Facultad de Psicología - Universidad Nacional de Mar del Plata

Repositorio RPsico **http://rpsico.mdp.edu.ar**

Trabajos de Tesis Tesis de Grado

2018-11-22

Tolerancia al distrés autopercibida y comportamental en estudiantes universitarios: diferencias según sexo

Ortueta, Nicolás

http://rpsico.mdp.edu.ar/handle/123456789/797

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

INFORME FINAL DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN - REQUISITO CURRICULAR
PLAN DE ESTUDIOS O.C.S 143/89

APELLIDO Y NOMBRES DEL ALUMNO:

Ortueta, Nicolás - DNI: 36.382.377

Psicología Cognitiva – Instituto de Investigación en Psicología Básica, Aplicada y Tecnología –IPSIBAT- Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata - CONICET.

SUPERVISORA: Esp. del Valle, Macarena Verónica

CO-SUPERVISORA: Dra. Andrés, María Laura

EL PROYECTO FORMA PARTE DE UNO MAYOR EN DESARROLLO: sí

TITULO DEL PROYECTO: Tolerancia al distrés autopercibida y comportamental en estudiantes universitarios: Diferencias según sexo.

Fecha De Presentación:

“Este Informe Final corresponde al requisito curricular de Investigación y como tal es propiedad exclusiva del alumno: Ortueta Nicolás Daniel Matricula N° 09449/10, de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata y no puede ser publicado en un todo o en sus partes o resumirse, sin el previo consentimiento escrito de los autores”.

“El que suscribe manifiesta que la presente Tesina ha sido elaborada por el alumno Ortueta Nicolás Daniel Matricula N° 09449/10 conforme los objetivos y el Plan de Trabajo oportunamente pautado, aprobando en consecuencia la totalidad de sus contenidos, a los días del mes de del año 2018”.

Firma, aclaración y sello del Supervisor:

Firma, aclaración y sello del Co-Supervisor:

Informe de Evaluación del Supervisor y/o Co- Supervisor:

Se informa que el estudiante Nicolás Daniel Ortueta, alumno de la Lic. en Psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata, ha cumplido satisfactoriamente con todos los objetivos que fueron estipulados en el Plan de Trabajo que da origen a este Informe Final. Además, el curso de esta investigación ha sido llevado adelante con dedicación, empeño y compromiso, y siguiendo todas las normativas éticas correspondientes. El estudiante ha mostrado en todo momento una amplia capacidad de trabajo y un alto nivel de exigencia.

“Atento al cumplimiento de los requisitos prescriptos en las normas vigentes, en el día de la fecha se procede a dar aprobación al Trabajo de Investigación presentado por el alumno Ortueta Nicolás Daniel Matricula N° 09449/10

Firma y aclaración de los miembros integrantes de la Comisión Asesora:

Fecha de aprobación:

Calificación:

Índice

Agradecimientos 3
Resumen 4
Palabras Clave: 4
Introducción 6
Regulación emocional y tolerancia al distrés 6
Importancia de su estudio en población universitaria 11
Metodología 14
Objetivo general 14
Objetivos particulares 14
Hipótesis 14
Diseño 14
Población 14
Muestra 14
Instrumentos 15
Procedimiento 17
Análisis de datos 17
Resultados 18
Análisis de la validez de constructo de la PASAT-C 18
Análisis descriptivos 19
Análisis de la asociación entre la TDP y la TDC 20
Análisis de las diferencias de género 21
Discusión 23
Referencias 26

Índice de Tablas

Tabla 1 *Valores estadístico-descriptivos de los porcentajes de aciertos en los distintos niveles de la prueba PASAT-C* 18

Tabla 2 *Prueba t para muestras relacionadas de comparación del rendimiento en los niveles de la prueba PASAT-C* 19

Tabla 3 *Valores estadístico-descriptivos para toda la muestra respecto de las variables bajo estudio* 19

Tabla 4 *Diferencias de medias de la tolerancia al distrés percibida, en función de la terminación o no de la tarea PASAT-C* 20

Tabla 5 *Correlaciones parciales constrolando el género entre la Escala de Tolerancia al Distrés y los indicadores cuantitativos de la prueba PASAT-C* ... 21

Tabla 6 *Análisis bivariado entre la terminación de la tarea PASAT-C y el género* 22

Tabla 7 *Diferencia de medias de las variables bajo estudio en función del género* 22

Agradecimientos

En primer lugar debo realizar un gran agradecimiento a mi Familia. Dentro de esta palabra se engloba no solo a aquellas personas que me acompañan desde que tengo memoria y de quienes recibí apoyo incondicional en este camino que elegí, sino también a aquellas personas que la vida y la carrera puso en mi camino y a quienes agradezco por su sostén continuo, por las tardes de estudio, por los mensajes de aliento en cada etapa crucial y por estar siempre ahí para mí; les queda chica la palabra amigos.

En segundo lugar deseo agradecer a mi familia política, quienes me acompañan con el mismo amor y cariño que mi familia sanguínea, gracias por su apoyo. Gracias a vos por formar una familia hermosa conmigo, llena de proyectos y sueños.

No podría seguir sin agradecer a mi directora de tesis, Macarena. Gracias por tus consejos, por tu paciencia infinita, por ayudarme siempre sin importar si estabas a diez mil kilómetros o en el mismo cuarto. Tu constante acompañamiento hizo posible este trabajo y tus enseñanzas me acompañarán por el resto de mi carrera profesional.

Debo agradecer además a mi co-directora. Gracias Lau por demostrarme que siempre podemos ir por más, mejorar a cada paso y apuntar siempre a la excelencia.

Quiero agradecer a todos los alumnos de mi entrañable Facultad de Psicología que se prestaron para poder realizar esta tesis: gracias por su tiempo y disposición.

Por ultimo quiero agradecer a todas aquellas personas, sean maestros, docentes, compañeros que me ayudaron a llegar donde estoy, por enseñarme que, si ponemos pasión a lo que deseamos, nada es imposible.

Simplemente, gracias…

Tolerancia al distrés autopercibida y comportamental en estudiantes universitarios: diferencias según sexo.

Resumen

La *tolerancia del distrés* es una habilidad de regulación emocional que nos permite persistir en estados emocionales displacenteros para la consecución de un objetivo. Esta habilidad resulta de especial interés en los estudiantes universitarios quienes cotidianamente se ven afectados por situaciones generadoras de estrés, en las cuales deben persistir para el logro de objetivos académicos. A su vez, el género parecería ser una variable que incide en la habilidad de tolerancia al distrés. Sin embargo, los estudios respecto de si esta habilidad difiere entre hombres y mujeres son contradictorios. Es posible que las diferencias atribuidas al género se deban, en cambio, a que los distintos instrumentos utilizados en las investigaciones miden constructos divergentes: mientras que unas utilizan medidas de autoinforme que darían cuenta de la tolerancia al distrés percibida (TDP), otras administran tareas que medirían la tolerancia al distrés comportamental (TDC). Por lo tanto, este estudio propone evaluar la habilidad de tolerancia al *distrés* en estudiantes universitarios y determinar la existencia de diferencias en función del sexo, diferenciando además, la TDP y TDC. Para esto se trabajó con una muestra de aproximadamente 58 estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata (37 mujeres y 21 hombres) a quienes se aplicó, por un lado, la Escala de Tolerancia al Distrés ETD que evalúa la TDP y la tarea de ejecución PASAT-C que mide la TDC . Los resultados mostraron que los hombres presentaron mayores puntajes de TDP en las subescalas Tolerencia y Absorción. La diferencia en la escala total fue marginalmente significativa (p = .06). Respecto de la TDC, los tiempos de terminación de la tarea PASAT fueron similares entre hombres y mujeres, aunque los hombres tuvieron mayores porcentajes de aciertos. Se discuten los resultados en relación a la literatura, mostrando coincidencias parciales con algunos de los estudios previos sobre las diferencias de género.

