

2014-11-12

Estrategias de Regulación emocional. Diferencias entre Facultades

Bergallo, Camila Laura

<http://rpsico.mdp.edu.ar/handle/123456789/194>

Descargado de RPsico, Repositorio de Psicología. Facultad de Psicología - Universidad Nacional de Mar del Plata. Inni

UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

TRABAJO DE INVESTIGACIÓN - REQUISITO CURRICULAR

PLAN DE ESTUDIOS O.C.S 143/89

***“Estrategias de regulación emocional.
Diferencias entre Facultades”***

NOMBRE Y APELLIDO DE LAS ALUMNAS:

Bergallo, Camila Laura Mat. N° 07311/06

Roldán, Lorena Paola Mat. N° 07217/05

CATEDRA O SEMINARIO DE RADICACIÓN:

Psicología Cognitiva - Centro de Investigación en Procesos Básicos, Metodología y Educación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

SUPERVISOR:

Dr. Urquijo, Sebastián

TÍTULO:

Estrategias de Regulación emocional. Diferencias entre Facultades.

RESUMEN:

La presente investigación tuvo como objetivo establecer y comparar las estrategias de regulación emocional empleadas predominantemente por los estudiantes de las Facultades de Psicología y de Cs. Económicas de la UNMdP. Se trabajó bajo los supuestos de que existen diferencias estadísticamente significativas en las estrategias utilizadas por los alumnos de ambas facultades y a su vez, que existen diferencias de género entre las estrategias empleadas por los alumnos de ambas facultades y al interior de las mismas.

Se define y caracteriza a la emoción, a sus estrategias de regulación, y se realiza un análisis de dichas variables en el rendimiento de la muestra de estudiantes de ambas facultades en el Cuestionario de Regulación Emocional (CRE- AR). Los resultados permitieron establecer asociaciones significativas que permitieron por un lado, confirmar la hipótesis correspondiente a la existencia de diferencias de género, replicando estudios previos sobre el uso diferencial de estrategias de regulación emocional en hombres y mujeres; y por el otro, determinar que existen diferencias en el uso de estrategias de regulación emocional en los alumnos según la unidad académica a la que pertenezcan (Psicología o Cs. Económicas), refutando la hipótesis que planteaba diferencias en el uso de la reevaluación cognitiva.

PALABRAS CLAVE: Regulación emocional- Reevaluación cognitiva- Supresión de la expresión emocional- Estudiantes Universitarios

INDICE

| | |
|---|--------|
| Marco teórico | Pág 4 |
| Metodología..... | Pág 41 |
| Descripción de los resultados..... | Pág 44 |
| Discusión de los resultados y conclusiones..... | Pág 48 |
| Anexo..... | Pág 53 |
| Bibliografía..... | Pág 55 |

MARCO TEÓRICO

Las concepciones contemporáneas sobre las emociones enfatizan el rol positivo de las mismas para la adaptación del individuo a su entorno (Tooby & Cosmides, 1990; Lazarus, 1991). Se considera que las emociones ajustan el estilo cognitivo a las demandas situacionales (Clore, 1994), facilitan la toma de decisiones (Oatley & Johnson- Laird, 1987), preparan al individuo para respuestas motoras rápidas (Fridja, 1986) y promueven el aprendizaje (Cahill, Prins, Weber, & Mc Gaugh, 1994). Además de estas funciones intraorganísmicas, las emociones participan en procesos sociales de distinta complejidad. Por ejemplo, las emociones proporcionan información sobre las intenciones que guían los comportamientos (Ekman, Friesen & Ellsworth, 1972; Fridlund, 1994), sobre la posibilidad de darnos cuenta si algo es bueno o malo (Walden, 1991), y sobre la posibilidad de guiar de forma flexible el comportamiento social complejo (Averil, 1980). Las emociones tienen un poderoso impacto en nuestro conocimiento del mundo circundante, y las expresiones emocionales otorgan una ventana a la experiencia subjetiva del mundo individual. Nuestras emociones motivan nuestras acciones y afectos cuando interactuamos con otras personas y con nuestro ambiente, y proveen de sentido a nuestras experiencias de vida. Al guiar nuestros pensamientos y acciones, las emociones poseen una función reguladora que nos ayuda a adquirir los patrones de la conducta adaptativa.

Las emociones son adquiridas al tener tan sólo unos meses de vida y se van haciendo complejas en la medida en que el ser humano aprende e interactúa con otros, siendo las emociones un vehículo ideal para aprender más sobre el entorno en el que se desarrolla el individuo (Schaffer, 2000).

Sin embargo, así como las emociones pueden favorecer la experiencia y los modos de intercambio interpersonal, también pueden generar efectos negativos cuando se producen en el momento inadecuado o en un nivel de intensidad excesivo. Ciertas respuestas emocionales inadecuadas o disfuncionales suelen estar implicadas en diversos tipos de psicopatologías (Campbell- Sills & Barlow; Hinshaw; Linehan; Sher & Grekin, 2007), en dificultades en la vida social (Wranik, Barret & Salovery; Eisenberg, Hofer & Vaughan; Shaver & Mikuliner, 2007) e

incluso en algunas enfermedades físicas (Sapolsky, 2007).

Si bien uno es capaz de reconocer emociones (o, por lo menos, algunos de sus aspectos, como estar molesto o feliz, etc.), debe tomarse en cuenta que lo percibido es sólo una parte de la experiencia emocional. Como señala Reeve (2005), *“las emociones son más complejas de lo que parecen”* (p. 293). Por ello, actualmente se les acepta como fenómenos complejos, que poseen diferentes facetas y que pueden definirse como multidimensionales (Reeve, 2005; Gross y Thompson, 2007).

La concepción multidimensional de las emociones implica la coexistencia de varios fenómenos coordinados y simultáneos. Los componentes básicos de la emoción son según Reeve (2005):

- 1) Sentimiento: que es un componente subjetivo que da significado a la emoción
- 2) Activación del cuerpo: que consiste en la activación hormonal y autónoma que prepara y regula el cuerpo para la acción
- 3) Propósito: que es el aspecto motivacional de la emoción y
- 4) Expresión social: que es el aspecto comunicacional de la emoción, como por ejemplo, una expresión facial

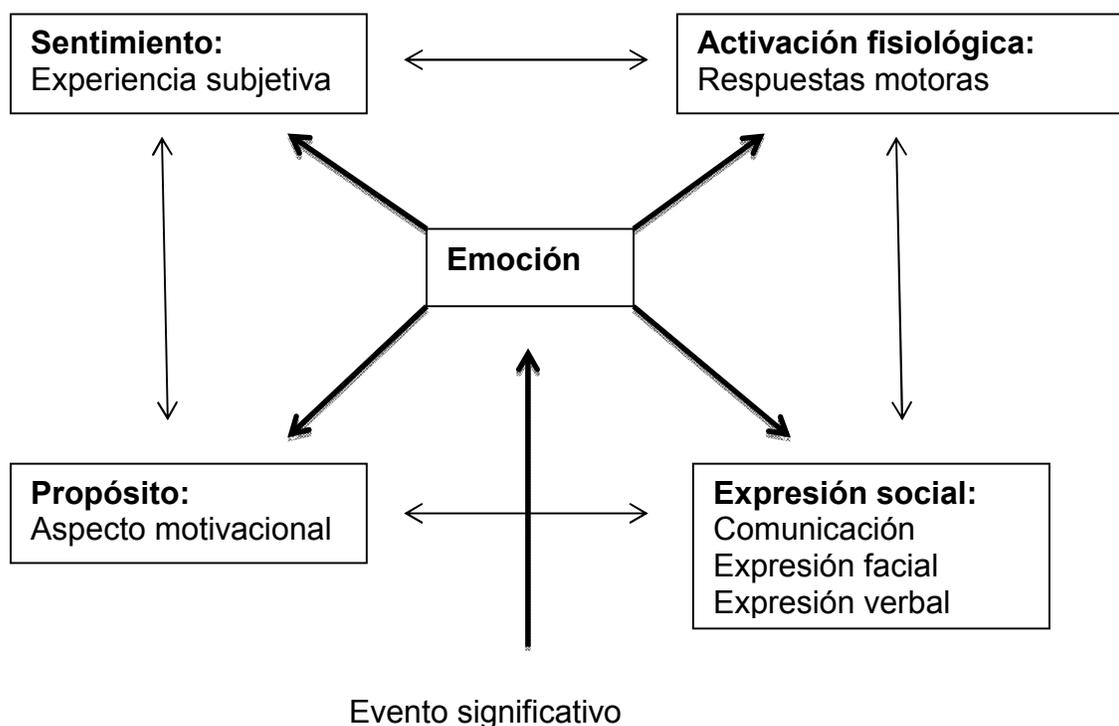


Figura 1: Componentes de la Emoción (Reeve, 2005)

Desde una perspectiva evolutiva, las emociones, como muchos otros atributos y procesos psicológicos, representan soluciones probadas en el tiempo frente a problemas adaptativos (Tooby & Cosmides, 1990). En particular, se piensa que el surgimiento de las emociones está involucrado en la coordinación de diversos sistemas de respuesta y así ayudan a responder a situaciones y desafíos importantes (Levenson, 1994). Estas reacciones emocionales suelen ser de corta duración, e implican cambios en la experiencia subjetiva, la conducta expresiva, y en los sistemas centrales, la respuesta autonómica y endocrina (Lang, 1995).

Las emociones tienen varias clasificaciones, según la intensidad, la especificidad y la temporalidad; las dos primeras son dimensiones de las emociones agudas. La intensidad representa la fuerza con que se siente la emoción, la especificidad distingue una emoción de otra y la temporalidad se refiere a la duración de las emociones. Si la intensidad de la emoción es mucha, puede producir trastornos psicopatológicos.

Es importante distinguir entre estado emocional y rasgo emocional. El primero se refiere a una reacción pasajera y es provocado por una situación determinada; y el segundo, hace referencia a una característica de personalidad que posibilita la manifestación del estado emocional. Ambos están relacionados entre sí.

Las emociones también se clasifican en positivas, negativas y ambiguas. Las positivas se vivencian cuando el individuo alcanza las metas que se propone y las negativas se sienten o bien, cuando esas metas no se logran, o bien, ante pérdidas. Las emociones negativas duran más que las positivas (Bisquerra, 2000). Finalmente, las emociones ambiguas, denominadas *borderline* por Lazarus (1991), son las que devienen tanto positivas como negativas según las circunstancias. Asimismo se pueden clasificar en básicas y complejas. En consecuencia, la clasificación de las emociones constituye un debate.

En general, los teóricos de las emociones han diferido en sus conceptualizaciones y desarrollos en función del énfasis puesto en la dotación biológica, en la cultura, o el aprendizaje individual. Sin embargo, más allá de estas diferencias, diversos autores comparten una visión sobre las emociones en la cual

enfatan tres características (Gross, 1999).

La primera característica tiene que ver con el surgimiento de las emociones. Las emociones tienen lugar cuando un individuo atiende a una situación y la entiende como relevante para alcanzar sus objetivos (Armon- Jones, 1986; Lazarus, 1991; Clore & Ortony, 1998). Los objetivos, deseos o necesidades que subyacen a la evaluación de dicha situación pueden ser centrales (como ser un buen padre) o periféricos (como terminar de leer una revista), concientes y altamente elaborados o inconcientes, pueden estar basados biológicamente (como expulsar una sustancia nociva para el organismo) o ser derivados culturalmente (como respetar a las personas mayores), pueden ser compartidos y comprendidos (por ejemplo tener amigos) o ser idiosincrásicos y muy personales. En definitiva, cualquiera sea el objetivo y lo que la situación signifique para el individuo, desde esta perspectiva será el significado en relación al objetivo del individuo lo que dará lugar a la activación de determinado estado emocional. Si el objetivo o el significado de la situación cambian en el tiempo, también cambiará la emoción desencadenada (Gross, 1999).

La segunda característica se relaciona con los aspectos constitutivos de la emoción. Las emociones son fenómenos multifacéticos que implican cambios en los dominios de la experiencia subjetiva, en la conducta y en la fisiología central y periférica (Lang, Rice & Sternbach, 1972). El aspecto experiencial de la emoción hace referencia al modo en el que un individuo siente desde su propia perspectiva el desarrollo de una determinada emoción. El aspecto comportamental alude al hecho de que las emociones suelen aumentar o disminuir la probabilidad de que el individuo haga algo (por ejemplo, enfrentar a los demás, o romper en llanto) (Fridja, 1986). El aspecto fisiológico refiere al hecho de que el impulso a actuar de cierta manera (y no de otra) está relacionado con cambios en los sistemas autónomo y endocrino, que anticipan las respuestas conductuales asociadas y lo hacen a menudo como consecuencia de la activación motora asociada con la respuesta emocional (Loitegui & Ortiz, 2012).

Finalmente, la tercera característica de las emociones tiene que ver con la maleabilidad de las mismas, lo que hace referencia a la posibilidad de que éstas puedan ser modificadas a medida que aparecen y se van generando. El énfasis en

la maleabilidad de las emociones comenzó desde que William James (1884) pensó a las emociones como tendencias de respuesta que pueden ser moduladas de diversos modos. Es este tercer aspecto de la emoción el que constituye la base de nuestra habilidad para regular emociones (Gross, 2007).

Resumiendo, las tres características principales de la emoción son: ser el producto de una evaluación cognitiva previa, ser multifacéticas y ser maleables.

Algunas investigaciones diferencian la emoción del sentimiento. Según Bisquerra (2000): *“La emoción se experimenta de inmediato, de forma visceral; puede ser más excitante que un sentimiento, pero suele durar poco tiempo. Un sentimiento es como una emoción filtrada por la razón y que se prolonga en el tiempo, generalmente con la participación de la voluntad”* (p. 5). Por otro lado, para Frijda (1986), el sentimiento se diferencia de la emoción por su duración.

A su vez, Lazarus (1991) afirma que el sentimiento y la emoción se interrelacionan: el concepto de emoción comprende al de sentimiento. Lo mismo afirman Palmero et ál. (2006) cuando dicen que el sentimiento es sólo una parte del proceso emocional; es la percepción subjetiva de la emoción: *“Hablar de sentimiento implica la referencia obligada a la consciencia”* (p. 18).

Ahora bien, las definiciones de emoción incluyen generalmente alguno de los siguientes tres aspectos: cambios neurofisiológicos, componentes comportamentales y cognitivos. En conjunto, estas tres características básicas de las emociones constituyen lo que se ha llamado el "Modelo Modal de la Emoción" (Gross, 1998 a; Gross, 2007; Gross & Thompson, 2007), el cual refiere a una interacción persona-situación que dispara la atención, tiene un significado particular para el individuo y da lugar a un sistema múltiple y coordinado de respuesta a esa interacción de manera continua.

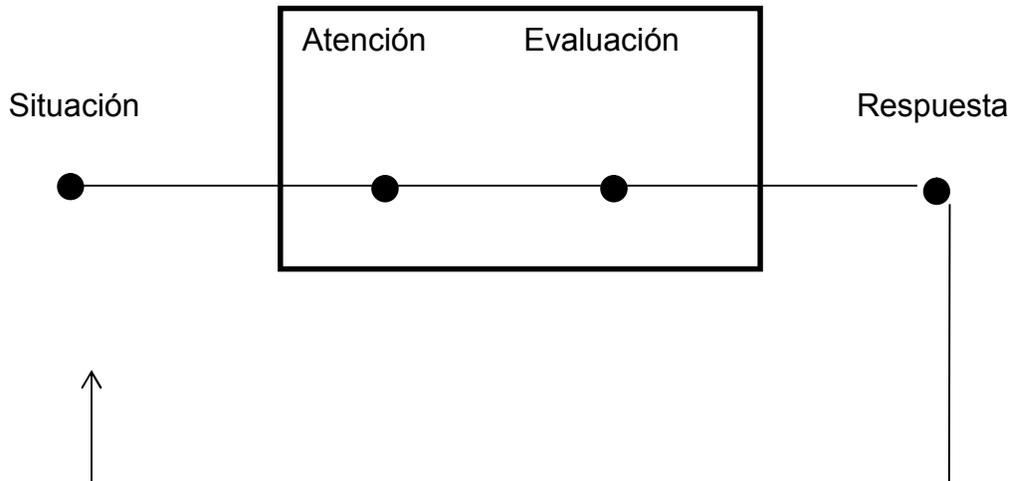


Figura 2: El Modelo Modal de la Emoción. Fuente: Gross & Thompson (2007)

En la figura 2 se presenta la secuencia “situación-atención-evaluación-respuesta” especificada por el modelo modal de la emoción. La secuencia comienza con una situación psicológicamente significativa para el individuo, que a menudo es externa y por ende identificable físicamente. Sin embargo, las situaciones relevantes también pueden ser internas. Así se pone el foco atencional sobre las situaciones, dando lugar a apreciaciones individuales según la evaluación del individuo. Posteriormente, se produce una respuesta emocional que incluye la participación de sistemas de respuesta experienciales, comportamentales y fisiológicos (Gross, 2007; Gross & Thompson, 2007).

