Scale development; Theory and aplicaciones. SAGE. *Applied Social Research Methods Series*, 26, 121. Newbury. EUA.
- Durbin, E.C., y Shafir, D.M. (2008). Emotion regulation and risk for depression. En J.R.Z. Abela, y B.L. Hankin, (Eds.), *Handbook of depression in children and adolescents*. Guildford Press, New York, 149-176.

- Enebrink, P., Björnsdotter, A., y Ghaderi, A. (2013). The emotion regulation questionnaire: Psychometric properties and norms for Swedish parents of children aged 10-31 years. *Europe's Journal of Psychology*, 9, 289-303. doi:10.5964/ejop.v9i2.535
- Fernández-Ballesteros, R. (2003). *Evaluación psicológica*, Segunda Edición. Madrid, España. Editorial Pirámide.
- Fields, L. y Prinz, R.J. (1997). Coping and adjustment during childhood and adolescence. *Clinical Psychology*, 17, 937-97.
- Freire, T. y Tavares, D. (2011). Influence of self-esteem and emotion regulation in subjective and psychological well-being of adolescents: contributions to clinical psychology. *Revista de Psiquiatria Clinica*, 38(5), 184-188.  
<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-60832011000500003>
- Frijda, N.H., y Parrott, W.G. (2011). Basic emotions or ur-emotions. *Emotion Review*, 3, 416-423.
- Garaigordobil, M. (1996) *Evaluación Psicológica. Bases teórico-metodológicas, situación actual y directrices de futuro*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Garber, J., Braafladt, N., y Zeman, J. (1991). The regulation of sad affect: an information processing perspective. En J. Garber, K. A. Dodge, (Ed.), *The development of emotion regulation and dysregulation*. 208-240. Cambridge University Press, New York.
- Gargurevich, R., y Matos, L. (2010). Propiedades psicométricas del cuestionario de autorregulación emocional adaptado para el Perú (ERQP). *Revista de Psicología*, 12, 192-215.

- Garnefski, N., van den Kommer, T., Kraaij, V., Teerds, J., Legerstee, J., y Onstein, E. (2002). The relationship between cognitive emotion regulation strategies and emotional problems: comparison between a clinical and a non-clinical sample. *Eur J Pers* 16,403-420
- Garnefski, N., Kraaij, V., y Spinhoven, P. (2002). CERQ: Manual for the use of the Cognitive Emotion Regulation Questionnaire. *Leiderdorp, The Netherlands: DATEC.*
- Garnefski, N., Kraaij, V., y Spinhoven, P. (2001). Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems. *Personal Individual*, 30, 1311-1327.
- Garnefski, N., Rieffe, C., Jellesma, F., Meerum, T. M., y Kraaij, V. (2007). Cognitive emotion regulation strategies and emotional problems in 9-11-year-old children. The development of an instrument. *European Child Adolescent Psychiatry*, 16, 1-9.
- Giuliani, N. Drabant, E. y Gross, J (2011). Anterior cingulate cortex volume and emotion regulation: is bigger better?. *Biological Psychology*, 86(3), 379-382.  
doi:10.1016/j.biopsycho.2010.11.010.
- Goldsmith, H. H., Buss, A. H., Plomin, R., Rothbart, M. K., Thomas, A., y Chess, S. (1987). What is temperament? Four approaches. *Child Development*, 58, 505-529.
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2, 271-299.
- Gross, J. J. (1999). Emotion regulation: Past, present, future. *Cognition & Emotion*, 13,551-573.

