

RESUMEN

La regulación emocional se define como el conjunto de estrategias que los individuos utilizan para influir en los cambios subjetivos, fisiológicos y comportamentales de las emociones que experimentan. Las estrategias que más investigación empírica y experimental han recibido por su frecuencia de uso en la vida cotidiana son la reevaluación cognitiva (RC) –que supone la reinterpretación de los eventos para disminuir su impacto emocional negativo y se ha asociado a un patrón de consecuencias saludables vinculadas al bienestar psicológico- y la supresión de la expresión emocional (SEE) -que hace referencia a todos aquellos intentos por inhibir el curso expresivo comportamental de la experiencia emocional y su uso se ha asociado predominantemente con consecuencias poco adaptativas para el bienestar de los individuos-. Se ha sugerido además que a medida que los individuos maduran y avanzan en su experiencia de vida se vuelven más capaces de regular sus emociones de un modo más adaptativo, y que el género es otro factor que influye en el uso de estas estrategias indicando que los varones suelen suprimir la expresión de sus emociones en mayor medida que las mujeres. Sin embargo, la investigación sobre este tema en niños de etapa escolar es relativamente escasa. Por este motivo, el objetivo de este trabajo es explorar y comparar la frecuencia de uso de estas dos estrategias de regulación emocional en niños escolarizados. Para esto se evaluará su frecuencia de uso

en un grupo de niños y niñas de nueve a doce años de edad. Se espera encontrar que los niños mayores utilicen más la RC y menos la SEE y además, que la SEE sea utilizada en mayor frecuencia entre los varones que entre las niñas. Los resultados de este trabajo pueden resultar de utilidad para el futuro desarrollo e implementación de estrategias de intervención y de prevención en salud mental infantil.

Palabras clave: Regulación emocional- Reevaluación cognitiva- Supresión de la expresión emocional- ERQ-

INTRODUCCIÓN

El constructo regulación emocional es relativamente reciente y comenzó a ser utilizado haciendo referencia a una variedad heterogénea de procesos a través de los cuales las emociones son reguladas en sí mismas (Gross, 1998b). La regulación emocional implica tanto la disminución como el aumento de las emociones negativas y positivas (Langston, 1994; Master, 1991; Parrott, 1993). Uno de los modelos actuales más reconocidos en el campo de la regulación emocional es el que proponen John & Gross (2007) denominado *modelo de proceso* de regulación de la emoción. Según este modelo se pueden distinguir cinco clases de estrategias de regulación emocional. Específicamente, dos han sido las más estudiadas (Gross & John, 2003): la reevaluación cognitiva (RC) y la supresión de la expresión emocional (SEE) debido a que son frecuentemente utilizadas en la vida cotidiana. 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). Se trata de una estrategia focalizada en el antecedente, lo que significa que interviene antes de que las respuestas hayan sido completamente generadas. La SEE es una forma de modulación de la respuesta que implica la inhibición del comportamiento expresivo de la emoción en curso (Gross, 1998a, b). Se considera una estrategia centrada en la respuesta, ya que aparece

relativamente tarde en el proceso de generación de la emoción, y modifica el aspecto conductual de las tendencias de respuesta emocional.

Si bien existen varios estudios que han explorado los procesos de regulación emocional en la edad adulta (Gross, 2001), menor cantidad de investigaciones se han centrado en niños en etapa escolar (Garnefski, Rieffe, Jellesma, Meerum & Kraaij, 2007). Teniendo en cuenta que la infancia es un período crucial para el desarrollo de la regulación emocional, resulta interesante analizar la frecuencia de uso de estas dos estrategias en población infantil para poder identificar las diferencias individuales considerando el género y la edad de los sujetos.

MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL

Emoción

La emoción consiste en una respuesta del organismo para adaptarse al ambiente (Tooby & Cosmides, 2008). Las emociones constituyen un aspecto esencial del funcionamiento cognitivo humano; motivan al cambio cuando es necesario, facilitan el aprendizaje, proveen información sobre la necesidad de lucha o huida, y contribuyen fundamentalmente al establecimiento de relaciones sociales (Gross, 1999). Las teorías contemporáneas de la emoción hacen hincapié en el modo en que las emociones facilitan la adaptación del organismo al ambiente (Tooby & Cosmides, 2008).

Si bien existen una gran cantidad de conceptualizaciones acerca de las emociones, todas hacen referencia directa o indirectamente a la categorización más popular en dos tipos o clases generales de emoción, las positivas (experiencia subjetiva placentera) y las negativas (núcleo subjetivo de malestar o dolor) (Andrés, Massone & Calcopietro, 2014).

Características De Las Emociones

Una primera característica de las emociones se refiere a su propiedad multifacética, es decir, se trata de respuestas que producen cambios en los patrones habituales de tres sistemas. Cuando se activa una emoción, se producen tres cambios en el organismo: cambios en el registro conciente, en los

parámetros fisiológicos y en las manifestaciones comportamentales (Mauss, Levenson, McCarter, Wilhem & Gross, 2005). La experiencia subjetiva se refiere a aquello que los individuos sienten cuando experimentan una emoción, es decir, al registro personal conciente de la vivencia de una emoción, lo que tradicionalmente se conoce como sentimiento. La respuesta fisiológica, por otro lado, se hace evidente a partir de los cambios en el sistema nervioso autónomo. Algunas respuestas fisiológicas son fáciles de identificar en nuestra experiencia cotidiana, como la sudoración, la aceleración del ritmo cardíaco o el temblor, pero sin embargo, otras respuestas pueden ocurrir a un nivel que no llegamos a detectar, como la actividad de las neuronas cerebrales. Por último, la tercera respuesta, la comportamental, refiere a la tendencia a ciertas respuestas conductuales que caracterizan a una emoción. Cuando un individuo experimenta una emoción, se vuelve más propenso a realizar ciertas conductas por sobre otras, a dirigir su comportamiento de cierta manera por sobre otras posibles (Fridja, 1986). Las respuestas comportamentales pueden ser tanto verbales como no verbales.

Estas tres formas en las cuales responde el organismo en el momento que vivenciamos una emoción nos permiten pensar entonces en una de las principales características de las emociones, que es su naturaleza multifacética.

Una segunda característica de las emociones es que surgen cuando el individuo atiende a una situación determinada y la evalúa como relevante para

sus propios objetivos. No importa cuál sea el objetivo de cada uno, es el significado otorgado por el individuo a la situación lo que dispara la emoción, o sea que si los significados otorgados cambian, la emoción también lo hará (Rivière, 1988; Thibergien, 1993).

Por último, una tercera característica que no debemos olvidar acerca de las emociones es que las mismas son maleables, es decir que las respuestas pueden ser moduladas en una gran cantidad de maneras (James, 1884).

A modo de síntesis, podemos decir entonces que las emociones son multifacéticas, producto de una evaluación cognitiva previa y maleables.

Regulación Emocional

La expresión “regulación emocional” hace referencia básicamente a que las emociones pueden ser reguladas. En este sentido, podemos definirla como la utilización de estrategias que los individuos ponen en marcha para modificar el curso, intensidad, duración y expresión de las experiencias emocionales que poseen en pos del cumplimiento de objetivos individuales (Cole, Martin & Dennis, 2004).

Debido a que las emociones son un proceso 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.

Cuando hablamos de la regulación de las emociones tenemos que tener en cuenta en primer lugar que es posible regular tanto las emociones negativas como las positivas, ya sea para disminuirlas como para incrementarlas, aunque lo más frecuente es tratar de disminuir el impacto de emociones negativas (Gross, Richards & John, 2006). En segundo lugar, aunque los ejemplos característicos de la regulación emocional versan sobre estrategias concientes, es posible pensar que la actividad regulatoria que comienza de manera deliberada ocurra luego sin reflexión conciente. Numerosos procesos cognitivos son controlados, pero la práctica frecuente y sostenida puede volverlos automáticos (Ballesteros, 2000). Por último y en tercer lugar, no existe a priori una suposición respecto de si alguna forma de regulación emocional es necesariamente buena o mala (Thompson & Calkins, 1996). De este modo, los procesos de regulación emocional pueden ser favorables o desfavorables dependiendo de las necesidades contextuales del individuo.

Modelo De Proceso De La Regulación Emocional

El modelo de proceso de la regulación emocional (Gross & Thompson, 2007) sostiene que las estrategias de regulación emocional se pueden diferenciar en función del momento en el que tienen su primer impacto en la secuencia temporal del despliegue emocional.

Este modelo toma las tres características que habíamos mencionado acerca de las emociones (evaluación cognitiva previa, naturaleza multifacética y

maleabilidad). Así, se trata de un intercambio entre la persona y la situación en la que se encuentra que involucra la atención, posee un significado particular para ese individuo, y dispara un sistema múltiple de respuestas coordinadas. La linealidad referida a la secuencia situación-atención-evaluación-respuesta representa a este modelo.

Para estos autores existen dos mecanismos básicos de regulación emocional en el proceso de generación de una emoción: aquel que agrupa las estrategias “focalizadas en el antecedente”, que son aquellas que se ponen en marcha antes de que las tendencias de respuesta emocional estén completamente activadas, y el que agrupa las estrategias “focalizadas en la respuesta” que se refiere a las estrategias que se implementan una vez que las respuestas emocionales han sido generadas.

Dentro de las estrategias focalizadas en el antecedente se mencionan en primer lugar las que pertenecen a la familia “selección de la situación”, que se refieren a las estrategias que implican la realización de ciertas acciones que nos van a permitir o no, ser parte de una situación que nos genere emociones placenteras o displacenteras. Si bien la utilización de este conjunto de estrategias supone un conocimiento acerca de las características probables de las situaciones y las respuestas emocionales que las mismas desencadenarían; son estrategias que resultan efectivas a la hora de modular la emoción de un tercero, por ejemplo de los padres hacia los hijos. Así, esta estrategia es una de

las formas de regulación emocional extrínseca que más importancia adquiere sobre todo en la infancia. Un buen ejemplo de esto sería favorecer ciertas situaciones tranquilizantes como la lectura de un cuento o el escuchar una canción relajante antes de dormir, en vez de proponer un programa de televisión (Fox & Calkins, 2003).