Palabras Clave: Regulación Emocional – Tolerancia al Distrés – Diferencias

según sexo – Estudiantes Universitarios

Introducción

Regulación emocional y tolerancia al distrés

Las emociones son respuestas del organismo para adaptarse al ambiente (Tooby, & Cosmides, 2008). En tanto la emoción es un aspecto motivacional del procesamiento de información (Zelazo, & Cunningham, 2007), se manifiesta en las dimensiones fisiológica, conductual y subjetiva y surge como consecuencia de una evaluación cognitiva en la que intervienen un componente atencional y uno evaluativo (Moors, 2010; Shariff, & Tracy, 2011).

Según Gross (2014) y Jacobs y Gross (2014), es posible enunciar ciertas características principales que suelen utilizarse para definir a las emociones. La primera de ellas hace referencia al mecanismo que pone en marcha los procesos emocionales, es decir, la *evaluación* de una situación o evento que resulta de relevancia para el sujeto. Por otro lado, como ya fue mencionado, diversos autores (e.g., Moors, 2010) destacan que las emociones son respuestas o reacciones multifacéticas, que se expresan en cambios fisiológicos, cognitivos y comportamentales, cuya función estaría relacionada con la adaptación del sujeto al medio natural, cultural y/o social. Por último, la tercera característica que definiría a las emociones, refiere a que estas son modificables, *regulables*, es decir, que sobre ellas pueden ejercerse influencias que hagan que dichas respuestas multifacéticas varíen en su curso o intensidad (Koole, 2009).

La regulación emocional, entonces, es el conjunto de procesos mediante los cuales las personas pueden redirigir o reencausar el flujo espontáneo de sus emociones (Koole 2009; Thompson, 1994). Refiere a un amplio rango de procesos biológicos, sociales, comportamentales y cognitivos concientes y automáticos (Bargh & Williams, 2007; Rottenberg, & Gross, 2003; Garnefski, Kraaij, & Spinhoven, 2001) por los cuales las personas modifican, moderan o reencauza el curso de una emoción para responder de manera apropiada a las demandas del ambiente (Campbell-Sills, & Barlow, 2007; Gratz, & Roemer, 2004; Gross, 1998; Gross, & Muñoz, 1995; Thompson, 1994). Las personas pueden potencialmente controlar cada aspecto del proceso emocional

incluyendo la dirección de la atención (Rothermund, Voss, & Wentura, 2008), las evaluaciones cognitivas que dan forma a la experiencia emocional (Gross, 1999) y las consecuencias fisiológicas de la misma (Porges, 2007). Ahora bien, los modelos explicativos de los procesos de regulación emocional pueden clasificarse en, por un lado, aquellos modelos que ponen el énfasis en las *estrategias* para el logro de la RE y por otro, en aquellos que se focalizan en las *habilidades* de regulación emocional (Tull, & Aldao, 2015). Mientras que las *estrategias* son acciones encaminadas a influenciar la generación o la manifestación de la emoción en el comportamiento (Koole, 2009), las *habilidades* son formas disposicionales en las cuales los individuos entienden, consideran y responden a sus experiencias emocionales (Tull & Aldao, 2015). Si bien ambos aspectos son diferenciables teóricamente, están interconectados y ofrecen miradas complementarias de la regulación emocional. No obstante, las habilidades de regulación emocional se consideran como un proceso de orden superior, que probablemente influya de alguna manera sobre aquellas estrategias de regulación emocional que el individuo utilice en momentos determinados (Tull, & Aldao, 2015).

Dentro de los modelos de estrategias de regulación emocional, pueden citarse los modelos de Gross y Thompson (2007) o el propuesto por Garnefki, et al. (2001). Los primeros autores propone la existencia de cinco conjuntos de estrategias que se clasifican en función del momento del desarrollo de la emoción sobre el que influyen: la selección de la situación, la modificación de la situación, el despliegue atencional, el cambio cognitivo y la modulación de la respuesta. En cambio, el modelo de Garnefki et al. (2001) postula la existencia de nueve estrategias cognitivas de regulación emocional: Autoculpabilización, Culpar a los demás, Aceptación, Planificación, Refocalización positiva, Rumiación, Reevaluación positiva, Toma de perspectiva y Catastrofización.

En tanto, dentro de los modelos de habilidades de regulación emocional, podemos encontrar el propuesto por Berking (2000) y Berking y Whitley (2014), denominado modelo de afrontamiento adaptativo de las emociones. En él una de las siete habilidades de regulación emocional que se proponen es la habilidad de *aceptar y tolerar* estados emocionales negativos cuando es

necesario, denominada frecuentemente como tolerancia al distrés (Zvolensky, Leyro, Bernstein, & Vujanovic, 2011). A nivel general, se puede definir a la tolerancia al distrés como la capacidad de persistir en estados emocionales negativos, aversivos o displacenteros para alcanzar un objetivo (Ameral, Palm Reed, Cameron, & Armstrong, 2014). También Simons y Gaher (2005) la definen como la capacidad de experimentar y sostener estados psicológicos de carácter negativo. Esta habilidad reviste especial importancia en todas aquellas situaciones en las cuales los estados emocionales no pueden ser alterados.

Dentro de los modelos que estudian la tolerancia al distrés, algunos hacen foco en la tolerancia a la sensación física aversiva que un estímulo puede generar, otros se centran en estados emocionales que resultan nocivos o displacenteros, y otros en la evaluación de amenaza personal como resultado de las características de ambigüedad e incertidumbre de ciertas circunstancias de la vida (Zvolensky et al., 2011). Es a partir de esta descripción que Zvolensky, Vujanovic, Bernstein y Leyro (2010) proponen entender la tolerancia al distrés como un constructo global, compuesto de diferentes dimensiones: tolerancia a la incertidumbre, tolerancia a la ambigüedad, tolerancia a la frustración, tolerancia a emociones negativas y tolerancia a la incomodidad física. Aunque estos constructos han sido teorizados para enfocarse en la tolerancia de alguna forma de angustia experiencial, se derivan de distintas conceptualizaciones y sólo recientemente se han comenzado a poner a prueba modelos integrados (e.g. Zvolensky et al., 2010).

El interés actual por esta habilidad de regulación emocional se debe, en parte, a su implicancia en distintas formas de psicopatología. Por ejemplo, la baja tolerancia al distrés emocional es un factor comprometido en trastornos relacionados con la ansiedad (e.g., trastorno de ansiedad generalizada, obsesivo compulsivo, de ansiedad social, de pánico), la depresión, el trastorno límite de la personalidad, trastornos de la conducta alimentaria y de consumo de sustancias (Bardeen, Fergus & Orcutt, 2013; Howell, Leyro, Hogan, Buckner, & Zvolensky, 2010; Katz, Rector, & Lapose, 2017; Keough, Riccardi, Timpano, Mitchell, & Schmidt, 2010; Leyro, Zvolensky, & Bernstein, 2010; Sandín, Simons, Valiente, Simons, & Chorot, 2017). También Berking y

Wupperman (2012) reportan que se ha producido un aumento en la evidencia que demuestra que los déficits en la capacidad de aceptación y de poder hacer frente a las emociones desafiantes, guardan relación con la depresión, el trastorno límite de la personalidad, el consumo de sustancias trastornos, trastornos alimentarios, trastornos somatoformes y una variedad de otros síntomas psicopatológicos. Los planteos teóricos actuales afirman que las presencia de dificultades en la tolerancia al distrés, da como resultado el uso de estrategias de regulación emocional desadaptativas en un intento por evitar los estados emocionales negativos derivados de una situación (Jeffries, McLeish, Kraemer, Avallone, & Fleming, 2016; Naragon-Gainey, Gainey, McMahon, & Chacko., 2017; Zvolensky et al., 2010).