- Gross, J. J. (2001). Emotion regulation in adulthood: Timing is everything. *Current Directions in Psychological Science, 10*, 214-219.
- Gross, J. J. (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. J. (2007). *Handbook of Emotion Regulation*. New York: Guilford Press.
- Gross, J. J., Richards, J. M., y John, O. P. (2006). Emotion regulation in everyday life. En D. K. Snyder, J. Simpson, & J. N. Hughes (Ed.), *Emotion Regulation in Couples and Families: Pathways to Dysfunction and Health* (pp. 13-35). Washington, DC: American Psychological Association.
- Gross, J. J., y Levenson W. R. (1993). Emotional suppression: Physiology, self-report and expressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology, 64*(6), 970-986.
- Gross, J. J., y Thompson, R. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. En J. J. Gross (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation* (pp. 3-24). New York: Guilford Press.
- Gullone, E., Hughes, K. E., King, J. N., y Tonge, B. (2010). The normative development of emotion regulation strategy use in children and adolescents: A 2-year follow-up study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 51*, 561-574. doi: 10.1111/j.1469-7610.2009.02183.x
- Gullone, E., y Taffe, J. (2011). The emotion regulation Questionnaire for Children and Adolescents (ERQ-CA): A psychometric evaluation. *Psychological Assessment, 24*, 409-417. doi: 10.1037/a0025777

- Harris, P.L. (1989). *Children and emotion*. Blackwell: Oxford.
- Henderson, H. A., y Wachs, T. D. (2007). Temperament theory and the study of cognition-emotion interactions across development. *Developmental Review*, 27, 396-427. doi:10.1016/j.dr.2007.06.004
- Hernández-Guzmán, L., & Laboratorio de Investigación en Psicopatología Infantil y Adolescente. (2014). *La Escala de afecto positivo y negativo para niños (PANAS-C), adaptada a población infanto-juvenil mexicana* [instrumento de medición inédito]. Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Hess U., Senecal, S., Kirouac, G., Herrera, P., Philippot, P., y Kleck, R.E. (2000). Emotional expressivity in men and women: Stereotypes and self-perceptions. *Cognition & Emotion*, 14, 609–642.
- Hogan, T. P. (2010). *Pruebas psicológicas. Una introducción a la práctica*. México: El Manual Moderno
- Hu, L. T., y Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural equation modeling: a multidisciplinary journal*, 6(1), 1-55. doi: 10.1080/10705519909540118
- Hughes, E. K., Gullone, E., Dudley, A., y Tonge, B. (2010). A case-control study of emotion regulation and school refusal in children and adolescents. *The Journal of early adolescence*, 30, 691-706. doi: 10.1177/0272431609341049

- Hughes, E.K., Gullone, E., y Watson, S.D. (2011). Emotional functioning in children and adolescents with elevated depressive symptoms. *Journal Psychopathol Behavior Assessment*, 33,335-345.
- Kagan, J. (1994). On the nature of emotion. En N. A. Fox (Ed.), *The development of emotion regulation: Biological and behavioral considerations. Monographs of the Society or Researchin Child Development*, 59 (240), 7-24.
- Kashdan, T. B., y Breen, W. E. (2008). Social anxiety and positive emotions: A prospective examination of a self-regulatory model with tendencies to suppress or express emotions as a moderating variable. *Behavior Therapy*, 39, 1-12.  
doi:10.1016/j.beth.2007.02.003
- Kerlinger, F. (1988). Investigación del comportamiento: Técnicas y metodología. (2da ed.). México: Interamericana.
- Kline, R. B. (2005). *Principes and practican of structural equation modeling*. Nueva York, E.U.: The Guilford Press.
- Ladouceur, C. D., Dahl, R. E., Williamson, D. E., Birmaher, B., Ryan, N. D., y Casey, B. J. (2005). Altered emotional processing in pediatric anxiety, depression and comorbid anxiety-depression. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33, 165-177.
- Lam, S., Dickerson, S. S., Zoccola, M. P., y Zaldivar, F. (2009). Emotion regulation and cortisol reactivity to a social-evaluative speech task. *Journal of Psychoneuroendocrinology*, 34, 1355-1362. doi:10.1016/j.psyneuen.2009.04.006
- Lazarus, R. S., y Alfert, E. (1964). Short-circuiting of threat by experimentally altering cognitive appraisal. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 69, 195-205.

