



UNIVERSIDAD NACIONAL
DE MAR DEL PLATA

PROYECTO TESINA DE GRADO

Apellido y Nombre de los alumnos: Loitegui, Sofía; Ortiz, Sabrina Natalí.

Matrícula y Año: 7439/06; 7489/06.

Supervisor: Mg. Andrés, María Laura

Co-supervisor: Dra. Castañeiras, Claudia Elena.

Título:

Regulación emocional y bienestar psicológico. Sus relaciones en niños de 9 a 12 años de edad.

Resumen:

La investigación empírica en adultos ha puesto en evidencia la estrecha relación entre la regulación emocional y el bienestar psicológico. El uso frecuente de la reevaluación cognitiva como estrategia de regulación emocional se relaciona positivamente con el bienestar psicológico, mientras que el uso predominante de la supresión de la expresión emocional presenta una asociación negativa con el mismo. Actualmente resulta un tema de interés el uso de estas dos estrategias en población infantil y sus relaciones con el bienestar psicológico. El objetivo de este trabajo es explorar y describir en niños de 9 a 12 años, la relación entre la frecuencia de uso de estrategias de regulación emocional – específicamente la reevaluación cognitiva y la supresión de la expresión - y el bienestar psicológico – evaluado en este caso a través de niveles adaptativos de ansiedad y depresión. Se espera que los resultados contribuyan a clarificar el papel de estas dos estrategias y su relación con el bienestar psicológico en población infantil así como aportar conocimiento con capacidad de transferencia para la generación de intervenciones que tengan en cuenta estas variables en el campo de la salud mental.

Palabras clave: reevaluación cognitiva – supresión de la expresión emocional - depresión – ansiedad – población infantil.

| | |
|-------------------|----------------|
| N° CLASIFICACION: | ADQUISICION: |
| T-18 | Pase |
| | N° INVENTARIO: |



Motivo y antecedentes:

En la actualidad existe consenso respecto a que las personas ejercen un control considerable sobre sus propias emociones a través de la utilización de diversas estrategias que despliegan para modificar el curso, la intensidad, la calidad, la duración y la expresión de sus experiencias emocionales (Gross, 1998). ~~→ FALTA CITA~~

Uno de los modelos actuales más reconocidos en el campo de la regulación emocional es el que proponen John y 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 tanto empírica como experimentalmente (Gross & John, 2003): la *reevaluación cognitiva* y la *supresión de la expresión* debido a que son frecuentemente utilizadas en la vida cotidiana, han sido estudiadas de manera experimental y pueden definirse en términos de diferencias individuales (Gross & John, 2003). La reevaluación cognitiva 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 supresión de la expresión es una forma de modulación de la respuesta que implica la inhibición del comportamiento expresivo de la emoción en curso (Gross, 1998). 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.

Se han explorado las consecuencias del uso diferencial de estas dos estrategias sobre el bienestar psicológico de los individuos en población adulta (Dennis, 2007; Gross y John, 2003; John y Gross, 2004). El bienestar psicológico define un constructo de naturaleza multidimensional en cuya evaluación se destaca la importancia que tienen los estados emocionales para la salud mental, el desarrollo y el comportamiento del individuo (Bridges, Margie, Zaff, & Moore, 2001; Lazarus, 1991; Thompon, 1990). En este sentido, la ansiedad y la depresión pueden ser consideradas manifestaciones y/o estados relacionados con el grado de bienestar psicológico. La ansiedad es una reacción emocional de naturaleza adaptativa que se da ante la percepción de una amenaza o peligro y tiene una función de protección y preservación para el individuo. Se manifiesta a través de expresiones

fisiológicas, cognitivas y conductuales (Bunge, Gomar, Mandil, 2009). En cuanto a las características asociadas a la depresión se trata de estados de abatimiento que pueden ser transitorios o permanentes y tener intensidad variable de tristeza, irritabilidad y sensación subjetiva de malestar (Lizondo, Llanque, 2008).

El uso de la reevaluación se ha relacionado con un mayor grado de experiencia y expresión de emociones positivas y menos emociones negativas. Las personas que utilizan frecuentemente la reevaluación cognitiva logran relaciones sociales más cercanas y positivas, presentan mayor autoestima y satisfacción con su vida, y menor probabilidad de síntomas depresivos. Mientras que el uso frecuente de la supresión, se ha relacionado con menos experiencia y expresión de emociones positivas, menor nivel de autoestima, relaciones sociales más pobres, una menor satisfacción con la vida, y con una mayor vulnerabilidad hacia síntomas o estados de ansiedad (John y Gross, 2004, 2008).

Actualmente resulta un tema de interés identificar y determinar las características de la adquisición y uso de estas dos estrategias en población infantil tanto como explorar el patrón de relaciones que se establece con el bienestar psicológico (Ochsner & Gross, 2004). Los estudios en este tema contribuirán a clarificar la naturaleza de las dos estrategias en este período evolutivo así como la influencia que poseen sobre el bienestar psicológico auto informado.

El objetivo de esta investigación es explorar la frecuencia de uso de estas estrategias de regulación emocional –reevaluación cognitiva y supresión de la expresión- y las relaciones que presentan con el bienestar psicológico en una muestra de niños de 9 a 12 años de edad que se encuentran en condiciones de autoinformar sobre la experiencia de uso de estas estrategias y el bienestar psicológico. Se espera que este estudio constituya un aporte para un mayor conocimiento y comprensión del uso de estas dos estrategias en población infantil así como de las relaciones que presentan con el bienestar psicológico. Este reciente campo de estudio supone una clara capacidad de transferencia para el diseño futuro de intervenciones que tengan en cuenta estas variables en el campo de la salud mental infanto-juvenil.

Objetivo general:

Explorar y describir la frecuencia de uso de estrategias de regulación emocional y analizar las relaciones que presentan con el bienestar psicológico en un grupo de niños escolarizados de 9 a 12 años de edad.

Objetivos específicos:

- Describir la frecuencia de uso de las estrategias reevaluación cognitiva y supresión de la expresión emocional en un grupo de niños en etapa escolar de 9 a 12 años de edad.
- Describir los niveles de ansiedad y depresión en este mismo grupo de niños.
- Describir las relaciones entre la frecuencia de uso de la estrategia reevaluación cognitiva y los niveles de ansiedad y depresión autoinformados.
- Describir las relaciones entre la frecuencia de uso de la estrategia supresión de la expresión emocional y los niveles de ansiedad y depresión autoinformados.

Hipótesis:

- La utilización frecuente de la estrategia de reevaluación cognitiva se relacionará positivamente con el bienestar psicológico (puntuaciones significativamente menores en ansiedad y depresión).
- La utilización frecuente de la estrategia de supresión emocional se relacionará negativamente con el bienestar psicológico (puntuaciones significativamente mayores en ansiedad y depresión).

Métodos y técnicas:

Muestra: La muestra estará constituida por 50 niños de 9 a 12 años de edad escolarizados. Al momento de la presentación de este Proyecto se cuenta con la autorización de la Escuela Primaria 40 de Quequén, distrito de Necochea para su realización. Ubicada en zona suburbana, cuenta con una matrícula de 109 alumnos.

Procedimiento: Los niños serán evaluados en las variables seleccionadas de forma individual en un espacio de la institución educativa destinada para tal fin. En todos los casos la participación de los niños será voluntaria y deberá contar con el consentimiento

informado de sus padres o tutores. Los datos derivados de esta investigación se utilizarán con fines exclusivamente científicos bajo la Ley Nacional 25.326 de protección de los datos personales.