En segundo lugar, dentro de las estrategias focalizadas en el antecedente, se presenta la “modificación de la situación”. Esta familia de estrategias se utiliza cuando se quiere cambiar el impacto emocional de una situación y para lograrlo se recurre a determinadas acciones específicas. Al igual que en el caso anterior, el uso de estas estrategias con frecuencia es utilizado para influir sobre las emociones de un tercero. Un ejemplo de este tipo de estrategia es cuando los niños en medio de una situación de discusión con sus padres, se ponen tristes o comienzan a llorar para poder así bajar el tono emocional de la interacción. Otro ejemplo podría ser cuando los niños se encuentran resolviendo alguna situación que les genera dificultad, como puede ser una tarea escolar, la ayuda de los padres puede modificar levemente la situación de modo que la misma resulte menos frustrante y/o más placentera para el niño.

En tercer lugar mencionaremos el “despliegue atencional” que refiere al modo en que los sujetos focalizan su atención en algún aspecto específico de la situación que puede influir sobre sus emociones. El despliegue atencional es

uno de los primeros intentos de regulación emocional que aparece en el desarrollo y es utilizado desde la infancia temprana hasta la adultez (Rothbart, Ziaie & O'Boyle, 1992), sobre todo cuando no resulta posible cambiar o modificar la situación. Encontramos dos estrategias dentro de este conjunto que resultan frecuentes: la distracción, que significa poner la atención en otros aspectos de la situación o desviar la misma de los aspectos displacenteros; y la concentración, que ocurre cuando se focaliza la atención en ciertas características emocionales de la situación como por ejemplo, la rumiación.

Por último, y terminando con las estrategias focalizadas en el antecedente se encuentra el conjunto del “cambio cognitivo”. El cambio cognitivo hace referencia al hecho de modificar la evaluación realizada sobre una situación determinada con el objetivo de variar su significado emocional, cambiando lo que se piensa sobre de dicha situación o sobre la propia capacidad para manejar las demandas que esta implica (Andrés, 2013). Una forma de cambio cognitivo denominada “reevaluación cognitiva” (RC) ha recibido especial atención en la investigación (Gross, 2002; John & Gross, 2007; Oschner & Gross, 2007). Esta estrategia implica cambiar el significado de una situación de una manera que modifique su nivel de impacto emocional. Si nos centramos en el desarrollo infantil, las evaluaciones relacionadas con la emoción están muy influenciadas por las representaciones ligadas a la emoción, incluyendo las causas y las consecuencias de las mismas (Stegge &

Meerum Terwogt, 2007). Así, estas representaciones juegan un papel preponderante en la capacidad de cada niño para poder manejar sus propias emociones. Ahora bien, para construir las representaciones vinculadas a las emociones, los padres y/o cuidadores juegan un rol fundamental ya que son quienes ayudan a los niños a construir estas representaciones de diferentes modos, como es el caso de la información que brindan sobre las circunstancias de una situación determinada; las explicaciones que dan a sus hijos acerca de las causas de las emociones; o las reglas o guiones que presentan para enfrentar la experiencia emocional. Además, los padres también estimulan la utilización de estrategias relacionadas con el cambio cognitivo (“Podés pensar cosas lindas en la oscuridad para no tener miedo”), y también provocar el cambio cognitivo mediante la reinterpretación directa de la situación (“No nos reímos de las personas que se tropiezan, ¿Cómo te sentirías si se rieran de vos?”) (Denham, 1998; Eisenberg, 1998; Thompson, 1994).

En contraposición a las estrategias focalizadas en el antecedente, existe una segunda familia de estrategias “focalizadas en la respuesta”. Se trata de formas en las que podemos generar influencia sobre las respuestas fisiológicas, experienciales o comportamentales, que se denomina “modulación de la respuesta” ya que ocurre una vez que las tendencias de respuesta se han iniciado (Gross & Muñoz, 1995). Una forma específica de modulación de la respuesta es la supresión de la expresión emocional (SEE) que ha recibido

notable investigación y que se refiere a la inhibición de la expresión comportamental de una emoción. Un dato a tener en cuenta a la hora de hablar de esta estrategia es que la disminución de la expresión de las emociones negativas no conlleva una disminución de la experiencia emocional negativa, sin embargo, la disminución de la expresión de emociones positivas sí conlleva la disminución de la experiencia emocional positiva (Gullone, Hughes, King & Tonge, 2009)

Basándonos en este modelo, dos han sido las estrategias que recibieron mayor investigación empírica y experimental, por ser consideradas de uso frecuente en la vida cotidiana y por poseer su impacto en momentos clave del devenir emocional (Gross & John, 2003). Como anticipamos, una de ellas es la RC, una estrategia focalizada en el antecedente que hace referencia a la construcción de significados alternativos sobre un evento con el objeto de disminuir el impacto emocional negativo. Se ha asociado su uso frecuente con mayor bienestar psicológico (John & Gross, 2004). La segunda, es la SEE que se refiere a inhibir la expresión comportamental de la experiencia emocional. Su uso frecuente se ha asociado con resultados negativos para el bienestar psicológico (Gross & John, 2003). Por ejemplo, en una investigación con adultos jóvenes, Gross y John (2003) indicaron que los individuos diferían en el uso de RC y SEE y que estas diferencias se relacionaban con los diversos modos de funcionamiento psicológico. Aquellos sujetos que utilizaron más la

RC resultaron más proclives a enfrentar los acontecimientos estresantes de formas positivas y fueron más activos en sus intentos de enfrentar los estados de ánimo negativos. Estos sujetos informaron experimentar y expresar más sentimientos positivos y menos negativos en comparación con las personas que no utilizaban esta estrategia tan a menudo. El uso más frecuente de la SEE se asoció con un considerable costo psicológico en el sentido que dichos sujetos informaron experimentar menos afectos positivos y menor éxito que aquellos que no utilizan esta estrategia al afrontar los estados de ánimo. Además, mientras que la supresión de las emociones negativas ha demostrado mantener la experiencia de dichas emociones intacta, la supresión de las emociones positivas disminuye la experiencia de las emociones positivas (Gullone, et. al, 2009)

Otras investigaciones también indicaron que la RC se relaciona con perfiles psicológicos más saludables en comparación con la SEE, y también que esta última se encuentra asociada a un mayor costo psicológico y cognitivo (Dennis, 2007; John & Gross, 2004; Werner y Gross, 2009). Por ejemplo, John y Gross (2003) encontraron que aquellos individuos que utilizan mayormente la SEE expresaron más afectos negativos y menos positivos; además indicaron autoestima y satisfacción más baja en comparación con aquellos que no utilizaban la SEE con tanta frecuencia.

En el caso de los niños y adolescentes podemos mencionar el trabajo de Garnefski, Rieffe, Jellesma, Terwogt y Kraaij (2007) en el que encontraron que niños de 9 a 12 años de edad la RC se asoció negativamente con temor y preocupación. Tiempo después, Gullone y Taffe (2012) aportaron evidencia de la asociación negativa entre la RC y depresión en niños y adolescentes de 10 a 18 años de edad. Con respecto a la SEE, podemos mencionar el trabajo de Penza-Clyve y Zeman (2002) en el que hallaron que esta estrategia se asoció positivamente con ansiedad, depresión y síntomas somáticos en niños de 9 a 12 años de edad. En términos generales, la evidencia en niños es un tanto menor y se encuentra menos sistematizada que la evidencia analizada en adultos (Gullone et al., 2009).

Factores Que Influyen En La Regulación De Las Emociones

Como se mencionó previamente, diversas investigaciones han encontrado que la RC se asocia con consecuencias saludables para el bienestar psicológico y subjetivo, mientras que la SEE pareciera indicar un patrón contrario. Considerando estos resultados, surge la pregunta sobre qué factores influyen en la mayor frecuencia de uso de una u otra estrategia, es decir, ¿por qué difieren las personas en su uso? Existen ciertos factores que influyen en el modo en que cada sujeto regula sus emociones. Estos factores interactúan entre sí a lo largo del desarrollo y van conformando los perfiles de la

adulthood (Ato, González, & Carranza, 2004; Southam-Gerow, & Kendall, 2002; Zema, Cassano, Perry-Parrish, & Stegall, 2006)

Uno de estos factores, son los biológicos, dentro de los cuales podemos mencionar el temperamento, que se define como las diferencias constitutivas en la reactividad y autorregulación (Rothbart, 1991), y afectaría tanto la intensidad de la emoción experimentada como la estrategia de autorregulación seleccionada (Ato et al., 2004). Otro factor biológico guarda relación con las características de los componentes neurofisiológicos que juegan un rol fundamental en la regulación emocional. Entre éstos se destacan la mayor o menor reactividad de la amígdala, importante en la generación, monitoreo y cese del arousal emocional; la activación predominante del cortex pre-frontal, donde la mayor activación hemisférica izquierda se asocia a conductas de acercamiento, experiencia y percepción de emociones positivas, mientras que la mayor activación hemisférica derecha se asocia al retraimiento, experiencia y percepción de emociones negativas. Finalmente, se destacan también los patrones de actividad del sistema adrenocortical- hipotalámico- pituitaria y su generación de la hormona cortisol, que en individuos depresivos, por ejemplo, se encuentra en niveles elevados; y por último, la mayor o menor influencia del tono vagal, considerado por un lado indicador de la reactividad emocional cuando se realizan comparaciones individuales, y por otro lado, como una medida de la capacidad para regular la conducta emocional por medio del

rendimiento cardíaco y del manejo de las facultades atencionales cuando se presentan desafíos ambientales (Zeman, Cassano, Perry-Parrish, & Stegall, 2006).