Al igual que muchas otras respuestas, a menudo una respuesta emocional cambia la situación original que le dio lugar, lo cual se indica en la figura con una flecha que alude a este aspecto de retroalimentación sobre la situación. Por ejemplo: ante una situación de desacuerdo entre un padre y su hijo (S), si el hijo emite la respuesta de llanto (R); alterará la situación de desacuerdo y la transformará en una situación de intercambio frente a una persona que llora (S’); y se generará una nueva respuesta, esta vez probablemente de disculpa (R’); que además transformará nuevamente la situación en la de reacción frente a alguien que se estará disculpando (S’), generándose una nueva respuesta de vergüenza (R’); y así sucesivamente (Gross & Thompson, 2007).

También es menester, al hablar de emociones, referirnos a los procesos mediante los cuales estas son reguladas. La frase “regulación emocional” puede resultar ambigua. Puede referirse por un lado, a cómo la emoción regula otros contenidos y procesos (regulación *por* las emociones) o a cómo las emociones son ellas mismas reguladas (regulación *de* las emociones). El sentido utilizado en esta investigación coincide con la segunda versión, es decir, que las emociones pueden ser reguladas (Andrés, 2011).

El constructo *Regulación Emocional* (RE) hace referencia a una variedad heterogénea de procesos a través de los cuales las emociones son reguladas en sí mismas (Gross, 1998 b). En la actualidad, existe consenso respecto a que las personas ejercen un control considerable sobre sus propias emociones a través de la utilización de diversas estrategias que despliegan para modificar el curso, la intensidad, la calidad, la duración y la expresión de sus experiencias emocionales (Gross, 1998 a, b).

Podemos definir regulación emocional como las maneras de modular, inhibir, intensificar o disminuir la forma de reaccionar ante situaciones desencadenantes de emoción; con el fin de que el individuo se adapte a su entorno. Este proceso se inicia en los primeros meses de vida, donde se va creando pautas de interacción más o menos exitosas con otros individuos y se va a definir a la luz de la interacción, observación y presencia de los padres (Retana-Franco y Sánchez-Aragón, 2010).

La mayoría de los autores la definen como la modulación y el manejo de estados afectivos y emocionales para adaptarse a diferentes contextos. Fox, (1994) por ejemplo, define la regulación emocional como “*una habilidad para modular el afecto, al servicio del respeto a normas definidas social y culturalmente*”. Para Thompson (1994) la regulación emocional implica procesos intrínsecos y extrínsecos responsables de evaluar y modificar las reacciones emocionales con el fin de atender a determinados objetivos. Según Ato, Gonzalez y Carranza (2004) la autorregulación es la capacidad que tienen las personas para modificar su conducta en virtud de las demandas de situaciones específicas.

Morales (2006) plantea que la autorregulación emocional resulta una función vital para una mejor adaptación del individuo al medio y que esta función está afectada por factores como el ambiente que rodea a la persona y su temperamento. Gross (1999), en Morales (2006), especifica que la autorregulación emocional incluye cambios tanto a nivel cognitivo, como conductual porque la emoción es multicomponencial. Otros autores redundan en que la regulación emocional supone el manejo del *arousal* emocional y el control consciente del comportamiento (Vondra, Shaw, Swearingen & Owens, 2001).

Los procesos de regulación emocional pueden ser automáticos o controlados, concientes o inconcientes y pueden tener efectos en uno o más puntos del proceso de generación emocional. Debido a que las emociones son un proceso de con múltiples componentes que se despliegan a lo largo del tiempo, la regulación emocional involucra cambios en la “dinámica” de la emoción (Thompson, 1990). La regulación emocional puede desanimar, intensificar o mantener una emoción, dependiendo de los objetivos del individuo.

Por otra parte, el estudio de la regulación emocional tiene sus orígenes en el estudio de las defensas psicológicas (Freud, 1926/1959), el estrés y el afrontamiento (Lazarus, 1966), el apego (Bowlby, 1969) y la teoría de la emoción (Fridja, 1986) siendo su precursor el ámbito de la psicología del desarrollo del niño (Campos, Campos & Barret, 1989; Thompson, 1990, 1991) y luego la investigación con adultos (Izard, 1990; Gross & Levenson, 1993).

Este constructo es relativamente reciente y comenzó a ser utilizado en la literatura evolutiva a partir de 1980 (Gaensbauer, 1982; Campos, Barrett, Lamb, Goldsmith, & Stenberg, 1983). Desde entonces los procesos de regulación emocional ocuparon una atención creciente en la literatura evolutiva adulta (Campos, Campos & Barret, 1989; Gross, 1998 b). Los precursores principales en materia de regulación emocional fueron de la tradición psicoanalítica, y de la tradición sobre estrés y afrontamiento (Gross, 1999) continuando en la actualidad los modelos cognitivos de emoción y regulación emocional.

Tres características principales pueden ser enunciadas de la regulación emocional:

- 1) Es posible regular tanto las emociones negativas como las positivas, tanto

para disminuirlas como para incrementarlas. Si bien lo más frecuente es tratar de disminuir el impacto de emociones negativas (Gross, Richards & John, 2006).

- 2) Es posible pensar que la actividad regulatoria que comienza de manera deliberada ocurra luego sin reflexión conciente. Un esfuerzo deliberado de regulación emocional que se rutinice a lo largo del tiempo puede comenzar a convertirse en automático y no consumir demasiados recursos cognitivos. Se considera que la regulación emocional puede extenderse en un continuo desde lo conciente, con esfuerzo y controlado hasta lo inconciente, sin esfuerzo y automático. También es posible que muchos de los procesos cotidianos involucrados en la regulación de nuestras emociones no posean acceso a la conciencia.
- 3) No existe a priori una suposición respecto de si alguna forma de regulación emocional es necesariamente buna o mala (Thompson & Calkins, 1996). Los procesos de regulación emocional pueden ser mejores o peores dependiendo de las necesidades contextuales del individuo.

La investigación contemporánea en regulación emocional plantea dos enfoques. El primero se basa en los estudios sobre estrés y afrontamiento, procesos de defensa psicológicos y teorías funcionalistas de la emoción. Esta aproximación se ve reflejada en el trabajo contemporáneo de teorías de personalidad que entienden la RE como un componente del funcionamiento de la personalidad y un predictor importante del ajuste psicológico y la competencia social.

El segundo se basa en la teoría funcionalista de la emoción dentro de un contexto del desarrollo que toma en cuenta los fundamentos biológicos, constructivistas y relacionales del crecimiento emocional. La RE es entendida como un proceso en desarrollo con múltiples influencias que incluyen la individualidad temperamental, las relaciones significativas y la comprensión emocional creciente del niño.

También, muchas definiciones actuales de regulación emocional se han centrado en los beneficios de adaptación, que suponen ser capaz de ajustar el

estado emocional al ambiente. Estas capacidades de adaptación al ambiente incluyen procesos de afrontamiento de emociones tanto positivas (p.ej., alegría, placer) como negativas (p.ej., malestar, miedo, ira), superando posturas tradicionales que consideraban únicamente las emociones negativas en el concepto de autorregulación (Kopp, 1989; Balter & Tamis-LeMonda, 2006). Además, actualmente se consideran como aspectos de la autorregulación emocional los que se refieren al inicio y mantenimiento de la respuesta emocional, y no sólo, la modulación y el cese de dicha respuesta, tal como se había considerado tradicionalmente (Balter & Tamis-LeMonda, 2006).

Ahora bien, existen circunstancias ante las cuales es necesario modificar una emoción de algún modo. En el caso de la regulación emocional que implica iniciar o aumentar una emoción podría ocurrir cuando: a) las tendencias de respuesta emocional no se han activado frente a una situación determinada, pero el individuo busca reenfocarse para emitir una respuesta apropiada para la situación o, b) cuando uno desea sustituir una emoción por otra, como cuando uno no se siente animado pero procura lograr un estado emocional más positivo antes de encontrarse con un amigo (Gross, 1999).

También, la capacidad y calidad de la regulación emocional difiere según la etapa del desarrollo en la que el individuo se encuentre. Al respecto Gross, Richards y John (2006) realizaron entrevistas sobre regulación de las emociones a adultos jóvenes. Estos respondieron que generalmente buscaban disminuir las emociones negativas (especialmente la tristeza, la ira y la ansiedad), y aunque también expresaron regular las emociones positivas (como intentar disminuir una alegría intensa en un ámbito de seriedad para no desencajar socialmente), indicaron hacerlo con menor frecuencia (Gross & Thompson, 2007).

A su vez, el desarrollo de las habilidades de autorregulación emocional se ha asociado a una variedad de factores, entre ellos, la madurez del cerebro, especialmente las redes atencionales y las capacidades motoras y cognitivo-lingüísticas de los niños; pero a los padres se les ha otorgado un papel primordial en su labor de ayuda y guía en el proceso del desarrollo (Ato, González, Carranza & Ato, 2004). La RE también está influida por el desarrollo neurobiológico (sobre todo del crecimiento del córtex prefrontal), el desarrollo de los procesos

atencionales, y de la personalidad (Thompson, 1994; Fox & Calkins 2003; Calkins & Hill, 2007; Davidson, Fox & Kalin, 2007; Eisenberg, Hofer & Vaughn, 2007; Meerum Terwogt & Stegge, 2007; Rothbart & Sheese, 2007). Los procesos de socialización interactúan con estas influencias, determinando diferencias individuales en la RE, las cuales se conceptualizan no como una tendencia fija e inmutable sino como estrategias socialmente adquiridas que son sensibles al desarrollo individual, como lo muestran los cambios relacionados a la edad hacia un patrón más saludable de estrategias desde la adultez hasta la vejez (John & Gross, 2004)

La autorregulación o autocontrol emocional suele iniciarse con un proceso de atención y de reconocimiento de las propias emociones. Este autocontrol no hace referencia a una represión, sino a que los sentimientos y emociones estén más en relación y consonancia con las circunstancias del momento. Este proceso beneficia las relaciones interpersonales, posibilita un mayor control de las situaciones y genera estados de ánimo más positivos (Roche Olivar, 1999). Un factor interviniente en el desarrollo de la regulación emocional es el proceso social ya que las emociones son influenciadas y manejadas por otros a lo largo de toda la vida, debido a que la familia y los amigos proveen confort frente al estrés, contención en la ansiedad y compañía que promueve los sentimientos positivos y el bienestar emocional durante todo el ciclo vital.

Los procesos de socialización son una de las muchas formas posibles de influencia sobre el desarrollo de las diferencias individuales en la regulación emocional. Los contextos socio- culturales pueden promover a sus individuos: a) a expresar ciertas emociones cuando las experimentan, b) a inhibir ciertas emociones cuando se las experimenta, c) a expresar ciertas emociones aun cuando no se las experimente y d) a no expresar emociones que no se experimenten.

Debido al impacto de nuestras emociones en un rango variado de procesos mentales (por ejemplo, en la memoria y en la toma de decisiones) y en ciertas conductas manifiestas, los procesos de regulación emocional resultan fundamentales para el funcionamiento de la personalidad, y representan una fuente importante de diferencias individuales (Gross, 1999).

A partir de la posible interferencia que la experiencia emocional puede producir sobre la cognición, puede decirse que la autorregulación es un proceso importante en el buen rendimiento de diversos elementos útiles para el aprendizaje. Esto se debe a que la experiencia emocional puede interferir en los procesos cognitivos; entre ellos, los que se necesitan para aprender y rendir en un examen (Gumora y Arsenio, 2002). Además, si una experiencia emocional no está ligada al aprendizaje (posibilitando procesos motivacionales, por ejemplo), este se torna muy difícil (Shunck, Pintrich y Meece, 2008).

La experiencia emocional positiva tiene grandes ventajas para el proceso de aprendizaje; por ejemplo, realizar planes con metas concretas o atender a la información. En cambio, la regulación de la experiencia negativa puede tener diversas consecuencias, como no poder seleccionar lo relevante, y no percatarse del funcionamiento de otros procesos de autorregulación, por ejemplo, el no poder concentrarse (Gumora y Arsenio, 2002).

La regulación emocional también influye en aspectos como la atención, la memoria, la planificación, la resolución de problemas, entre otros (Gargurevich, 2008). Diversas investigaciones han demostrado el importante rol que tiene la regulación para el rendimiento en el aula. Los resultados son consistentes: a mayor autorregulación emocional, mayor rendimiento (Hamre, & Pianta, 2001; Gumora y Arsenio, 2002; Benbenutti, McKeachie y Lin, 2002; Vuorela, & Nummenmaa, 2004; Graziano, Reavis, Keane y Kalkins, 2007).

En el contexto de la autorregulación ligada al rendimiento, un elemento importante es el esfuerzo por modular o controlar la sobre-activación emocional, de manera que se facilite el funcionamiento adaptativo (Garber & Dodge, 1991; Calkins, 1997; Keenan & Shaw, 2003, en Graziano, Reavis, Keane y Kalkins, 2007).

Una consecuencia de la falta de regulación emocional relacionada al rendimiento, es el efecto ejercido sobre los procesos cognitivos superiores, imprescindibles para el aprendizaje y el óptimo desempeño académico (Masten y colaboradores, 2005). Por ejemplo, sin una autorregulación adecuada, no es posible retener la información presentada por el profesor en clase, haciéndose difícil controlar la conducta en la misma. Además, este descontrol conductual

puede incluir comportamientos agresivos y actitudes antisociales (Graziano, Reavis, Keane y Kalkins, 2007) que el profesor podría regular. Adicionalmente, la falta de regulación emocional afecta directamente el rendimiento en los exámenes, pues menoscaba los procesos de atención, la recuperación de información y fomenta la ansiedad (Benbenutti, McKeachie y Lin, 2002).

Por otra parte, la investigación empírica en adultos ha puesto también en evidencia la estrecha relación que existe entre la regulación emocional y el bienestar psicológico. El uso frecuente de la reevaluación cognitiva como estrategia de regulación emocional se relaciona positivamente con el bienestar psicológico, mientras que el uso predominante de la supresión de la expresión emocional presenta una asociación negativa con el mismo (Dennis, 2007; Gross & John, 2003; John & Gross 2004, 2007). La regulación emocional resulta entonces un componente esencial del bienestar y la salud (John & Gross, 2004).

La regulación emocional también ocupa un lugar destacado en la salud psicofísica. Diversos trastornos de la personalidad involucran algunas formas de desregulación emocional (Gross & Levenson, 1997). Así el trastorno depresivo mayor se caracteriza por un déficit de emociones positivas y/o un exceso de emociones negativas; mientras que el trastorno histriónico de la personalidad por un exceso de emotividad. En la esfera de la salud física, la hostilidad crónica y la inhibición de la ira están asociadas con hipertensión y enfermedades cardíacas coronarias (Julkunen, Salonen, Kaplan, Chesney & Salonen, 1994). La inhibición de la emoción también puede exacerbar dolencias menores (Pennebaker, 1990) y puede incluso acelerar la progresión de un cáncer (Gross, 1989; Fawzy et al. 1993).

Ahora bien, es importante contextualizar aquí lo propuesto por Andrés (2011), según quien el término regulación emocional aparece subordinado al constructo de *regulación afectiva*. La regulación afectiva se refiere, en términos generales, al comportamiento guiado hacia el objetivo de maximizar el placer y minimizar el dolor e incluye cuatro constructos principales que se superponen en parte entre sí: 1) *afrentamiento*, 2) *regulación emocional*, 3) *regulación anímica* y 4) *defensas psicológicas*.

La diferencia entre el afrontamiento y la regulación emocional consiste en que el afrontamiento se focaliza principalmente en la disminución del afecto negativo y se corresponde con períodos mucho más largos de tiempo. La regulación del estado anímico se relaciona más con la alteración de la experiencia emocional y menos con el comportamiento (Larsen, 2000). Por su parte, las defensas psicológicas conciernen mayormente a la regulación de los impulsos agresivos o sexuales y están asociados con experiencias emocionales negativas, particularmente con la ansiedad. Usualmente son inconscientes y automáticas y se consideran relativamente estables en los individuos (Cramer, 2000).

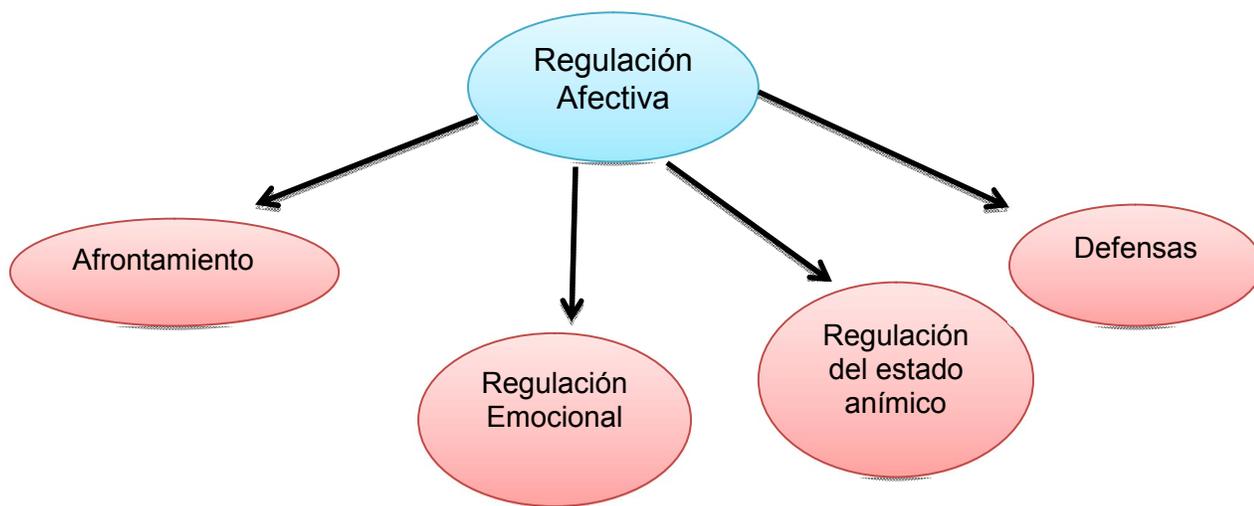


Figura 3: Regulación emocional y procesos relacionados.