Instrumentos: Para evaluar el uso de estrategias de regulación emocional se utilizará el Cuestionario de Regulación Cognitiva de la Emoción para niños -CRQ-k- (Garnefski, Rieffe, Jellesma, Terwogt & Kraaij, 2007), la Escala de Expresión Emocional para niños (Penza-Clyve & Zeman, 2002) y en el caso de las dimensiones de ansiedad y depresión, como medidas del índice de bienestar psicológico infantil, se utilizarán el Cuestionario de Ansiedad Estado/Rasgo en Niños -STAIC- (Spielberg, 1990) y el inventario de auto informe para sintomatología depresiva -DDPCA- (Harter & Nowakowski, 1983). Adicionalmente, se enviará a los padres de los niños una versión adaptada y estandarizada en nuestra población del cuestionario para padres Check Behaviour Checklist (Achenbach & Edelbrock, 1983), con el objetivo de contar con información de control respecto a la influencia de variables relativas al entorno de crianza, la presencia de situaciones familiares estresantes, tratamiento psicoterapéutico del niño, problemas comportamentales, sociales, sexuales y de atención, quejas somáticas, conductas agresivas o de retraimiento sobre las estrategias de regulación emocional y el bienestar psicológico infantil.

Análisis de los datos: Se llevarán a cabo análisis descriptivos, de correlación y de diferencias para las variables evaluadas. Se utilizará el sistema operativo Windows Vista y el paquete SPSS.18.0 para el tratamiento estadístico de los datos.

Lugar de realización del trabajo:

Para llevar a cabo esta investigación se cuenta con las instalaciones y recursos de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata a través del Grupo de Investigación en Evaluación Psicológica GIEPsi. Asimismo específicamente la fase de obtención de la muestra se realizará en la Escuela mencionada, donde se administrará el protocolo previsto a la población infantil bajo estudio.

Cronograma de actividades:

| Actividad | Meses | | | | | | | | | | | |
|---|-------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 |
| 1. Búsqueda bibliográfica y análisis de la literatura | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | | | |
| 2. Elaboración marco teórico | | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | | |
| 3. Preparación de instrumentos, prueba piloto y análisis preliminares | | | | | ■ | ■ | ■ | | | | | |
| 4. Administración de instrumentos definitivos | | | | | | | | ■ | ■ | | | |
| 5. Preparación de la base e ingreso de datos | | | | | | | | | ■ | ■ | | |
| 6. Codificación y análisis de los datos. Interpretación de los resultados | | | | | | | | | | ■ | ■ | |
| 7. Redacción del informe final | | | | | | | | | | | ■ | ■ |

Bibliografía:

Bunge, E.; Gomar, M. y Mandil, J. (2009). *Teoría cognitiva con niños y adolescentes: aportes técnicos*. Segunda edición. Buenos Aires: Librería Akadia Editorial.

Dennis, T. A. (2007, September). Interactions between emotion regulation strategies and affective style: Implications for trait anxiety versus depressed mood. *Motivation and Emotion*, 31, 200-207.

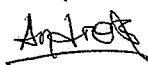
Garnefski, N; Rieffe, C; Jellesma, F; Tergwot, M. M; & Kraaij, V. (2007, June). Cognitive emotional regulation strategies and emotional problems in 9-11 year old children. The development of an instrument. *Eur Child Adolesc Psychiatry*, 16, 1-9.

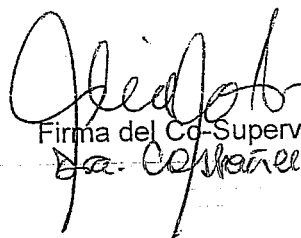
John, O. & Gross, J. (2004, December). Individual differences in Two Emotion Regulation Processes: Implications for Affect, Relationships, and Well-Being. *Journal of Personality*, 72 (6), 1301-1333.


John, O. & Gross, J. (2008). Healthy and Unhealthy Emotion Regulation: Personality Processes, Individual Differences, and Life Span Development. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85 (2), 348-362.


Lizondo, G. y Llanque, C. (2008). Depresión. *Revista Pateña Medicina Familiar*, 5 (7), 24-31.


Ochsner, K.N. & Gross, J.J. (2004). Thinking makes it so: A social cognitive neuroscience approach to emotion regulation. In R.F. Baumeister & K.D. Vohs (Eds). *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (pp. 229-255). New York: Guilford Press. Penza-Clyve, S. & Zeman, J. (2002) Initial Validation of the Emotion Expression Scale for Children (EESC). *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 31(4), 540-547.


Firma del Supervisor
Mg. María Laura Andrés


Firma del Co-Supervisor
Lic. Constanza

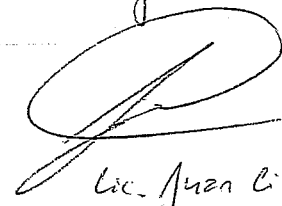

Firma de los alumnos
Ortiz, Sabrina Natali

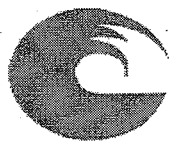

Sofía, Loitegui

PI/Área de Investigación. Derivado a Lic. Benigolani 

Resultado de la evaluación Aprobado Observación: Completar las referencias bibliográficas a la hora de presentar el Plan de trabajo final.

Fecha: 02/07/12


Lic. Juan Benigolani



UNIVERSIDAD NACIONAL
DE MAR DEL PLATA

PROYECTO TESINA DE GRADO

Apellido y Nombre de los alumnos: Loitegui, Sofía; Ortiz, Sabrina Natalí.

Matrícula y Año: 7439/06; 7489/06.

Supervisor: Mg. Andrés, María Laura

Co-supervisor: Dra. Castañeiras, Claudia Elena.

Título:

Regulación emocional y bienestar psicológico. Sus relaciones en niños de 9 a 11 años de edad.

Resumen:

La investigación empírica en adultos ha puesto en evidencia la estrecha relación entre la regulación emocional y el bienestar psicológico. El uso frecuente de la reevaluación cognitiva como estrategia de regulación emocional se relaciona positivamente con el bienestar psicológico, mientras que el uso predominante de la supresión de la expresión emocional presenta una asociación negativa con el mismo. Actualmente resulta un tema de interés el uso de estas dos estrategias en población infantil y sus relaciones con el bienestar psicológico. El objetivo de este trabajo es explorar y describir en niños de 9 a 11 años, la relación entre la frecuencia de uso de estrategias de regulación emocional – específicamente la reevaluación cognitiva y la supresión de la expresión - y el bienestar psicológico – evaluado en este caso a través de niveles adaptativos de ansiedad y

depresión. Se espera que los resultados contribuyan a clarificar el papel de estas dos estrategias y su relación con el bienestar psicológico en población infantil así como aportar conocimiento con capacidad de transferencia para la generación de intervenciones que tengan en cuenta estas variables en el campo de la salud mental.

Palabras clave: reevaluación cognitiva – supresión de la expresión emocional – depresión-ansiedad – población infantil.

Motivo y antecedentes:

En la actualidad existe consenso respecto a que las personas ejercen un control considerable sobre sus propias emociones a través de la utilización de diversas estrategias que despliegan para modificar el curso, la intensidad, la calidad, la duración y la expresión de sus experiencias emocionales (Gross, 1998a, b).

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 tanto empírica como experimentalmente (Gross & John, 2003): la *reevaluación cognitiva* y la *supresión de la expresión* debido a que son frecuentemente utilizadas en la vida cotidiana, han sido estudiadas de manera experimental y pueden definirse en términos de diferencias individuales (Gross & John, 2003). La reevaluación cognitiva 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 supresión de la expresión 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.