Ameral et al. (2014), han indicado que la tolerancia al distrés puede entenderse tanto como (a) la *autopercepción* de la propia capacidad de tolerar emociones negativas (tolerancia al distrés percibida, TDP) o como (b) la capacidad *comportamental* de tolerar dichos estados emocionales negativos generados por algún estímulo particular (tolerancia al distrés comportamental, TDC). Esta propuesta se condice con dos formas distintas de medir el constructo: (a) los autoinformes centrados en la percepción de la capacidad de tolerar estados negativos y (b) las medidas comportamentales focalizadas en completar tareas frustrantes o difíciles que demandan recursos cognitivos. Otras investigaciones (e.g. Chowdhury et al., 2018; Glassman et al., 2016; Kiselica, Rojas, Bornovalova, & Dube, 2015; McHugh et al., 2011) también han hallado escasa o nula relación entre las medidas de TDP y TCP, aportando a esta idea de que se trataría de dos constructos diferentes.

Diferencias de género en la capacidad de tolerar el distrés

Los factores explicativos de las diferencias individuales en la capacidad de tolerancia al distrés aún requieren de mayor cantidad de estudios (Leyro et al., 2010). Uno de estos factores podría ser el género (Cummings et al., 2013). Su estudio puede considerarse una contribución al establecimiento de patrones normativos que permitan entender qué niveles de la habilidad resultan más esperables; también puede colaborar en la comprensión de los procesos implicados en el funcionamiento psicológico sano o patológico. Las variaciones

en la capacidad de tolerancia al distrés resultan de valor para conocer el funcionamiento más o menos adaptativo de los individuos (e.g. Leyro et al., 2010).

Los antecedentes sobre las diferencias de género en la tolerancia al distrés, si bien son escasos, parecieran indicar una tendencia en los resultados dependiendo del tipo de tolerancia al distrés evaluada y de su medición. Por ejemplo, Simon y Gaher (2005) y Sandín et al. (2017) encontraron en estudiantes universitarios, que los varones *informan* más capacidad de tolerancia al distrés que las mujeres. Por otro lado, Lejuez, Kahler y Brown (2003) en participantes adultos y Cummings et al. (2013) en niños y adolescentes, reportan ausencia de diferencias de rendimiento entre varones y mujeres en tareas *comportamentales* de tolerancia al distrés. Tres estudios recientes, analizan las diferencias de género tanto en TDP como en TDC. Kilesica et al. (2015) evaluaron dos muestras –una conformada por estudiantes universitarios y otra por adultos bajo tratamiento por consumo de sustancias- y encontraron que los varones informaron mayor capacidad de TDP que las mujeres y que no se observaron diferencias de género en la TDC. , Glassman et al. (2016) en estudiantes universitarios no hallaron diferencias significativas por género ni en la TDP ni en la TDC. Chowdhury et al. (2018) hallaron en sus dos muestras evaluadas –compuestas por estudiantes universitarios y adultos jóvenes expuestos a situaciones traumáticas- que nuevamente los varones informaron mayor capacidad de TDP que las mujeres y no se registraron diferencias de género en la TDC. En síntesis, la revisión de antecedentes muestra que las mujeres informan menores niveles de TDP que los varones –exceptuando el trabajo de Glassman et al. (2016)- y que no existen diferencias según el género de los participantes en la TDC.

Esto sugiere que es posible que las mujeres se perciban a sí mismas con menor capacidad de tolerancia al distrés que los varones (TDP), pero que en tareas de ejecución comportamental las diferencias no sean tales (TDC). En referencias a esto, la literatura reporta evidencias respecto de diferencias de género en la utilización de otras estrategias o habilidades de regulación emocional que provienen desde la infancia. Por ejemplo, los padres promueven

la utilización de estrategias más vinculadas con las relaciones sociales en las niñas, y estrategias instrumentales en los niños (Eisenberg, Cumberland & Spinrad, 1998; Sheeber, Davis, & Hops, 2002; Silk, Shaw, Skuban, Oland, & Kovacs, 2006). También en la adolescencia, se ha registrado que las mujeres son más propensas a regular las emociones negativas mediante la rumiación (pensamientos repetitivos respecto del propio estado emocional negativo y de las causas y consecuencias de los eventos relacionados con él) y la autoculpabilización (evaluaciones negativas de sí mismas vinculadas con atribuirse la culpa de situaciones negativas estresantes) (Cova Solar, Rincón, & Melipillán, 2007; Galaif, Sussman, Chou, & Wills, 2003; Hankin, & Abramson, 2001; Padilla Paredes, & Calvete Zumalde, 2011; Piko, 2001), mientras que los varones parecen utilizar en mayor medida comportamientos de riesgo (Hankin, Mermelstein, & Roesch, 2007). Además, en mujeres adultas se observó mayor tendencia a la catastrofización -es decir, a percibir los estresores como más graves que lo que lo hacen los varones- (Tamres, Janicky, & Helgeson, 2002), a la rumiación y a la autoculpabilización que los varones (Nolen-Hoeksema, & Aldao, 2011). Aunque también presentaron mayor reevaluación cognitiva, afrontamiento activo y búsqueda de apoyo social que los varones (Nolen-Hoeksema, & Aldao, 2011). Es posible que estas diferencias entre varones y mujeres en la socialización de la regulación emocional, y en las estrategias utilizadas guarde relación con la percepción diferencial de la propia capacidad de tolerar el distrés; en el sentido de que si las mujeres evalúan los estresores como más graves, poseen más pensamientos repetitivos respecto del propio estado emocional negativo y se culpan más así mismas por los eventos negativos que los varones, también se perciban a sí mismas con menor capacidad de tolerar el distrés. Sin embargo, esta percepción podría no influir en la capacidad comportamental de resistir el malestar y esto explique que no se observen diferencias de género en la TDC.

Por lo anterior, analizar las diferencias de género en la TDC y la TDP podría resultar de valor para profundizar el conocimiento respecto de esta tendencia observada en los antecedentes.

Importancia de su estudio en población universitaria

Dadas las constantes demandas que supone la educación de nivel superior, la población de estudiantes de nivel universitario es propensa a experimentar mayores niveles de vulnerabilidad, lo que, según Velásquez et al. (2008), puede generar sentimientos negativos si la persona no es capaz de afrontar las exigencias académicas adecuadamente. Existen estudios que registran en los estudiantes altos niveles de agotamiento, cinismo y falta de eficacia, así como menores niveles de bienestar psicológico (e.g. Cooke Bewick, Barkham, Bradley, & Audin, 2006; Soria, Martínez, Esteve, & Gumbau, 2005). Esto se debe a que el inicio de una carrera supone un proceso vital estresante y ansiógeno (Mateo Canedo, Canet Juric, & Andrés, 2015), en donde pueden incluso surgir dificultades alimentarias, fatiga y problemas de concentración que, luego, afecten el desempeño académico (Burris, Brechting, Salsman, & Carlson, 2009).

A su vez, las emociones ejercen una gran influencia sobre el proceso de aprendizaje (Jacobs, & Gross, 2014). Autores como Nadeau (2001) y Forgas (2013), sostienen que tanto las emociones positivas como las negativas ejercen influencia sobre el desempeño académico de los estudiantes afectando su motivación, regulación y aprendizaje. Se reconoce actualmente que los procesos de regulación emocional influyen en el rendimiento académico (Graziano, Reavis, Keane & Calkins, 2007; Ivcevic, & Bracket, 2014; Tretacosta, & Izard, 2007) y que la tolerancia al distrés específicamente constituye un buen predictor de los desempeños en lectura y matemática en niños y adolescentes (Andrés et al., 2017).