Fuente: Gross & Thompson (2007)

En 1999 Gross halló una forma de organizar los procesos de regulación emocional diseñando un modelo de proceso sobre la generación de la emoción. Según este modelo, la emoción comienza con una evaluación externa o interna de las señales emocionales. La evaluación de estas señales desencadena un set coordinado de respuestas comportamentales, experienciales y psicológicas que facilitan una respuesta adaptativa. Estas tendencias de respuesta pueden ser moduladas, y esta modulación es la que da forma final a la respuesta emocional manifiesta (Gross, 1999) (Ver Figura 4).

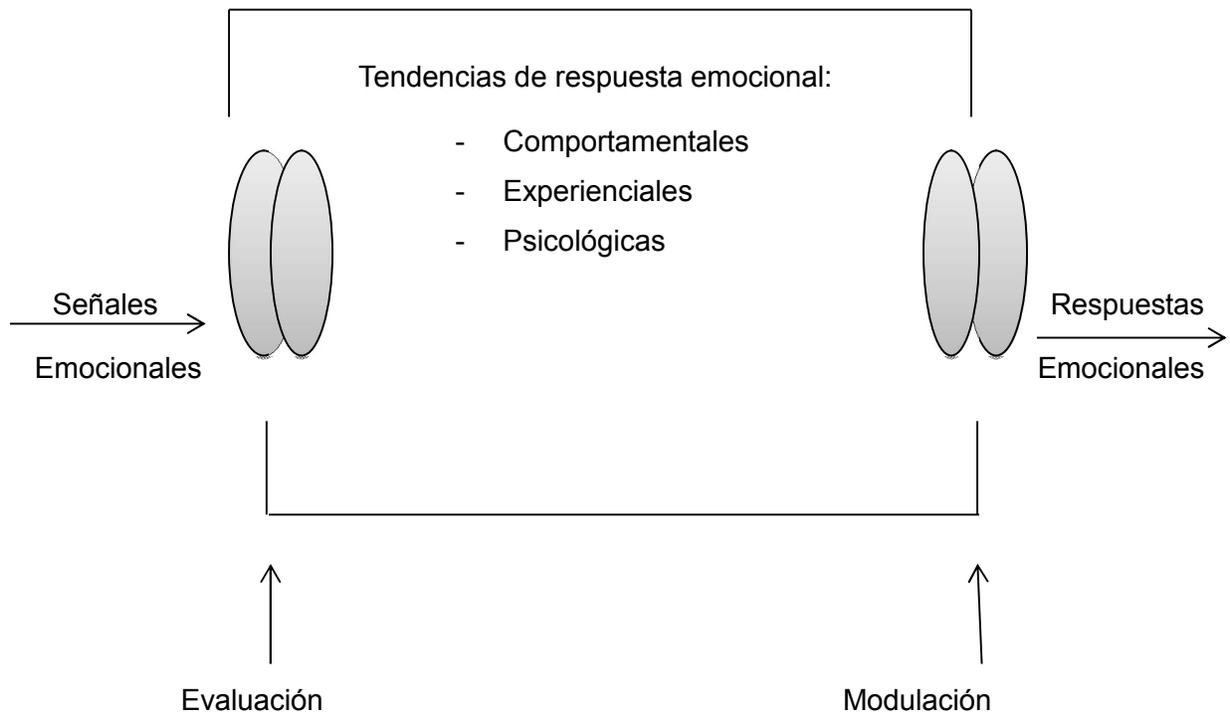


Figura 4: Un modelo de proceso consensuado sobre la generación de las emociones. Adaptado de Gross (1998 b).

Las diferencias individuales en regulación emocional son evidentes en cada paso del proceso generativo de la emoción. En primer lugar, las experiencias cotidianas de las personas varían enormemente, lo que proporciona diversos inputs a los programas emocionales. Segundo, estos inputs diferenciales, pueden disminuir o aumentar según la forma en que sean evaluados por cada individuo. Tercero, la investigación sobre el temperamento sugiere que existen diferencias individuales importantes en la activación de los umbrales de las tendencias de respuesta emocional. Finalmente, existen claras diferencias individuales en la modulación del “filtro de salida”, es decir, diferencias en la modalidad en la que toda tendencia de respuesta emocional dada se traduce en una respuesta manifiesta (Gross, 1999).

Utilizando este esquema, los procesos de regulación emocional podrían ser vistos como desencadenando uno de cinco puntos que se presentan en el proceso generativo de la emoción (Gross, 1998 a; Gross, 1999). (Ver Figura 5)

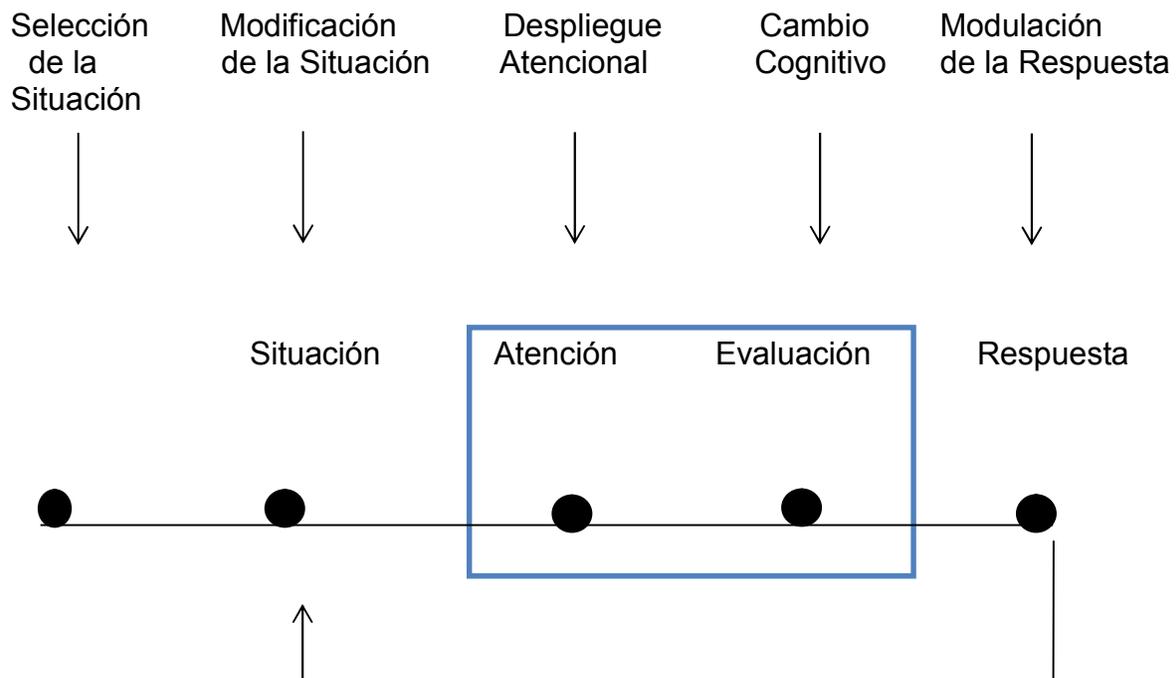


Figura 5: Un modelo procesal de regulación emocional que plantea cinco familias de estrategias de regulación emocional. Fuente: Gross & Thompson, 2007.

Los aspectos distinguidos en la Figura 5 representan cinco familias de procesos de regulación emocional (selección de la situación, modificación de la situación, despliegue atencional, cambio cognitivo y modulación de la respuesta) (Gross, 1998 b, 2007), que impactan en diferentes momentos del proceso generativo de la emoción. Dentro de estos grupos es posible diferenciar claramente dos tipos de estrategias/procesos de regulación emocional. Las primeras cuatro familias (selección de la situación, modificación de la situación, despliegue atencional y cambio cognitivo) incluyen estrategias de regulación emocional centradas en el antecedente, es decir, que se desarrollan previamente a la generación de las tendencias de respuesta; mientras que el último grupo (modulación de la respuesta) refiere a estrategias de regulación centradas en las respuestas, es decir, que se producen una vez que las tendencias de respuesta ya han sido desplegadas (Gross & Munoz, 1995),

A continuación, se describen los cinco puntos en el proceso generativo de la emoción y las estrategias de regulación de las emociones que le corresponden a cada uno (Ver Figura 6). En primer lugar, las estrategias regulatorias actúan sobre la situación misma; podría llamarse a esta parte del proceso *selección de la situación* (en la Figura 6: S1). Tiene que ver con evitar o acercarse a determinada persona, lugar, objeto o situación teniendo en cuenta el impacto emocional que estos pudieren provocar. Por ejemplo, si una pareja planea una cita, la selección de la situación tiene que ver con elegir cómo y dónde encontrarse para maximizar los sentimientos placenteros. Otro ejemplo puede ser el de tomar un camino diferente para llegar a un negocio con el fin de evitar encontrarse con un vecino desagradable (Gross, 1999, 2007). Se refiere a realizar acciones que nos permitan (o no nos permitan) estar en una situación en la que esperamos se nos generen emociones placenteras (o displacenteras). Supone un conocimiento de las características probables de una situación y de las respuestas emocionales esperables de la misma. También es utilizada para favorecer la modulación de la emoción de un tercero. Por ejemplo, ciertas intervenciones que realizan los padres en el caso del desarrollo infantil y los terapeutas en el caso de consultas clínicas.

Una vez que la persona se encuentra dentro de una situación generadora de una emoción, la *modificación de la situación* todavía es posible (en la Figura 6: la S1X); esto quiere decir, alterar el ambiente circundante como modo de modificar su impacto emocional. Por ejemplo, un individuo que sufre un inconveniente camino a una reunión importante, y entonces, decide cambiar la modalidad presencial de la reunión por una videoconferencia desde el lugar en el que se encuentra. Esta estrategia efectivamente tiene que ver con realizar un esfuerzo activo para alterar directamente una situación en su conjunto o alguno de sus aspectos con el fin de modificar su impacto emocional (Gross, 1999; 2007).

De todos modos, también es posible regular las emociones sin un cambio en el ambiente. Las situaciones contemplan muchos aspectos, y el *despliegue atencional* (en la Figura 6: A1) se utiliza para seleccionar el aspecto de la situación en el cual focalizar la atención con el fin de influir sobre los propios estados emocionales. Una de las formas más comunes de despliegue atencional es desviar la mirada de un evento negativo (y dirigirla hacia otros más placenteros).

Este punto incluye estrategias atencionales desde la distracción, que se refocaliza en aspectos emocionalmente no relevantes de la situación, o que desvía la atención fuera de la situación inmediata por completo; la concentración, que dirige la atención a características emocionales de la situación y a través de la cual un individuo puede crear un estado autosuficiente y trascendente; hasta la rumiación, que enfoca la atención repetidamente en los propios sentimientos y sus consecuencias. Según Just y Alloy (1997) en casos de depresión, esto suele llevar a síntomas severos y duraderos (Gross, 1999; 2007). Es una de las primeras estrategias que aparece en el desarrollo y es utilizada desde la infancia temprana hasta la adultez (Rothbart, Ziaie & O'Boyle, 1992) sobre todo cuando no resulta posible cambiar o modificar la situación.

Incluso cuando una situación ha sido seleccionada, modificada y se le ha atendido selectivamente, todavía es posible alterar su impacto emocional. Los *cambios cognitivos* (evaluación) (en la Figura 6: M1) son el próximo paso y hacen referencia a evaluar la situación en la cual el individuo se encuentra para alterar su significado emocional (Gross, 2007). Es decir, las emociones le exigen a un individuo que establezca relaciones entre percepciones con significados, y que evalúe su capacidad para manejar la situación (Clore & Ortony, 1998). El cambio cognitivo incluye seleccionar cuáles de los significados posibles que una situación proporciona, quedarán asociados a la situación a través de su interpretación (Folkman & Lazarus, 1985). Esto implica modificar la evaluación realizada sobre una situación determinada con el objetivo de variar su significado emocional, a través de cambiar lo que se piensa acerca de dicha situación o acerca de la propia capacidad para manejar las demandas que ésta implica. Una de las formas de cambio cognitivo a la que más atención se le ha prestado es la reevaluación cognitiva, entendida como el cambio en la evaluación que realiza un individuo de una situación para alterar las emociones (Gross & John, 2002). Este tipo de cambio cognitivo implica cambiar el significado de una situación en una manera tal que modifique su nivel de impacto emocional. Otro ejemplo es la descatastrofización, que es cuando las personas realizamos una comparación social que implica enfatizar que existen personas menos afortunadas que nosotros mismos, lo cual modifica la primera evaluación y disminuye la intensidad de las

emociones negativas (Wills, 1981; Taylor & Lobel, 1989)

Finalmente *la modulación de la respuesta* (en Figura 6: C, E y F) se refiere al grado de influencia sobre la tendencia de respuesta emocional una vez que esta se ha desencadenado, por lo cual, puede decirse que esta modulación ocurre de manera tardía en el proceso generativo de la emoción e impacta de manera relativamente directa sobre la respuesta conductual, experiencial y fisiológica (Gross, 2007). Uno de los modos más comunes de regular las emociones en este punto es suprimiendo su expresión, es decir, intentando reducir la expresión conductual de la emoción activada (Gross & John, 2002). Pueden usarse drogas para obtener este efecto, también el ejercicio y la relajación pueden disminuir los aspectos fisiológicos y experienciales de las emociones negativas; incluso el alcohol, fumar y la comida pueden ser usados para modificar la experiencia emocional.

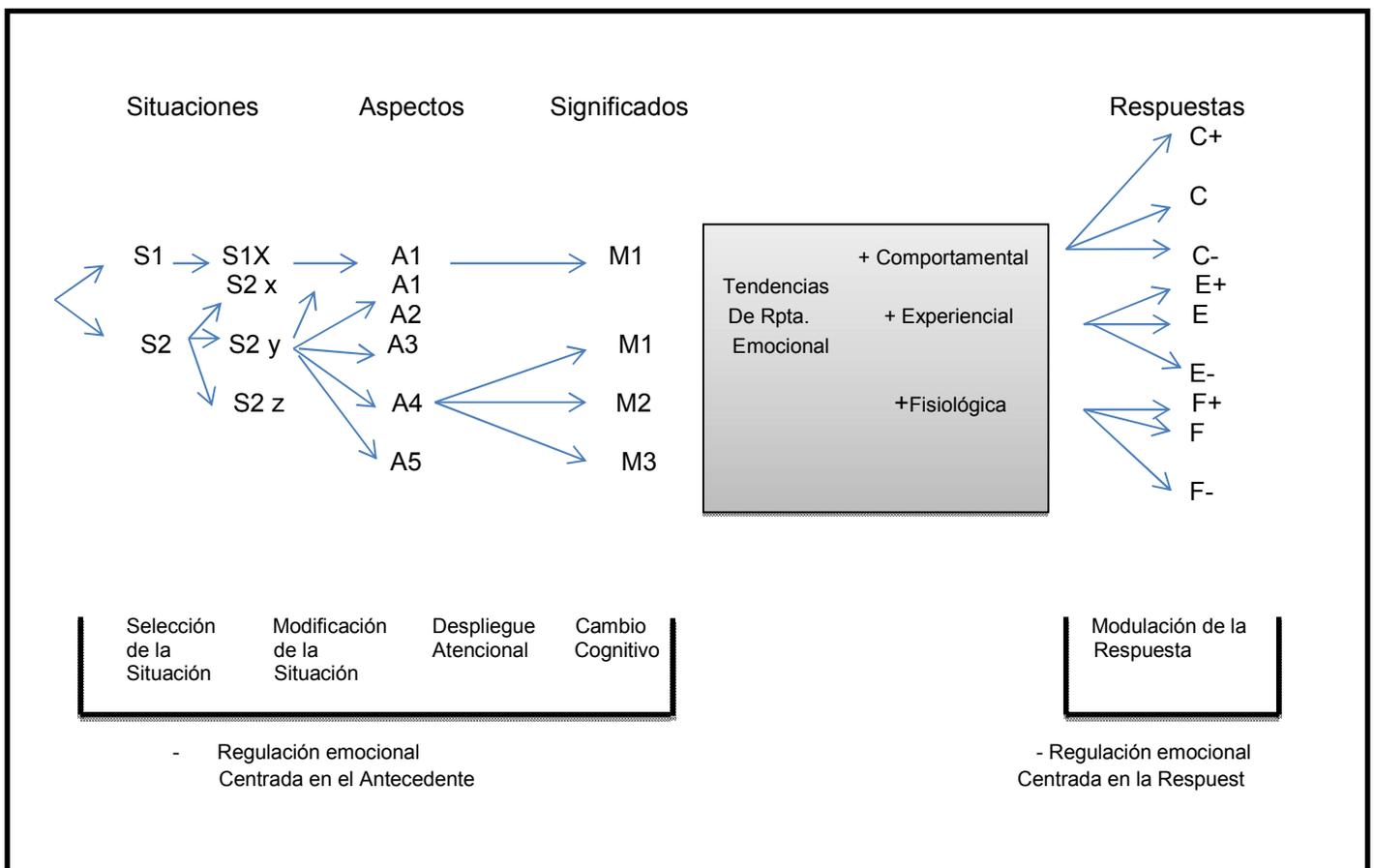


Figura 6: Modelo de proceso de regulación emocional. Puede apreciarse mediante las flechas azules las distintas elecciones que un individuo puede realizar. S= situación. A= aspecto de la situación. M= significado, tomado del inglés “meaning”. C= comportamiento. E= experiencia subjetiva o “sentimiento” y F= respuesta fisiológica o psicofisiológica. Fuente: Gross, 1998b.