Se han explorado las consecuencias del uso diferencial de estas dos estrategias sobre el bienestar psicológico de los individuos en población adulta (Dennis, 2007; Gross & John, 2003; John & Gross 2004, 2007). El bienestar psicológico define un constructo de naturaleza multidimensional en cuya evaluación se destaca la importancia que tienen los estados emocionales para la salud mental, el desarrollo y el comportamiento del individuo (Bridge, Margie, Zaff, & Moore, 2001; Lazarus, 1991; Thompon, 1990). En este sentido, la ansiedad y la depresión pueden ser consideradas manifestaciones y/o estados relacionados con el grado de bienestar psicológico. La ansiedad es una reacción emocional de naturaleza adaptativa que se da ante la percepción de una amenaza o peligro y tiene una función de protección y preservación para el individuo. Se manifiesta a través de expresiones fisiológicas, cognitivas y conductuales (Bunge, Gomar & Mandil, 2009). En cuanto a las características asociadas a la depresión se trata de estados de abatimiento que pueden ser transitorios o permanentes y tener intensidad variable de tristeza, irritabilidad y sensación subjetiva de malestar (Lizondo & Llanque, 2008).

El uso de la reevaluación se ha relacionado con un mayor grado de experiencia y expresión de emociones positivas y menos emociones negativas. Las personas que utilizan frecuentemente la reevaluación cognitiva logran relaciones sociales más cercanas y positivas, presentan mayor autoestima y satisfacción con su vida, y menor probabilidad de síntomas depresivos. Mientras que el uso frecuente de la supresión, se ha relacionado con menos experiencia y expresión de emociones positivas, menor nivel de autoestima, relaciones sociales más pobres, una menor satisfacción con la vida, y con una mayor vulnerabilidad hacia síntomas o estados de ansiedad (Gross & John, 2003; John & Gross, 2004).

Actualmente resulta un tema de interés identificar y determinar las características de la adquisición y uso de estas dos estrategias en población infantil tanto como explorar el patrón de relaciones que se establece con el bienestar psicológico (Ochsner & Gross, 2004). Los estudios en este tema contribuirán a clarificar la naturaleza de las dos estrategias en este período evolutivo así como la influencia que poseen sobre el bienestar psicológico auto informado.

El objetivo de esta investigación es explorar la frecuencia de uso de estas estrategias de regulación emocional –reevaluación cognitiva y supresión de la expresión- y las relaciones

que presentan con el bienestar psicológico en una muestra de niños de 9 y 10 años de edad que se encuentran en condiciones de autoinformar sobre la experiencia de uso de estas estrategias y el bienestar psicológico. Se espera que este estudio constituya un aporte para un mayor conocimiento y comprensión del uso de estas dos estrategias en población infantil así como de las relaciones que presentan con el bienestar psicológico. Este reciente campo de estudio supone una clara capacidad de transferencia para el diseño futuro de intervenciones que tengan en cuenta estas variables en el campo de la salud mental infanto-juvenil.

Objetivo general:

Explorar y describir la frecuencia de uso de estrategias de regulación emocional y analizar las relaciones que presentan con el bienestar psicológico en un grupo de niños escolarizados de 9 a 11 años de edad.

Objetivos específicos:

- Describir la frecuencia de uso de las estrategias reevaluación cognitiva y supresión de la expresión emocional en un grupo de niños en etapa escolar de 9 a 11 años de edad.
- Describir los niveles de ansiedad y depresión en este mismo grupo de niños.
- Describir las relaciones entre la frecuencia de uso de la estrategia reevaluación cognitiva y los niveles de ansiedad y depresión autoinformados.
- Describir las relaciones entre la frecuencia de uso de la estrategia supresión de la expresión emocional y los niveles de ansiedad y depresión autoinformados.

Hipótesis:

- La utilización frecuente de la estrategia de reevaluación cognitiva se relacionará positivamente con el bienestar psicológico (puntuaciones significativamente menores en ansiedad y depresión).
- La utilización frecuente de la estrategia de supresión emocional se relacionará negativamente con el bienestar psicológico (puntuaciones significativamente mayores en ansiedad y depresión).

Métodos y técnicas:

Muestra: La muestra estará constituida por 50 niños de 9 a 11 años de edad escolarizados. Al momento de la presentación de este Proyecto se cuenta con la autorización de la Escuela Primaria 40 de Quequén, distrito de Necochea para su realización. Ubicada en zona suburbana, cuenta con una matrícula de 109 alumnos.

Procedimiento: Los niños serán evaluados en las variables seleccionadas de forma individual en un espacio de la institución educativa destinada para tal fin. En todos los casos la participación de los niños será voluntaria y deberá contar con el consentimiento informado de sus padres o tutores. Los datos derivados de esta investigación se utilizarán con fines exclusivamente científicos bajo la Ley Nacional 25.326 de protección de los datos personales.

Instrumentos: Para evaluar el uso de estrategias de regulación emocional se utilizará el Cuestionario de Regulación Cognitiva de la Emoción para niños -CRQ-k- (Garnefski, Rieffe, Jellesma, Terwogt & Kraaij, 2007), la Escala de Expresión Emocional para niños (Penza-Clyve & Zeman, 2002) y en el caso de las dimensiones de ansiedad y depresión, como medidas del índice de bienestar psicológico infantil, se utilizarán el Cuestionario de Ansiedad Estado/Rasgo en Niños -STAIC- (Spielberger, 1990) y el inventario de auto informe para sintomatología depresiva -DDPCA- (Harter & Nowakowski, 1983). Adicionalmente, se enviará a los padres de los niños una versión adaptada y estandarizada en nuestra población del cuestionario para padres Check Behaviour Checklist (Achenbach & Edelbrock, 1999), con el objetivo de contar con información de control respecto a la influencia de variables relativas al entorno de crianza, la presencia de situaciones familiares estresantes, tratamiento psicoterapéutico del niño, problemas comportamentales, sociales, sexuales y de atención, quejas somáticas, conductas agresivas o de retraimiento sobre las estrategias de regulación emocional y el bienestar psicológico infantil.

Análisis de los datos: Se llevarán a cabo análisis descriptivos, de correlación y de diferencias para las variables evaluadas. Se utilizará el sistema operativo Windows Vista y el paquete SPSS.18.0 para el tratamiento estadístico de los datos.

Lugar de realización del trabajo:

Para llevar a cabo esta investigación se cuenta con las instalaciones y recursos de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata a través del Grupo de Investigación en Evaluación Psicológica GIEPsi. Asimismo específicamente la fase de obtención de la muestra se realizará en la Escuela mencionada, donde se administrará el protocolo previsto a la población infantil bajo estudio.

Cronograma de actividades:

| Actividad | Meses | | | | | | | | | | | |
|---|-------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 |
| 1. Búsqueda bibliográfica y análisis de la literatura | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | | | |
| 2. Elaboración marco teórico | | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | | | |
| 3. Preparación de instrumentos, prueba piloto y análisis preliminares | | | | | ■ | ■ | ■ | | | | | |
| 4. Administración de instrumentos definitivos | | | | | | | | ■ | ■ | | | |
| 5. Preparación de la base e ingreso de datos | | | | | | | | | ■ | ■ | | |
| 6. Codificación y análisis de los datos. Interpretación de los resultados | | | | | | | | | | ■ | ■ | |
| 7. Redacción del informe final | | | | | | | | | | | ■ | ■ |



Bibliografía:

Achenbach, T. M. & Edelbrock, C. (1999) *Manual for the Child Behavior Checklist and Revised Child Behavior Profile*. (Adaptación y estandarización a población argentina Samaniego, V. C.) Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires (publicación original 1983).

Bridge, L. S., Margie, N. G., Zaff, J. F. & Moore, K. A. (2001). Background for CommunityLevel Work on Emotional Well-being in Adolescence: Reviewing the Literature on Contributing Factors. *Child Trends*, December, pp. 1-32.

Bunge, E.; Gomar, M. & Mandil, J. (2009). *Teoría cognitiva con niños y adolescentes: aportes técnicos*. Segunda edición. Buenos Aires: Librería Akadia Editorial.