- Lazarus, R. S., y Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer Publishing Company.
- Leen-Feldner, E. W., Zvolensky, M. J., y Feldner, M. T. (2004). Behavioral inhibition sensitivity and emotional response suppression: A laboratory test among adolescents in a fear-relevant paradigm. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, *33*, 783-791. doi : 10.1207/s15374424jccp3304\_13
- Mandeville, P. (2005). El coeficiente de correlación intra clase (ICC). *Ciencia UANL*, *8*(3), 414-424.
- Matheson, K., y Anisman, H. (2003). Systems of coping associated with dysphoria, anxiety and depressive illness: A multivariate profile perspective. *Stress*, *6*, 223-234.
- Matsumoto, D. (2006). Are cultural differences in emotion regulation mediated by personality traits?. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, *37*, 421-437. doi: 10.1177/0022022106288478
- Mauss, I. B., Bunge, S. A., y Gross, J. J. (2007) Automatic Emotion Regulation. *Social and Personality Psychology Compass*, *1*, 146-167. doi: 10.1111/j.1751-9004.2007.00005.x
- Mauss, I. B., Cook, C. L., Cheng, J. Y., y Gross, J. J. (2007). Individual differences in cognitive reappraisal: Experiential and physiological responses to an anger provocation. *International Journal of Psychophysiology*, *66*, 116-124. doi:10.1016/j.ijpsycho.2007.03.017
- Maxwell, J. S., y Davidson, J. R. (2007) Emotion as Motion: Asymmetries in Approach and Avoidant Actions. *Psychological Science*, *18*(12), 1113-1119.

- McDowell, D. J., Kim, M., O'Neil, R., y Parke, R. D. (2002). Children's emotional regulation and social competence in middle childhood: The role of maternal and paternal interactive style. *Marriage & Family Review*, 34, 345-364.
- Meerum, T. M., y Stegge, H. (1995). Children's understanding of the strategic control of negative emotions. En J.A. Russell, J. M. Fernandez-Dols, A.S.R. Manstead, C. Wellenkamp (Ed.), *Everyday conceptions of emotion*. NATO ASI series. Kluwer, Boston
- Melka, E. S, Lancaster, L. S., Bryant, R. A. y Benjamin F. R. (2011). Confirmatory factor and measurement invariance analyses of the Emotion Regulation Questionnaire. *Journal of Clinical Psychology*, 67(12), 1-11
- Memedovic, S., Grisham, J. R., Denson, T. F., y Moulds, M. L. (2010). The effects of trait reappraisal and suppression on anger and blood pressure in response to provocation. *Journal of Research in Personality*, 44(4), 540-543. doi:10.1016/j.jrp.2010.05.002
- Mischel, W., y Moore, B. (1973). Effects of attention to symbolically presented rewards on self-control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 28, 172-179.
- Moors, A., Ellsworth P. C., Scherer, K., y Frijda. N. (2013). Appraisal theories of emotion: State of the art and future development. *Emotion Review*, 5, 119-124.
- Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., Myers, S. S., y Robinson, L. R. (2007). The role of the family context in the development of emotion regulation. *Social Development*, 16, 361-388.
- Muñiz, J. (2010). Teoría de los test; Teoría clásica y teoría de respuesta a los ítems. *Papeles del psicólogo*, 31(1), 57-66.

- Muris, P., y Ollendick, T.H. (2005). The role of temperament in the etiology of child psychopathology. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 8, 271-289.
- Nunnally, J. C. (2009). *Teoría psicométrica*. México: Trillas.
- Nunnally, J. C., y Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3<sup>rd</sup> ed.) New York: McGraw-Hill.
- Oatley, K., y Johnson-Laird, P. N. (2013). Cognitive approaches to emotions. *Trends in Cognitive Sciences*, 18, 133-140. doi:10.1016/j.tics.2013.12.004.
- Oatley, K., y Johnson-Laird, P.N. (2011). Basic emotions in social relationships, reasoning, and psychological illnesses. *Emotion Review*, 3, 424-433.
- Ochsner, N. K., Bunge, S. A., Gross, J. J., y Gabrieli, D. E. (2002). Rethinking feelings: an fMRI study of the cognitive regulation of emotion. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 14(8), 1215-1229. <http://dx.doi.org/10.4324/9780203496190>
- Parkinson, B., Totterdell, P., Briner, R. B., y Reynolds, S. (1996). *Changing moods. The psychology of mood & mood regulation*. Harlow, England: Longman.
- Penza-Clyve, S., y Zeman, J. (2002). Initial validation of the expression scale for children (EESC). *Journal Clinical Child and Adolescents Psychology*, 31, 540-547
- Prieto, L. Lamarca, R. y Casado, A (1998). La evaluación de la fiabilidad en las observaciones: El coeficiente de correlación intra clase. *Medicina clínica*, 110(4), 142-145.
- Queen, A. H., y Ehrenreich-May, J. (2013). Anxiety-disordered adolescents with and without a comorbid depressive disorder: Variations in clinical presentation and

emotion regulation. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*. doi:

10.1177/1063426613478175

Röll, J., Koglin, U., y Petermann, F. (2012). Emotion regulation and childhood aggression:

Longitudinal associations. *Child Psychiatry Human Development*, 43, 909-923 doi:

10.1007/s10578-012-0303-4

Rothbart, M. K. (2012). Temperament. Encyclopedia on early childhood development.

Topic Editor. Recuperado de

[http://www.childencyclopedia.com/sites/default/files/dossiers-](http://www.childencyclopedia.com/sites/default/files/dossiers-complets/en/temperament.pdf)

[complets/en/temperament.pdf](http://www.childencyclopedia.com/sites/default/files/dossiers-complets/en/temperament.pdf)

Rothbart, M. K., Ahadi, A. S., Hershey, L. K., y Fisher, P. (2001). Investigations of

temperament at three to seven years: The children's behavior questionnaire. *Child*

*Development*, 72 (5), 1394-1408.

Rothbart, M. K., y Derryberry D. (2002). Temperament in children. *Psychology at the turn*

*of the millennium*, 2, 17-35.

Rothbart, M. K., y Sheese, B. E. (2007). Temperament and emotion regulation. En Gross, J.

*J. Handbook of emotion regulation*, (331-350). New York.

Sala, M. N., Molina, P., Abler, B., Kessler, H., Vanbrabant, L., y Schoot, R. (2012).

Developmental measurement invariance of the Emotion Regulation Questionnaire

(ERQ). A cross-national validity study. *European Journal of Developmental*

*Psychology*, 9(6), 751-757. doi: 10.1080/17405629.2012.690604

- Schlam, T., Wilson, N., Shoda, Y., Mischel, W., & Ayduk, O. (2013). Preschoolers' delay of gratification predicts their body mass 30 years later. *The Journal of Pediatrics*, 162(1), 90-93. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jpeds.2012.06.049>
- Shannon, S., y Kathryn, A. K. (2012). Emotion regulation and depressive symptoms in preadolescence. *Child Psychiatry Humanity Development*. 43, 414-430.
- Shields, A. M., y Cicchetti, D. (1997). Emotion regulation and autonomy: The development and validation of two new criterion Q-sort scales. *Developmental Psychology*, 33, 906-916. <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.33.6.906>
- Silk, J. S., Shaw, D. S., Skuban, E. M., Oland, A. A., y Kovacs, M. (2006). Emotion regulation strategies in offspring of childhood-onset depressed mothers. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47, 69-78.
- Silva, J. C. (2003). Biología de la regulación emocional: Su impacto en la psicología del afecto y la psicoterapia. *Terapia Psicológica*, 22, 163-172.
- Silva, J. C. (2005). Regulación emocional y psicopatología: el modelo de vulnerabilidad/resiliencia. *Revista Chilena de Neuro-Psiquiatria*, 43(3): 201-209.
- Simonds, J., Kieras, J., Rueda, R., & Rothbart, M. (2007). Effortful control, executive attention, and emotional regulation in 7-10-year-old children. *Cognitive Development*, 22, 474-488. doi:10.1016/j.cogdev.2007.08.009
- Southam-Gerow, M.A., y Kendall, C. (2002). Emotion regulation and understanding: implications for child psychopathology and therapy. *Clinical Psychology Review*, 22, 189-222.