Dentro de este modelo, dos han sido las estrategias más estudiadas: la reevaluación cognitiva y la supresión de la expresión emocional, frecuentemente utilizadas en la vida cotidiana y definidas en términos de diferencia individuales. (John & Gross, 2004). La reevaluación cognitiva se refiere al cambio cognitivo que sirve para neutralizar el impacto emocional negativo o ampliar el resultado emocional positivo de un evento o consecuencia. (Dennis, 2007). Por ejemplo, un individuo puede tomar una situación de examen como un desafío u oportunidad de aprendizaje, en lugar de evaluarla como una potencial situación de fracaso. Se trata de una estrategia *focalizada en el antecedente*, lo que significa que interviene antes de que las respuestas hayan sido completamente generadas. La supresión de la expresión emocional es una forma de modulación de la respuesta que implica la inhibición del comportamiento expresivo de la emoción en curso (Gross, 1998 a; b). Por ejemplo, un individuo que mantiene “cara de póker” mientras tiene una buena carta durante un partido excitante. Se considera una estrategia centrada en la respuesta, ya que aparece relativamente tarde en el proceso de generación de la emoción, y modifica principalmente el aspecto conductual de las tendencias de respuesta (John & Gross, 2004).

Los procesos de regulación emocional pueden tener consecuencias adaptativas diferentes: la reevaluación cognitiva reduce tanto el comportamiento expresivo de la emoción como de la experiencia subjetiva. La supresión también reduce el comportamiento expresivo de la emoción pero no afecta la experiencia subjetiva, de hecho aumenta algunos aspectos de la respuesta fisiológica

En materia de salud física, la supresión se ha asociado a enfermedades cardiovasculares, como hipertensión arterial y enfermedades coronarias, por el aumento de la actividad simpática que genera (Manuck & Krantz, 1986; Friedman

& Booth-Kewley, 1987; Roter & Ewart, 1992; Steptoe, 1993). Por otro lado se ha asociado la supresión con el estrés y la función inmunológica, debido a que la supresión puede activar algunos elementos de la respuesta de estrés clásica, la que a su vez podría influir sobre la naturaleza y el curso de la respuesta inmunológica (Pennebaker & Kiecolt-Glaser, 1988; Esterling, Antoni, Kumar, & Schneiderman, 1990; Felten & Felten, 1994;). En cuanto a la salud psicológica, los principales hallazgos sugieren que la reevaluación cognitiva es una ruta efectiva para experimentar menos emociones negativas. En contraste, al inhibir la expresión de una emoción negativa, la supresión no resulta útil para dar ningún alivio a la experiencia subjetiva de la emoción negativa (Gross, 1998 a).

Los hallazgos mencionados indican que la reevaluación cognitiva podría ser preferible a la supresión como un camino hacia el bienestar psicológico. Eso no quiere decir que nunca sea conveniente utilizar la supresión, o que la utilización de la reevaluación cognitiva nunca conlleve efectos negativos para la salud; de hecho puede hacerlo cuando la reevaluación lleva a tolerar una situación peligrosa o patológica más de lo razonable. Por lo tanto podría decirse que las consecuencias para la salud de las personas, se definen más por la frecuencia de uso de una u otra estrategia, o por la utilización crónica de una estrategia en particular (John & Gross, 2004; 2007).

¿Cuáles son las implicancias de las diferencias entre la supresión y la reevaluación para la adaptación? Como la reevaluación cognitiva se produce tempranamente, debería ser capaz de modificar la secuencia emocional entera antes de que las tendencias de respuesta emocional se generen completamente. Esto sugiere que la reevaluación pueda requerir relativamente pocos recursos cognitivos adicionales para producir un comportamiento interpersonal adaptativo, además los individuos que la usan suelen ser percibidos por los demás como personas emocionalmente comprometidas y receptivas. La supresión, en contraste, aparece relativamente tarde en el proceso generativo de la emoción y modifica primordialmente el aspecto comportamental de la tendencia de respuesta, sin reducir la experiencia de la emoción negativa; esta última no es dominada directamente por la supresión y puede seguir prolongándose y acumularse irresuelta. Como la supresión aparece tarde en el proceso generativo de la

emoción, requiere un esfuerzo especial para manejar y dominar las tendencias de respuesta emocional continuamente. Estos esfuerzos repetidos consumen recursos cognitivos del individuo que podrían utilizarse dentro modo para obtener un funcionamiento óptimo en los contextos sociales en los cuales la emoción se produce.

Además, la supresión podría crearle al individuo un sentido de discrepancia entre su experiencia interior y su expresión exterior (Rogers, 1951; Higgins, 1987). Esta distancia mundo interno-mundo externo reflejada en la sensación de no ser fiel a uno mismo, de no ser auténtico con los demás (Sheldon, Ryan, Rawsthorne, & Lardi, 1997), podría llevar a sentimientos negativos sobre sí mismo y aislar al individuo de los demás, impidiendo el desarrollo de relaciones interpersonales cercanas y contribuyendo a un comportamiento interpersonal desatento, tenso y evitativo (John & Gross, 2004; 2007).

John y Gross (2004) probaron estas ideas experimentalmente investigando tres tipos de consecuencias a corto plazo derivadas de la utilización diferencial de estrategias de regulación emocional: consecuencias afectivas, cognitivas y sociales. La figura 7 presenta una síntesis de los hallazgos principales. Efectivamente la reevaluación cognitiva tiene un impacto positivo (+) (reduce la experimentación de emociones negativas), mientras que la supresión de la expresión tiene un impacto negativo(-) (reduce la experimentación de emociones positivas). Cognitivamente, la supresión de la expresión deteriora la memoria relacionada con la información socialmente relevante (-), mientras que la reevaluación cognitiva no (0). Y en el dominio social, la supresión de la expresión compromete el funcionamiento social (-), algo que no se observa en la reevaluación cognitiva (0) (Gross & John, 2003; John & Gross, 2004; 2007).

| | Reevaluación cognitiva | Supresión de la emoción |
|-------------------|------------------------|-------------------------|
| Dominio afectivo | + | - |
| Dominio cognitivo | 0 | - |
| Dominio social | 0 | - |

Figura 7: Hallazgos experimentales en relación a la reevaluación cognitiva y la supresión de la expresión. (Gross & Levenson, 1993, 1997; Gross, 1998b; Richards & Gross, 2000; Butler et al., 2003).

Para estudiar si existen diferencias individuales sistemáticas y confiables en materia de regulación emocional, Gross y John sentaron un importante precedente al crear un “Cuestionario de Regulación Emocional” (ERQ; Gross & John, 2003), con el fin de medir las diferencias individuales en el uso crónico de la reevaluación y la supresión. Dicho cuestionario incluye ítems que indican claramente los procesos de regulación emocional que se pretenden medir, como por ejemplo “Controlo mis emociones cambiando la manera en la que pienso sobre la situación en la que me encuentro” (reevaluación cognitiva) y “Controlo mis emociones no expresándolas” (supresión de la expresión). Además de estos ítems generales, tanto la Escala de Reevaluación como la Escala de Supresión incluyen al menos un ítem que interroga sobre regulación de las emociones negativas y un ítem que interroga sobre la regulación de las emociones positivas. Luego de aplicar el cuestionario en una muestra de 389 varones adultos, 735 mujeres adultas y 106 mujeres de mediana edad, los resultados sugirieron que la reevaluación cognitiva y la supresión de la expresión son dos estrategias de regulación emocional independientes que los individuos utilizan en diferentes grados.

En relación al afecto, la reevaluación fue asociada nuevamente a una mayor experiencia y expresión de emociones positivas y a menor experimentación y expresión de emociones negativas. La supresión demostró la relación negativa esperada respecto de las emociones positivas: los individuos que usan frecuentemente la supresión experimentan y expresan menos emociones positivas. Asimismo, se halló que el uso frecuente de la supresión en sí misma lleva a experimentar mayores niveles de emociones negativas. Esto es así porque el sentimiento de incongruencia entre lo que el sujeto siente y lo que expresa, puede convertirse en una fuente de malestar, producir distress y síntomas depresivos. Los individuos que utilizan la supresión, sienten más emociones negativas potencialmente para expresar; por lo tanto, aun si tienen éxito en suprimir la expresión de muchas de esas emociones, pueden expresar tantas

emociones negativas como quienes no usan la supresión (John & Gross, 2004, 2007).

En el dominio cognitivo, los resultados sobre las consecuencias del uso diferencial de las estrategias de regulación emocional a largo plazo, replicaron y confirmaron los hallazgos experimentales a corto plazo. Se confirmó que el uso frecuente de estrategias de regulación emocional focalizadas en la respuesta, como la supresión, consumen recursos cognitivos. Esto se ve reflejado en el deterioro de la memoria para almacenar y recuperar la información social obtenida mientras el individuo regula emociones.

Las interacciones con otros son importantes disparadores de emociones; los individuos a menudo regulan sus emociones para alcanzar sus metas sociales, y mantener buenas relaciones con otros significativos. En el dominio social, la reevaluación cognitiva fue asociada positivamente con el hecho de compartir emociones, tanto positivas como negativas. Y los resultados de los registros mostraron que los individuos que usan frecuentemente la reevaluación tienen relaciones interpersonales más cercanas, y mejores experiencias de relación con los demás. La supresión presentó patrones muy diferentes de consecuencias sociales. Los individuos que usan frecuentemente la supresión de la expresión, reportaron compartir menos sus emociones con los demás (Rime, Philippot, Boca, & Mesquita, 1992), también indicaron sustancialmente mayor evitación y menor apoyo social. (John & Gross, 2003; 2004; 2007).

Por otra parte, los individuos que usan la reevaluación cognitiva con frecuencia presentan menos síntomas de depresión. La reevaluación fue asociada positivamente con todos los indicadores del funcionamiento positivo. Los individuos que tienden a usar en mayor medida la reevaluación están más satisfechos con sus vidas, son más optimistas y tiene mejor autoestima. En términos de bienestar psicológico (Ryff, 1989), estos individuos presentan mejores niveles de dominio del ambiente, crecimiento personal, autoaceptación y un propósito más claro de la vida. La manera en la que los individuos que usan la reevaluación se hacen cargo de sus reacciones emocionales, parecen conectarse con un sentido más global de su dominio. Ellos negocian las situaciones estresantes de la vida con una actitud positiva, y llevan a cabo esfuerzos activos

para reparar su estado de ánimo. Presentan un mayor grado de autonomía y relaciones más positivas con los demás. Se cree que el uso frecuente de la reevaluación puede promover el bienestar psicológico. Uno de sus efectos claves es disminuir el impacto emocional negativo que habitualmente conlleva la adversidad. Y teniendo en cuenta que los síntomas depresivos son o bien desencadenados o bien exacerbados por respuestas negativas a desafíos o pérdidas, la reevaluación debería producir un efecto de protección frente a los síntomas depresivos. A la luz de las consecuencias emocionales y sociales positivas asociadas con las reevaluación, los individuos que utilizan mayormente esta estrategia pueden alcanzar mayores niveles de satisfacción en la vida y un autoconcepto más elevado. (John & Gross, 2003; 2004; 2007).

En cambio, el uso crónico de la supresión de la expresión fue asociado con consecuencias adversas para la salud, y se comprobó la predicción previa sobre una relación negativa con el bienestar. En general, las discrepancias en la experiencia personal se han relacionado con problemas de ajuste social (Higgins, Bond, Klein & Strauman, 1986). Los individuos que usan la supresión se experimentan a sí mismos como inauténticos, tienden a desorientar a los demás sobre su verdadero self y manejan las situaciones estresantes de la vida ocultando sus sentimientos internos y sin exteriorizar la expresión de sus emociones. Estos sujetos, sienten más emociones negativas, tienen menos apoyo social y un afrontamiento menos adaptativo; estos aspectos pueden aumentar el riesgo de desarrollar síntomas depresivos. Además estos individuos presentaron niveles bajos de autoestima y una actitud más pesimista sobre el futuro, consistente con su evitación y falta de relaciones sociales cercanas y apoyo social (John & Gross, 2003; 2004; 2007).

Concluyendo, la reevaluación cognitiva puede ser un factor clave para reducir el riesgo de estado de ánimo depresivo, y la supresión de la expresión puede potenciar el estado emocionalmente ansioso, particularmente en aquellos individuos que muestran un riesgo afectivo bajo para la ansiedad.

Estas estrategias de regulación emocional son independientes, es decir, que las personas pueden utilizarlas de distinta manera y en varios grados (quienes

utilizan con frecuencia la reevaluación cognitiva no tienen por qué usar más o menos la supresión expresiva que los que no lo hacen), si bien sus efectos sobre la salud psicológica serían aditivos.

Las personas que utilizan más la supresión tendrán menos comprensión de sus estado anímicos, percibiéndolos como menos valorables y reparándolos de manera menos satisfactoria (John & Gross, 2004). También se encuentra que ésta forma de regular emociones se asocia a menos apoyo social y a menor cercanía en las relaciones sociales, ya que estas personas son menos propensas a compartir sus experiencias emocionales. De este modo, al no darse la oportunidad de que surjan emociones intensas que apelen a compartirlas con otros, las relaciones que estas personas mantienen serían menos cercanas emocionalmente. En cambio, las personas que utilizan más la reevaluación se sentirán más libres de vincularse en el compartir social de las emociones, tanto positivas como negativas –lo cual no quiere decir que se las expresen directamente a esas personas, de hecho, las emociones pueden expresarse conductualmente, sin compartirlas socialmente—. El éxito social de estas personas vendría determinado en parte por compartir las emociones negativas con los demás, pero siendo capaces de no dirigirlas directamente hacia ellos.

Los estudios de Gross (1999; 2002) han enfatizado que la supresión y la reevaluación difieren tanto en su efectividad en la administración de la experiencia afectiva, como en el "costo" psicofisiológico para el individuo. En población adulta, se ha observado que la supresión mantenida durante largos períodos de tiempo como estrategia de regulación predominante, está relacionada con mayor probabilidad de rumiación, menos afecto y expresión de emociones positivas (más que las negativas), evitación de las relaciones cercanas con otros, y bajo bienestar informado. Por el contrario, el *reappraisal* (o reinterpretación, que consiste en generar interpretaciones positivas sobre un evento estresante para disminuir la reacción de estrés) mantenido durante largos períodos de tiempo como estrategia de regulación predominante se relaciona con un incremento en el optimismo, más y mejor expresión de emociones positivas (menos de las negativas), relaciones más cercanas con otros, menos sintomatología depresiva, y mayor autoestima y bienestar informados.

Los hallazgos más significativos de esta línea de investigación han sido el descubrimiento de consecuencias diferentes de los distintos modos de regulación en la expresión facial de emociones, la experiencia afectiva, la fisiología, la memoria y los procesos interpersonales (Gross & Levenson, 1993; Gross, 1998 a, 2002). Los datos indican que la reevaluación cognitiva disminuye significativamente la experiencia subjetiva de desagrado frente a estímulos aversivos visuales, mientras que la supresión falla en lograrlo. Así mismo, la supresión emocional disminuye considerablemente la expresividad afectiva, en todo su rango (positivo y negativo), generando una disminución de la comunicación de los estados internos del individuo. Desde el punto de vista fisiológico (Silva, 2005), los sujetos 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. Por otro lado, la supresión involucra un alto esfuerzo cognitivo durante el proceso emocional, producto principalmente del automonitoreo y de la autocorrección.

La reevaluación cognitiva permite la modificación de la secuencia emocional, incluyendo la experiencia de mayor emocionalidad positiva y menor emocionalidad negativa, sin notables costos fisiológicos, cognitivos o interpersonales para el individuo. En contraste, la supresión principalmente modifica el aspecto comportamental de la tendencia de respuesta emocional, pero sin reducir la experiencia emocional negativa. Debido a que adviene relativamente tarde en el proceso de generación de la emoción, la supresión, como ya se mencionó, requiere del individuo esfuerzo para manejar las tendencias de respuesta mientras se activan continuamente, consumiendo recursos cognitivos que de otra manera, podrían ser utilizados para un adecuado desempeño social en los contextos sociales en los cuales las emociones generalmente se activan. Además, esta estrategia genera un sentido de discrepancia entre la experiencia en sí y la expresión concomitante, provocando sentimientos negativos en el sí mismo y alienando al individuo de los otros, lo que impide el desarrollo de relaciones interpersonales cercanas (John & Gross, 2004).

En síntesis, el uso habitual de la reevaluación ha sido asociado con resultados saludables, mientras que el uso habitual de la supresión ha sido asociado con un patrón general de menor salud, como falta de soporte social y síntomas depresivos (Gross & John, 2003; John & Gross, 2004).