Entre los factores ambientales, se han distinguido el contexto sociocultural y en qué medida ciertos valores culturales definen distintos modos de respuesta en los individuos en cuanto a cómo las emociones deberían ser experimentadas y expresadas (Gross & Thompson, 2007; Southam-Gerow, & Kendall, 2002). En este sentido, los padres cumplen un papel importante al transferir de manera directa o indirecta diversas estrategias de regulación emocional a los niños hasta que éstos se vuelven más autónomos, influyendo en la calidad del apego, las pautas de crianza, la capacidad de los propios padres de regular sus emociones, la presencia de psicopatología en los padres y el moldeamiento que ejercen sobre las estrategias de regulación emocional (Cole & Kaslow, 1988; Gross & Muñoz, 1995; Koop, 1989; Silk, Shaw, Skuban, Oland & Kovacs, 2006).

Otro factor de influencia en el que convergen lo biológico y cultural es el género de los individuos. Las variables sociales parecen influir en el modo en que cada persona regula sus emociones de acuerdo a su sexo, identificando un patrón de mayor control en el caso de las niñas lo que posteriormente se ha asociado, por ejemplo, con el desarrollo de depresión y desórdenes de conducta respectivamente (Southam-Gerow & Kendall, 2002).

Finalmente, otro factor de gran influencia sobre la regulación emocional es la edad al variar a lo largo del tiempo y del desarrollo del sujeto. Cole y Kaslow (1988) postulan que en las primeras etapas de la vida existiría una mayor dependencia de los otros que impactaría en la regulación de las emociones, mientras que a medida que el individuo madura, adquiere una mayor capacidad para autorregularse y puede desarrollar de esta manera, un repertorio más amplio y flexible de estrategias de regulación emocional como de independencia emocional. En coincidencia con esta postura, Garber y Dodge (1991) han indicado que durante el desarrollo se transfiere el control inicial que provee el cuidador al niño y que permite un óptimo nivel de funcionamiento fisiológico e integración psicológica, lo que favorecería una mayor aceptación social (Gross & Muñoz, 1995).

Dentro de estos factores, el estudio del género y la edad resulta relevante para el establecimiento de patrones normativos de estrategias de regulación que ayuden a comprender más de cerca el funcionamiento de los procesos de regulación emocional implicados en el bienestar psicológico y en la psicopatología, ya que los procesos de autorregulación mediante los cuales los individuos pueden controlar sus pensamientos, sentimientos y acciones resultan esenciales para un funcionamiento adaptativo (Hoyle, 2010). La influencia del género y la edad sobre la frecuencia de uso de la RC y la SEE ha sido mayormente investigada entre los adultos y los adultos mayores (e.g. John &

Gross, 2004), en tanto la investigación de la influencia de estos factores en población infantil ha sido relativamente menor. De modo que resulta de valor analizar de qué manera el género y la edad de los niños influyen en la mayor o menor frecuencia de uso de estas estrategias. Dada la importancia de conocer el uso de estrategias específicas de regulación emocional en población escolar y la escasez de estudios sobre este tema realizados a nivel internacional y nacional, nos propusimos explorar la frecuencia de uso de estas dos estrategias de regulación emocional en niños de etapa escolar.

Desarrollo De La Regulación Emocional Durante La Infancia

Existen varios estudios que han explorado estos procesos de regulación emocional en la edad adulta (Gross, 2001) y recientemente en la vejez (Urry & Gross, 2010); pero sin embargo, menor cantidad de investigaciones se han centrado en niños en etapa escolar (Garnefski, Rieffe, Jellesma, Meerum & Kraaij, 2007). La niñez es una etapa crítica del desarrollo en la que se producen muchos cambios en las habilidades cognitivas implicadas en la reflexión, conceptualización y verbalización de las ideas acerca de los estados internos, lo que da paso a una mayor capacidad de uso de la propia regulación de la emoción (Stegge, Meerum, Reeijntjes & Van Tijen, 2004).

En base a la revisión de Capella (2011), se pueden describir ciertas características específicas de la regulación emocional en función de la etapa evolutiva en la que se encuentra el sujeto. Durante una primera etapa que

correspondería desde el nacimiento hasta aproximadamente los 24 meses de vida, el individuo comienza desplegando conductas de regulación emocional ligadas a capacidades innatas como, por ejemplo, el chupeteo (Cole & Kaslow, 1988). En esta etapa es crucial la asistencia de los cuidadores o padres para regular el estado emocional de los niños. Kopp (1989) plantea que esas conductas reflejas van generando resultados fortuitos al alterar los estados de displacer y angustia, lo que produce la repetición de tales conductas que guiaría las primeras percepciones de eficacia temprana infantil. A medida que el niño avanza en edad y maduración adquiere capacidad para auto distraerse y focalizarse en señales interesantes. Además, los niños adquieren en este periodo habilidades motrices y comunicativas que le permiten y facilitan diferentes modos de interacción con sus cuidadores. Hacia el final de esta etapa, cuando comienzan la marcha, ganan control sobre la experiencia emocional debido al desarrollo de la memoria, las habilidades lingüísticas y el juego, que lo ayudaran a controlar la experiencia emocional.

Una segunda etapa, entre los dos y los cinco años de edad, es la fase correspondiente a los años preescolares. En esta etapa, los niños presentan importantes cambios relativos a su desarrollo y en su comprensión acerca de las emociones, incluyendo la habilidad para analizar en detalle las situaciones generadoras de emociones, la identificación de las causas y consecuencias, y las diferentes formas de expresar y apreciar las emociones (Stegge & Meerum

Terwogt, 2007). Los niños comienzan a percibirse a sí mismos como sujetos que pueden sentirse mejor o peor de acuerdo con las acciones propias que realicen para ello. Se vuelven capaces de realizar actividades que les permitan manejar sus emociones de manera exitosa y constante, como planificar las acciones para remediar o cambiar la situación amenazante (Kopp, 1989). Otro logro que acontece en este periodo, es la adquisición del lenguaje que abre las posibilidades de una regulación emocional más integral ya que facilita la interacción social al permitir no solo que el niño pueda indicar cuando la regulación externa es requerida, sino que también le permite a los cuidadores instruir directamente a los niños para modular sus emociones (Garber & Dodge, 1991; Gross & Muñoz, 1995). Pese a que durante esta etapa los preescolares adquieren más estrategias de regulación emocional, aún dependen del cuidador en el manejo de experiencias afectivas negativas muy fuertes mientras van adquiriendo una progresión de estrategias conductuales y cognitivas. Por otra parte, se ha visto que en presencia de un adulto, los preescolares pueden incrementar la intensidad de sus despliegues afectivos (Cole & Kaslow, 1988).

Una tercera etapa en el desarrollo de la regulación emocional puede delimitarse entre los seis y los doce años de edad, correspondiente a la infancia media o a la etapa escolar. A lo largo de estos años, un logro importante que obtienen los niños corresponde a la habilidad reflexiva sobre la propia experiencia interna y la capacidad de auto monitoreo, autoevaluación y auto

reforzamiento. Esto les permite una mayor autonomía personal y una participación activa en el manejo de la experiencia afectiva. Esta etapa manifiesta una transición clara desde la dependencia de las fuentes interpersonales de regulación afectiva a una mayor regulación intrapersonal (Cole & Kaslow, 1988). Esta regulación se desarrolla gracias a las múltiples fuentes de socialización como la familia, los pares, los profesores, etc., dado que a través de estas fuentes los niños aprenden qué emociones pueden sentir y expresar de manera segura de acuerdo a cada situación específica. Por otra parte, los niños aprenden que la regulación emocional es posible al ver a otros manejar de manera exitosa sus emociones. Otro dato a tener en cuenta es que en la etapa escolar, el conocimiento de eventos pasados es integrado a los actuales, permitiendo al niño experimentar más alternativas y mayor control sobre la conducta (Cole & Kaslow, 1988). A medida que los niños crecen su repertorio de regulación emocional se incrementa y gradualmente cambia hacia estrategias internas y cognitivas (Aldwin, 1994; Band & Weisz, 1998; Fields & Prinz, 1997; Stegge et al., 2004). A la edad de 8 o 9 años los niños han aprendido a utilizar significados y sus propios pensamientos para regular sus emociones (Harris, 1989; Meerum Terwogt, & Stegge, 1995; Saarni, 1999). Como afirman Dennis et al. (2013), a medida que las capacidades de planificación, memoria de trabajo y auto-reflexión se desarrollan, permiten la emergencia de las estrategias cognitivas de regulación emocional en niños y

adolescentes. De modo que es probable, que los niños mayores con mayores capacidades de control cognitivo implementen de forma más eficiente la RC y es posible que esto se vea reflejado en cuestionarios de autoinforme. En cuanto a la regulación de la expresión emocional, los niños pequeños comprenden que existe una relación entre una situación y una emoción, y entre una emoción y su expresión, pero esta comprensión no necesariamente implica una apreciación completa de la posibilidad de disociación entre experimentar una emoción y su expresión. Recién cuando comienzan a monitorear sus propios estados emocionales pueden detectar discrepancias entre los sentimientos y las expresiones. Este carácter privado de los procesos internos necesita ser reconocido antes de que pueda utilizarse deliberada y estratégicamente (Stegge & Meerum Terwogt, 2007). Sonreír, más allá de estar desilusionado, puede volverse una estrategia útil para manejar un conjunto de situaciones interpersonales, especialmente cuando se incorpora a un esquema más completo sobre las reglas de despliegue de las respuestas emocionales (como puede ser un esquema que asocie que el mostrar ciertos sentimientos negativos puede dañar u ofender a otras personas), pero solo entre los niños a partir de los 5 o 6 años de edad. De modo que para utilizar la SEE deliberadamente se requiere de cierta madurez del sistema cognitivo, pero como indican John y Gross (2004), es probable que solo entre los niños más grandes se sume a la capacidad cognitiva la posibilidad de haber aprendido a

regular las emociones de modos más saludables. Considerando esto, sería esperable que los niños más grandes -con mayores aprendizajes sobre las estrategias más saludables- utilicen en menor medida la SEE que los niños más pequeños.