Dennis, T. A. (2007, September). Interactions between emotion regulation strategies and affective style: Implications for trait anxiety versus depressed mood. *Motivation and Emotion*, 31, 200-207.

Garnefski, N; Rieffe, C; Jellesma, F; Tergwot, M. M; & Kraaij, V. (2007, June). Cognitive emotional regulation strategies and emotional problems in 9-11 year old children. The development of an instrument. *Eur Child Adolesc 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. & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotional regulation process: Implications for affect, relation-ships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 348-362.

Harter, S. & Nowakoski, M. (1983). *Dimensions of Depression Profile for Children and Adolescents*. University of Denver. Colorado.

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*. New York: Guilford Press.

Lazarus, R.S. (1991). *Emotions and adaptation*. New York: Oxford University Press.

Lizondo, G & Llanque, C. (2008). Depresión. *Revista Paceña Medicina Familiar*, 5 (7), 24-31.

Ochsner, K.N. & Gross, J.J. (2004). Thinking makes it so: A social cognitive neuroscience approach to emotion regulation. In R.F. Baumeister & K.D. Vohs (Eds). *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (pp. 229-255). New York: Guilford Press. Penza-Clyve, S. & Zeman, J. (2002) Initial Validation of the Emotion Expression Scale for Children (EESC). *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 31(4), 540-547.

Penza-Clyve, S., & Zeman, J. (2002). Initial validation of the Emotion Expression Scale for Children (EESC). *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 31(4), 540–547.

Spielberger, C. D. (1990) STAIC Cuestionario de ansiedad Rasgo/Estado en niños (Adaptación de TEA Ediciones). Madrid: TEA. (Publicación original 1973).

Thompson, R. A. (1990). Emotion and self-regulation. En R. A. Thompson (Ed.),
Socioemotional development: Vol. 36. Nebraska Symposium on Motivation (pp. 367-467).
Lincoln, NE: University of Nebraska Press.

TRABAJO DE INVESTIGACIÓN APROBADO. CALIFICACIÓN 9 (DISTINGUIDO).

Mar del Plata, 18 de Octubre de 2012.

[Handwritten signature]
para presentaciones

[Handwritten signature]
Juan H. Dingolani

[Handwritten signature]
María Laura...
[Circular stamp]



UNIVERSIDAD NACIONAL
DE MAR DEL PLATA

Universidad Nacional de Mar del Plata

Facultad de Psicología
Licenciatura en Psicología

Tesis de Grado

**Regulación emocional y bienestar psicológico. Sus relaciones en niños
de 9 a 11 años de edad.**

Alumnas. Matrícula y año:

Loitegui, Sofía (7439/06);

Ortiz, Sabrina Natalí (7489/06).

Supervisor: Mg. María Laura Andrés.

Co-supervisor: Dra. Claudia Elena Castañeiras.

AGRADECIMIENTOS

Queremos agradecer a nuestras supervisoras la Mg. María Laura Andrés y la Dra. Claudia Elena Castañeiras, por habernos permitido realizar esta tesis bajo su responsable dirección, por la orientación brindada a lo largo de este proceso, por su confianza, dedicación, compromiso en todo momento y por compartir con nosotras sus conocimientos y amplia experiencia como investigadoras.

También queremos agradecer a la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata por habernos brindado los recursos, herramientas y espacios necesarios para llevar adelante este proyecto.

A las inspectoras de la Modalidad Psicología de Necochea por autorizarnos a realizar la evaluación de los niños; a la Escuela Primaria N° 40 de Quequén por su colaboración indispensable, y por la calidez y solidaridad con que nos recibieron.

A todos los niños y niñas que participaron en esta investigación y prestaron su tiempo y atención alegre y sinceramente.

Y en especial a nuestras familias y amigos por el apoyo, el acompañamiento diario y las palabras de aliento, que fueron claves en todo momento.

| | Páginas |
|--|---------|
| INDICE | |
| RESUMEN | 4-6 |
| INTRODUCCIÓN | 7-9 |
| CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL | |
| 1.1 Regulación emocional: fundamentos conceptuales. | 10-24 |
| 1.2 Relación entre regulación emocional y bienestar psicológico. | 24-41 |
| 1.3 Regulación emocional en la infancia. | 41-48 |
| CAPÍTULO 2: METODOLOGÍA | |
| 2.1 Objetivos | |
| 2.1.1 Objetivos Generales | 49 |
| 2.1.2 Objetivos Específicos | 49 |
| 2.2 Hipótesis | 49 |
| 2.3 Diseño de la investigación | 50 |
| 2.4 Muestra | 50 |
| 2.5 Instrumentos de recolección de datos | 50-51 |
| 2.6 Procedimiento para la recolección de los datos | 51-52 |
| 2.7 Análisis de los datos | 52 |
| CAPÍTULO 3: RESULTADOS | |
| 3.1 Análisis descriptivos. | 53-56 |
| CAPÍTULO 4: DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS | 57-62 |
| REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 63-71 |
| ANEXOS | 72-82 |

RESUMEN

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

Uno de los modelos actuales más reconocidos en el campo de la regulación emocional es el que proponen John y 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 tanto empírica como experimentalmente (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 y pueden definirse en términos de diferencias individuales (Gross & John, 2003). La RC se refiere al cambio cognitivo que sirve para neutralizar el impacto emocional negativo o amplificar el resultado emocional positivo de un evento o consecuencia (Dennis, 2007). La SEE es una forma de modulación de la respuesta que implica la inhibición del comportamiento expresivo de la emoción en curso (Gross, 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.



El bienestar psicológico se entiende como un constructo de naturaleza multidimensional en cuya evaluación se destaca la importancia que tienen los estados emocionales para la salud mental, el desarrollo y el comportamiento del individuo (Bridges, Margie, Zaff, & Moore, 2001; Lazarus, 1991; Thompson, 1990). La ansiedad y la depresión pueden ser consideradas manifestaciones y/o estados relacionados con el bienestar psicológico, en el sentido de que bajos niveles de ansiedad y depresión indicarían mayor grado de bienestar psicológico (Dennis, 2007; Gross & John, 2003; John & Gross 2004, 2007).

La investigación empírica en adultos ha puesto en evidencia la estrecha relación que existe entre la regulación emocional y el bienestar psicológico. El uso frecuente de la RC como estrategia de regulación emocional se relaciona positivamente con el bienestar psicológico, mientras que el uso predominante de la SEE presenta una asociación negativa con el mismo (Dennis, 2007; Gross & John, 2003; John & Gross 2004, 2007).

Actualmente resulta un tema de interés el uso de estas dos estrategias y sus relaciones con el bienestar psicológico en población infantil, debido a que la información sobre el tema en esta franja etárea es escasa, parece constituir además una dirección importante para la investigación futura, con implicaciones significativas para el foco y contenido de la intervención y prevención de los problemas de salud mental en niños (Garnefski, Rieffe, Jellesma, Tergwot, & Kraaij, 2007).

Considerando todo lo anterior, el objetivo de este trabajo es explorar y describir la relación entre la frecuencia de uso de estrategias de regulación emocional y el bienestar psicológico en un grupo de niños de nuestra región. Para ello se evaluó una muestra de 60 niños escolarizados de entre 9 y 11 años de edad de

ambos sexos en su frecuencia de uso de estrategias de RE –específicamente RC y SEE- y en sus puntuaciones en dimensiones de bienestar psicológico – específicamente ansiedad y depresión-.

Los resultados indicaron que los niños de esta edad utilizan la reevaluación cognitiva y la supresión de la expresión emocional como estrategias de regulación emocional independientes. Y mostraron relaciones negativas y significativas entre la RC y la depresión, y asociaciones positivas y significativas de la SEE con la ansiedad estado, la ansiedad rasgo y la depresión.