Aunque no se registran estudios de la relación de la tolerancia al distrés y el rendimiento académico en estudiantes universitarios, resulta posible pensar que la misma es un aspecto necesario para la vida académica, debido a que continuamente el estudiante es sometido a situaciones estresantes que se sostienen en el tiempo y que pueden afectar su rendimiento académico (Graziano et al., 2007). Por lo tanto, conocer la existencia de diferencias de género en uno de los factores que influyen, tanto en el desarrollo y mantenimiento de la psicopatología, como posiblemente en el rendimiento académico de estudiantes universitarios podría ser de valor para el desarrollo

de intervenciones y programas de acuerdo con las necesidades específicas de este grupo poblacional (Burris et al., 2009; Cooke et al., 2006). Por lo tanto, el objetivo de este trabajo es analizar la existencia de diferencias de género en la TDP y TDC en estudiantes universitarios. Se espera que las mujeres informen menores niveles de TDP que los varones pero que no se observen diferencias en la TDC.

Metodología

Objetivo general

Explorar la existencia de diferencias entre el género femenino y masculino en la TDP y la TDC en estudiantes universitarios.

Objetivos particulares

-Caracterizar la TDP y la TDC en una muestra de estudiantes universitarios.

-Determinar si existen diferencias entre el género femenino y masculino en cuanto a la TDP.

Determinar si existen diferencias entre el género femenino y masculino en cuanto a la TDC.

Hipótesis

-Existen diferencias de género en la TDP, en el sentido de que las mujeres informarán menor TDP que los varones.

-No existe diferencias de género en la TDC, es decir, las mujeres presentarán una habilidad de TDC similar a los varones.

Diseño

De acuerdo a la clasificación de Montero y León (2007), se trata de un estudio ex post facto restrospectivo o lo que otras clasificaciones denominan correlacional (Sampieri, Collado & Lucio, 2000). El diseño fue transversal ya que se evaluó a los sujetos en un mismo momento en el tiempo.

Población

Estudiantes universitarios de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

Muestra

Se trabajó con una muestra no probabilística, de conveniencia, de 58 estudiantes universitarios pertenecientes a la facultad de Psicología de la

Universidad Nacional de Mar del Plata. De los participantes, 37 fueron de género femenino (63.8%) y 21 fueron de género masculino (36.2%). La media de la edad fue de 27.1 años de edad (DE = 6.095).

Instrumentos

TDC: Para evaluar la TDC se aplicó la tarea informatizada PASAT-C (Paced Auditory Serial Addition Task Computerized version) de Lejuez et al. (2003). Se trata de una versión modificada de la tarea serial de sumas auditivas rítmicas (PASAT) de Gronwall (1977). Originalmente fue desarrollada para evaluación neuropsicológica y requería al participante la realización de sumas de dígitos presentados verbalmente. La tarea en su versión original fue criticada por producir en los sujetos elevados niveles de estrés debido a su duración y monotonía. Sin embargo, esta característica fue la que posibilitó su utilización como un inductor psicológico de distrés y dio lugar a que fuera desarrollada su versión modificada y computarizada (PASAT-C). La tarea PASAT-C propone la realización de sumas conforme se presentan números en una pantalla de un modo rítmico. Se le pide al participante que sume el dígito actual al presentado previamente e indique la respuesta correcta. Cada vez que el sujeto responde de manera errónea escuchará un ruido molesto con el objetivo de inducir un estado de distrés en el participante. Los números son presentados secuencialmente en el área central de un rectángulo ubicado en el centro de una pantalla de computadora. En la pantalla se encuentran también presentes 20 recuadros correspondientes a los número del 1 al 18 que representan las respuestas posibles a las sumas requeridas. Las respuestas a las sumas deben ingresarse mediante un *click* del mouse sobre el recuadro que contiene el número adecuado.

Previo al comienzo de la tarea, se le informa al participante que puede interrumpir el ejercicio cuando lo desee pero que si permanece en la tarea puede sumar más puntos. Para esto, en un momento dado aparecerá en la pantalla de la computadora un recuadro con la palabra “salir” y hacer un *click* en él finalizará la tarea. La PASAT-C consta de tres niveles. En el nivel 1, la latencia de presentación entre número y número es de 3 segundos y la

duración del nivel es de 3 minutos; en el nivel 2, la latencia disminuye a 2 segundos, y el mismo dura 5 minutos. El paso del nivel 1 al nivel 2 es automático y no se le advierte al sujeto del mismo. Cuando el nivel 2 finaliza, se realiza una pausa de 15 segundos durante la cual se alerta al participante de que la tarea acabará pronto. Finalmente, en el nivel 3, la latencia de presentación de los números es de 1,5 segundo y el nivel puede durar hasta 5 minutos. En este nivel aparecerá el botón de escape previamente mencionado, dando a los participantes la opción de permanecer en la tarea o finalizarla. La TDC se operacionaliza como el tiempo de permanencia en el nivel 3.

La tarea ha mostrado validez para la evaluación de la TDC. Se registraron mayores niveles de ansiedad (p = .003), dificultad para concentrarse (p = .001), irritabilidad (p = .001), disforia (p = .001), activación fisiológica (p = .001) y disminución de cantidad de respuestas correctas (sumas) luego de realizar la tarea en comparación con las evaluaciones anteriores (Lejuez et al., 2003; McHugh et al., 2011). En nuestra muestra este último criterio de validez interna fue puesto a prueba, hallando que el mismo se cumplía (apartado “validez de constructo de la PASAT-C”).

TDP: Se utilizó la Escala de Tolerancia al Distrés –ETD- de Simons y Gaher (2005). Se trata de una escala de 15 ítems con formato de respuesta tipo Likert de 5 puntos (desde “*muy en desacuerdo*” a “*muy de acuerdo*”). La escala contiene cuatro subescalas que pueden sumarse entre sí para obtener un indicador global de la TDP: a) *Tolerancia*: habilidad para tolerar el distrés emocional; b) *Evaluación*: evaluación subjetiva del distrés; c) *Absorción*: sensación de que la atención es acaparada por las emociones negativas y d) *Regulación*: esfuerzos regulatorios para aliviar el distrés. Este modelo de 4 factores mostró adecuados niveles de ajuste (NNFI: 0,95; CFI; 0,96). Los coeficientes Alpha de las escalas fueron adecuados a) 0,72, b) 0,82, c) 0,78, d) 0,70). También se obtuvieron correlaciones con medidas teóricamente relacionadas de distrés afectivo (r= -0,51), fallos regulatorios (r= -0,51), afectividad positiva (r=0,26), expectativas de regulación del humor (r=0,54) y uso de alcohol y marihuana (r= -0,23 y r= -0,20 respectivamente), lo que sugeriría buenos niveles de validez convergente, discriminante y de criterio. Además, la escala fue sometida a un análisis test-retest con buenos resultados

de confiablidad (r= 0,61).

En nuestra muestra, los índices de confiabilidad Alpha de Cronbach fueron de adecuados a buenos: Escala total = .90, Regulación = .75, Tolerancia = .74, Absorción = .84 y Evaluación = .80.

Procedimiento

Todos los sujetos fueron citados de manera individual, en donde se les pidió en primera instancia, la firma de un consentimiento informado para luego realizar de forma autoadministrada la Escala de Tolerancia al distrés. En último lugar realizaron la tarea informatizada Pasat-C también de manera individual. Posteriormente se relevaron los datos obtenidos para su análisis estadístico.