Un hallazgo importante relacionado con la evaluación de la regulación emocional está asociado con el género de los participantes. Se ha encontrado que no existen diferencias significativas con relación al género en el uso de estrategias de reevaluación cognitiva pero que sí las hay con relación al uso de la supresión. En el primer estudio de validación de la escala Gross y John (2003) encontraron que los hombres ($M = 3.64$, $DE = 1.11$) tenían mayores promedios que las mujeres ($M = 3.14$, $DE = 1.18$) en la escala de supresión más no en la escala de reevaluación cognitiva ($M = 4.60$, $DE = 0.94$ para los hombres, y $M = 4.61$, $DE = 1.02$ para las mujeres). Un resultado similar fue encontrado en Italia (Balzarotti, et al., 2010) en donde se encontraron diferencias significativas en los puntajes obtenidos para supresión ($M = 3.82$, $DE = 1.24$, para los hombres y $M = 2.82$, $DE = 1.16$ para las mujeres), más no para reevaluación cognitiva.

Según Grossman y Wood (1993), y Simon y Nath (2004) existen diferencias de género en cuanto al contenido de las emociones expresadas, ya que las mujeres expresan más ciertas emociones de tipo negativo (como ansiedad, miedo y tristeza) que las emociones de tipo positivo y los hombres expresan más las positivas que las negativas.

También en relación al género, en la literatura sobre regulación de las emociones encontramos que las niñas tienden a destacarse a la hora de enmascarar emociones (Saarni, 1984): suelen sonreír más que los chicos cuando reciben un premio que consideran decepcionante, y su sonrisa resulta más forzada y/o exagerada. Una posible explicación es que esta sonrisa forzada esté mediatizada por el contexto social al que probablemente las chicas sean más sensibles (Cole, 1986).

Cabe aclarar que el Género es un constructo que hace referencia a las características psicosociales (rasgos, roles, motivaciones y conductas) asignadas diferencialmente a hombres y mujeres dentro de cada cultura, y no a las

diferencias biológicas existentes entre ambos sexos. Al hablar de diferencias de género, no podemos dejar de referirnos a los estereotipos de género, que se refieren a las creencias culturalmente compartidas sobre las características psicosociales que se consideran prototípicas de estas dos categorías excluyentes.

Los trabajos en torno al contenido de los estereotipos de género coinciden en que existen dos dimensiones:

- Una femenina caracterizada por rasgos y roles expresivo-comunales, asociados a expresividad, ternura y alta emocionalidad.
- Otra masculina caracterizada por roles y rasgos instrumentales-agentes, asociados a racionalidad, competencia y baja emocionalidad.

Es evidente que la cultura ejerce un influjo bastante uniforme sobre los individuos, pero existen aspectos personales en el proceso de socialización como los diferentes modelos de padres y otros adultos, los roles que estos desempeñan, la ideología que transmiten sobre el género etc., que van a permitir que se den diferencias individuales dentro de una misma cultura y precisamente señalan la importancia de los modelos y el valor de la educación en el proceso de cambio de actitud ante las relaciones de género.

De este modo, la pertenencia a una u otra categoría sexual va a determinar distintas realidades sociales en la interacción con otras personas así como diferencias en la identidad de los individuos, lo cual condicionará su comportamiento futuro, es decir, las futuras elecciones como: carrera, aficiones etc.. y por supuesto el desempeño profesional posterior.

La Socialización de Género es el proceso mediante el que se aprende qué tipo de comportamientos, valores, intereses, emociones y cualidades psicológicas son consideradas socialmente adecuadas para hombres y cuáles para mujeres. Estos procesos dependen de normas que se aplican desde cada contexto social. Una socialización diferencial en función del sexo explica, como hemos indicado, diferencias de género en intereses o expresión de emociones.

Los estereotipos de Género se adquieren a través de procesos de aprendizaje en los que intervienen además de factores culturales comunes a la

sociedad donde vive el individuo (medios de comunicación), otros relacionados con el contexto más inmediato: la familia, escuela y los propios compañeros/as. Se puede corroborar en la bibliografía que durante la socialización primaria el niño, a través de los modelos familiares, observa cómo el padre desempeña unos determinados roles mientras que a la madre le corresponden otros. Al mismo tiempo el niño poco a poco se va incorporando a un grupo de referencia u otro según sea su sexo, construyendo así su propia identidad. Esta socialización inicial es continuada por la escuela (socialización secundaria), consolidándose las diferencias en socialización de hombres y mujeres que a su vez contribuyen al mantenimiento de los estereotipos de género.

Estos aspectos ligados a las categorías hombre- mujer, van a influir en la percepción que la persona tiene de los otros, y también en la imagen que tiene de sí misma, es decir en su identidad de género.

Siguiendo a Saarni (2000), se tiende a asumir que las chicas regulan las expresiones emocionales mejor; sin embargo, no se han explorado suficientemente los factores que afectan a la motivación de los chicos en relación a la regulación emocional. Davis (1995), tras explorar la hipótesis de que las chicas presentan una mayor motivación que los varones para regular sus expresiones emocionales, concluyó que si bien ambos se sienten motivados para enmascarar sus emociones, ante un regalo decepcionante, la habilidad de las chicas para ponerlo en práctica era superior.

Si buscamos el origen de estas diferencias deberíamos retrotraernos hasta la infancia, donde se forjan estas competencias. Las niñas y los niños crecen en distintos mundos emocionales debido a diferencias sexuales en la socialización e instrucción emocional.

Uno de los instrumentos de socialización emocional más utilizados son los cuentos. En ellos, los términos que aparecen con mayor frecuencia son los afectivos, seguidos de los cognitivos y las referencias a los deseos (Rabazo y Moreno, 2006). Cuando los padres leen cuentos a sus hijos pequeños, suelen utilizar palabras más cargadas emocionalmente con las niñas que con los niños.

Los padres tienden a hablar más sobre emociones con sus hijas que con sus hijos. Las madres conversan sobre aspectos emocionales y usan más términos emocionales que los padres y cuando, por su parte, juegan con sus hijos e hijas, expresan un espectro más amplio de emociones en el caso de que lo hagan con las niñas, y son también más detallistas con ellas cuando describen su estado emocional. Tanto padres como madres usan más el discurso emocional con las niñas, que con los niños, cuando discuten eventos tristes, y también, la díada padre/madre-hija sitúa la experiencia emocional en un contexto más interpersonal que la díada padre/madre- hijo (Dunn, 1990; Fivush, 1991, 1998; Brody y Hall, 1993; Adams, Kuebli, Boyle, y Fivush, 1995; Fivush, Brotman, Buckner y Goodman, 2000).

Por otra parte, la mayor prontitud con que las niñas desarrollan las habilidades verbales las hace más diestras en la articulación de sus sentimientos y más expertas en el empleo de las palabras, lo cual les permite disponer de un elenco de recursos verbales mucho más rico, que pueden sustituir a reacciones emocionales tales como las peleas físicas. De este modo, las niñas disponen de más información sobre el mundo emocional y, consecuentemente, hablan más sobre los aspectos emocionales y usan más términos emocionales que los niños. Por otro lado, los chicos que no reciben una educación que les ayude a verbalizar sus afectos, pueden mostrar una total inconsciencia con respecto a los estados emocionales, tanto propios como ajenos (Brody y Hall, 1993; Fivush et al., 2000).

Esta desigualdad en la educación emocional termina desarrollando aptitudes muy diferentes. Las chicas se aficionan a la lectura de los indicadores emocionales- tanto verbales, como no verbales- y a la expresión y comunicación de sus sentimientos, demostrando superioridad, entre otras, en la capacidad para captar los sentimientos que se reflejan en el rostro, en el tono de voz y en otros tipos de mensajes no verbales. Los hombres, en cambio, son socializados desde niños para evitar expresar emociones. Entre las barreras que se encuentran para la expresión emocional se han venido señalando la competitividad entre los hombres, la homofobia, la evitación de la vulnerabilidad y de la apertura, y la carencia de modelos de rol adecuados. De este modo, los chicos se especializan en minimizar las emociones relacionadas con la vulnerabilidad, la culpa, el miedo y

el dolor (Hall, 1978, 1984; Lewis, 1978; Rosenthal, Hall, DiMatteo, Rogers, y Archer, 1979; Brody y Hall, 1993; Mc Clure, 2000)

Resumiendo, se han encontrado diferencias individuales y de género en el uso de las estrategias de regulación emocional, empleando los hombres más la supresión que las mujeres.

La regulación emocional también es conceptualizada desde otros modelos. Desde la perspectiva del desarrollo se propone que las emociones se activan en las transacciones de la persona con el entorno que son significativas y motivadoras porque son relevantes para los objetivos del individuo y provocan cambios en la experiencia subjetiva, el comportamiento, la fisiología y en las expresiones (Gross & Thompson, 2007). Desde una perspectiva del desarrollo, muchas de estas características de la emoción y de sus interrelaciones evolucionan significativamente durante el curso de la vida. Estos objetivos y las evaluaciones que realizan los niños de las circunstancias como relevantes para sus objetivos cambian considerablemente a medida que los niños maduran cognitivamente y emocionalmente.

La regulación emocional consiste en los procesos intrínsecos y extrínsecos responsables del monitoreo, la evaluación y la modificación de las reacciones emocionales, especialmente en cuanto a sus características de intensidad y temporalidad para cumplimentar los propios objetivos (Thompson, 1994). Esta definición supone asumir varias nociones sobre la emoción y la RE (Gross & Thompson, 2007). Primero, el proceso de RE implica emociones tanto positivas como negativas y puede implicar disminuir, realzar o simplemente mantener el propio nivel de activación emocional. La RE usualmente altera la dinámica de las emociones más que cambiar su cualidad. Habitualmente pensamos en las personas bien reguladas como aquellas que son capaces de modificar la duración y la intensidad de la emoción más que modificar la valencia de la emoción. Segundo, consistente con una aproximación funcionalista de la emoción, las estrategias de RE no son inherentemente adaptativas o maladaptativas. El uso de las estrategias de RE deben ser evaluadas en términos de los objetivos del individuo para con una situación particular. Y tercero, un análisis del desarrollo

subraya que la RE incluye cómo las personas monitorean, evalúan y modifican sus emociones.

Para otros modelos, la regulación de la emoción se basa en la idea de que las personas buscan entender y ejercer control sobre sus experiencias emocionales además de ejercer esta regulación en sí mismo y en otros. Conforme a lo expresado por Salovey y sus colaboradores (Salovey et al., 2001) esto es posible bajo dos premisas fundamentales:

1) *La predisposición de tomar parte en tal regulación.* Aunque no se ha abordado de forma directa, algunos constructos recientes pueden capturar el deseo de autorregulación emocional: ambivalencia sobre la expresión emocional, niveles de conciencia emocional, creencias sobre el alivio del estado de ánimo negativo, pensamiento constructivo y experiencias meta-estado de ánimo.

2) *El repertorio de estrategias conductuales que afectan las propias emociones.* Ordenar la secuencia de eventos que pueden maximizar una sensación de placer o ayudar a otras personas para mantener un humor positivo.

La predisposición de regularse así mismo conlleva un sentido de autoeficacia; por tanto, aquellos que creen que pueden hacer algo para cambiar un estado de ánimo negativo tienen más posibilidades de sentirse mejor que aquellos que no se sienten capaces. No obstante, la idea es que esta regulación emocional no se limita a una regulación individual, sino que también implica que una persona puede tener la habilidad de regular las emociones en otras personas, esto sería una consecuencia de derivar el sentido de autoeficacia para regular la emoción en sí misma.

Por otra parte, Mayer y Salovey (1997) consideran a la regulación emocional como una de las habilidades que componen a la inteligencia emocional. En este modelo se propone que la inteligencia emocional está formada por cuatro habilidades, desde los procesos más básicos (percepción de emociones) hasta los más complejos (regulación emocional). Las habilidades de cada dimensión se desarrollan gradualmente con la edad y la experiencia (Brackett, Rivers, Shiffman, Lerner y Salovey, 2006). La *percepción emocional*, es la primera habilidad del modelo y se basa en la capacidad para percibir y expresar emociones

correctamente. La percepción emocional implica registrar, atender y descifrar mensajes emocionales tanto en los demás como en nosotros mismos, en expresiones faciales, voz, objetos, arte, etc. La segunda habilidad es la *asimilación*, que consiste en generar, usar y sentir las emociones en la medida necesaria para comunicar sentimientos o influir en procesos cognitivos. La tercera habilidad es la *comprensión emocional* que implica entender información de tipo emocional y de cómo las emociones se combinan y cambian con el paso del tiempo. Por último la cuarta habilidad es la *regulación emocional*, en esta dimensión se reduce, se magnifica o se modifica las respuestas emocionales tanto propias como de los demás. También se incluye la habilidad para sentir diferentes emociones mientras tomamos una decisión. Este factor tiene que estar necesariamente precedido de una buena percepción y comprensión emocional. Solamente si hemos percibido correctamente las emociones uno puede cambiar de humor y comprender las emociones adecuadamente (Mayer et al., 2000). La regulación emocional consiste en la habilidad de estar abierto a los sentimientos, vigilarlos y alterarlos, tanto los propios como los de otros, con el objetivo de facilitar el crecimiento personal. En este modelo, la habilidad de la regulación emocional es la habilidad más compleja, cuya competencia se monta sobre las tres habilidades previas.

Según estos autores, podemos regular nuestras emociones vía directa o indirecta. Vía directa, los autores sugieren que los humanos tenemos la habilidad de mantener y alargar las experiencias alegres, a la vez que minimizamos las experiencias tristes. Vía indirecta, los humanos podemos regular nuestras emociones de dos maneras: por un lado, exponiéndonos a situaciones que nos hacen recuperar emociones positivas cuando éstas, por cualquier razón, están ausentes; y por otro, rodeándonos de personas que puedan alegrarnos cuando estemos tristes, o relajarnos cuando estemos nerviosos.

Mayer et al (2000 a, 2000 b, 2002), consideran que para que una persona consiga llegar a desarrollar la habilidad de regular sus emociones, debe desarrollar previamente un amplio abanico de competencias. Concretamente debe comenzar por desarrollar la subhabilidad de ser sensible a sus reacciones emocionales, las cuales deben ser toleradas, incluso bienvenidas cuando ocurren,

con independencia de si son agradables o no. Este será un elemento básico ya que sólo se puede aprender algo de los sentimientos si se les presta atención cuando sobrevienen, de aquí que *la apertura a los sentimientos* sea la primera subhabilidad a adquirir en este proceso.

A medida que el niño crece sus padres le van enseñando a no expresar determinados sentimientos, por ejemplo, le enseñan a sonreír en público aunque estén tristes, irse a su habitación si están enfadados. Gradualmente irá interiorizando la separación entre sentimiento y acción y comenzando a aprender como las emociones pueden separarse de las conductas. De esta forma el niño adquiere progresivamente las subhabilidades de *conducción y expresión de emociones* y de *implicación o desvinculación de los estados emocionales*.

En cuanto a *regulación de la emoción en uno mismo*, a medida que maduramos emocionalmente, se aprende a reflexionar conscientemente sobre sus respuestas emocionales o *meta-experiencias del humor*, que ya son algo más que simples percepciones de sentimientos (Mayer y Salovey, 1997, 2007). Esta variedad de experiencias emocionales, a las que denominan meta-experiencias del humor se conceptualizan como el resultado de un sistema regulatorio que dirige, evalúa y, en ocasiones, actúa para cambiar dicho humor (Mayer y Gaschke, 1988) y constan de dos partes: Meta- evaluación, *reflexiones sobre cómo se le presta más atención a algunos estados de ánimo, y en qué grado son claros, típicos, aceptables e influyentes estos estados*; y Meta-regulaciones, *cómo lo intentan regular, es decir, si los sujetos tratan de mejorar un mal estado de ánimo amortiguándolo con uno bueno o simplemente abandonándolo*.

Para Salovey, Woolery y Mayer (2001), el proceso de la regulación de la emocional pasa por varios pasos:

- 1) Los individuos deben creer que ellos pueden regular su emoción, es decir, deben tener una autoeficacia de la regulación emocional;
- 2) Deben manejar los estados emocionales con precisión;
- 3) Deben identificar y diferenciar aquellos estados que requieran ser regulados;
- 4) Deben emplear estrategias que alivien los estados negativos y que mantengan los positivos; y

5) Deben evaluar la efectividad de estas estrategias.

Recordemos aquí que, los individuos que creen que pueden hacer algo con su estado de ánimo tienen más posibilidades de sentirse mejor que aquellas personas que tienden a creer que una vez que uno se siente mal, poco se puede hacer para superarlo. Entonces, existe una amplia variedad de estrategias para regular sus estados de ánimo. Algunos autores como Thayer, Newman y Mc Clain (1994) consideran que el ejercicio físico es la estrategia más adecuada para modificar tales estados y conseguir su control. Otras estrategias comúnmente utilizadas son escuchar música, relacionarse con otras personas, etc. También resulta efectivo buscar otras distracciones que generan placer, como ir de compras, andar, leer, escribir, etc.

Entre las estrategias menos efectivas figuran aquellas que incluyen actuar de forma pasiva como ver la televisión, comer, dormir; intentar reducir la tensión directamente a través del uso de drogas o alcohol; pasar tiempo solo, o evitando a la persona a la que uno culpa como responsable de su malestar. En general los modos más efectivos de regular las emociones y los estados de ánimo deprimidos incluyen gastar energías, utilizar técnicas activas y combinarlas con técnicas de relajación, estrategias del control del estrés, reestructuración cognitiva y el ejercicio físico.