Por último, la etapa de la adolescencia hasta aproximadamente los 18 años, se caracteriza por una mejora en la regulación emocional principalmente a causa del desarrollo de distintas habilidades cognitivas que permiten una mayor abstracción y flexibilidad del pensamiento. Gross y Muñoz (1995) señalan que el incremento de las habilidades cognitivas da origen a nuevas formas de regulación emocional como, por ejemplo, el análisis de los puntos de vista de otros y la representación adecuada de metas distantes. Gross y Thompson (2007) plantean que a través del tiempo las habilidades de regulación emocional se desarrollan en función de la personalidad. De esta forma, los adolescentes manejan sus sentimientos en concordancia con su tolerancia basada en el temperamento, sus necesidades de seguridad o estimulación, capacidades de autocontrol, y otros procesos de personalidad.

En las últimas dos décadas, se ha incrementado la toma de conciencia respecto de la importancia del aprendizaje del manejo de las emociones de modos apropiados y adaptativos para el desarrollo psicológico saludable de los niños (Cole, Michel & Teti, 1994; Morris, Silk, Steinberg, Myers & Robinson, 2007; Southam-Gerow & Kendall, 2002). Sin embargo, a pesar de que se ha

reconocido la importancia de la regulación emocional para el desarrollo psicológico saludable, las investigaciones se han centrado principalmente en la temprana infancia y la adultez, otorgando una importancia menor a la infancia media y la adolescencia.

La evidencia aportada por John y Gross (2004) indica que a medida que el sujeto avanza en edad y en experiencia sobre los costos y beneficios del uso de las diferentes estrategias aprende a regular sus emociones de modos más saludables. Estos autores encontraron que los adultos mayores utilizaron en mayor medida la RC y en menor medida la SEE que los adultos jóvenes (John & Gross, 2004). En esta línea, en población infantil y adolescente, Gullone et al. (2009) exploraron el uso de la RC y SEE en niños y adolescentes con edades comprendidas entre 9 y 15 años de edad, y realizaron un seguimiento por dos años para determinar la continuidad o discontinuidad en el uso de dichas estrategias en el tiempo. Estos autores, encontraron que el uso de la SEE fue menor en los participantes de mayor edad comparados con los más chicos. Sin embargo, la hipótesis de que el uso de la SEE disminuiría con la edad fue corroborada únicamente en el caso de las mujeres, y la hipótesis que formulaba que el uso de la RC sería mayor en los niños mayores no se constató. Por el contrario, se encontró menor uso de esta estrategia en los niños mayores que en los más pequeños.

Diferencias De Género En La Regulación Emocional

Los hombres y mujeres suelen ser socializados con diferentes objetivos y motivaciones. (Brody, 1999). Esto repercute en los procesos intrapersonales, existiendo diferencias de género en las formas en las que las emociones y el conflicto son manejadas y reguladas (Cross & Madson, 1997).

Se ha mostrado que la RC es una estrategia de regulación emocional que requiere de control cognitivo voluntario (Raz, et al., 1998) y diferentes estudios indican que las niñas obtienen desde pequeñas puntuaciones superiores en tareas que evalúan este tipo de capacidad (Else-Quest et. al. 2006), lo cual podría facilitarles la adquisición y ejecución de esta estrategia, más frecuencia de uso y puntuaciones más elevadas en cuestionarios de autoinforme. Por otro lado y de manera complementaria, estudios en adultos muestran que la utilización de RC podría requerir menos esfuerzo cognitivo en los varones y el uso de la estrategia de una manera más rápida y automática. Considerando lo anterior, es posible esperar que las niñas informen más frecuencia de uso de la RC que los niños.

En cuanto a la SEE, se ha indicado que la expresión de los sentimientos suele ser vista como “poco masculina” en los contextos de culturas occidentales (Brody, 2000). Algunos estudios han mostrado que los padres enseñan mayor control emocional a sus hijos varones que a sus hijas mujeres, y se espera que estos inhiban la expresión de sus emociones en mayor medida de lo que

debieran hacerlo las niñas (Underwood, Coie & Herbsman, 1992). En este sentido, podría resultar esperable que los niños utilicen la SEE en mayor medida que las niñas.

Específicamente en cuanto a las diferencias de género en la frecuencia de uso de la RC y la SEE, el trabajo de Gross y John (2004) encontró que aparecen ciertas diferencias en la utilización de la SEE. Los hombres mostraron una mayor frecuencia de uso de esta estrategia que las mujeres. Sin embargo, en cuanto a la RC, no se hallaron diferencias significativas en su utilización entre hombres y mujeres. En cuanto a diferencias de género en población infantil, Gullone et al. (2009) obtuvieron resultados concordantes con los antes mencionados, indicando que los hombres utilizan en mayor medida la SEE al ser comparados con las mujeres. Además al considerar la interacción entre edad y sexo, estos autores pudieron determinar que mientras la disminución del uso de la SEE a través del tiempo resultó relativamente estable en los varones, lo fue en menor medida en las mujeres. La hipótesis que planteaba que el uso de la SEE disminuiría con la edad, fue corroborada únicamente en el caso de las mujeres. Teniendo en consideración que las mujeres maduran cognitivamente más temprano que los hombres, estos hallazgos indicarían que el uso de la SEE se estabiliza antes en las mujeres.

En síntesis, teniendo en cuenta la importancia de conocer los factores que contribuyen a explicar las diferencias individuales en el uso de las

estrategias de regulación emocional, y considerando la necesidad de contar con más estudios en población infantil, el objetivo de este trabajo es analizar la influencia de la edad y el género de los individuos en la frecuencia de uso de las estrategias de regulación emocional RC y SEE en una muestra de niños y niñas de 9 a 12 años de edad.

METODOLOGÍA

Objetivo general

- Estudiar las características de las estrategias de regulación emocional – específicamente Reevaluación Cognitiva y Supresión de la Expresión Emocional- en niños y niñas con edades comprendidas entre 9 y 12 años.

Objetivos particulares

- Describir y comparar la frecuencia de uso de la Reevaluación Cognitiva y la Supresión de la Expresión Emocional en función de la edad.

- Describir y comparar la frecuencia de uso de la Reevaluación Cognitiva y la Supresión de la Expresión Emocional en función del género.

Hipótesis

-Los niños de 12 años de edad utilizan con mayor frecuencia la Reevaluación Cognitiva comparados con los niños de menor edad.

-Los varones utilizan con mayor frecuencia la Supresión de la Expresión Emocional comparados con las mujeres.

Método

Diseño: Se trata de un diseño no experimental de tipo correlacional que tiene por objetivo explorar y describir las relaciones entre las variables bajo estudio.

Participantes: Fueron evaluados 109 niños cuya edad promedio fue de 11.35 años (DE=1.6), 50 varones y 59 mujeres. En cuanto a su escolaridad, 32 pertenecían a 4to año (edad promedio=9.61, DE=1.77), 18 a 5to año (edad promedio=10.89; DE=.28), 15 a 6to año (edad promedio=11.71; DE=.22) de la Educación Primaria Básica, y 44 a 1er año (edad promedio =12.68; DE=.31) de la Educación Secundaria. Para componer la muestra de carácter intencional se evaluaron niños escolarizados de una escuela de gestión privada de la ciudad de Miramar con la que se realizó un acuerdo para la toma de datos.

Instrumento: Para la evaluación de las estrategias de regulación emocional se utilizó una versión traducida y adaptada del Cuestionario de Regulación Emocional para Niños y Adolescentes –ERQ-CA por sus siglas en inglés- de Gullone y Taffe (2012) que a su vez es una adaptación del Cuestionario de Regulación Emocional –ERQ por sus siglas en inglés- diseñado para población adulta por Gross y John (2003). El ERQ-CA consiste en diez ítems con formato de respuesta de escala tipo Likert desde 1 (“nunca”) hasta 5 (“siempre”) que evalúan las estrategias de regulación emocional de RC (seis ítems) y SEE (cuatro ítems). El análisis psicométrico del ERQ-CA en una muestra de 1745 niños y adolescentes de entre nueve y dieciséis años ha demostrado una adecuada consistencia interna ($\alpha=.81$ para RC y $\alpha=.69$ para SEE), y una buena confiabilidad de cuatro semanas de test-retest ($r=.54$; $p<.05$

RC; $r=.59$; $p<.05$ SEE) (MacDermott et al., 2009). Ejemplos de ítems de la versión traducida y adaptada del ERC-CA a nuestro contexto son: “Para sentirme mejor trato de pensar de una manera alegre y positiva” (RC); “No expreso ni comunico mis sentimientos, me los guardo solo para mí” (SEE).

Procedimiento: Los niños fueron evaluados de forma grupal, en grupos de no más de cinco sujetos por vez, en un espacio dentro de la Institución a la que concurren destinado exclusivamente para este fin, y en un único encuentro de diez minutos aproximadamente. En todos los casos, la participación en esta investigación fue voluntaria y se contó con el consentimiento informado de los padres o tutores y con el asentimiento del niño para su inclusión en el estudio. Los datos derivados de esta investigación se utilizaron con fines exclusivamente científicos bajo la Ley Nacional 25.326 de protección de los datos personales.

Análisis de los datos: Se realizaron estadísticos descriptivos para las variables bajo estudio. Para conocer el efecto de la edad y el género sobre la frecuencia de uso de ambas estrategias se realizó análisis de varianza factorial (ANOVA).

RESULTADOS

Análisis descriptivos

La tabla 1 muestra los estadísticos descriptivos para las variables según género y edad para la muestra en su conjunto. Las medias de RC en los grupos de edad son mayores en los niños de 10 y 11 años y muy similares entre varones y mujeres. En cuanto a la SEE las medias son menores en los grupos de niños con más edad varones.

Tabla 1

Estadísticos descriptivos de RC y SEE según edad y género.

	Edad promedio en años								Género				Muestra Total	
	9		10		11		12		Varón		Mujer		M	DS
	M	DS	M	DS	M	DS	M	DS	M	DS	M	DS		
RC	23,09	4,61	22,77	3,55	23,93	4,63	21,84	4,44	22,90	4,73	22,44	4,11	22,65	4,39
SEE	12,28	3,53	12,00	4,02	11,13	4,29	10,54	3,70	12,36	3,83	10,54	3,63	11,37	3,82

Análisis de varianza factorial

El ANOVA factorial mostró que ni la edad ($F(3)=.60$; $p=.61$) ni el género ($F(1)=.52$; $p=.47$) ni su interacción ($F(3)=.84$; $p=.47$) resultaron ser factores de influencia sobre la RC. Los estadísticos descriptivos y el gráfico de medias muestra que los niños de 11 años informaron más uso de la RC y los niños de 12 años la menor frecuencia de uso (figura 1), y contrario a la hipótesis, los

varones informaron mayor uso de la RC (figura 2). Estas diferencias entre los grupos no resultaron estadísticamente significativas.