Análisis de datos

En primer lugar se realizaron análisis para evaluar la validez de la tarea de tolerancia al distrés PASAT-C. En segundo lugar, se analizó si existía una asociación entre la TDP y la TDC ya que si bien existe evidencia sobre la propuesta de que se trata de constructos diferentes (e.g. Ameral et al., 2014) aún se continúa explorando la relación entre ambos (e.g. Chowdhury et al., 2018). En tercer lugar, se hicieron análisis estadísticos descriptivos de las variables bajo estudio. Finalmente, se analizaron las diferencias según género en TDP y TDC.

Resultados

Análisis de la validez de constructo de la PASAT-C

Para evaluar la validez de la tarea PASAT-C, se consideró la propuesta de Lejuez et al. (2003) que sugieren que, dado el aumento del malestar o distrés en la persona con el paso por los niveles de la tarea, debería reducirse el porcentaje de respuestas correctas. Para esto se calculó al porcentaje de respuestas correctas en cada nivel en función de la cantidad de estímulos. En el caso del tercer nivel, en donde el número de estímulos que se presenta depende del tiempo de terminación de la tarea por parte del sujeto, se calculó una variable adicional dividiendo el tiempo que el sujeto toleró la tarea por la latencia en la presentación de los estímulos en el nivel 3 (1500ms). De este modo, se produjo una estimación del porcentaje de aciertos para cada sujeto y se logró que el cálculo del porcentaje de aciertos fuera comparable con el de los otros niveles. Los análisis descriptivos de los porcentajes de aciertos en los tres niveles se presentan en la Tabla 1.

Tabla 1
Valores estadístico-descriptivos de los porcentajes de aciertos en los distintos niveles de la prueba PASAT-C

	Mínimo	Máximo	Media	DE
% Precisión nivel 1	20.00	96.67	62.82	18.54
% Precisión nivel 2	11.33	80.67	39,45	14.47
% Precisión nivel 3	0.00	56	27.25	12.16

Como puede observarse, los porcentajes de aciertos disminuyen conforme la tarea avanza. A continuación, se aplicaron dos pruebas *t* para muestras relacionadas para determinar si las diferencias en el rendimiento entre el primer y el segundo nivel, y entre el segundo y el tercero, fueron estadísticamente significativas. Además, se aplicó el estadístico *d* de Cohen para evaluar el tamaño del efecto de las diferencias.

Tabla 2
Prueba t para muestras relacionadas de comparación del rendimiento en los niveles de la prueba PASAT-C

	ME	DE	*t*	*p*	*d* de Cohen
Diferencia en % Precisión Nivel 1 y % Precisión Nivel 2	23.37	10.70	16.63	.00	1.41
Diferencia en % Precisión Nivel 2 y % Precisión Nivel 3	12.20	8.02	11.58	.00	.91

Como puede observarse, las diferencias entre los niveles resultaron estadísticamente significativas en los dos casos, indicando que, a medida que la prueba avanza, los participantes tienden a tener más errores. Las diferencias fueron grandes según los criterios propuestos por Cohen. Esto da cuenta de la capacidad de la tarea PASAT-C de generar malestar en los participantes y, por tanto, de su validez.

Análisis descriptivos

Se realizaron análisis estadísticos descriptivos tanto para el análisis de la TDC como de la TDP. Los resultados se muestran en la tabla 3.

Tabla 3
Valores estadístico-descriptivos para toda la muestra respecto de las variables bajo estudio

	ME	DE
% Precisión nivel 1	62.82	18.54
% Precisión nivel 2	39.45	14.47
% Precisión nivel 3	27.25	12.16
Total de aciertos	146.79	55.01
Latencia terminación nivel 3	268.02sg	917.49.sg
Tolerancia	3.27	.96
Absorción	3.55	1.00
Evaluación	3.58	.83
Regulación	2.88	1.00
ETD total	13.29	3.11

Nota: ETD Total= Escala de Tolerancia al Distrés Total

En la tabla 3 se puede observar que, como fue mencionado previamente, el porcentaje de precisión va disminuyendo conforme avanza la

prueba. Además, es conveniente mencionar que respecto de los 58 participantes que realizaron la tarea PASAT-C, 42 la completaron hasta su terminación y 16 oprimieron el botón de finalización con distintos tiempo de sostenimiento de la tarea.

Análisis de la asociación entre la TDP y la TDC

Se aplicó una prueba *t* de diferencia de medias, donde la variable de agrupación fue la terminación o no de la tarea PASAT-C, y las variables cuantitativas bajo análisis fueron los indicadores de TDP. Los resultados se muestran en la tabla 4.

Tabla 4
Diferencias de medias de la tolerancia al distrés percibida, en función de la terminación o no de la tarea PASAT-C

	No		Si		Dif de medias	*t*	*p*	*d* de Cohen
	ME	DE	ME	DE				
Tolerancia	3.43	.97	2.87	.84	.55	2.01	.05	.62
Absorción	3.70	.98	3.19	.98	.50	1.74	.09	.52
Evaluación	3.61	.80	3.50	.93	.11	.45	.65	.13
Regulación	3.01	1.00	2.54	.97	.47	1.62	.11	.48
ETD Total	13.74	3.02	12.10	3.10	1.64	1.84	.07	.53

Nota: ETD Total= Escala de Tolerancia al Distrés Total

Como puede observarse en lo expuesto en la tabla 4, las persona que terminan la tarea PASAT-C antes de que concluya el tiempo total del nivel 3, tienden a reportan menores niveles en la subescala Tolerancia de la ETD. El resto de las subescalas no presentaron diferencias estadísticamente significativas entre los sujetos que terminan la tarea y los que no. La diferencias en la escala total fue marginalmente significativa (p = .07)

En segundo lugar, se aplicaron pruebas de correlación parciales controlando el efecto del género entre los indicadores cuantitativos de la tarea PASAT-C y los indicadores de la ETD. Se optó por controlado el efecto del género puesto que algunas de las variables bajo estudio presentaron diferencias en función de esta variable. Los resultados se muestran en la tabla 5.

Tabla 5
Correlaciones parciales constrolando el género entre la Escala de Tolerancia al Distrés y los indicadores cuantitativos de la prueba PASAT-C

	% Precisión 1	% Precisión 2	% Precisión 3	Total aciertos	TT Nivel 3
Tolerancia	.21 (*p* = .06)	.20 (*p* = .06)	.17 (*p* = .10)	.27 ((*p* = .02)	.24 (*p* = .04)
Absorción	.09 (*p* = .25)	.10 (*p* = .23)	.09 (*p* = .26)	.14 (*p* = .14)	.19 (*p* = .07)
Evaluación	.20 (*p* = .07)	.17 (*p* = .10)	.11 (*p* = .22)	.17 (*p* = .10)	.09 (*p* = .25)
Regulación	.14 (*p* = .14)	.06 (*p* = .33)	.10 (*p* = .22)	.09 (*p* = .25)	.13 (*p* = .18)
ETD Total	.20 (*p* = .07)	.16 (*p* = .12)	.15 (*p* = .14)	.21 (*p* = .06)	.20 (*p* = .07)

Nota: TT nivel 3 = Tiempo Terminación Nivel 3; ETD Total = Escala de Tolerancia al Distrés Total

Encontramos que el porcentaje de respuestas correctas discriminado por niveles no evidenció relaciones con los indicadores de la TDP (excepto algunas diferencias marginalmente significativas en el caso de la subescala Tolerancia). En cambio, al ser computadas en su totalidad, la cantidad de respuestas correctas tuvo una relación con la subescala de Tolerancia (r = .27; p = .02) que resultó estadísticamente significativa. Además, se obtuvo una relación marginalmente significativa (r = .21 ; p = .06) entre el total de correctas y el índice total de la ETD. Finalmente, el tiempo de terminación del tercer nivel de la tarea, estuvo asociado con la subescala de Tolerancia (r = .24; p = .04) y, al igual que antes, se obtuvo una relación que no alcanzó la significatividad estadística con el índice total de la ETD (r = .20 ; p = .07).