Se espera que los resultados contribuyan a clarificar el papel de estas dos estrategias y su relación con el bienestar psicológico en población infantil así como aportar conocimiento con capacidad de transferencia para la generación de intervenciones que tengan en cuenta estas variables en el campo de la salud mental.

INTRODUCCIÓN

Las concepciones contemporáneas sobre las emociones enfatizan el rol positivo de las mismas para la adaptación del individuo a su entorno (Lazarus, 1991; Tooby & Cosmides, 1990). Se considera que las emociones tienen la función de coordinar eficientemente diversos sistemas de respuestas, para ayudarnos a responder a oportunidades y desafíos importantes en el curso de nuestras vidas (Levenson, 1994).

El constructo regulación emocional (RE) es relativamente reciente y comenzó a ser utilizado en la literatura a partir de 1980 (Campos, Barrett, Lamb, Goldsmith, & Stenberg, 1983; Gaensbauer, 1982); haciendo referencia a una variedad heterogénea de procesos a través de los cuales las emociones son reguladas en sí mismas (Gross, 1998b). La RE implica tanto la disminución como el aumento de las emociones negativas y positivas (Langston, 1994; Master, 1991; Parrott, 1993). Ciertas respuestas emocionales inadecuadas suelen estar implicadas en diversos tipos de psicopatologías (Campbell-Sills & Barlow, Hinshaw, Linehan; Sher & Grekin, 2007), en dificultades en la vida social (Wranik, Barret & Salovey; Eisenberg, Hofer & Vaughan; Shaver & Mikuliner, 2007) e incluso en algunas enfermedades físicas (Sapolsky, 2007), por lo cual puede decirse que la RE ocupa un lugar destacado en la salud psicológica y física de los individuos.

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* y la

supresión de la expresión debido a que son frecuentemente utilizadas en la vida cotidiana, han sido estudiadas de manera experimental y pueden definirse en términos de diferencias individuales (Gross & John, 2003). La reevaluación cognitiva 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 supresión de la expresión 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.

Se han explorado las consecuencias del uso diferencial de estrategias de RE sobre el bienestar psicológico de los individuos en población adulta; los hallazgos derivados de estos estudios indican que la RC podría ser preferible a la SEE como un camino hacia el bienestar psicológico (Dennis, 2007; Gross & John, 2003, 2004).

En población infantil, si bien se ha asumido extensamente que la regulación de las emociones a través de cogniciones específicas es un asunto importante en relación a la salud mental de los niños, se desconoce notoriamente cómo la cognición regula las emociones de los niños específicamente y cómo esto puede afectar el curso de su desarrollo emocional (Garnefski et al., 2007). Teniendo en cuenta que la infancia es un período crucial para el desarrollo de la RE, resulta interesante identificar y determinar las características del uso de

estas dos estrategias en población infantil tanto como explorar el patrón de relaciones que se establece con el bienestar psicológico (Ochsner & Gross, 2004).

MARCO TEÓRICO

1- Regulación Emocional: fundamentos conceptuales.

Las concepciones contemporáneas sobre las emociones enfatizan el rol positivo de las mismas para la adaptación del individuo al entorno (Lazarus, 1991; Tooby & Cosmides, 1990). Se considera que las emociones ajustan el estilo cognitivo a las demandas situacionales (Clore, 1994), facilitan la toma de decisiones (Oatley & Johnson-Laird, 1987), preparan al individuo para respuestas motoras rápidas (Frijda, 1986), y promueven el aprendizaje (Cahill, Prins, Weber, & McGaugh, 1994). Además de estas funciones intraorganísmicas, las emociones participan en procesos sociales de distinta complejidad. Por ejemplo, las emociones proporcionan información sobre las intenciones que guían los comportamientos (Ekman, Friesen, & Ellsworth, 1972; Fridlund, 1994), sobre la posibilidad de darnos cuenta si algo es bueno o malo (Walden, 1991), y sobre la posibilidad de guiar de forma flexible el comportamiento social complejo (Averill, 1980). Sin embargo, así como las emociones pueden favorecer de un modo positivo la experiencia y los modos de intercambio interpersonal, también pueden producir consecuencias y efectos negativos cuando se producen en el momento equivocado o en un nivel de intensidad excesivo. Ciertas respuestas emocionales inadecuadas o disfuncionales suelen estar implicadas en diversos tipos de psicopatologías (Campbell-Sills & Barlow, Hinshaw, Linehan; Sher & Grekin, 2007), en dificultades en la vida social (Wranik, Barret & Salovey; Eisenberg, Hofer & Vaughan; Shaver & Mikuliner, 2007) e incluso en algunas enfermedades físicas (Sapolsky, 2007). Claramente, gran parte del tema gira en torno a la propia habilidad para regular las emociones (Gross & Thompson, 2007).

En la actualidad existe consenso con respecto a que las personas ejercen un control considerable sobre sus propias emociones mediante la utilización de diversas estrategias que despliegan para modificar el curso, la intensidad, la calidad, la duración y la expresión de sus experiencias emocionales (Gross, 1998b).

¿Qué sucede, por ejemplo, cuando un individuo se enoja tanto con un mal conductor que siente ganas de gritarle, pero no lo hace? ¿O cuándo alguien se siente decaído pero intenta estar de buen ánimo para ir a una fiesta de un amigo? ¿O cuándo un individuo encuentra algo muy gracioso pero contiene la risa durante una ceremonia formal? En situaciones como estas, los individuos regulan sus emociones. Esto quiere decir que intentan influir sobre qué emociones tienen, cuándo las tienen, y los modos de experimentar y expresar los propios estados emocionales (Gross, 1998a).

Debido al impacto de nuestras emociones en un rango variado de procesos mentales (por ejemplo, en la memoria y en la toma de decisiones) y en ciertas conductas manifiestas, los procesos de regulación emocional resultan fundamentales para el funcionamiento de la personalidad, y representan una fuente importante de diferencias individuales (Gross, 1999). La regulación emocional también ocupa un lugar destacado en la salud psicofísica. Diversos trastornos de la personalidad involucran algunas formas de desregulación emocional (Gross & Levenson, 1997) Así, el trastorno depresivo mayor se caracteriza por un déficit de emociones positivas y/o un exceso de emociones negativas; mientras que el trastorno histriónico de la personalidad por un exceso de emotividad. En la esfera de la salud física, la hostilidad crónica y la inhibición de la ira están asociadas con hipertensión y

enfermedades cardíacas coronarias (Julkunen, Salonen, Kaplan, Chesney & Salonen, 1994). La inhibición de la emoción también puede exacerbar dolencias menores (Pennebaker, 1990) y puede incluso acelerar la progresión de un cáncer (Fawzy et al. 1993; Gross, 1989).

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

Caracterización de la Emoción.

Desde una perspectiva evolutiva, las emociones -como muchos otros atributos y procesos psicológicos- representan soluciones probadas en el tiempo frente a problemas adaptativos (Tooby & Cosmides, 1990). En particular, se piensa que el surgimiento de las emociones está involucrado en la coordinación de diversos sistemas de respuesta, y así ayudan responder a situaciones y desafíos importantes (Levenson, 1994). Por ejemplo, cuando alguien tiene miedo, sus sentidos se agudizan, los músculos se preparan para moverse con rapidez y lograr estar fuera de peligro, y el sistema cardiovascular se ajusta para proporcionar más oxígeno y energía a los grandes grupos musculares que se activan cuando huimos. Estas

reacciones emocionales suelen ser de corta duración, e implican cambios en la experiencia subjetiva, la conducta expresiva, y en los sistemas centrales, la respuesta autonómica y endocrina (Lang, 1995).