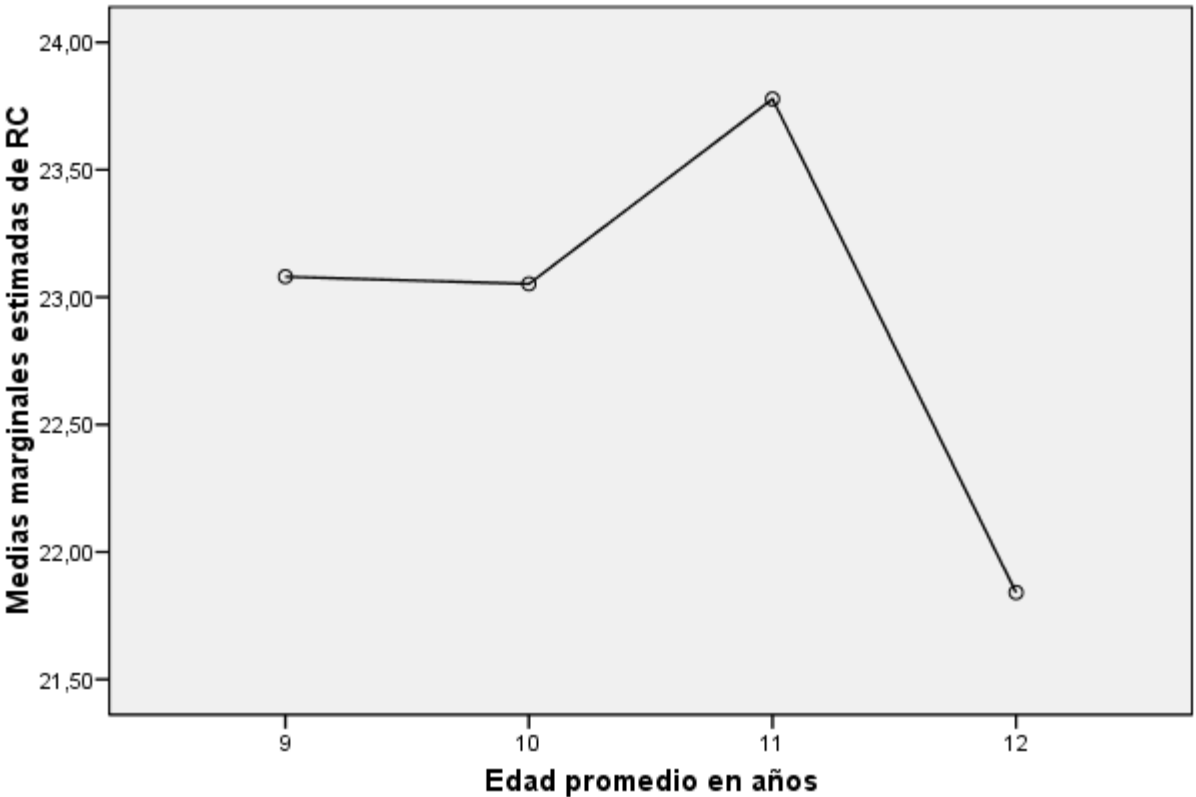


Figura 1. Medias de RC para cada grupo de edad.

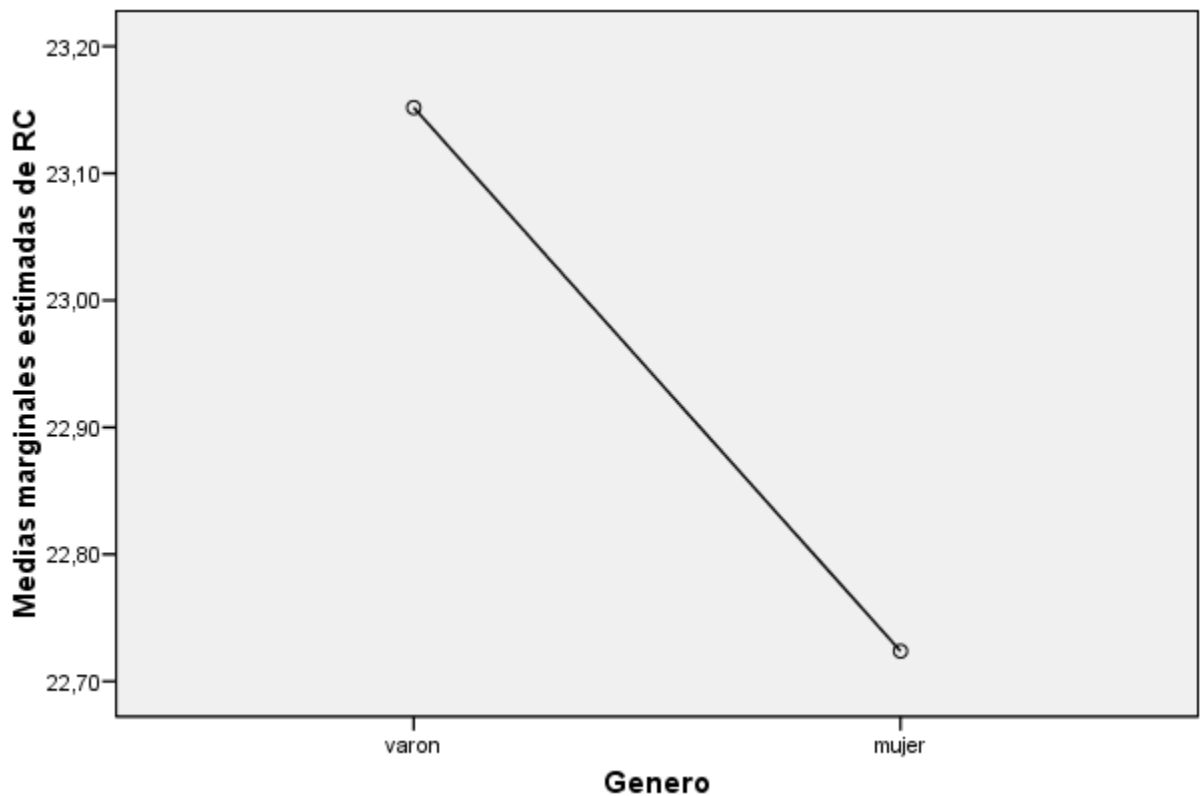


Figura 2. Medias de RC en varones y mujeres.

El ANOVA factorial para SEE mostró que la edad no es un factor de influencia sobre esta estrategia ($F(3)=1.81$; $p=.15$), aunque se observa una tendencia de disminución de las medias entre los niños de mayor edad (figura 3); el género sí resultó un factor de influencia ($F(1)=8.09$; $p<.01$), en el sentido de que los varones informaron mayor frecuencia de uso de la SEE que las mujeres (figura 4), y finalmente la interacción entre ambos factores no resultó significativa ($F(3)=1.53$; $p=.21$).

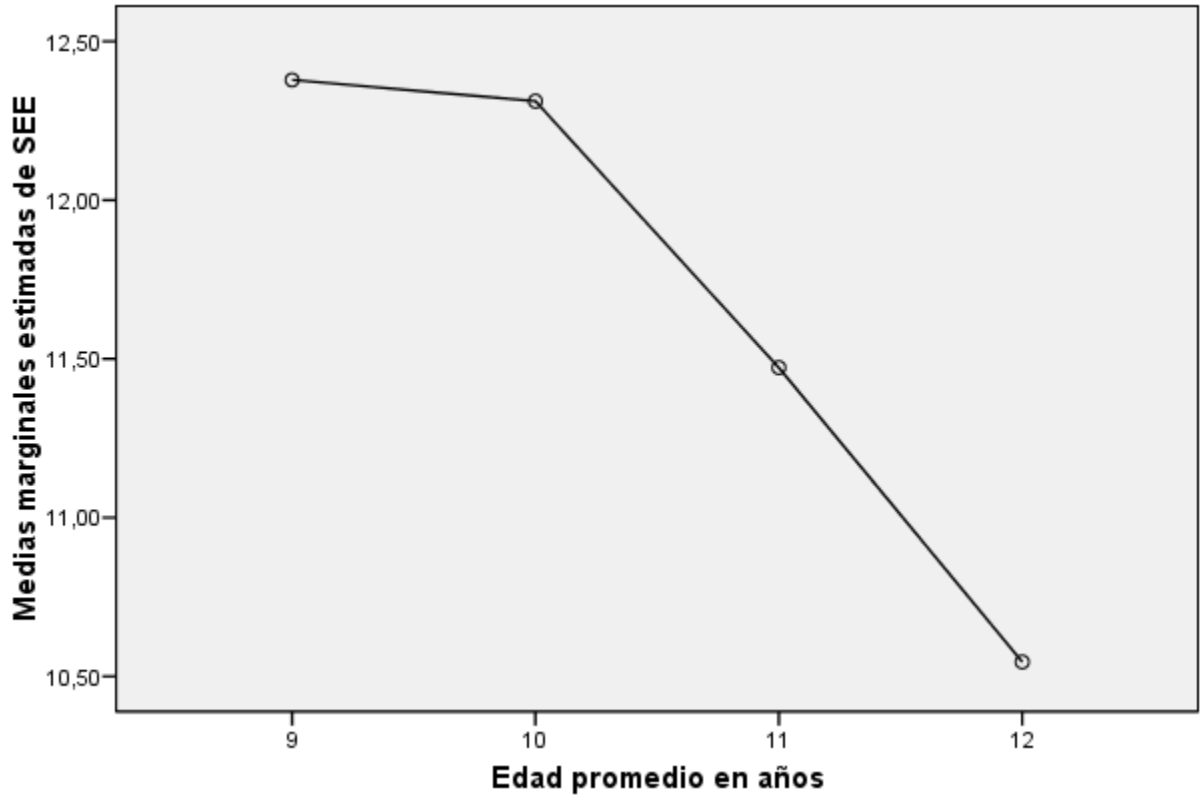


Figura 3. Medias de SEE para cada grupo de edad.