Análisis de las diferencias de género

Se aplicó primero una prueba de chi-cuadrado donde las variables fueron la terminación o no de la tarea y el género. Además, para el resto de las variables se aplicaron pruebas *t* para muestras independientes. Los resultados de la prueba chi-cuadrado se muestran en la tabla 6 y los resultados de las pruebas *t*, junto con los valore estadístico descriptivos diferenciados por género y el tamaño del efecto de las diferencias, se muestran en la tabla 7.

Tabla 6
Análisis bivariado entre la terminación de la tarea PASAT-C y el género

	Interrumpe la tarea		
	No	Sí	Total
Femenino	25	12	37
Masculino	17	4	21
Total	42	16	58

Nota: Chi-cuadrado = 1.20; *p* = .27.

Tabla 7
Diferencia de medias de las variables bajo estudio en función del género

	Fem		Masc		Dif de medias	*t*	*p*	d de Cohen
	ME	DE	ME	DE				
% Precisión 1	55.54	16.91	75.63	13.97	-20.09	-4.620	.00	-1.30
% Precisión 2	34.16	11.17	48.76	15.14	-14.60	-4.196	.00	-1.10
% Precisión 3	22.61	9.36	35.42	12.41	-12.80	-4.441	.00	-1.16
Total de aciertos	125.76	41.92	183.86	56.57	-58.10	-4.461	.00	-1.17
Tiempo terminación	263.77sg	95.74sg	275.50sg	86.01sg	-11.73sg	-.465	.64	-.13
Tolerancia	3.03	.96	3.70	.83	-.66	-2.651	.01	-.75
Absorción	3.36	1.04	3.89	.84	-.53	-1,983	.05	-.56
Evaluación	3.51	.89	3.69	.72	-.17	-.754	.45	-.22
Regulación	2.79	.99	3.04	1.05	-.25	-.922	.36	-.24
ETDtotal	12.71	3.16	14.32	2.79	-1.62	1.953	.06	-.54

Nota: ETD Total= Escala de Tolerancia al Distrés Total

En función de la tabla 6, se observa que la relación entre el género y la terminación o no del tercer nivel de la tarea PASAT-C no fue estadísticamente significativa. Respecto de la tabla 7 los porcentajes de precisión fueron mayores en los 3 niveles en los hombres, siendo la diferencia grande en los tres casos. Además, puede verse que la latencia en terminación de la tarea PASAT-C no presentó diferencias entre hombres y mujeres.

Además, se observaron diferencias estadísticamente significativas en la subescala Tolerancia (*p* = .01) y para la subescala Absorción (*p* = .05), siendo dichas diferencia medianas y siendo los hombres los que reportaron mayores valores. En el caso del valor total de la escala (ETD total), las diferencias fueron marginalmente significativas (*p* = .06).

Discusión

El objetivo de este trabajo fue evaluar las diferencias de género en la TDP y TDC en estudiantes universitarios. La relación entre la TDP y TDC resultó escasa o nula, en concordancia con la noción de que se trata efectivamente de constructos diferentes (Ameral et al., 2014; McHugh et al., 2011).

En cuanto a la TDC, no se observaron diferencias de género en los tiempos de terminación anticipada de la tarea. Esto es similar a lo hallado por Lejuez et al. (2003); Glassman et al. (2016), por Kiselica et al. (2015) y Chowdhury et al. (2018) sobre que las mujeres y los hombres no presentarían diferencias en cuanto al desempeño en tareas que miden la TDC. Debe mencionarse que las diferencias de género observadas en los porcentajes de respuestas correctas, no necesariamente evalúan tolerancia al distrés. Es probable que el porcentaje de aciertos esté siendo influido por otros elementos como la atención y el tiempo de reacción de los participantes, factores que podrían influir en el desempeño en la PASAT-C (Lejuez et al., 2003), pero que no por ello suponen un indicador de la capacidad de la persona de tolerar los estímulos emocionales negativos.

Respecto de la TDP, se encontraron diferencias en las subescalas de Tolerancia y Absorción de la ETD y una diferencia marginalmente significativa en la puntuación total de la escala, siendo los hombres en los tres casos quienes presentaron mayores valores de TDP. Esto sigue la línea de los resultados hallados por Simons y Gaher (2005), Sandín et al. (2017), Kilesica et al. (2015) y Chowdhury et al. (2018). No obstante, debe mencionarse que algunos de estos autores informaron los resultados considerando el puntaje total de la escala completa, sin diferenciar en función de cada una de las cuatro subescalas. Los resultados de Sandín et al. (2017), quienes sí informan sus resultados discriminando las puntuaciones entre mujeres y varones para cada subescala de la ETD, son parcialmente consistentes con los nuestros, ya que ellos hallaron diferencias en las puntuaciones de las subescalas Tolerancia, Absorción y Regulación y en la puntuación total. Por otro lado, nuestros resultados parecerían discrepar con lo encontrado por Glassman et al. (2016),

quienes reportan ausencia de diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres en la TDP. Es posible que estos resultados contradictorios sean consecuencia de que tanto en este estudio como en otros reportados en la literatura, no se consideró el efecto de otras variables espurias, como por ejemplo, la atención, la ansiedad al momento de la evaluación, el cansancio del sujeto antes de realizar la tarea, la existencia o no de alguna recompensa, etc. Es necesario que nuevos estudios continúen con esta línea de investigación para esclarecer estos hallazgos.

En síntesis, nuestros resultados siguen la línea de los reportados hasta el momento. Las mujeres informaron menores niveles de TDP que los varones y no presentaron diferencias con los varones en la TDC. Es posible que, como anticipamos previamente, si las mujeres tienden a evaluar con mayor gravedad los estímulos estresantes, poseen más pensamientos repetitivos respecto de sus estados emocionales negativos y se culpan más a sí mismas por los eventos negativos que los varones (Nolen-Hoeksema & Aldao, 2011), también se perciban a sí mismas con menor capacidad de tolerar el distrés. Sin embargo, esta percepción podría no influir en la capacidad comportamental de resistir el malestar y esto explique que no se observaron diferencias de género en la TDC.

Ahora bien, es conveniente señalar algunas limitaciones del estudio. En primer lugar, debe mencionarse el tamaño de la muestra utilizada, que podría ampliarse en un futuro para contar con mayor cantidad de datos y realizar afirmaciones más concretas. Además, aumentar el tamaño muestral permitiría determinar la dirección de algunos resultados que en este estudio resultaron marginalmente significativos. Por otro lado, es importante señalar que se trabajó exclusivamente con estudiantes universitarios, la cual es una población que tiene sus características propias por el proceso vital que los estudiantes se encuentran atravesando y las situaciones que deben enfrentar día a día, las cuales pueden generar situaciones de estrés y ansiedad (Mateo Canedo et al., 2015). Es por esto que sería importante poder ampliar este estudio a muestras de población no universitaria con la finalidad de replicar lo hallado aquí.

Finalmente, esperamos que los resultados de este trabajo constituyan un aporte a la investigación sobre la tolerancia al distrés, y particularmente sobre la distinción entre la TDP y la TDC. Además, se espera haber brindado evidencias empíricas respecto de las diferencias de género en la regulación emocional, en general, y en la tolerancia al distrés, en particular. Además, los resultados suponen un aporte al estudio de la tolerancia al distrés en estudiantes universitarios en el contexto local dada la escasa cantidad de estudios realizados. Por ende, se espera que la investigación presente constituya un insumo de valor para el futuro diseño y contenido de programas de intervención destinados a este grupo poblacional.