En general, los teóricos de las emociones han diferido en sus conceptualizaciones y desarrollos en función del énfasis puesto en la dotación biológica, en la cultura, o el aprendizaje individual. Sin embargo, más allá de estas diferencias, diversos autores comparten una visión sobre las emociones en la cual se enfatizan tres características (Gross, 1999).

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

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

Finalmente, la tercera característica de las emociones tiene que ver con la maleabilidad de las mismas, lo que hace referencia a la posibilidad de que éstas puedan ser modificadas a medida que aparecen y se van generando. El énfasis en la maleabilidad de las emociones comenzó desde que William James (1884) pensó a las emociones como tendencias de respuesta que pueden ser moduladas de diversos modos. Es este tercer aspecto de la emoción el que constituye la base de nuestra habilidad para regular emociones (Gross, 2007).

En conjunto, estas tres características básicas de las emociones constituyen el “modelo modal de la emoción” (Gross, 1998a; Gross, 2007; Gross & Thompson, 2007), el cual refiere a una interacción persona-situación que dispara la atención, tiene un significado particular para el individuo y da

lugar a un sistema múltiple y coordinado de respuesta a esa interacción de manera continua. Este modelo ha logrado representar los principales puntos de convergencia entre los investigadores y teóricos del campo (Ver Figura 1).

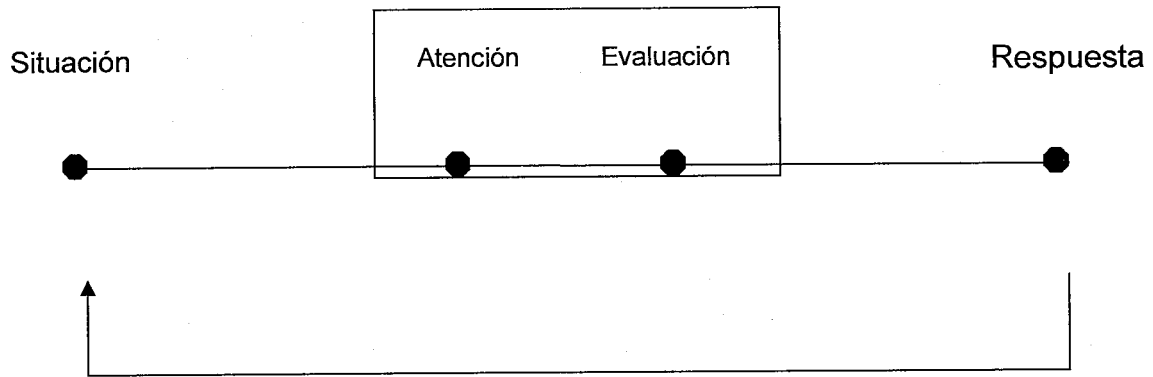


Figura 1: El "modelo modal de la emoción". Fuente: Gross &Thompson (2007).

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

Al igual que muchas otras respuestas, a menudo una respuesta emocional cambia la situación original que le dio lugar, lo cual se indica en la figura con una flecha que alude a este aspecto de retroalimentación sobre la situación. Por ejemplo: ante una situación de desacuerdo entre un padre y su

hijo (S), si el hijo emite la respuesta de llanto (R); alterará la situación de desacuerdo y la transformará en una situación de intercambio frente a una persona que llora (S'); y se generará una nueva respuesta, esta vez – probablemente de disculpa (R'); que además transformará nuevamente la situación en la de reacción frente a alguien que se estará disculpando (S''), generándose una nueva respuesta de vergüenza (R''); y así sucesivamente (Gross & Thompson, 2007).

Caracterización de la Regulación Emocional.

El constructo Regulación Emocional hace referencia a una variedad heterogénea de procesos a través de los cuales las emociones son reguladas en sí mismas (Gross, 1998b). Existe un debate acerca de si estos procesos son concientes o inconcientes. Frente a ello puede decirse que existen ejemplos prototípicos de regulación emocional de naturaleza conciente, como decidir cambiar de tema cuando se torna desagradable o incómodo. Pero también existen procesos de regulación inconcientes, como disimular la desilusión ante un regalo que no era el esperado, encender un cigarrillo al sentir ansiedad, o contar un chiste para sobrellevar una situación de tensión. Las discusiones al respecto favorecieron una distinción categórica entre procesos concientes y no concientes, pero probablemente sea más productivo pensar en un continuo de procesos que varían en la medida en que son controlados, requieren esfuerzo y son concientes, versus aquellos procesos automáticos, que no requieren esfuerzo y que son inconcientes (Gross, 1999; Gross & Thompson, 2007).

Objetivos de la regulación emocional.

Se cuenta con poca información sobre las metas de la regulación emocional en los individuos, pero parece cada vez más claro que implica variaciones en la intensidad y el grado en el que aumentan o disminuyen las emociones negativas y positivas (Langston, 1994; Master, 1991; Parrott, 1993). La regulación emocional basada en la disminución o interrupción de las emociones es probable que ocurra cuando: (a) las emociones activan respuestas de comportamiento que ya no son útiles, (b) las emociones surgen de una apreciación demasiado simple de la situación, o (c) las tendencias de respuesta emocional entran en conflicto con otros objetivos importantes. En el caso de la regulación emocional que implica iniciar o aumentar la emoción podría ocurrir cuando: (a) las tendencias de respuesta emocional no se han activado frente a una situación determinada, pero el individuo busca reenfocarse para emitir una respuesta apropiada para la situación o, (b) cuando uno desea sustituir una emoción por otra, como cuando uno no se siente animado pero procura lograr un estado emocional más positivo antes de encontrarse con un amigo (Gross, 1999).

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

Procesos de regulación emocional.

En 1999 Gross halló una forma de organizar los procesos de regulación emocional diseñando un modelo de proceso sobre la generación de la emoción. Según este modelo, la emoción comienza con una evaluación externa o interna de las señales emocionales. La evaluación de estas señales desencadena un set coordinado de respuestas comportamentales, experienciales y psicológicas que facilitan una respuesta adaptativa. Estas tendencias de respuesta pueden ser moduladas, y esta modulación es la que da forma final a la respuesta emocional manifiesta (Gross, 1999) (Ver Figura 2).

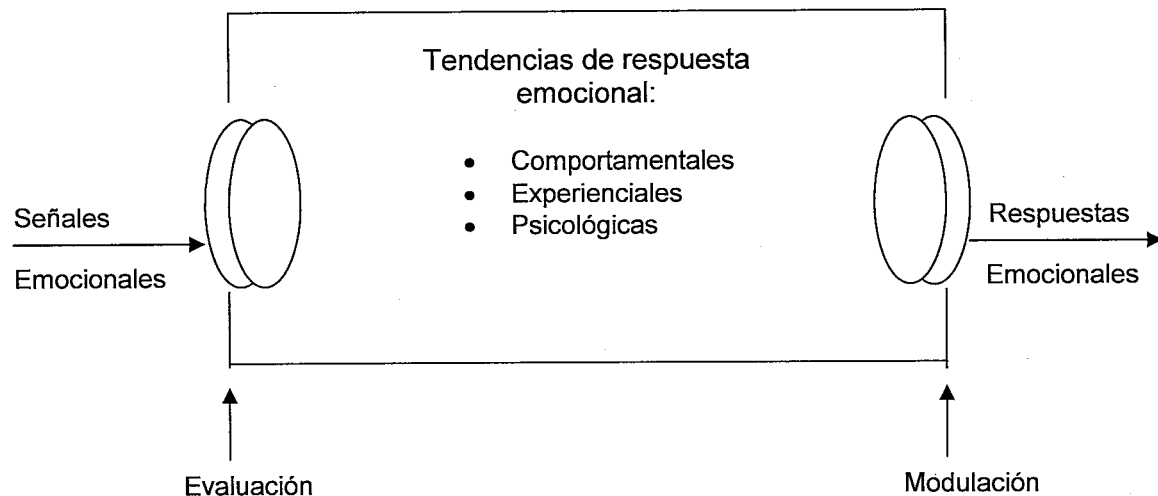


Figura 2: Un modelo de proceso consensuado sobre la generación de las emociones. Adaptado de Gross (1998b).