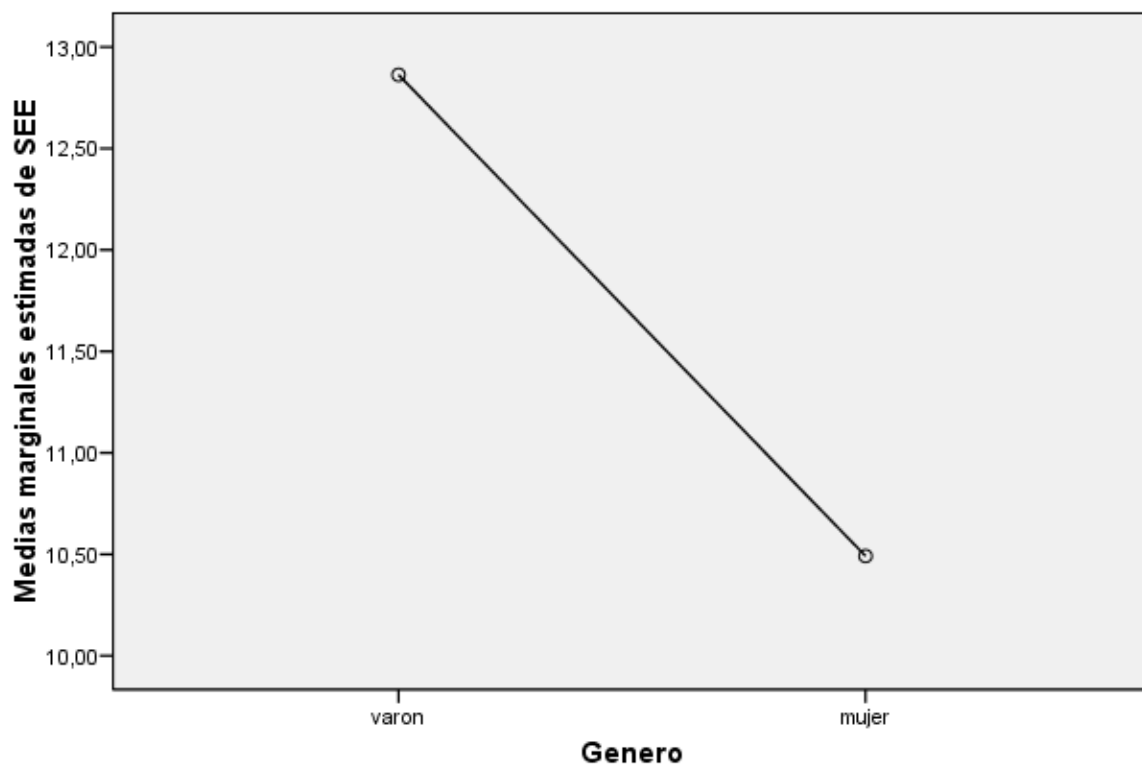


Figura 4. Medias de SEE en varones y mujeres.

En síntesis, si bien ni la edad ni el género resultaron factores de influencia sobre la frecuencia de uso de la RC en los niños, los niños de 11 años informaron mayor uso de la RC y los niños de 12 años menos frecuencia de uso, y contrario a la hipótesis, los varones informaron mayor uso de la RC que las mujeres. En cuanto a la SEE, la edad tampoco resultó un factor de influencia aunque se observó una tendencia de disminución en los niños de

mayor edad. El género sí resultó un factor con capacidad predictiva, en el sentido de que los varones informaron mayor frecuencia de uso que las mujeres.

DISCUSIÓN

Este trabajo tuvo como objetivo estudiar las características de las estrategias de regulación emocional, específicamente de la RC y la SEE en niños y niñas con un rango de edad de 9 -12 años. Específicamente se describió y comparó la frecuencia de uso de estas dos estrategias en función de la edad de los niños/as y del género.

En cuanto a la RC, los resultados muestran que la edad no presentó influencia sobre el uso de esta estrategia. La hipótesis de partida indicaba que los niños de mayor edad utilizarían con mayor frecuencia la RC comparados con niños más pequeños debido a que a medida que los niños y niñas avanzan en edad adquieren maduración y experiencia lo cual los llevaría a utilizar con más frecuencia estrategias de regulación emocional que les resulten más adaptativas y saludables como la RC que se asocia con mayor bienestar emocional y psicológico.

Sin embargo, los resultados obtenidos mostraron que la edad no resultó un factor de influencia significativa sobre la frecuencia de uso de la RC. Los análisis descriptivos de las medias por grupo de edad indican una mayor frecuencia de uso de la RC hasta los 11 años y luego se observa una disminución pronunciada en los niños/as de mayor edad (grupo de 12 años). Una explicación posible a estos resultados tiene en cuenta que durante la adolescencia se observa un incremento de la impulsividad y de los

comportamientos de riesgo (Riediger & Klipker, 2014), de la emocionalidad negativa (e.g. Ciarrochi, Heaven, & Supavadeeprasit, 2008), y de la inestabilidad afectiva (e.g. Larson, Moneta, Richards & Wilson, 2002), lo que podría estar indicando un desarrollo no lineal de la capacidad de regulación emocional. Por ejemplo, Silvers et al. (2012) estudiaron los cambios del desarrollo en la reactividad y regulación emocional en niños, adolescentes y jóvenes adultos de 10 a 23 años de edad. Sus resultados mostraron que la edad ejerció un efecto tanto lineal como cuadrático sobre el éxito de la regulación. Es posible entonces que la utilización de la RC se incremente a medida que los niños tienen mayor edad pero que en el inicio de la adolescencia se produzca un descenso como consecuencia de la intervención de otros factores propios de esta etapa evolutiva. No obstante, esta línea argumental debería profundizarse en futuros estudios ya que es posible que se requieran muestras de mayor tamaño así como rangos de edades más amplios.

En segundo lugar, nuestra hipótesis indicaba que las niñas presentarían frecuencias de uso superiores de la RC debido a que se trata de una estrategia que requiere de capacidades de control cognitivo voluntario y son las niñas quienes presentan un mejor desempeño en tareas que evalúan estas capacidades. Además, es probable que los niños utilicen esta estrategia de un modo más rápido y automático, motivo por el cual es posible que no lo indiquen suficientemente en el auto informe. Sin embargo, el género no actuó como un

factor de influencia significativo sobre el uso de la RC. Por el contrario, el análisis descriptivo de las medias mostró una frecuencia de uso casi similar entre varones y mujeres, si bien los niños obtienen un promedio levemente superior. Es posible que el menor esfuerzo cognitivo y la mayor automatización de la RC que se supone en los varones no se encuentre todavía presente en los niños. Es decir, podría suceder que la automatización se logre con la edad y que los niños de esta edad requieran igual esfuerzo cognitivo en la implementación de esta estrategia que las niñas lo que llevaría a que no necesariamente informen una menor frecuencia de uso que las niñas en los cuestionarios de autoinforme.

En cuanto a la SEE, nuestra hipótesis indicaba que los niños de mayor edad informarían menor frecuencia de uso de esta estrategia que los niños de menor edad debido a que los niños a medida que avanzan en edad eligen utilizar aquellas estrategias de regulación emocional que les resultan más adaptativas y generan mayor bienestar psicológico, por lo tanto la SEE que sería más utilizada en los niños menores, iría disminuyendo su frecuencia de uso con el correr de los años y la madurez de los sujetos. Los resultados indicaron que la edad no es un factor de influencia significativo en la utilización de esta estrategia. Sin embargo, la observación de las medias muestra que en los grupos de mayor edad la utilización de la SEE tiende a ser menor. Esta tendencia se corresponde con los resultados obtenidos en el estudio de Gullone

et al. (2009) que comparó la utilización de esta estrategia en niños de entre 9 y 15 años de edad, y encontró que el uso de la SEE resultó menor en los participantes de mayor edad. Es probable que realizar el estudio sobre una muestra de mayor tamaño permita confirmar esta tendencia a disminuir el uso de la SEE a medida que se avanza en edad, lo que permitiría corroborar la hipótesis de que a medida que el sujeto madura adopta distintos modos de regular sus emociones, dando preferencia a aquellos que resultan más adaptativos y beneficiosos para su bienestar psicológico.

Por último, en relación al género, nuestra hipótesis afirmaba que los varones utilizarían la SEE en mayor medida que las mujeres. Los resultados mostraron que el género es un factor de influencia significativo sobre la frecuencia de uso de esta estrategia en el sentido de que los varones presentaron medias superiores respecto de las mujeres. En participantes adultos, Gross y John (2004) habían demostrado un mayor uso de la SEE en los hombres que en las mujeres. En niños, Gullone et al. (2009) obtuvieron resultados que concordaban con los de Gross y John (2004), mostrando que los niños utilizaban la SEE en mayor medida que las niñas. Los hombres y mujeres suelen ser socializados en base a diferentes objetivos y motivaciones dependiendo de los estereotipos culturales a los que pertenecen (Brody, 1999). En cuanto a la expresión de los sentimientos, Brody (2000) ha indicado que suele ser conceptuada como “poco masculina” en la cultura occidental, motivo

por el cual también podría esperarse que los niños inhiban la expresión de sus emociones más que las niñas. En el proceso de socialización de la expresión emocional, las diferencias ligadas al género comienzan a observarse desde muy temprano (Ortíz, Fuentes, & López, 1999). Por ejemplo, las madres sonríen más y muestran mayor expresividad ante las niñas, lo que aportaría a la explicación de la mayor sociabilidad de éstas, su superioridad en las pruebas de reconocimiento afectivo y su tendencia a sonreír más frecuentemente. En los niños, las madres tienden a imitar sus expresiones mientras que responden con expresiones más variadas frente a las niñas. Mientras que en las niñas se tolera la tristeza y la rumiación asociada a sus causas, en los niños se minimiza su expresión con tácticas distractoras y se les incluye menos en cuentos y narraciones. Estos patrones culturales de socialización de la expresión emocional diferenciales repercuten en el modo en que se aprenden a manejar y a regular las emociones y los conflictos, y podrían explicar el motivo por el cual ya desde edades tempranas los niños utilizan en mayor medida la SEE que las niñas.