- Spance, S., y Courbasson, C. (2012). The role of emotional dysregulation in concurrent eating disorders and substance use disorders. *Eating Behaviors*, 13(4), 382-385.  
doi:10.1016/j.eatbeh.2012.05.006
- Stansbury, K., y Gunnar, M. R. (1994). Adrenocortical activity and emotion regulation. En N. A. Fox (Ed.), *The development of emotion regulation: Biological and behavioral considerations*. Monographs of the society for research in child development, 59(240), 108-134.
- Stappenbeck, A. C., y Fromme, K. (2013). The effects of alcohol, emotion regulation, and emotion arousal on the dating aggression intentions of men and women. *Psychology of Addictive Behaviors*. DOI: 10.1037/a0032204
- Stegge, H., Meerum, T. M., Reijntjes, A., y Van Tijen, N. (2004). Children's conception of the emotion process: Consequences for emotion regulation. En I. Nyklic'ek, L. Temoshok, A. Vingerhoets. (Ed.), *Emotional expression and health*. Routledge: Hove.
- Streiner, D. y Norman, G. (1989). *Health Measurement Scales: A practical guide to their development and use*. (p 217). E. U.: New York: Oxford University Press.
- Sutton, S. K., y Davidson, R. J. (1997). Prefrontal brain asymmetry: A biological substrate of the behavioral approach and inhibition systems. *Psychological Science*, 8(3), 204-210.

- Suveg, C., Kendall, P. C., Comer, J. S., y Robin, J. (2006). Emotion-focused cognitive behavioral therapy for anxious youth: A multiple-baseline evaluation. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 36, 77-85. doi: 10.1007/s10879-006-9010-4
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59, 25-52.
- Torella-Feliu, M., Aguayo, B., Sesé, A., Morillas-Romero, A., Belle, M., Gelabert, M. J., Bornas, X. y Liabrés, J. (2012). Efectos del temperamento y los estilos de regulación emocional en la determinación de estados emocionales negativos. *Actas Españolas de Psiquiatria*, 40(6), 315-322.
- Tsao, J., Jacob, E., Seidman, L., Lewis, M. A., y Zeltzer, L. (2013). Psychological aspects and hospitalization for pain crises. *Journal of Health Psychology*. doi: 10.1177/1359105312471570
- Valiente, C., y Eisenberg, N. (2006). Parenting and children's adjustment: The role of children's emotion regulation. En D. K. Snyder, J. A. Simpson, & J. N. Hughes (Ed.), *Emotion regulation in couples and families: Pathways to dysfunction and health* (pp. 123-142). Washington, DC: American Psychological Association.
- Wegner, D. M., y Zanakos, S. (1994). Chronic thought suppression. *Journal of Personality*, 62, 615-640.
- Weiss, H. N., Tull, T. M., Lavender, J., y Gratz, L. K. (2013). Role of emotion dysregulation in the relationship between childhood abuse and probable PTSD in a sample of substance abusers. *Child Abuse & Neglect*, 37(11), 944-945.  
doi:10.1016/j.chiabu.2013.03.014

- Werner, K. H., Goldin, P. R., Ball, T. M., Heimberg R. G., y Gross, J. J. (2011). Assessing emotion regulation in social anxiety disorder: The emotion regulation interview. *Journal Psychopathol Behavioral Assessment*, 33, 364-354. doi: 0.1007/s10862-011-9225-x
- Yela, M. (1996). Los Test. *Psicothema*, 8, 246-263.
- Yik, M., Rusell J. A., y Steiger, J. H. (2011). A 12-point circumplex structure of core affect. *Emotion*, 11(4), 705-731. doi: 10.1037/a0023980
- Zalewski, M., Lengua. L. J., Wilson, A. C., Trancik, A., y Bazinet, A. (2011). Emotion regulation profiles, temperament, and adjustment problems in preadolescents. *Child Development*, 82(3), 951-966. doi: 10.1111/j.1467-8624.2011.01575.x
- Zeman, J., Shipman, K. y Suveg, C. (2014). Anger and sadness regulation: predictions to internalizing and externalizing symptoms in children. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*. , 31(3), 393-398.
- Zeman, J., Shipman, K., y Penza-Clyve, S. (2001). Development and initial validation of the Children's Sadness Management Scale. *Journal of Nonverbal Behavior*, 25, 187-205.

# AneXos

## Anexo 1. Cuestionario de Regulación Emocional

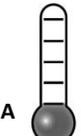
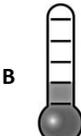
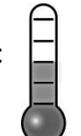
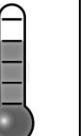
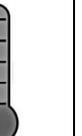
### ¿CÓMO ME HE SENTIDO? Y ¿CÓMO LO HE EXPRESADO?