Con respecto a *regulación de la emoción en otros*, los autores señalan cómo la capacidad de ayudar a otros se constituye en un aspecto muy importante. La mayoría de nosotros solemos confiar en nuestras redes sociales para que nos ayuden cuando tenemos que hacer frente a las adversidades de la vida. Este tipo de actuaciones generan estados de ánimo más adaptativos y reforzantes para los sujetos que las realizan. Así, el ayudar a otros a sentirse mejor y contribuir de alguna manera a la alegría de las personas queridas, nos genera una sensación de eficacia y nos atribuye una valoración social.

En aportaciones más recientes, Mayer, Salovey y Carusco (2008) dan un giro a su modelo para destacar aún más el concepto de regulación emocional como la capacidad de controlar y alterar las emociones para promover el crecimiento emocional e intelectual.

¿Cómo podremos entonces regular las emociones de forma adaptativa?

Estas son complejas, confusas y caóticas, y se rigen por sus propios sistemas de castigos y recompensas. Una buena regulación emocional debe seguir algunas líneas flexibles. Por ejemplo, abrirse a los sentimientos es muy importante, pero no es recomendable estar analizándolos todo el tiempo. La regulación de las emociones implica también que una persona entienda cómo éstas progresan en contextos intra e interpersonales. La clave está en la modulación moderada del proceso emocional. La regulación de las emociones requerirá tiempo, entrenamiento, evaluación de las estrategias realizadas, ensayos con muchos errores y cierta dosis de “autoeficacia emocional” (Murphy, 2002).

Resumiendo lo expuesto anteriormente, desde una perspectiva evolutiva, las emociones representan soluciones probadas en el tiempo frente a problemas adaptativos (Tooby & Cosmides, 1990). Sus componentes básicos son: el sentimiento, la activación del cuerpo, el propósito y la expresión social. Poseen tres características principales: ser el producto de una evaluación cognitiva previa, ser multifacéticas y ser maleables. Al hablar de emociones resulta inevitable referirnos a los procesos mediante los cuales estas son reguladas. El constructo *Regulación Emocional* (RE) hace referencia a una variedad heterogénea de procesos a través de los cuales las emociones son reguladas en sí mismas (Gross, 1998 b). Tres características pueden enunciarse en torno a ella: es posible regular tanto las emociones negativas como las positivas, tanto para disminuirlas como para incrementarlas; se considera que la regulación emocional puede extenderse en un continuo desde lo consciente, con esfuerzo y controlado hasta lo inconsciente, sin esfuerzo y automático; y no existe a priori una suposición respecto de si alguna forma de regulación emocional es necesariamente buena o mala (Thompson & Calkins, 1996). Específicamente, dos han sido las más estudiadas tanto empírica como experimentalmente (Gross & John, 2003): la *reevaluación cognitiva* (RC) y la *supresión de la expresión emocional* (SEE). La RC se refiere al cambio cognitivo que sirve para neutralizar el impacto emocional negativo o amplificar el resultado emocional positivo de un evento o consecuencia (Dennis,

2007). La SEE es una forma de modulación de la respuesta que implica la inhibición del comportamiento expresivo de la emoción en curso (Gross, 1998 a, b). Se han identificado diferencias individuales en la autorregulación emocional, tanto en los diferentes umbrales que suscitan sus respuestas como en las intensidades de sus expresiones. Un hallazgo importante en relación a la evaluación de la regulación emocional está asociado con el género de los participantes. Se ha encontrado que no existen diferencias significativas con relación al género en el uso de estrategias de reevaluación cognitiva pero que sí las hay con relación al uso de la supresión (Gross & John, 2003; Balzarotti, et al., 2010).

En base a esto, nos proponemos comparar las estrategias de regulación emocional empleadas predominantemente por los estudiantes de las Facultades de Psicología y de Cs. Económicas de la UNMDP, a fin de establecer si existen diferencias estadísticamente significativas en las estrategias utilizadas por los alumnos de ambas facultades y a su vez, si existen diferencias de género entre las estrategias empleadas por los alumnos de ambas facultades y al interior de las mismas. Esperamos corroborar los resultados de las investigaciones mencionadas y hallar diferencias en la utilización de las estrategias debido a la influencia de las carreras elegidas, empleando más los alumnos de la Facultad de Psicología la reevaluación cognitiva en tanto los de Cs. Económicas la supresión de la expresión emocional.

METODOLOGIA

En base a lo desarrollado previamente, el presente trabajo se propone:

Objetivo general: Establecer y comparar las estrategias de regulación emocional utilizadas predominantemente por los estudiantes de las Facultades de Psicología y de Cs. Económicas de la UNMDP.

Objetivos particulares:

- ▲ Describir y caracterizar las estrategias de regulación emocional que utilizan predominantemente los estudiantes de las Facultades de Psicología y de Cs. Económicas de la UNMdP.
- ▲ Establecer si hay diferencias significativas entre los alumnos de ambas facultades en las estrategias de regulación emocional utilizadas predominantemente.
- ▲ Determinar si existen diferencias de género en las estrategias de regulación emocional empleadas por los estudiantes de ambas facultades y en el interior de las mismas.

Hipótesis de trabajo:

- ▲ Los estudiantes de las Facultades de Psicología y de Cs. Económicas de la UNMdP utilizan estrategias de regulación emocional diferentes: los estudiantes de la Facultad de Psicología utilizan más la estrategia de reevaluación cognitiva, mientras que los de Cs. Económicas utilizan más la supresión de la expresión emocional.
- ▲ Existen diferencias de género en las estrategias de regulación emocional empleadas por los alumnos, de forma tal que es esperable que los hombres utilicen más frecuentemente la supresión de la expresión emocional que las mujeres.

Tipo de estudio: De acuerdo a Montero y León (2007), se trata de un estudio no experimental, transversal, ex post facto, retrospectivo, de dos grupos, con una medida.

Participantes: El *universo* comprende a todos los estudiantes de las Facultades de Psicología y de Cs Económicas de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Se trabajará con una *muestra* aleatoria de 562 alumnos, 435 pertenecientes a la Facultad de Psicología y 127 a la de Cs. Económicas. Si bien el tamaño de los grupos es heterogéneo, al tratarse de una muestra convencional la incorporación de un mayor número de sujetos permitirá otorgar mayor confiabilidad y validez a

los resultados. Los sujetos fueron contactados por estudiantes avanzados de la Carrera de Psicología y accedieron a participar voluntariamente del estudio, firmando un consentimiento informado.

Instrumentos: Para evaluar la autorregulación emocional se administró el Cuestionario de Regulación Emocional (ERQ, Gross & John, 2003) que permite medir cuán de acuerdo o en desacuerdo están los participantes con las estrategias planteadas para modificar o suprimir sus experiencias emocionales. Se trata de una Escala Lickert de 10 ítems, seis de los cuales evalúan reevaluación cognitiva y los otros cuatro, supresión y donde las opciones de respuesta van desde 1 (totalmente en desacuerdo) hasta 7 (totalmente de acuerdo). Se cuenta con la versión en español (Rodríguez-Carvajal, Moreno-Jiménez y Garrosa, 2006) y una traducción y adaptación rioplatense para la Argentina Revisado (CRE-AR, Andrés; Urquijo, 2011).

Gross & John (2003) diseñaron este cuestionario para evaluar las diferencias individuales en dos estrategias de regulación emocional: la *reevaluación cognitiva* (en qué medida las personas suelen intentar cambiar a nivel cognitivo o mental el impacto emocional que determinada situación les genera) y la *supresión o represión expresiva*, (en qué medida la persona opta por inhibir su comportamiento expresivo) en base a 10 ítem .

Para evaluar cómo se posiciona en la **dimensión de Reevaluación Cognitiva** sume los ítems 1, 3, 5, 7, 8, 10.

Puntuaciones Bajas: entre 6 y 23. Medias: entre 24 y 30. Altas: entre 31 y 4

Para evaluar cómo se posiciona en la **dimensión de Supresión Emocional** sume los ítems 2,4, 6, 9.

Puntuaciones Bajas: entre 4 y 11. Medias: entre 12 y 16. Altas: entre 17 y 28

Con respecto a su capacidad de regular sus emociones, tendrá mejores niveles de bienestar subjetivo y relaciones sociales más satisfactorias si

- Está en la media o por encima de ella en Reevaluación Cognitiva- Está por debajo de la media en Supresión Emocional.

Si está por debajo de la media en las primeras, debe orientarse a aumentar su uso. Si está por encima de la media, en la segunda, debe orientarse a disminuir su uso.

DESCRIPCIÓN DE LOS RESULTADOS

Con el objeto de presentar y caracterizar los resultados obtenidos de la aplicación del CRE-A (Cuestionario de Regulación Emocional traducido y adaptado para Argentina) a la muestra de alumnos de las facultades de Cs. Económicas y de Psicología, realizamos los siguientes análisis estadísticos:

Tabla 1: Tabla de resultados estadísticos descriptivos del CREA para toda la muestra

| | Mínimo | Máximo | Media | Desv. típ. |
|--------------|--------|--------|-------|------------|
| Reevaluación | 12 | 42 | 29,50 | 6,123 |
| Supresión | 4 | 26 | 10,98 | 4,705 |

Los resultados obtenidos permiten establecer que la reevaluación cognitiva se utiliza como estrategia de regulación emocional con mayor frecuencia que la supresión en ambas facultades.

A fin de determinar si existen diferencias de género en el empleo de ambas estrategias de regulación emocional, realizaremos una tabla de comparación de medias de toda la muestra dividida por género.

Tabla 2: Tabla de resultados estadísticos de grupo de toda la muestra divididos por género

| | Sexo | N | Media | Desviación típ. | Error típ. de la media |
|--------------|------|-----|-------|-----------------|------------------------|
| Reevaluación | F | 436 | 29,63 | 5,922 | ,284 |
| | M | 126 | 29,06 | 6,779 | ,604 |
| Supresión | F | 436 | 10,63 | 4,644 | ,222 |
| | M | 126 | 12,21 | 4,725 | ,421 |

Los resultados obtenidos demuestran que existen diferencias de género en el empleo de la supresión pero no en la reevaluación, es decir, que los hombres utilizan la supresión como estrategia de regulación emocional con mayor frecuencia que las mujeres.

Con el propósito de determinar si estas diferencias de género obtenidas en el empleo de ambas estrategias son estadísticamente significativas, se sometieron los datos a un análisis de comparación de medias para dos muestras independientes en función del sexo.

Tabla 3: Tabla de prueba T de muestras independientes para sexo para toda la muestra

| | t | gl | Sig. (bilateral) | Diferencia de medias | Error típ. de la diferencia |
|--------------|--------|-----|------------------|----------------------|-----------------------------|
| Reevaluación | 0,929 | 560 | 0,354 | 0,575 | 0,619 |
| Supresión | -3,341 | 560 | 0,001 | -1,576 | 0,472 |

Los resultados obtenidos permiten establecer que existen diferencias de género estadísticamente significativas en el uso de la supresión pero no en la reevaluación, empleando los hombres la supresión con mayor frecuencia que las mujeres.

Con el objeto de comparar y determinar si existen diferencias en el empleo de ambas estrategias de regulación emocional entre ambas facultades y al interior de cada una, en la tabla 4 presentamos los resultados discriminados por facultad.

Tabla 4: Tabla de resultados estadísticos de grupo dividida por facultades

| Facultad | | N | Media | Desviación tıp. | Error tıp. de la media |
|--------------|----------------|-----|-------|-----------------|------------------------|
| Reevaluación | Cs. Económicas | 127 | 27,54 | 6,165 | ,547 |
| | Psicología | 435 | 30,08 | 5,997 | ,288 |
| Supresión | Cs. Económicas | 127 | 11,99 | 5,148 | ,457 |
| | Psicología | 435 | 10,69 | 4,531 | ,217 |

Los resultados obtenidos indican que tanto en la Facultad de Psicología como en la de Cs. Económicas se utiliza con mayor frecuencia la reevaluación cognitiva como estrategia de regulación emocional. A su vez, en Cs. Económicas se utiliza más la supresión y menos la reevaluación que en la Facultad de Psicología.

A fin de indagar si las diferencias encontradas entre ambas facultades y al interior de cada uno en el empleo de ambas estrategias son estadísticamente significativas, utilizaremos una prueba t de comparación de medias para dos muestras independientes.

Tabla 5: Tabla de prueba de muestras independientes

| | t | gl | Sig. (bilateral) | Diferencia de medias | Error tıp. de la diferencia |
|--------------|--------|-----|------------------|----------------------|-----------------------------|
| Reevaluación | -4,173 | 560 | 0,000 | -2,540 | 0,609 |
| Supresión | 2,761 | 560 | 0,006 | 1,302 | 0,472 |

Los resultados obtenidos demuestran que las diferencias halladas son estadísticamente significativas en ambos casos, tanto respecto al empleo de la reevaluación como de la supresión.

Con el propósito de establecer si existen diferencias de género en el uso de ambas estrategias entre las facultades y al interior de cada una, emplearemos una tabla de distribución de resultados estadísticos de grupos dividida por facultades y por género.

Tabla 6: Tabla de resultados estadísticos de grupo dividida por facultades y por género

| Facultad | Sexo | N | Media | Desviación típ. | Error típ. de la media | |
|---------------|--------------|---|-------|-----------------|------------------------|-------|
| Cs.Económicas | Reevaluación | F | 84 | 27,76 | 5,570 | ,608 |
| | | M | 43 | 27,09 | 7,240 | 1,104 |
| | Supresión | F | 84 | 11,27 | 4,863 | ,531 |
| | | M | 43 | 13,40 | 5,452 | ,831 |
| Psicología | Reevaluación | F | 352 | 30,08 | 5,924 | ,316 |
| | | M | 83 | 30,07 | 6,336 | ,695 |
| | Supresión | F | 352 | 10,48 | 4,585 | ,244 |
| | | M | 83 | 11,59 | 4,205 | ,462 |

Los resultados obtenidos permiten establecer que tanto en la Facultad de Cs. Económicas como de Psicología hombres y mujeres utilizan la reevaluación cognitiva en la misma proporción y como estrategia predominante. Las diferencias se dan en el uso de la supresión tanto en una facultad como en la otra. Si bien los hombres pertenecientes a Psicología usan menos la supresión que los de Cs. Económicas, la siguen usando más que las mujeres.

Finalmente, a fin de determinar si las diferencias de género halladas entre las facultades y al interior de las mismas son estadísticamente significativas, confeccionaremos una tabla de comparación de medias de prueba de muestras independientes.

Tabla 7: Tabla de prueba de muestras independientes

| | | t | gl | Sig. (bilateral) | Diferencia de medias | Error típ. de la diferencia |
|----------------|--------------|---------|-----|------------------|----------------------|-----------------------------|
| Cs. Económicas | Reevaluación | ,577 | 125 | 0,565 | 0,669 | 1,159 |
| | Supresión | -2,232 | 125 | 0,027 | -2,122 | 0,950 |
| Psicología | Reevaluación | ,006 | 433 | 0,995 | 0,004 | 0,733 |
| | Supresión | - 2,020 | 433 | 0,044 | -1,113 | 0,551 |

Los resultados obtenidos determinan que estas diferencias de género halladas entre facultades y al interior de cada una son estadísticamente significativas en el caso de la supresión pero no en la reevaluación.

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS Y CONCLUSIONES

La presente investigación se propuso como objetivo principal, establecer y comparar las estrategias de regulación emocional empleadas predominantemente por los estudiantes de las Facultades de Psicología y de Cs. Económicas de la UNMdP, a fin de establecer si existen diferencias estadísticamente significativas en las estrategias utilizadas por los alumnos de ambas facultades y a su vez, si existen diferencias de *género* entre las estrategias empleadas por los alumnos de ambas facultades y al interior de las mismas.

En base a ello, nos planteamos dos hipótesis: en primer lugar, que los estudiantes de las Facultades de Psicología y de Cs. Económicas de la UNMdP utilizan estrategias de regulación emocional diferentes. Ante lo cual propusimos que los estudiantes de la Facultad de Psicología utilizan con mayor frecuencia la estrategia de reevaluación cognitiva, mientras que los de Cs. Económicas utilizan mayormente la supresión de la expresión emocional.

Los resultados hallados en nuestra investigación refutan dicha hipótesis, encontrando que los estudiantes de las Facultades de Psicología y de Cs. Económicas de la UNMdP utilizan las mismas estrategias pero en diferente proporción en el caso de la supresión. Si bien los alumnos de la Facultad de Cs. Económicas utilizan la reevaluación cognitiva en menor medida que los de la Facultad de Psicología, tanto unos como otros utilizan con mayor frecuencia la reevaluación cognitiva como estrategia de regulación emocional, hallándose diferencias en el uso de la supresión: donde los alumnos de Cs. Económicas utilizan más la supresión que los alumnos de la Facultad de Psicología.