Por otra parte, debemos considerar otros factores diferentes a la edad y el sexo, que pueden influir en la utilización de una u otra estrategia de regulación emocional. Las diferencias individuales relacionadas con el temperamento de los niños son un posible factor. En 2010, Jaffe, Gullone y Hughes realizaron un estudio con niños de 9 a 12 años de edad, en el cual

encontraron que ciertas dimensiones del temperamento estaban asociadas al uso de la SEE y la RC. Específicamente, encontraron que aquellos niños con menor tendencia a presentar estados de ánimo positivos y a responder de manera flexible a los cambios ambientales, utilizaban más frecuentemente la SEE. Además, aquellos niños con poca tendencia a acercarse a objetos, personas o situaciones novedosas indicaron mayor uso de la SEE, mientras que quienes manifiestan una mayor tendencia a acercarse a lo nuevo se relacionaron con un uso más frecuente de la RC (Jaffe, et. Al, 2010).

Asimismo, otro de los factores que puede influir en la utilización de una u otra estrategia de regulación emocional es el componente cultural al que pertenecen los sujetos. Las diferentes culturas alientan y refuerzan diferencialmente las respuestas emocionales y el modo de regularlas en función de las circunstancias (Kitayama, Markus & Kurokawa, 2000; Markus & Kitayama, 1991). Wierzbicka (1994) presentó evidencias lingüísticas y antropológicas que indican que cuando los americanos de ascendencia europea utilizan la SEE lo hacen para afirmar su voluntad y proteger su persona. Por el contrario, este autor explica que las culturas asiáticas utilizan la SEE en aquellas circunstancias en las que se pretende evitar herir a otra persona, a modo de esfuerzo por preservar las relaciones. Es decir, la cultura de procedencia refuerza la utilización de la SEE dependiendo de las circunstancias y situaciones. En un estudio posterior, Butler, Lee y Gross (2007) encontraron

que las mujeres con valores predominantemente europeos reportaron menor uso habitual de la SEE que las mujeres con valores europeo-asiáticos. Además, en las mujeres con valores europeos la SEE se asociaba con objetivos de autoprotección y más emociones negativas; mientras que en las mujeres con valores biculturales ocurría lo contrario. Los autores concluyen que la regulación emocional ocurre dentro de un contexto cultural que incluye las relaciones con los demás individuos.

En síntesis, en cuanto a nuestros resultados, la edad de los niños no resultó un condicionante en la utilización de una u otra estrategia de regulación emocional. De todas formas, si bien los resultados no alcanzaron la significación estadística se observó cierta tendencia a la disminución de la utilización de la SEE en los niños de mayor edad. En el caso de la RC, las medias fueron levemente inferiores en el grupo de mayor edad. Con respecto al género, los resultados no mostraron variación en cuanto a la utilización de la RC; ya que tanto los niños como las niñas mostraron frecuencias de uso comparables para esta estrategia. En cambio, con respecto a la SEE es utilizada más frecuentemente por los niños que por las niñas. Es decir, si bien el género no se mostró como un factor de influencia en la utilización de la RC, sí parece incidir en el uso de la SEE, ya que los niños informaron mayor frecuencia de uso que las niñas.

En cuanto a las limitaciones de nuestro trabajo, es posible mencionar que nos hemos basado únicamente en la administración de instrumentos de autoinforme. Su aplicación brinda valiosa información acerca de la percepción de los niños de sus experiencias emocionales y procesos implicados en su regulación, y representa un modo adecuado de indagar las emociones y el comportamiento de uno mismo en diferentes situaciones. Sin embargo, sería recomendable realizar investigaciones futuras multi-método que consideren evaluaciones de estas experiencias y procesos a través de otros métodos, como por ejemplo, realizar entrevistas a informantes clave como padres y/o maestros. Esto permitiría una mayor cobertura de la experiencia emocional y de utilización de distintas estrategias de regulación emocional en los niños. Por otro lado, en este estudio el rango de edad ha sido limitado. Teniendo en cuenta los resultados obtenidos y las investigaciones realizadas por otros autores (e.g. Gullone et al., 2009), sería conveniente ampliarlo hasta la adolescencia. Esto permitiría obtener datos más completos con respecto a la influencia de la edad en la utilización de las diferentes estrategias y lograr un análisis más pormenorizado de las diferencias entre las diferentes edades.

Finalmente, y a pesar de estas limitaciones, esperamos que nuestro trabajo constituya una contribución a los estudios ya realizados sobre el análisis de la influencia de la edad y el género de los sujetos en la frecuencia de uso de las estrategias de regulación emocional RC y SEE en población escolar.

La investigación ha mostrado que la utilización de las distintas estrategias de regulación emocional es un factor de influencia en la salud mental de los niños ya que les permite o dificulta un mayor bienestar psicológico y emocional (e.g. Andrés, Castañeiras & Richaud, 2014). Por lo tanto, comprender qué factores influyen en su utilización diferencial podrá contribuir a una mejor comprensión acerca de su uso, y al desarrollo e implementación de estrategias de prevención e intervención que permitan abordar tempranamente problemas relacionados con la salud mental.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andrés, M. L., Castañeiras, C. E., & Richaud de Minzi, M. C. (2014). Contribución de las estrategias cognitivas de regulación emocional en ansiedad, depresión y bienestar en niños de 10 años. Resultados preliminares. *PSIENCIA. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 6 (2), 81-89.
- Andrés, M. L., Massone, A., & Calcopietro, M. (2015). *Aspectos cognitivos, fisiológicos y comportamentales de la emoción. Relaciones con los procesos de salud y enfermedad. Material de circulación interna. Ficha de Cátedra*. Cátedra de Psicología Cognitiva, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata. Mar del Plata (Argentina).
- Ato, E., González, C. & Carranza, J. (2004) Aspectos evolutivos de la autorregulación emocional en la infancia. *Anales de Psicología*, 20(1):69-79.
- Ballesteros Jiménez, S. (2000). *Procesos Psicológicos Básicos*. Madrid: Universitas.
- Betts, J., Gullone, E., & Allen, J.S. (2009). An examination of emotion regulation, temperament and parenting as potential predictors of adolescent depression risk status. *British Journal of Developmental Psychology*, 27, 473–485.

- Butler, E.A., Lee, T.L.; & Gross, J. J (2007) Emotion regulation and culture: Are the social consequences of emotion suppression culture specific? En *Emotion* (7) (1) p. 30-48
- Caspi, A. (Ed.) (1998). *Personality across the life course (5th ed. Vol. 3 Social, emotional, and personality development.)* New York: Wiley.
- Ciarrochi, J., Heaven, P. C., & Supavadeeprasit, S. (2008). The link between emotion identification skills and socio- emotional functioning in early adolescence: A 1-year longitudinal study. *Journal of Adolescence*, 31, 565–582.
- Cole, P. & Kaslow, N. (1988) Interactional and cognitive strategies for affect regulation: developmental perspective on childhood depression. En *L. Alloy (Ed.), Cognitive processes in depression*. New York: The Guilford Press, 310-343.
- Cole, P., Martin, S. & Dennis, T. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development research. *Child Development*, 75, 317-333.
- Cole, P. M., Michel, M. K., & Teti, L. O. (1994). The development of emotion regulation and dysregulation: A clinical perspective. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2–3), 73–100.
doi:10.2307/1166139

- Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1980). Influence of extraversion and neuroticism on subjective well-being: Happy and unhappy people. *Journal of Personality and Social Psychology*, 38, 668–678. doi:10.1037/0022-3514.38.4.668
- Denham, S. (1998). *Emotional development in young children*. New York: Guilford Press.
- 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. doi:10.1007/s11031-007-9069-6
- Diener, E., Oishi, S., & Lucas, R. E. (2003). Personality, culture, and subjective well-being: Emotional and cognitive evaluations of life. *Annual Review of Psychology*, 54, 403–425. doi:10.1146/annurev.psych.54.101601.145056
- Eisenberg, N., Cumberland A., & Spinrad T. L. (1998). Parental socialization of emotion. *Psychological Inquiry*, 9, 241-273.
- Eisenberg, N., Champion, C., & Ma, Y. (2004). Emotion-related regulation: An emerging construct. *Merrill-Palmer Quarterly*, 50, 236–259. doi:10.1353/mpq.2004.0016
- Fox, N. A, & Calkins, S. D. (2003). The development of self-control of emotion: Intrinsic and extrinsic influences. *Motivation and emotion*, 27, 7- 26.

- Fridja, N. H. (1986). *The emotions*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Garnefski, N., Rieffe, C., Jellesma, F., Terwogt, M. M., & Kraaij, V. (2007). Cognitive emotion regulation strategies and emotional problems in 9–11-year-old children. The development of an instrument. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 16, 1–9.
- Gross, J. J. (1998a). 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. (1998b). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2, 271-299
- Gross, J. J. (1999) Emotion Regulation. Past, Present and Future. *Cognition and Emotion*, 13(5), 551-573.
- Gross, J. (2001) Emotion Regulation in adulthood: Timing is everything. *Current Directions in Psychological Science*, 10, 214-219.
- Gross, J. J. (2002) Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39, 281-291.
- Gross, J. J. & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotional regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 348-362.