Referencias

Ameral, V., Palm Reed, K. M., Cameron, A., & Armstrong, J. L. (2014). What are measures of distress tolerance really capturing? A mixed methods analysis. *Psychology of Consciousness: Theory, Research, and Practice*, *1*(4), 357-369. https://doi.org/10.1037/cns0000024

Andrés, M. L., Stelzer, F., Vernucci, S., Canet Juric, L., Galli, J. I., & Navarro Guzmán, I. (2017). Regulación emocional y habilidades académicas: relación en niños de 9 a 11 años de edad. *Suma Psicologica, 24*(2), 1–8.

Bardeen, J. R., Fergus, T. A., & Orcutt, H. K. (2013). Testing a hierarchical model of distress tolerance. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, *35*(4), 495-505. https://doi.org/10.1007/s10862-013-9359-0

Bargh, J. A., & Williams, L. E. (2007). The nonconscious regulation of emotion. In J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 429 –445). New York: Guilford Press.

Berking, M. (2000). *Training Emotionaler Kompetenzen; TEK, 2. Aufl*. [The Affect Regulation Training; ART] (2nd Ed.). New York: Springer.

Berking, M., & Whitley, B. (2014). *Affect Regulation Training*. New York: Springer.

Berking, M., & Wupperman, P. (2012). Emotion regulation and mental health: recent findings, current challenges, and future directions. *Current Opinion in Psychiatry*, *25*(2), 128-134. https://doi.org/10.1097/YCO.0b013e3283503669

Burris, J. L., Brechting, E. H., Salsman, J., & Carlson, C. R. (2009). Factors associated with the psychological well-being and distress of university students. *Journal of American College Health, 57*(5), 536-544. https://doi.org/10.3200/JACH.57.5.536-544

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. 542–560). New York: Guilford Press.

Chowdhury, N., Kevorkian, S., Hawn, S. E., Amstadter, A. B., Dick, D., Kendler, K. S., & Berenz, E. C. (2018). Associations between personality and distress tolerance among trauma-exposed young adults. *Personality and Individual*

Differences, 120, 166–170. https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.08.041

Cooke, R., Bewick, B. M., Barkham, M., Bradley, M., & Audin, K. (2006). Measuring, monitoring and managing the psychological well-being of first year university students. *British Journal of Guidance & Counselling*, *34*(4), 505-517. https://doi.org/10.1080/03069880600942624

Cova Solar, F., Rincón, P., & Melipillán, R. (2007). Rumiación y presencia de sintomatología ansiosa y depresiva en adolescentes. *Revista Mexicana de Psicología*, *24*(2), 175-183.

Cummings, J. R., Bornovalova, M. A., Ojanen, T., Hunt, E., MacPherson, L., & Lejuez, C. (2013). Time doesn't change everything: The longitudinal course of distress tolerance and its relationship with externalizing and internalizing symptoms during early adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *41*(5), 735-748. https://doi.org/10.1007/s10802-012-9704-x

Eisenberg, N., Cumberland, A., & Spinrad, T. L. (1998). Parental socialization of emotion. *Psychological Inquiry*, *9*(4), 241-273. https://doi.org/10.1207/s15327965pli0904_1

Forgas, J. P. (2013). Don't worry, be sad! On the cognitive, motivational, and interpersonal benefits of negative mood. *Current Directions in Psychological Science*, *22*(3), 225–232. https://doi.org/10.1177/0963721412474458

Galaif, E. R., Sussman, S., Chou, C. P., & Wills, T. A. (2003). Longitudinal relations among depression, stress, and coping in high risk youth. *Journal of Youth and Adolescence*, *32*(4), 243-258. https://doi.org/10.1023/A:1023028809718

Garnefski, N., Kraaij, V., & Spinhoven, P. (2001). Negative life events, cognitive emotion regulation and depression. *Personality and Individual Differences, 30*(8), 1311–1327. https://doi.org/10.1016/S0191-8869(00)00113-6

Glassman, L. H., Martin, L. M., Bradley, L. E., Ibrahim, A., Goldstein, S. P., Forman, E. M., & Herbert, J. D. (2016). A Brief Report on the Assessment of Distress Tolerance: Are We Measuring the Same Construct? *Journal of Rational - Emotive and Cognitive - Behavior Therapy, 34*(2), 87–99. https://doi.org/10.1007/s10942-015-0224-9

Gratz, K. L., & Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion

regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the difficulties in emotion regulation scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 26*(1), 41−54. https://doi.org/10.1023/B:JOBA.0000007455.08539.94

Graziano, P. A., Reavis, R. D., Keane, S. P., & Calkins, S. D. (2007). The role of emotion regulation in children's early academic success. *Journal of School Psychology, 45*(1), 3–19. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.09.002

Gronwall, D. M. A. (1977). Paced auditory serial-addition task: a measure of recovery from concussion. *Perceptual and Motor Skills*, *44*(2), 367-373.

Gross, J. J. (1998). Antecedent-and response-focused emotion regulation: divergent consequences for experience, expression, and physiology. *Journal of Personality and Social Psychology, 74*(1), 224-237.

Gross, J. J. (1999). Emotion Regulation. Past, Present and Future. *Cognition and Emotion*, *13*(5), 551-573. https://doi.org/10.1080/026999399379186

Gross, J. J. (2014). Emotion regulation: Conceptual and empirical foundations. En J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (2da ed., pp. 3–20). New York - London: The Guilford Press.

Gross, J. J., & Muñoz, R. F. (1995). Emotion regulation and mental health. *Clinical Psychology: Science and Practice*, *2*(2), 151-164. https://doi.org/10.1111/j.1468-2850.1995.tb00036.x

Gross, J.J., & Thompson, R.A. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. En J.J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation.* New York: Guilford Press.

Hankin, B. L., & Abramson, L. Y. (2001). Development of gender differences in depression: An elaborated cognitive vulnerability–transactional stress theory. *Psychological Bulletin*, *127*(6), 773-796-

Hankin, B. L., Mermelstein, R., & Roesch, L. (2007). Sex differences in adolescent depression: Stress exposure and reactivity models. *Child Development*, *78*(1), 279-295. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.00997.x

Hernandez Sampieri, R., Fernanez Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2000). *Metodología de la Investigación* (2º Ed.). México: McGraw HII.

Howell, A. N., Leyro, T. M., Hogan, J., Buckner, J. D., & Zvolensky, M. J. (2010). Anxiety sensitivity, distress tolerance, and discomfort intolerance in

relation to coping and conformity motives for alcohol use and alcohol use problems among young adult drinkers. *Addictive Behaviors, 35*(12), 1144-1147. https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2010.07.003

Ivcevic, Z., & Brackett, M. (2014). Predicting school success: Comparing conscientiousness, grit and emotion regulation ability. *Journal of Research in Personality, 52*, 29–36. http://dx.doi.org/10.1016/j.jrp.2014.06.005

Jacobs, S. E., & Gross, J. J. (2014). Emotion Regulation in Education. Conceptual Foundations, Current Applications, and Future Directions. En R. Pekrun, & L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *International Handbook of Emotions in Educations* (pp. 183–201). New York - London: Routledge.