Ante la falta de estudios experimentales encontrados, se podría pensar o hipotetizar que las personas que eligen determinada carrera tienen características

o personalidades similares, con determinado perfil, que influyen en su elección. De ser así, esto explicaría en parte las diferencias halladas entre ambas facultades en el uso de la supresión. Suponemos de esta forma, que la psicología se enmarca en un ámbito disciplinar donde es necesaria más introspección, mayor evaluación emocional intra e intersubjetiva, requiriendo estar más en contacto con lo que sentimos, pudiendo reconocerlo y trabajarlo, con el fin de poder llevar a cabo un futuro acto profesional con un “otro” de forma objetiva y empática. Por lo tanto, las personas que estudian dicha carrera tienen mayor tendencia a utilizar este conjunto de estrategias de regulación emocional (mayor empleo de la reevaluación y menos de la supresión) que el normal de la población.

A su vez, esto puede formar parte de un circuito retroalimentado, en donde alguien estudiaría psicología porque tiene la tendencia a regular sus emociones de esta manera, pero a su vez, a medida que avanza en la carrera, se acentúa esta situación para la conformación de su rol profesional independientemente del género al que pertenezca la persona.

La hipótesis restante determinaba que: existen diferencias de género en el uso de las estrategias de regulación emocional empleadas por los alumnos de forma tal que los varones utilizan más la supresión de la expresión emocional que las mujeres. En nuestra investigación, esto ha sido corroborado ya que se hallaron diferencias de género en el uso las estrategias de regulación emocional empleadas por los alumnos, utilizando los varones más la supresión que las mujeres. A su vez, la utilización de la reevaluación cognitiva no admite diferenciación por género. Estos resultados son consistentes con las investigaciones de Gross & John (2003) y Balzarotti, et al. (2010), en las cuales se ha encontrado que no existen diferencias significativas con relación al género en el uso de estrategias de reevaluación cognitiva pero que sí las hay con relación al uso de la supresión, empleando los hombres más la supresión que las mujeres.

Estas diferencias de género halladas entre los alumnos de ambas facultades centradas en el empleo diferencial de la supresión como estrategia de regulación emocional, podrían explicarse por la influencia del proceso de socialización, ya que los contextos socio-culturales pueden motivar a sus individuos a o bien expresar o bien inhibir ciertas emociones cuando se las experimenta. Es evidente

como se mencionó previamente en el marco teórico de esta investigación, que la cultura ejerce un influjo sobre los individuos. Las evidencias empíricas permiten así sostener que las diferencias de género halladas en el uso de las estrategias de regulación emocional pueden deberse en parte a los estereotipos de género existentes, es decir, creencias culturalmente compartidas sobre las características psicosociales que se consideran prototípicas de estas dos categorías excluyentes. Una socialización diferencial en función del sexo explica diferencias de género en intereses o expresión de emociones. Ante lo cual, los niños y niñas crecen en distintos mundos emocionales en función del modo en que son socializados e instruidos emocionalmente por sus padres. Por ejemplo, como se mencionó, los padres tienden a hablar más sobre emociones con sus hijas que con sus hijos (expresando un repertorio más amplio de emociones con las niñas), las niñas desarrollan las habilidades verbales con más prontitud, facilitando la articulación de sus sentimientos, los hombres, en cambio, son socializados desde niños para evitar expresar emociones (induciendo la competitividad entre los hombres, la homofobia, la evitación de la vulnerabilidad y de la apertura) y se especializan en minimizar las emociones relacionadas con la vulnerabilidad, la culpa, el miedo y el dolor (ya que en nuestra cultura, se plasma la idea de que los hombres deben ser duros, vivenciar y expresar menos las emociones) mientras que las mujeres pueden expresar más las emociones y mostrar mayor vulnerabilidad.

Esta diferencias en la educación emocional terminan desarrollando aptitudes muy distintas en cada sexo. En relación a lo planteado, la pertenencia a una u otra categoría sexual determinará distintas realidades sociales en la interacción con otras personas así como diferencias en la identidad de los individuos, lo cual condicionará su comportamiento futuro, es decir, las futuras elecciones vitales como: carrera, aficiones etc; con su respectivo desempeño profesional posterior.

Ahora bien, con respecto a la primera hipótesis evaluada, podríamos sostener que, a pesar de ejercer la cultura tal influencia en la crianza diferenciada por géneros, sin embargo, existen también diferencias individuales independientemente de la categoría sexual a la que se pertenezca. Es decir, una persona del sexo femenino puede presentar mayor frecuencia de uso de la supresión expresiva que otra mujer, y no por ello dejar de reconocerse como

perteneciente a su género. Estas mencionadas diferencias individuales que los sujetos pueden presentar como consecuencia de divergencias en estilos de crianza, relaciones de parentesco, situaciones vitales, etc, los lleva a utilizar en distinta medida las estrategias de reevaluación cognitiva o supresión de las emociones. Es posible pensar que estos usos diferenciales de dichas estrategias pueden influir posteriormente la elección particular y personal por un campo disciplinar al que abocarse. De este modo, en la Facultad de Psicología podríamos encontrar, por ejemplo, sujetos de género masculino que, por diferentes situaciones idiosincráticas, recurran menos frecuentemente a la supresión emocional que otros hombres. Esto explicaría las diferencias encontradas en el uso de ambas estrategias en relación a ambas facultades.

Por otra parte, las diferencias individuales en la regulación emocional pueden provenir de diversas influencias en diferentes etapas del desarrollo, como lo muestran los cambios relacionados a la edad hacia un patrón más saludable de estrategias desde la adultez hasta la vejez (John & Gross, 2004). A su vez, estas estrategias de regulación emocional son independientes, es decir, que las personas pueden utilizarlas de distinta manera y en varios grados (quienes utilizan con frecuencia la reevaluación cognitiva no tienen por qué usar más o menos la supresión expresiva que los que no lo hacen).

A modo de resumen, este estudio se distingue principalmente por dos resultados: en principio, se replican estudios previos sobre el uso diferencial de estrategias de regulación emocional en hombres y mujeres como ya menciona la bibliografía. Y, en segundo lugar, y lo más novedoso del estudio, es el hallazgo de que existen diferencias en el uso de estrategias de regulación emocional en los alumnos según la unidad académica a la que pertenezcan (en este caso hablamos específicamente de Psicología o Cs. Económicas). En este sentido, se sostiene que el área disciplinar a la que una persona se aboca, depende de un estilo personal particular y, esta elección, a su vez, influye retroalimentando ese estilo.

Dado que no se encuentra bibliografía disponible sobre la temática *regulación emocional* en estudiantes universitarios, consideramos que esta investigación es un aporte para determinar las estrategias de regulación emocional utilizadas por los estudiantes de Psicología y de Cs. Económicas para modificar o suprimir sus

experiencias emocionales. Esperamos que a futuro puedan corroborarse los resultados en una población más amplia, que incluya alumnos de otras facultades.

Siendo que la regulación emocional es un proceso que consideramos influyente sobre las trayectorias académicas, se requiere disponer de información actualizada y propia de nuestra región a fin de evitar extrapolaciones provenientes de otros marcos culturales que no siempre se adaptan al nuestro. Debido a que se ha demostrado el importante rol que tiene la regulación para el rendimiento en el aula: a mayor autorregulación emocional, mayor rendimiento (Hamre, & Pianta, 2001; Gumora y Arsenio, 2002; Benbenutti, McKeachie y Lin, 2002; Vuorela, & Nummenmaa, 2004; Graziano, Reavis, Keane y Kalkins, 2007), esperamos que los resultados redunden en nuevas investigaciones que contribuyan a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes universitarios.

Finalmente, esperamos que estos resultados puedan ser una importante contribución para incentivar a posteriori un uso adecuado de las estrategias de regulación emocional a fin de promover el bienestar psicológico de los estudiantes y un mejor rendimiento académico.

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. Cuando quiero sentirme mejor (por ejemplo, más alegre / feliz / contento / de buen humor) me esfuerzo por cambiar mi manera de pensar. | | | | | | | |
| 2. Preservo mis emociones, no las expreso o comunico, las guardo sólo para mí. | | | | | | | |
| 3. Cuando no quiero sentirme tan mal (por ejemplo menos triste / enojado / de mal humor) trato de ver o pensar las cosas de una manera diferente. | | | | | | | |
| 4. Cuando estoy sintiendo emociones positivas (por ejemplo, alegre o contento), trato de no expresarlas o comunicarlas. | | | | | | | |
| 5. Cuando tengo que enfrentarme a una situación difícil, que me pone nervioso, trato de pensar desde una perspectiva que me ayude a mantener la calma, a estar tranquilo. | | | | | | | |
| 6. Controlo mis emociones, pero no las expreso, no las comunico ni las demuestro. | | | | | | | |
| 7. Cambiar la manera de pensar sobre una situación o problema que me preocupa, me ayuda a sentirme mejor. | | | | | | | |
| 8. Controlo mis emociones mirando la situación en la que me encuentro desde una perspectiva diferente. | | | | | | | |
| 9. Cuando siento emociones negativas, me aseguro de no expresarlas, comunicarlas o demostrarlas. | | | | | | | |
| 10. Cambiar la manera de pensar sobre una situación que me preocupa, me ayuda a no sentirme tan mal. | | | | | | | |

* Autorizado por los autores de la versión original en Inglés (Gross, J. J. & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 348-62).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Adams, S. et al (1995). Gender differences in parent- child conversations about past emotions: A longitudinal investigation. *Sex Roles*, 33, 309-323.
- Andrés, M.L. (2011). *Introducción al concepto de Regulación Emocional*. Disponible en el Sistema de Educación a Distancia de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata en <http://www.seadpsi.com.ar/>.
- Andrés, M.L. (2011). *Aproximaciones al desarrollo de la Regulación Emocional*. Disponible en el Sistema de Educación a Distancia de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata en <http://www.seadpsi.com.ar/>
- Andrés, M.L. (2011). *Aspectos relacionados con la personalidad y diferencias individuales en regulación emocional*. Disponible en el Sistema de Educación a Distancia de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata en <http://www.seadpsi.com.ar/>.
- Andrés, M.L.; Urquijo, S. (2011). Cuestionario de Regulación Emocional. *Traducción y adaptación rioplatense para la Argentina Revisado (CRE-AR)*. CIMEPB - UNMP – CONICET.
- Armon- Jones, C. (1986). The thesis of constructionism. In R. Harre (Ed). *The social construction of emotion* (pp.32-56). Oxford, UK: Blackwell.
- Ato, E. y Col. (2004). Aspectos evolutivos de la autorregulación emocional en la infancia. *Anales de psicología*, 20 (1), 69-79.
- Averill, J.R. (1980). A constructivist view of emotion. In R. Plutchik & H. Kellerman (Eds), *Emotion: Theory, research, and experience* (pp.305-339). Orlando, FL: Academic Press.
- Balter, L. & Tamis-LeMonda, C.S. (Eds). (2006). *Child Psychology: Handbook of Contemporary Issues*. New York: Psychology Press
- Balzarotti, S. & Col. (2010). An Italian adaptation of the Emotion Regulation Questionnaire. *European Journal of Psychological Assessment*, 26, 61-67.
- Baumesiter, Tell y Tice
- Benbenutti, H. & others (2002). Emotion regulation and test anxiety: The contribution of academic delay of gratification. Annual Meeting of the American Educational Research Association. Paper presentation.
- Bisquerra, R. (2000). El marco conceptual de las emociones. En Bisquerra, R. *Educación emocional y bienestar*. Madrid: Cisspraxis.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Attachment*. New York: Basic Books.
- Brackett, M. A. & Col.(2006). Relating emotional abilities to social functioning:A comparison of self-report and performance measures of emotional intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91(4), 780-795.
- Brody, L.R. y Hall, J.A. (1993). Gender and Emotion. In Lewis, M. y Haviland, J. (Eds), *Handbook of Emotions*. Nueva York: Guilford Press.
- Butler, E.A., et al (2003). The social consequences of expressive suppression. *Emotion*, 3, 48-67.
- Buss, K. A. & Goldsmith, H. H. (1998). Fear and anger regulation in infancy: Effects on the temporal dynamics of affective expression. *Child Development*, 69, 359-374.
- Cahill, L. & Col (1994). B- Adrenergic activation and memory for emotional events.

- Nature*, 371, 702-704.
- Calkins, S.D. & Hill, A. (2007). Caregiver influences on emerging emotion regulation: Biological and environmental transactions in early development. In J.J. Gross (Ed.). *Handbook of emotion regulation* (pp. 229-248). New York: Guilford Press.
- Campbell- Sills, L. & Barlow, D.H. (2007). Incorporating emotion regulation into conceptualizations and treatments of anxiety and mood disorders. In J.J. Gross (Ed), *Handbook of emotion regulation* (pp.542-559). New York: Guilford Press.
- Campos, J.J. & Col (1983). Socio emotional development. In M. Haith & J.J. Campos (Eds). *Handbook of child psychology* (Vol 2, pp 783-915). New York: Wiley.
- Campos, J.J. & Col (1989). Emergent themes in the study of emotional development and emotion regulation. *Developmental psychology*, 25, 394-402.
- Clore, G.C. (1994). Why emotions are felt. In P. Ekman & R.J. Davidson (Eds). *The nature of emotion: Fundamental questions* (pp.103-111). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Clore, G.C. & Ortony, A. (1998). Cognition in emotion: always, sometimes or never? In L. Nadel & R. Lane (Eds). *The cognitive neuroscience of emotion*. New York: Oxford University Press.
- Cole, P. M. (1986). Children's spontaneous control of facial expression. *Child Development*, 57, 1309- 1321.
- Cramer, P. (2000). *Defense mechanisms in psychology today*. American Psychologist, 55, 637-646.
- Cuervo Martínez, A. & Izzedin Bouquet, R. (2007). Tristeza, Depresión y Estrategias de Autorregulación en Niños. *Tesis psicológica* (2), pp. 35-47, Fundación Universitaria Los Libertadores, Colombia.
- Davidson, R. J., Fox, A. & Kalin, N.H. (2007). Neural bases of emotion regulation in nonhuman primates and humans. In J.J. Gross (Ed). *Handbook of emotion regulation* (pp. 47-68). New York: Guilford Press.
- Davis, T. L. (1995). Gender differences in masking negative emotions: Ability or motivation?. *Developmental Psychology*, 31, 660-667.
- Dennis, T. A. (2007). Interactions between emotion regulation strategies and affective style: Implications for trait anxiety versus depressed mood. *Motivation and Emotion*, 31, 200-207.
- Dunn, J. (1990). La comprensión de los sentimientos: las primeras etapas. En J. Bruner, y H. Haste (Eds), *La elaboración del sentido. La construcción del mundo por el niño*. Barcelona: Paidós.
- Ekman, P. (1972). Universal and cultural differences in facial expression of emotion. In J. Cole (Ed). *Nebraska symposium on motivation* (pp.207-283). Lincoln, NE: University Of Nebraska Press.
- Eisenberg, N. & Col. (2007). Effortful control and its socioemotional consequences. In J.J. Gross (Ed). *Handbook of emotion regulation*. New York: Guilford Press.
- Esterling, B.A. & Col. (1990). Emotional repression, stress disclosure responses, and Epstein- Barr viral capsid antigen titers. *Psychosomatic Medicine*, 52, 397-410.

- Fawzy, F. & Col. (1993). Malignant melanoma: effects of an early structured psychiatric intervention, coping, and affective state on recurrence and survival 6 years later. *Archives of General Psychiatry*, 50, 681-689.
- Felten, S.Y., & Felten, D.L. (1994). Neural- immune interactions. *Progress in Brain Research*, 100, 152-157.
- Fernández, I., Zubieta, E. y Páez, D. (2000). Expresión e inhibición emocional en diferentes culturas. In D. Páez & M.M. Casullo (Comps). *Cultura y Alexitimia, ¿cómo expresamos aquello que sentimos?* (pp.73-98). Buenos Aires: Paidós.
- Fivush, R. (1991). Gender and emotion in mother-child conversations about the past. *Journal of Narrative and Life History*, 1, 325-341.
- Fivush, R. (1998). Methodological challenges in the study of emotional socialization. *Psychological Inquiry*, 9, 281-283.
- Fivush, R. et al. (2000). Gender differences in parent- child emotion narratives. *Sex Roles*, 42, 233-253.
- Folkman, S. & Lazarus, R.S. (1985). If it changes it must be a process: Study of emotion and coping during three stages of a collage examination. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 150-170.
- Fox, N. (1994). Dynamic cerebral processes underlying emotion regulation. In Fox, N (Ed) *The Development of Emotion Regulation: Biological and behavioral Aspects. Monographs of Society of Research of Child Development*, 59, 152-166.
- Fox, N.A. & Calkins, S.D. (2003). The development of self- control of emotion: Intrinsic and extrinsic influences. *Motivation and Emotion*, 27, 7-26.
- Freud, S. (1959). *Inhibitions, symptoms, anxiety*. (A. Strachey, Trans., & J. Strachey, Ed). New York: Norton. (Original work published 1926)
- Fridja, N.H. (1986). *The emotions*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Fridlund, A. (1994). *Human facial expression*. San Diego, CA: Academic Press.
- Friedman, H. S. & Booth-Kewley, S. (1987). Personality, Type A behavior, and coronary heart disease: The role of emotional expression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 783-792.
- Gaensbauer, T.J. (1982). Regulation of emotional expression in infants from two contrasting caretaking environments. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 21, 163-170.
- Gargurevich, R. (2008). La autorregulación de la emoción y el rendimiento académico en el aula: El rol del docente. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 4 (1).
- Gargurevich, R y Matos, L. (2010). Propiedades psicométricas del Cuestionario de Autorregulación Emocional adaptado para el Perú (ERQP). Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas, *Rev. Psicológica*, 12, 192-215.
- Graziano, P. & others (2007). The role of emotion regulation in children's early academic success, *Journal of School Psychology*, 45, 3-19.
- Grolnick, W.S. & Col.(1999). *Emotional and self-regulation in infancy and toddlerhood*. Philadelphia.
- Gross, J.J. (1989). Emotional expression in cancer onset and progression. *Social Science and Medicine*, 28, 1239-1248.
- Gross, J.J.(1998 a). Antecedent- and response- focused emotion regulation: Divergent consequences for experience, expression, and physiology.

- Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 224-237.
- Gross, J.J.(1998 b). 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 and Emotion*, 13 (5), 551-573.
- Gross, J.J. (1999). Emotion and emotion regulation. Chapter 21. In L.A. Pervin & P. John (Eds), *Handbook of personality: Theory and research* (2 nd ed.) (pp. 525-552). New York: Guilford.
- Gross, J.J. (2002). Emotion regulation: affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39, 281-291.
- Gross, J.J. (2007). *Handbook of emotion regulation*. New York: Guilford Press.
- Gross, J.J & Col. (2006). Emotion regulation in everyday life. In D.K. Snyder, J.A. Simpson & J.N. Hughes (Eds). *Emotion regulation in couples and families: Pathways to dysfunction and health* (pp. 13-35). Washington D.C. American Psychological Association.
- Gross, J.J. & John, O.P. (2002). Wise emotion regulation. En L.F. Barrett y P. Salovey (Eds.). *The wisdom in feeling: Psychological process in emotional intelligence* (pp. 297-319). New York, NY: Guilford Press.
- Gross, J.J., & John, O. P. (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 & Levenson, R.W. (1993). Emotional suppression: Physiology, self-report, and expressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64, 970-986.
- Gross, J.J. & Levenson, R.W. (1997). Hiding feelings: The acute effects of inhibiting positive and negative emotions. *Journal of abnormal Psychology*, 106, 95-103.
- Gross, J.J. & Munoz, R.F. (1995). Emotion regulation and mental health. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 2, 151-164.
- Gross, J. J. & Thompson, R. A. (2007). Emotion Regulation: conceptual foundations. En J. J. Gross (Ed.) *Handbook of Emotion Regulation*, 3-24. New York: The Guilford Press.
- Grossman, M. & Wood, W. (1993). Sex difference in intensity of emotional experience: a social interpretation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65 (5).
- Gumora G. y Arsenio, W. (2002). Emotionality, Emotion Regulation, and School Performance in Middle School Children. *Journal of School Psychology*, 40, 395 – 413.
- Hall, J.A. (1978). Gender effects in decoding nonverbal cues. *Psychological Bulletin*, 85, 845-857.
- Hall, J.A. (1984). *Nonverbal sex differences: Communication accuracy and expressive style*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Hamre, B. & Pianta, R. (2001) Early teacher– child relationships and the trajectory of children’s school outcomes through eight grade. *Child Development*, 72, 625– 638.
- Higgins, E.T. (1987). Self- discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review*, 94, 319-340.
- Higgins, E.T. & Col.(1986). Self- discrepancies and emotional vulnerability: How

- magnitude, accessibility, and type of discrepancy influence affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51 (1), 5-15.
- Hinshaw, S.P. (2007). Emotion Regulation: Conceptual foundations. In J.J. Gross (Ed). *Handbook of emotion regulation*. New York: Guilford Press.
- Izard, C.E. (1990). Facial expressions and the regulation of emotions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 487-498.
- Izzedin Bouquet, R. & Cuervo Martínez, A. (2009). Conceptualización, factores asociados y estrategias de autorregulación de la tristeza en niños y niñas de 10 años. *Tesis psicológica*, (4), pp.52-71.
- John, O. & 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 (2), 348- 362.
- John, O. & Gross, J.J. (2004). Healthy and Unhealthy Emotion Regulation: Personality Processes, Individual Differences; and Life Span Development. *Journal Of Personality*, 72 (6), 1301-1333
- John, O. & Gross, J.J. (2007). Individual differences in emotion regulation. In J.J. Gross (Ed). *Handbook of emotion regulation*. New York: Guilford Press.
- Julkunen, J. & Col. (1994). Hostility and the progression of carotid atherosclerosis. *Psychosomatic Medicine*, 56, 519-525.
- Just, N. & Alloy, L.B. (1997). The response styles theory of depression: Tests and an extension of the theory. *Journal of Abnormal Psychology*, 106, 221-229.
- Kopp, C. B. (1989). Regulation of distress and negative emotions: A developmental view. *Developmental Psychology*, 25, 343-354.
- Lang, P.J. (1995). The emotion probe: Studies of motivation and attention. *American Psychologist*, 50 (5), 372-385.
- Lang, P.J & Col. (1972). The psychophysiology of emotion. In N.G. Greenfield & R.A. Sternbach (Eds). *Handbook of psychophysiology* (pp. 623-643). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Langston, C.A. (1994). Capitalizing on and coping with daily-life events: Expressive responses to positive events. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 1112-1125.
- Larsen, R.J. (2000). Toward a science of mood regulation. *Psychological Inquiry*, 11, 129-141.
- Lazarus, R. S. (1966). *Psychological stress and the coping process*. New York: Mc Graw Hill.
- Lazarus, R.S. (1991). *Emotion and adaptation*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Lazarus, R. S. (2007). The history of stress. En A. Monat, R. S. Lazarus y G. Reevy. (Eds.). *The Praeger Handbook of Stress and Coping*. New York: Praeger.
- Levenson, R.W. (1994). Human emotion: A functional view. In P. Ekman & R.J. Davidson (Eds). *Fundamental questions about the nature of emotion*, 123-126. New York: Oxford University Press.
- Lewis, R.A. (1978). Emotional intimacy among men. *Journal of Social Issues*, 34, 108-121.
- Linehan, M. M. & Col (2007). Dialectical behavior therapy for pervasive emotion dysregulation: theoretical and practical underpinnings. In J.J. Gross (Ed). *Handbook of emotion regulation* (pp. 581-605). New York: Guilford

- Press.
- Loitegui, S. y Ortiz, S. N. (2012). *Regulación emocional y bienestar psicológico. Sus relaciones en niños de 9 a 11 años de edad*. Disponible en la Biblioteca de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Manuck, S. B. & Krantz, D.S. (1986). Psychophysiologic reactivity in coronary heart disease and essential hypertension. In K.A. Matthews, S.M. Weiss, T. Detre, T.M. Dembroski, B. Falkner, S.B. Manuck, & R.B. Williams, Jr. (Eds). *Handbook of stress, reactivity, and cardiovascular disease* (pp.11-34). New York: Wiley.
- Masten, A. & others (2005) Developmental cascades: Linking academic achievement and externalizing and internalizing symptoms over 20 years. *Developmental Psychology*, 41, 733-746.
- Masters, J.C. (1991). Strategies and mechanisms for the personal and social control of emotion. In J.Garber & K.A Dodge (Eds). *The development of emotion regulation and dysregulation* (pp.182-207). Cambridge, U.K: Cambridge University Press.
- Mayer, J.D. y Gaschke, Y.N. (1988). The Experience and Meta- Experience of Mood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55(1), 102-111.
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). Emotional development and emotional intelligence educational implications. En P. Salovey y D. J. Sluyter (Eds.), *What is Emotional Intelligence?* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Mayer, J.D. y Salovey, P. (2007). ¿Qué es Inteligencia Emocional? En J.M. Mestre y P. Fernández- Berrocal (coords), *Manual de Inteligencia Emocional* (pp.23-43). Madrid: Pirámide.
- Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, D. R. (2000a). Models of emotional intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence* (pp.396-420). New York: Cambridge University Press.
- Mayer, J.D., Salovey, P. y Caruso, D.,R.(2000 b). Emotional intelligence as zeitgeist, as personality, and as a mental ability. En R. Bar-On y J.D.A. Parker (Eds), *The handbook of emotional intelligence*. (pp. 92-117). San Francisco: Jossey- Bass.
- Mayer, J.D., Salovey, P. y Caruso, D.R. (2002). *Mayer- Salovey- Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT), Version 2.0*. Toronto: Multi- Health Systems.
- Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, D. R. (2008). Emotional intelligence: New ability or eclectic traits? *American Psychologist*, 63(6), 503-517.
- Mc Clure, E.B. (2000). A meta-analytic review of sex differences in facial expression processing and their development in infants, children, and adolescents. *Psychological Bulletin*, 126, 424-453.
- Mestre, J.Mr Guil, R. y Araujo,A. (2009). *Género e Inteligencia Emocional*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz, España.
- Montero, I. y León, O.G. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7, 847-862.
- Morales, G. (2006). El síndrome de Down y su mundo emocional. México: Trillas
- Murphy,S.E. (2002). Leader self- regulation: The role of self- efficacy and multiple intelligences. En S.E. Murphy (Ed.), *Leader Self- Regulation: The Role of Self- Efficacy and Multiple Intelligences* (pp. 163-186). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

- Oatley, K. & Johnson- Laird, P.N. (1987). Towards a cognitive theory of emotions. *Cognition and Emotion*, 1, 29-50.
- Palmero, F. & Col. (2006). Certezas y controversias en el estudio de la emoción. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 9(23-24), 1-25.
- Parrot, W.G. (1993). Beyond hedonism: Motives for inhibiting good moods and for maintaining bad moods. In D.M. Wegner & J.W. Pennebaker (Eds). *Handbook of mental control* (pp. 278-308). En Glewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall.
- Pennebaker, J., Kiecolt-Glaser, J.K., & Glaser, R. (1988). Disclosure of traumas and immune function: Health implications for psychotherapy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56, 239-245.
- Pennebaker, J. (1990). *Opening up: The Healing Powers of confiding in others*. New York: William Morrow.
- Pérez Rojas, A. (2012). *Inteligencia emocional y motivación del estudiante universitario*. Facultad de Formación del Profesorado, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Rabazo Méndez, M.J. y Moreno Manso, J.M. (2006). Estilo interactivo durante la lectura de cuentos infantiles de contenido engañoso (Interactive Style during the Reading of Children's Stories with Deceptive Contents). *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4 (3), 493-512.
- Redes. *Diferencias de género y socialización. Los estereotipos de género y su transmisión a través del proceso de socialización*. Disponible en www.upo.es, Universidad de Pablo de Olavide, Sevilla.
- Reeve, J. M. (2005). *Understanding Motivation and Emotion* (4ta ed.). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Retana-Franco B. E y Sánchez- Aragón R. (2010). Rastreando en el pasado... formas de regular la felicidad, la tristeza, el amor, el enojo y el miedo. *Univ. Psychol*, 9 (1).
- Richards, J.M. & Gross, J.J. (2000). Emotion regulation and memory: The cognitive costs of keeping one's cool. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79, 410-424.
- Rime, B, & Col. (1992). Long- lasting cognitive and social consequences of emotion: Social sharing and rumination. In W. Stroebe & M. Hewstone (Eds). *European Review of Social Psychology*, 3, (pp. 225-258). London: John Wiley & Sons Ltd.
- Roche Olivar, R. (1999) *Desarrollo de la inteligencia emocional y social desde los valores y actitudes prosociales en la escuela*. Buenos Aires: Editorial Ciudad Nueva.
- Rodríguez, L.C. *Satisfacción de sí mismo, autorregulación emocional y prosocialidad en adolescentes*. Universidad Católica Argentina- Sede Paraná
- Rodríguez-Carvajal, R. & Col. (2006). Cuestionario de Autorregulación Emocional. Recuperado en Diciembre 2009, de <http://psychology.stanford.edu/~psyphy/pdfs/erq10-spanish.pdf>
- Rogers, C.R. (1951). *Client- centered therapy: Its current practice, implications, and theory*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rosenthal, R. et al (1979). *Sensitivity to nonverbal communication: The PONS test*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

- Rothbart, M.K. & Sheese, B.E (2007). Temperament and emotion regulation. In J.J. Gross (Ed.). *Handbook of emotion regulation* (pp. 331-350). New York: Guilford Press.
- Rothbart, M.K., Ziaie H., & O'Boyle, C.G.(1992). Self- regulation and emotion in infancy. In N. Eisenberg & R.A. Fabes (Eds). *Emotion and its regulation in early development* (pp.7-23). San Francisco: Jossey- Bass.
- Roter, D.L. & Ewart, C.K. (1992). Emotional inhibition in essential hypertension: Obstacle to communication during medical visits? *Health Psychology*, 11, 163-169.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well- being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1069-1081.
- Saarni, C. (1984). An observational study of children's attempt to monitor their expressive behavior. *Child Development*, 55, 1504-1513.
- Saarni, C. (2000). Emotional Competence. A Developmental Perspective. En Bar-On, R. y J.D. A. Parker (Eds). *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplac*. San Francisco, Ca: Jossey- Bass, 68-91.
- Salovey et al (2001). Emotional Intelligence and the self –regulation of affect. En W.G. Parrott (Ed.), *Emotions in Social Psychology* (pp. 185-197). Philadelphia: Psychology Press.
- Salovey, P., Woolery, A., y Mayer, J.D. (2001). Emotional intelligence: Conceptualization and measurement. En G. J.O. Fletcher y M.S. Clark (Eds), *Blackwell handbook of social psychology: Interpersonal processes* (pp. 279-307). Malden, M.A.: Blackwell Publishers.
- Sánchez Núñez, M.A. y Col. (2008). ¿Es la inteligencia emocional una cuestión de género? Socialización de las competencias emocionales en hombres y mujeres y sus implicaciones. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa* , 6 (15), pp.455-474
- Sapolsky, R.M. (2007). In J.J. Gross (Ed). *Handbook of emotion regulation*. New York: Guilford Press.
- Schunk, D.; Pintrich, P. y Meece, J. (2008). *Motivation in education* (3ra ed.). New York: Pearson.
- Shaver, P.R. & Mikuliner, M. (2007). Adult attachment strategies and the regulation of emotion. In J.J. Gross (Ed). *Handbook of emotion regulation* (pp. 446-465). New York: Guilford Press.
- Sheldon, K. M, & Col. (1997). Trait self and true self: Cross- role variation in the Big- Five personality traits and its relations with psychological authenticity and subjective well- being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 1380- 1393.
- Sher, K.J. & Grekin, E.R. (2007). Alcohol and affect regulation. In J.J. Gross (Ed). *Handbook of emotion regulation* (pp.560-580). New York: Guilford Press.
- Silva J. (2003). Biología de la regulación emocional: su impacto en la psicología del afecto y la psicoterapia. *Terapia Psicológica*, 21, 163-172.
- Silva, J.C. (2005). Regulación emocional y psicopatología: el modelo de vulnerabilidad/resiliencia. *Rev. Chil. Neuro- Psiquiat.*, 43 (3), 201-209.
- Simon, R. & Nath, L. (2004). Gender and emotion in the United States: do men and women differ in the self-reports of feelings and expressive behavior? *The*

- American Journal of Sociology*, 109 (5).
- Stephens, A. (1993). Stress and the cardiovascular system: A psychosocial perspective. In S.C. Stanford & P. Salmon (Eds). *Stress: From synapse to syndrome* (pp.119-141). London: Academic Press.
- Taylor, S.E. & Liberman, M. (1989). Social comparison activity under threat: Downward evaluation and upward contacts. *Psychological Review*, 96, 569-575.
- Thayer, R. E., Newman, R., & McClain, T. M. (1994). Self-regulation of mood: strategies for changing a bad mood, raising energy, and reducing tension. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 910-925
- Thompson, R.A. (1990). Emotion and self- regulation. In R. A. Thompson (Ed), *Socioemotional development. Nebraska Symposium on Motivation*, 36, 367-467. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Thompson, R.A. (1991). Emotional regulation and emotional development. *Educational Psychology Review*, 3, 269-307.
- Thompson, R.A. (1994). Emotional regulation: A theme in search of definition. In Fox, N (Ed), *The Development of Emotion Regulation: Biological and behavioral Aspects. Monographs of Society of Research of Child Development*, 59, 25 - 52.
- Thompson, R.A. & Calkins, S.D. (1996). The double- edged sword: Emotional regulation for children at risk. *Development and Psychopathology*, 8, 163-182.
- Thompson, R.A & Meyer, S. (2007). Socialization of Emotion Regulation in the Family. En J.J. Gross (Ed.).*Handbook of Emotion Regulation*, New York: The Guilford Press.
- Tooby, J. & Cosmides, L.(1990). The past explains the present: Emotional adaptations and the structure of ancestral environments. *Ethology and Sociobiology*, 11, 375-424.
- Vondra, J. & Col. (2001). Attachment stability and emotional and behavioral regulation from infancy to preschool age. *Development and Psychopathology*, 13, 13-33.
- Vuorela, M. & Nummenmaa, L. (2004). Experienced emotions, emotion regulation and student activity in a web-based learning environment. *European Journal of Psychology of Education*, XIX, 423-436.
- Walden, T.A. (1991). Infant social referencing. In J. Garber & K.A. Dodge (Eds). *The development of emotion regulation and dysregulation* (pp. 69-88). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Wills, T.A. (1981). Downward social comparison principles in social psychology. *Psychological Bulletin*, 90, 245- 271.
- Wranik, T. & Col. (2007). Intelligent emotion regulation: is knowledge power?. In J.J. Gross (Ed). *Handbook of emotion regulation* (pp. 446-465). New York: Guilford Press.