Las diferencias individuales en regulación emocional son evidentes en cada paso del proceso generativo de la emoción. En primer lugar las experiencias cotidianas de las personas varían enormemente, lo que proporciona diversos inputs a los programas emocionales. Segundo, estos inputs diferenciales, pueden disminuir o aumentar según la forma en que sean evaluados por cada individuo. Tercero, la investigación sobre el temperamento

sugiere que existen diferencias individuales importantes en la activación de los umbrales de las tendencias de respuesta emocional. Finalmente, existen claras diferencias individuales en la modulación del “filtro de salida”, es decir, diferencias en la modalidad en la que toda tendencia de respuesta emocional dada se traduce en una respuesta manifiesta (Gross, 1999).

Utilizando este esquema, los procesos de regulación emocional podrían ser vistos como desencadenando uno de cinco puntos que se presentan en el proceso generativo de la emoción. (Gross, 1998, a; Gross, 1999). (Ver Figura 3).

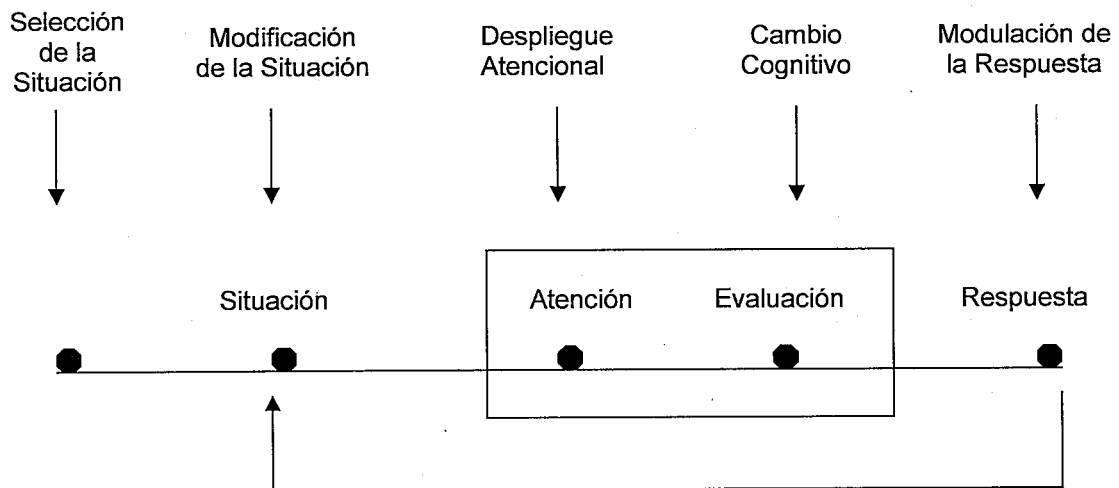


Figura 3: Un modelo procesal de regulación emocional que plantea cinco familias de estrategias de regulación emocional. Fuente: Gross & Thompson, 2007.

Los aspectos distinguidos en la Figura representan cinco familias de procesos de regulación emocional (selección de la situación, modificación de la situación, despliegue atencional, cambio cognitivo y modulación de la respuesta) (Gross, 1998b; Gross, 2007), que impactan en diferentes momentos del proceso generativo de la emoción. Dentro de estos grupos es posible

diferenciar claramente dos tipos de estrategias/procesos de regulación emocional. Las primeras cuatro familias (selección de la situación, modificación de la situación, despliegue atencional y cambio cognitivo) incluyen estrategias de regulación emocional centradas en el antecedente, es decir, que se desarrollan previamente a la generación de las tendencias de respuesta; mientras que el último grupo (modulación de la respuesta) refiere a estrategias de regulación centradas en las respuesta, es decir, que se producen una vez que las tendencias de respuesta ya han sido desplegadas (Gross & Munoz, 1995).

A continuación, se describen los cinco puntos en el proceso generativo de la emoción y las estrategias de regulación de las emociones que le corresponden a cada uno (Ver Figura 4). En primer lugar, las estrategias regulatorias actúan sobre la situación misma; podría llamarse a esta parte del proceso *selección de la situación* (en la Figura 4: S1). Tiene que ver con evitar o acercarse a determinada persona, lugar, objeto o situación teniendo en cuenta el impacto emocional que estos pudieren provocar. Por ejemplo, si una pareja planea una cita, la selección de la situación tiene que ver con elegir cómo y dónde encontrarse para maximizar los sentimientos placenteros. Otro ejemplo puede ser el de tomar un camino diferente para llegar a un negocio con el fin de evitar encontrarse con un vecino desagradable (Gross, 1999, 2007).

Una vez que la persona se encuentra dentro de una situación generadora de una emoción, la *modificación de la situación* todavía es posible (en la Figura 4: S1X); esto quiere decir, alterar el ambiente circundante como modo de modificar su impacto emocional. Por ejemplo, un individuo que sufre

un inconveniente camino a una reunión importante, y entonces, decide cambiar la modalidad presencial de la reunión por una videoconferencia desde el lugar en el que se encuentra. Esta estrategia efectivamente tiene que ver con realizar un esfuerzo activo para alterar directamente una situación en su conjunto o alguno de sus aspectos con el fin de modificar su impacto emocional (Gross, 1999, 2007).

De todos modos, también es posible regular las emociones sin un cambio en el ambiente. Las situaciones contemplan muchos aspectos, y el *despliegue atencional* (en la Figura 4: A1) se utiliza para seleccionar el aspecto de la situación en el cual focalizar la atención con el fin de influir sobre los propios estados emocionales. Este punto incluye estrategias atencionales desde la distracción, que se refocaliza en aspectos emocionalmente no relevantes de la situación, o que desvía la atención fuera de la situación inmediata por completo; la concentración, a través de la cual un individuo puede crear un estado autosuficiente y trascendente; hasta la rumiación, que enfoca la atención en los sentimientos y sus consecuencias. Según Just y Alloy (1997) en casos de depresión, esto suele llevar a síntomas severos y duraderos (Gross, 1999; 2007).

Incluso cuando una situación ha sido seleccionada, modificada y se le ha atendido selectivamente, todavía es posible alterar su impacto emocional. Los *cambios cognitivos (evaluación)* (en la Figura 4: M1) son el próximo paso y hacen referencia a evaluar la situación en la cual el individuo se encuentra para alterar su significado emocional (Gross, 2007). Es decir, las emociones le exigen a un individuo que establezca relaciones entre percepciones con significados, y que evalúe su capacidad para manejar la situación (Clore &

Ortoney, 1998). El cambio cognitivo incluye seleccionar cuáles de los significados posibles que una situación proporciona, quedarán asociados a la situación a través de su interpretación (Folkman & Lazarus, 1985). Una de las formas de cambio cognitivo a la que mas atención se le ha prestado es la reevaluación cognitiva, entendida como el cambio en la evaluación que realiza un individuo de una situación para alterar las emociones (Gross & John, 2002).

Finalmente, la *modulación de la respuesta* (en la Figura 4: C, E y F) se refiere al grado de influencia sobre la tendencia de respuesta emocional una vez que esta se ha desencadenado, por lo cual puede decirse que esta modulación ocurre de manera tardía en el proceso generativo de la emoción e impacta de manera relativamente directa sobre la respuesta conductual, experiencial y fisiológica (Gross, 2007). Uno de los modos más comunes de regular las emociones en este punto es suprimiendo su expresión, es decir, intentando reducir la expresión conductual de la emoción activada (Gross & John, 2002). La experiencia cotidiana permite describir una diversidad de ejemplos sobre los esfuerzos que ponen en marcha los seres humanos para dominar el componente expresivo de una emoción, como por ejemplo disimular el enojo ante un comentario ofensivo, o decidir ocultar sentimientos dolorosos en una determinada situación (Gross, 1999, 2007).