Jeffries, E. R., McLeish, A. C., Kraemer, K. M., Avallone, K. M., & Fleming, J. B. (2016). The Role of Distress Tolerance in the Use of Specific Emotion Regulation Strategies. *Behavior Modification, 40*(3), 439–451. https://doi.org/10.1177/0145445515619596

Katz, D., Rector, N. A., & Laposa, J. M. (2017). The interaction of distress tolerance and intolerance of uncertainty in the prediction of symptom reduction across CBT for social anxiety disorder. *Cognitive Behaviour Therapy, 46*(6), 459-477. https://doi.org/10.1080/16506073.2017.1334087

Keough, M. E., Riccardi, C. J., Timpano, K. R., Mitchell, M. A., & Schmidt, N. B. (2010). Anxiety symptomatology: The association with distress tolerance and anxiety sensitivity. *Behavior Therapy, 41*(4), 567-574. https://doi.org/10.1016/j.beth.2010.04.002

Kiselica, A. M., Rojas, E., Bornovalova, M. A., & Dube, C. (2015). The Nomological Network of Self-Reported Distress Tolerance. *Assessment, 22*(6), 715–729. https://doi.org/10.1177/1073191114559407

Koole, S. L. (2009). The psychology of emotion regulation: An integrative review. *Cognition and emotion*, *23*(1), 4-41. https://doi.org/10.1080/02699930802619031

Lejuez, C. W., Kahler, C. W., & Brown, R. A. (2003). A modified computer version of the Paced Auditory Serial Addition Task (PASAT) as a laboratory-based stressor. *The Behavior Therapist, 26*(4), 290-293

Leyro, T. M., Zvolensky, M. J., & Bernstein, A. (2010). Distress Tolerance and Psychopathological Symptoms and Disorders: A Review of the Empirical Literature Among Adults. *Psychological Bulletin, 136*(4), 576–600.

https://doi.org/10.1037/a0019712

Mateo Canedo, C., Canet Juric, L., & Andrés, M. L. (2015). Deserción y lentificación en los estudios universitarios: aportes cognitivos para un mejor rendimiento académico. *Questión*, *1*(48), 147-159.

McHugh, R. K., Daughters, S. B., Lejuez, C. W., Murray, H. W., Hearon, B. A., Gorka, S. M., & Otto, M. W. (2011). Shared variance among self-report and behavioral measures of distress intolerance. *Cognitive therapy and research*, *35*(3), 266-275. https://doi.org/10.1007/s10608-010-9295-1

Montero, I., & León, O.G. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, *7*(3), 847-862.

Moors, A. (2010) Theories of emotion causation. A review. In J. De Houwer & D. Hermans (Eds.) *Cognition and Emotion. Review of Current Research and Theories.* New York: Psychology Press.

Nadeau, M. (2001). *Juegos de relajación para niños de 5 a 12 años*. España: Editorial Sirio.

Naragon-Gainey, K., McMahon, T. P., & Chacko, T. P. (2017). The structure of common emotion regulation strategies: A meta-analytic examination. *Psychological Bulletin, 143*(4), 384–427. http://dx.doi.org/10.1037/bul0000093 https://doi.org/10.1037/bul0000093

Nolen-Hoeksema, S., & Aldao, A. (2011). Gender and age differences in emotion regulation strategies and their relationship to depressive symptoms. *Personality and Individual Differences*, *51*(6), 704–708. https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.06.012

Padilla Paredes, P., & Calvete Zumalde, E. (2011). Rumiación, género y síntomas depresivos en adolescentes: adaptación de la escala de respuestas rumiativas del cuestionario CRSS. *Ansiedad y Estrés*, *17*(1), 51-61.

Piko, B. (2001). Gender differences and similarities in adolescents' ways of coping. *The Psychological Record*, *51*(2), 223-235. https://doi.org/10.1007/BF03395396

Porges, S. W. (2007). The polyvagal perspective. *Biological Psychology, 74*(2)*,* 116–143. https://doi.org/10.1016/j.biopsycho.2006.06.009

Rothermund, K., Voss, A., & Wentura, D. (2008). Counter-regulation in affective attentional bias: A basic mechanism that warrants flexibility in motivation

and emotion. *Emotion, 8*(1), 34-46. http://dx.doi.org/10.1037/1528-3542.8.1.34

Rottenberg, J., & Gross, J. J. (2003). When emotion goes wrong: Realizing the promise of affective science. *Clinical Psychology: Science and Practice*, *10*(2), 227-232. https://doi.org/10.1093/clipsy.bpg012

Sandín, B., Simons, J. S., Valiente, R. M., Simons, R. M., & Chorot, P. (2017). Psychometric properties of the spanish versión of The Distress Tolerance Scale and its relationship with personality and psychopathological symptoms. *Psicothema, 29*(3), 421–428. https://doi.org/10.7334/psicothema2016.239

Shariff, A., & Tracy, J. (2011). What are emotion expressions for? *Current Directions in Psychological Science, 20*(6), 395–399. https://doi.org/10.1177/0963721411424739

Sheeber, L., Davis, B., & Hops, H. (2002). Genderspecific vulnerability to depression in children of depressed mothers. En S.H. Goodman & I.H. Gotlib (Eds.), *Children of depressed parents: Mechanisms of risk and implications for treatment* (pp. 253–274). Washington, DC: American Psychological Association.

Silk, J. S., Shaw, D. S., Skuban, E. M., Oland, A. A., & Kovacs, M. (2006). Emotion regulation strategies in offspring of childhood-onset depressed mothers. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *47*(1), 69-78. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2005.01440.x

Simons, J. S., & Gaher, R. M. (2005). The Distress Tolerance Scale: Development and validation of a self-report measure. *Motivation and Emotion, 29*(2), 83-102. https://doi.org/10.1007/s11031-005-7955-3

Soria, M., Martínez, I. M. M., Esteve, E. B., & Gumbau, S. L. (2005). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: Facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *Anales de Psicología*, *21*(1), 170–180.

Tamres, L. K., Janicki, D., & Helgeson, V. S. (2002). Sex differences in coping behavior: A meta-analytic review and examination of relative coping. *Personality and Social Psychology Review, 6*(1), 2–30. https://doi.org/10.1207/S15327957PSPR0601_1

Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, *59*(2-3),

25-52.

Tooby, J., & Cosmides, L. (2008). The evolutionary psychology of the emotions and their relationship to internal regulatory variables. En M. Lewis, J. Haviland-Jones, & L. Feldman Barret (Eds.), *Handbook of emotion* (pp. 114-137). New York: The Guilford Press.

Tull, M. T., & Aldao, A. (2015). Editorial overview: New directions in the science of emotion regulation. *Current Opinion in Psychology*, *1*(3)*,* 1-9. doi:10.1016/j.copsyc.2015.03.009

Velásquez, C., Montgomery, W., Montero, V., Pomalaya, R., Ch, A. D., Araki, R., & Reynoso, D. (2008). Bienestar psicológico, asertividad y rendimiento académico en estudiantes universitarios sanmarquinos. *Revista de Investigación en Psicología*, *11*(2), 139-152.

Zelazo, P. D., & Cunningham, W. A. (2007). Executive Function. Mechanisms Underlying Emotion Regulation. En J. J. Gross (Ed.). *Handbook of Emotion Regulation* (135-158). New York: The Guilford Press.

Zvolensky, M., Leyro, T. M., Bernstein, A., & Vujanovic, A. A. (2011). Historical Perspectives, Theory, and Measurement of Distress Tolerance. En M. J. Zvolensky, A. Bernstein, & A. A. Vujanovic (Eds.), *Distress Tolerance* (pp. 3–27). New York - London: The Guilford Press.

Zvolensky, M., Vujanovic, A. A., Bernstein, A., & Leyro, T. M. (2010). Distress tolerance: Theory, measurement, and relations to psychopathology. *Current Directions in Psychological Science*, *19*(6), 406–410. https://doi.org/10.1177/0963721410388642