ERQ (Gross & John, 2003)

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

Nos gustaría que respondieras a algunas preguntas relacionadas con tu vida emocional, en particular cómo controlas o cómo manejas y regulas tus emociones. En este sentido, estamos interesados en dos aspectos principales: por un lado tu experiencia emocional, es decir cómo sientes las emociones; y por otro la expresión emocional es decir como muestras tus emociones en tu forma de hablar o de comportarte. Aunque algunas de las siguientes preguntas pudieran parecer similares, difieren en aspectos bastante importantes.

Para cada uno de los ítems utiliza la siguiente escala de respuesta:

Sentimiento o emoción	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Regular	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
					
Pienso en algo bueno para sentir una emoción positiva (por ejemplo, alegre o divertida).	A	B	C	D	E
No le digo a nadie mis emociones.	A	B	C	D	E
Pienso en otra cosa cuando quiero dejar de sentir una emoción negativa (por ejemplo, tristeza o enojo).	A	B	C	D	E
Cuando estoy sintiendo emociones positivas (por ejemplo, alegre o divertida), cuido que nadie se dé cuenta.	A	B	C	D	E
Cuando estoy frente a una situación difícil, pienso en ella de una manera que me ayude a estar en calma.	A	B	C	D	E
Controlo mis emociones al tratar que nadie se dé cuenta.	A	B	C	D	E
Cuando quiero seguir sintiendo una emoción positiva, cambio la manera de pensar sobre esa situación.	A	B	C	D	E
Controlo mis emociones cambiando la manera de pensar sobre la situación en la que me encuentro.	A	B	C	D	E
Cuando estoy sintiendo emociones negativas, me aseguro que nadie se dé cuenta.	A	B	C	D	E
Cuando quiero dejar de sentir una emoción negativa, cambio la manera	A	B	C	D	E

de pensar sobre esa situación.

¡MUCHAS GRACIAS POR TU COOPERACIÓN!

## Anexo 2. Escala de afecto positivo y negativo (PANAS)

### ¿CÓMO ME HE SENTIDO?

PANAS-C (Laurent et al., 1999)

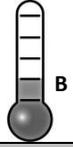
Fecha: \_\_\_\_\_ Iniciales: \_\_\_\_\_ Usuario: \_\_\_\_\_

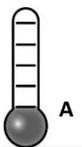
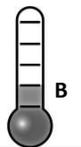
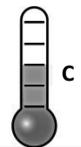
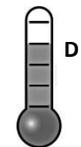
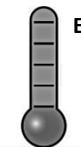
En esta hoja encontrarás el nombre de diversos sentimientos y emociones. Con cada uno haz lo siguiente:

Primero: Lee el sentimiento o emoción.

Luego: Piensa **cuánto lo has sentido durante las dos semanas pasadas** (las más recientes).

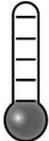
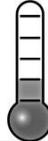
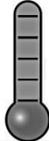
Por último: Encierra en un círculo la respuesta que corresponda.

Sentimiento o emoción	Muy poco o nada  A	Un poco  B	Regular  C	Bastante  D	Mucho  E
Motivado(a), con ganas de hacer cosas	A	B	C	D	E
Triste	A	B	C	D	E
Espantado(a)	A	B	C	D	E
Alerta, bien despierto(a)	A	B	C	D	E
Emocionado(a)	A	B	C	D	E
Con pena	A	B	C	D	E
Enojado(a)	A	B	C	D	E
Feliz	A	B	C	D	E
Decidido(a), firme	A	B	C	D	E

Sentimiento o emoción	Muy poco o nada	Un poco	Regular	Bastante	Mucho
	A 	B 	C 	D 	E 
Inquieto(a)	A	B	C	D	E
Culpable	A	B	C	D	E
Con energía	A	B	C	D	E
Asustado(a)	A	B	C	D	E
Calmado(a)	A	B	C	D	E
Sin suerte	A	B	C	D	E