- Gross, J. & Muñoz, R. (1995) Emotion regulation and mental health. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 2(2):151-164
- Gross, J. & Thompson, R. (2007) Emotion regulation: Conceptual foundations. En J. Gross (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation*. New York: Guilford Press, :3-22.
- Gross, J. J., Richards, J. M., & John, O. P. (2006). Emotion regulation in everyday life. In D. K. Snyder, J. A. Simpson, & J. N. Hughes (Eds.), *Emotion regulation in couples and families: Pathways to dysfunction and health* (pp. 13-35). Washington, DC: American Psychological Association
- Gullone, E., Hughes, E. K., King, N. J., & Tonge, B. (2009). The normative development of emotion regulation strategy use in children and adolescents: a 2-year follow-up study. En *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*.
- Gullone, E., & Taffe, J. (2012). The Emotion Regulation Questionnaire for Children and Adolescents (ERQ-CA): a psychometric evaluation. *Psychological Assessment*, 24(2), 409–17.
- Hoyle, R. H. (2010). Personality and Self-Regulation. En R. H. Hoyle (Ed.) *Handbook of personality and Self Regulation* (pp. 1-18). Oxford: Wiley-Blackwell.
- Jaffe, M., Gullone, E., & Hughes, E. K. (2010). The roles of temperamental dispositions and perceived parenting behaviours in the use of two

- emotion regulation strategies in late childhood. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31(1), 47–59.
- James, W. (1884). *What is an emotion?* *Mind*, 9, 188-205.
- John, O. P. & Gross, J. J. (2004). Healthy and unhealthy emotion regulation: Personality processes, individual differences, and life-span development. *Journal of Personality*, 72, 1301-1333.
- John, O. P. & Gross, J. J. (2007). Individual differences in emotion regulation. In J.J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 351-372). New York: Guilford Press.
- Kitayama, S., Markus, H. R., & Kurokawa, M. (2000). Culture, emotion, and well-being: Good feelings in Japan and the United States. *Cognition & Emotion*, 14, 93–124.
- Koop, C. (1989) Regulation of distress and negative emotions: a developmental view. *Developmental Psychology*, 25(3):343-354.
- 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.
- Larson, R., Moneta, G., Richards, M. H., & Wilson, S. (2002). Continuity, stability, and change in daily emotional experience across adolescence. *Child Development*, 73, 1151– 1165.

- Markus, H. R., & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, *98*, 224–253.
- 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.
- Mauss, I.B., Levenson, R. W., McCarter, L., Wilhem, F. H., & Gross, J. J. (2005). The tie that binds?: Coherence among emotion experience, behavior, and physiology. *Emotion*, 175-190.
- Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., Myers, S. S., & Robinson, L. R. (2007). The role of the family context in the development of emotion regulation. *Social Development*, *16*, 361–388. doi:10.1111/j.1467-9507.2007.00389.x
- Ochsner, K. N., & Gross, J. J. (2007). The neural architecture of emotion regulation. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 87-109). New York: Guilford Press.
- Parrott, 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.

- Penza-clyve, S., & Zeman, J. (2002). EESC Emotional Expression Scale Children. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 31(4), 540–547.
- Repetti, R.L., Taylor, S.E., & Seeman, T.E. (2002). Risky families: Family social environments and the mental and physical health of offspring. *Psychological Bulletin*, 128, 330–366.
- Riediger, M. & Klipker, K. (2014) Emotion Regulation in Adolescence. En J.J. Gross (Ed.) *Handbook of Emotion Regulation*. (pp 187-202). New York - London: The Guilford Press.
- Riviére. A. (1988) *El sujeto de la psicología cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Rothbart, M. K. & O'Boyle (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.
- Rothbart, M. K. (1991). Temperament: A developmental framework. In J. Strelau & A. Angleitner (Eds.), *Explorations in temperament: International perspectives on theory and measurement* (pp. 61-74). New York: Plenum.
- Silk, J., Shaw, D., Skuban, E., Oland, A. & Kovacs, M. (2006) Emotion regulation strategies in offspring of childhood-onset depressed mothers. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(1):69-78.

- Silvers, J. A., McRae, K., Gabrieli, J. D., Gross, J. J., Remy, K. A., & Ochsner, K. N. (2012). Age- related differences in emotional reactivity, regulation, and rejection sensitivity in adolescence. *Emotion*, 12(6), 1235–1247.
- Southam-Gerow, M. & Kendall, P. (2002) Emotion regulation and understanding: Implications for child psychopathology and therapy. *Clinical Psychology Review*, 22:189-22.
- Stegge, H., & Meerum Terwogt, M. (2007)., Reeijntjes, A. & Van Tijen, N. (2004) Children conception of the emotion process: consequences for emotion regulation. En: I. Nyklicek; L. Temoshok & A. Vingerhoets (Eds.) *Emotional expression and health*. Hove: Routledge.
- Thompson, R. (1990). Emotion and self-regulation. En R. Thompson (Ed.), *Socioemotional development* (pp. 367-467). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59, 25–52, 250–283. doi:10.2307/1166137
- Thompson, R. A., & Calkins, S. D. (1996). The double-edged sword: Emotional regulation for children at risk. *Development and Psychopathology*, 8, 163-182.
- Tiberghien, G. (1993) ¿Que es lo cognitivo? En P. Engel (Comp.) *Psicología ordinaria y Ciencias Cognitivas*. (pp. 221-231). Barcelona: Gedisa.

- Tooby, J. & Cosmides, L. (2008) The Evolutionary Psychology of the Emotions and Their Relationship to Internal Regulatory Variables. En M. Lewis, J. M. Haviland-Jones & L. Feldman-Barret (Eds.) *Handbook of Emotions* (pp. 114-138) New York: The Guilford Press.
- Urry, H. & Gross, J. (2010) Emotion regulation in older age. *Current Directions in Psychological Science*, 19, 352-357.
- Watson, D., & Clark, L. A. (1992). On traits and temperament: General and specific factors of emotional experience and their relation to the five- 8 GULLONE AND TAFFE factor model. *Journal of Personality*, 60, 441–476. doi:10.1111/j.1467- 6494.1992.tb00980.x
- Werner, K., & Gross, J. J. (2009). Emotion regulation and psychopathology. In A. M. Kring & D. M. Sloan (Eds.), *Emotion regulation and psychopathology: A transdiagnostic approach to etiology and treatment* (pp. 13–37). New York, NY: Guilford.
- Wierzbicka, A. (1994). Emotion, language, and cultural scripts. In S. Kitayama & H. R. Markus (Eds.), *Emotion and culture* (pp. 133–196). Washington, DC: American Psychological Association.
- Zeman, J., Cassano, M., Perry-Parrish, C. & Stegall, S. (2006) Emotion regulation in children and adolescents. *Developmental and Behavioral Pediatrics*. 27 (2), 155- 168.

ANEXOS

Autorización Para Los Padres De Los Alumnos Participantes

Señores Padres:

Nuestro Colegio, Instituto Parroquial San Andrés, participa de una investigación que se lleva adelante junto con la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata. El objetivo de esta investigación es explorar las relaciones entre la regulación emocional¹ y el bienestar autoinformado² en niños de edad escolar. Queremos solicitarles la autorización para que sus hijos participen de este proyecto, que consiste en que los niños completen escalas con múltiples opciones de respuesta –por ejemplo: “Me gusta charlar con los demás”: “Si, No, A veces”-. También se les enviará a ustedes un cuestionario auto-administrable a través del cuaderno de comunicaciones para recabar datos socio-educativos.

Toda la información obtenida en este estudio será considerada confidencial y sólo será utilizada a efectos de investigación. Se realizará una devolución grupal al finalizar el análisis de los datos, cuya fecha y hora serán comunicadas oportunamente.

Sus dudas serán respondidas a: Macarena Martínez macarenamartinez.88@gmail.com. Colocar en el asunto del mensaje: Consulta por proyecto.

Sin más saluda atte.

Grupo de Investigación en Evaluación Psicológica -GIEPsi-

Centro de Investigación en Metodología, Educación y Procesos Básicos -CIMEPB-

Facultad de Psicología - Universidad Nacional de Mar del Plata

¹ El término regulación emocional se refiere a la capacidad para manejar y controlar las propias emociones.

² Por bienestar autoinformado se entiende un estado de contento y agrado percibido por la propia persona relacionado con las propias expectativas y necesidades.

(No recortar)

Por la presente autorizo a mi hijo/a -----de -----
-----grado, turno -----a participar en el proyecto de investigación cuyo
objetivo es explorar las relaciones que existen entre la regulación emocional y el
bienestar autoinformado de los niños.

FIRMA:.....ACLARACIÓN.....Fecha:...../
...../

Nota: Si usted NO autoriza a su hijo por favor escriba un "NO" en esta autorización.

Instrumento

ERQ

Ahora vamos a ver qué haces con tus sentimientos y con tu manera de pensar cuando te pasan situaciones que no te gustan o que te preocupan, por ejemplo, un exámen difícil en la escuela, una pelea con un amigo, etc. Puede pasar que en estas situaciones hagas estas cosas con tus sentimientos y con tu manera de pensar SIEMPRE o que no las hagas NUNCA, también puede pasar que las hagas BASTANTE, A VECES ó POCO.

1. Para sentirme mejor trato de pensar de una manera alegre y positiva.	Siempre	Bastante	A veces	Poco	Nunca
2. No expreso ni comunico mis sentimientos, me los guardo sólo para mí.	Siempre	Bastante	A veces	Poco	Nunca
3. Para sentirme mejor trato de pensar de una manera más linda.	Siempre	Bastante	A veces	Poco	Nunca
4. Aunque me sienta alegre o contento/a, no expreso ni comunico mis sentimientos, me los guardo sólo para mí.	Siempre	Bastante	A veces	Poco	Nunca
5. Trato de pensar de una manera que me ayude a mantener la calma.	Siempre	Bastante	A veces	Poco	Nunca
6. En general, escondo y oculto mis sentimientos.	Siempre	Bastante	A veces	Poco	Nunca
7. Para sentirme mejor pienso que siempre se puede aprender algo bueno de los problemas.	Siempre	Bastante	A veces	Poco	Nunca
8. En general, para sentirme mejor veo el lado bueno de las cosas.	Siempre	Bastante	A veces	Poco	Nunca
9. Si estoy triste o enojado/a, me esfuerzo para que no se me note.	Siempre	Bastante	A veces	Poco	Nunca
10. Para sentirme mejor, pienso que puedo hacer algo para mejorar los problemas por más graves que sean.	Siempre	Bastante	A veces	Poco	Nunca