Recuerda pensar cuánto lo has sentido durante **las dos semanas más recientes**

Sentimiento o emoción	Muy poco o nada	Un poco	Regular	Bastante	Mucho
	A 	B 	C 	D 	E 
Temeroso(a)	A	B	C	D	E
Alegre	A	B	C	D	E
Activo(a)	A	B	C	D	E
Satisfecho(a)	A	B	C	D	E
Con miedo	A	B	C	D	E
Contento(a)	A	B	C	D	E
Solo(a)	A	B	C	D	E
Furioso(a)	A	B	C	D	E
Valiente	A	B	C	D	E
Molesto(a)	A	B	C	D	E
Conforme	A	B	C	D	E
Deprimido(a)	A	B	C	D	E
Atrevido(a)	A	B	C	D	E

Sentimiento o emoción	Muy poco o nada	Un poco	Regular	Bastante	Mucho
					
Recuerdo con tristeza	A	B	C	D	E
Animado(a)	A	B	C	D	E

**¡MUCHAS GRACIAS POR TU AYUDA!**

**Anexo 3. Escala de Desregulación emocional. Adaptada por Hernández-Guzmán & Contreras-Valdez (2013). Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México**

### ¿CÓMO SOY?

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

Califica por favor el grado en el que los siguientes enunciados te describen, donde **1 = para nada cierto**, **4 = de alguna manera cierto**, y **7 = muy cierto**.

	<i>Para nada cierto</i>	<i>Muy cierto</i>
1) Para los demás y para mí es difícil saber qué sentimiento o emoción voy a tener	1 2 3 4 5 6 7	
2) Casi siempre es difícil para mí calmarme cuando estoy molesta(o)	1 2 3 4 5 6 7	
3) Parece que mis sentimientos o emociones simplemente aparecen de la nada	1 2 3 4 5 6 7	
4) Cuando estoy molesta(o), me es difícil saber lo que estoy sintiendo, simplemente me siento mal	1 2 3 4 5 6 7	
5) Cuando me siento mal, me es difícil recordar algo bueno o positivo, todo me parece mal	1 2 3 4 5 6 7	
6) Cuando estoy triste, me siento muy triste	1 2 3 4 5 6 7	
7) Mis sentimientos o emociones me preocupan o cansan	1 2 3 4 5 6 7	

8) Cuando estoy molesta(o), me siento sola(o) en el mundo	1	2	3	4	5	6	7
9) Cuando estoy molesta(o), me es difícil saber qué piensa o siente otra persona	1	2	3	4	5	6	7
10) Cuando estoy molesta(o), me es difícil resolver problemas	1	2	3	4	5	6	7
11) Cuando estoy molesta(o), se me olvida que soy importante para otras personas	1	2	3	4	5	6	7
12) Cuando estoy molesta(o), siento que todo es como un desastre	1	2	3	4	5	6	7
13) En un momento siento una emoción o sentimiento y de repente otra	1	2	3	4	5	6	7
14) Cuando estoy molesta(o), me es difícil ver o recordar cualquier cosa buena de mí misma(o)	1	2	3	4	5	6	7
15) A veces mis sentimientos o emociones parecen tan fuertes que la gente podría pensar que estoy inventando o exagerando, pero es como realmente me siento.	1	2	3	4	5	6	7
16) Tengo dificultad para calmarme cuando estoy molesta(o).	1	2	3	4	5	6	7
17) Cuando estoy molesta(o), casi siempre necesito ayuda de otra persona para calmarme	1	2	3	4	5	6	7
18) Cuando me siento nervioso o inquieto(a), me siento muy nerviosa o inquieta(o)	1	2	3	4	5	6	7
19) Cuando mis sentimientos o emociones están alteradas, me es difícil pensar con claridad	1	2	3	4	5	6	7
20) Cuando me siento enojada(o), me siento realmente enojada(o)	1	2	3	4	5	6	7
21) Cuando mis sentimientos o emociones son fuertes, casi siempre tomo malas decisiones	1	2	3	4	5	6	7
22) A veces mis sentimientos o emociones se salen de control	1	2	3	4	5	6	7
23) Soy una persona que se va a los extremos	1	2	3	4	5	6	7
24) Cuando estoy molesta(o), me vuelvo a veces insegura(o)	1	2	3	4	5	6	7