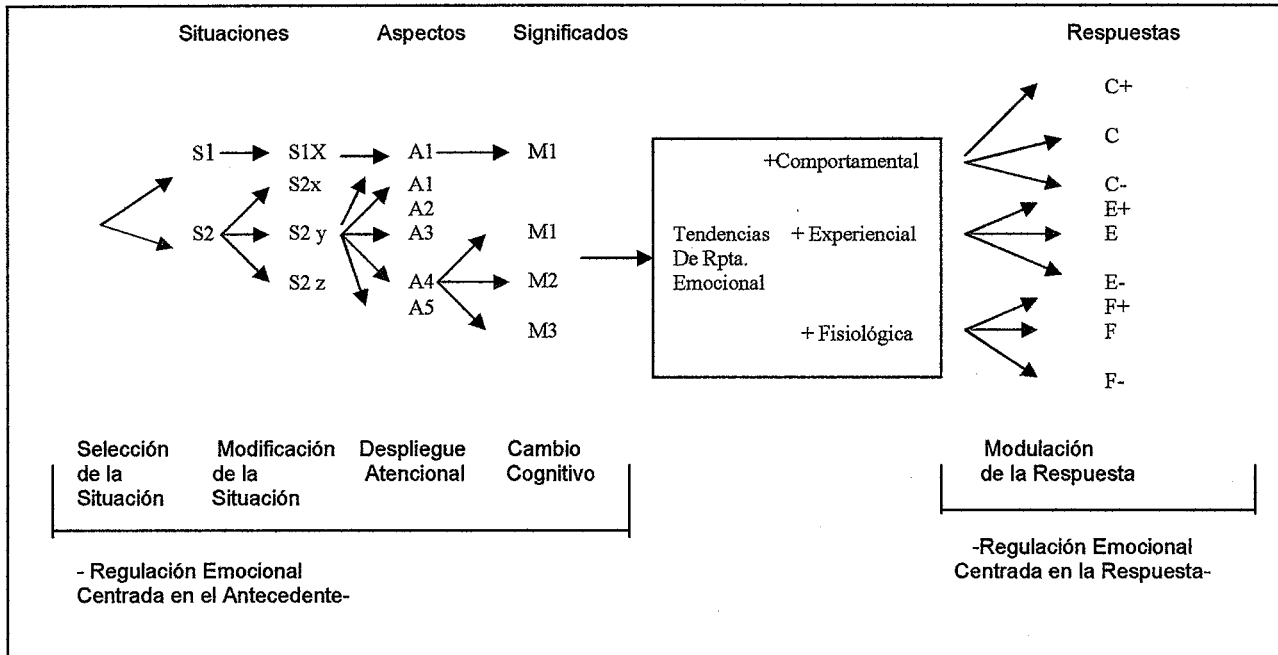


Figura 4: Modelo de proceso de regulación emocional. Puede apreciarse mediante las flechas azules las distintas elecciones que un individuo puede realizar. S=situación. A=aspecto de la situación. M=significado, tomado del inglés "meaning". C=comportamiento. E=experiencia subjetiva o "sentimiento" y F=respuesta fisiológica o psicofisiológica. Fuente: Gross, 1998b.

Dentro de este modelo, dos han sido las estrategias más estudiadas tanto empírica como experimentalmente (Gross & John, 2003): la *reevaluación cognitiva* y la *supresión de la expresión emocional*, frecuentemente utilizadas en la vida cotidiana y definidas en términos de diferencias individuales (John & Gross, 2004). La reevaluación cognitiva 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). Por ejemplo, un individuo puede tomar una situación de examen como un desafío u oportunidad de aprendizaje, en lugar de evaluarla como una potencial situación de fracaso. Se trata de una estrategia *focalizada en el antecedente*, lo que significa que interviene antes de que las respuestas hayan sido completamente generadas. La supresión de la expresión emocional es una forma de

modulación de la respuesta que implica la inhibición del comportamiento expresivo de la emoción en curso (Gross, 1998 a; b). Por ejemplo, un individuo que mantiene “cara de póker” mientras tiene una buena carta durante un partido excitante. Se considera una estrategia centrada en la respuesta, ya que aparece relativamente tarde en el proceso de generación de la emoción, y modifica principalmente el aspecto conductual de las tendencias de respuesta (John & Gross, 2004).

Diversos autores han explorado las consecuencias del uso diferencial de estas dos estrategias sobre el bienestar psicológico de los individuos en población adulta (Dennis, 2007; Gross & John, 2003; John & Gross, 2004; 2007).

2- Relación entre Regulación Emocional y Bienestar Psicológico.

La adquisición y el empleo diferencial de las estrategias de regulación emocional tienen efectos significativos en el grado de bienestar psicológico. La regulación emocional resulta entonces un componente esencial del bienestar y la salud (John & Gross, 2004).

El bienestar ha sido tema de interés de diversas disciplinas y campos de la psicología y se ha relacionado con los conceptos de felicidad, calidad de vida y salud mental, así como con distintas variables personales y contextuales asociadas (Ballesteros, Medina & Caycedo, 2006). Se define como un constructo de naturaleza multidimensional en cuya evaluación se destaca la importancia que tienen los estados emocionales para la salud mental, el desarrollo y el comportamiento del individuo (Bridges, Margie, Zaff, & Moore, 2001; Lazarus, 1991; Thompon, 1990).

En términos de Ryff (1989), este constructo multidimensional incluye componentes relacionados con el desarrollo humano como Autonomía, Autoaceptación, Relaciones positivas con otros, Dominio del entorno, Propósito en la vida y Crecimiento personal. En esta concepción, el bienestar psicológico se desarrolla a través del ciclo vital y se entiende como una meta dirigida al desarrollo del potencial verdadero de cada individuo (Ballesteros, Medina & Caycedo, 2006).

La ansiedad y la depresión pueden ser consideradas manifestaciones y/o estados relacionados con el grado de bienestar-malestar psicológico; bajos niveles de ansiedad y de depresión indican mayor grado de bienestar psicológico (Ballesteros, Medina & Caycedo, 2006). En base a estos indicadores se abordará en el presente trabajo la relación entre estrategias de regulación emocional y bienestar psicológico, sin perder de vista el hecho de que otros estudios puedan enfocar el tema por medio de otros indicadores del bienestar psicológico como podrían ser autoestima o apoyo social.

La ansiedad es una reacción emocional de naturaleza adaptativa que se da ante la percepción de una amenaza o peligro, y tiene una función de protección y preservación para el individuo. Se manifiesta a través de expresiones fisiológicas, cognitivas, emocionales y conductuales. No toda ansiedad es patológica, y las diferencias entre la ansiedad adaptativa vs. patológica se establecen por la intensidad y grado de correspondencia o no correspondencia entre el estímulo ansiógeno y la respuesta ansiosa así como el grado de interferencia en el funcionamiento cotidiano que le genera al sujeto (Bunge, Gomar & Mandil, 2009). En cuanto a las características asociadas a la depresión se trata de estados de abatimiento que pueden ser transitorios o

permanentes y tener intensidad variable de tristeza, irritabilidad y sensación subjetiva de malestar (Lizondo & Llanque, 2008).

Dentro del campo de los trastornos mentales, la ansiedad y la depresión han recibido una destacada atención debido a su alta prevalencia en la población general y al importante grado de sufrimiento personal que conllevan. La característica central de la ansiedad sería el miedo vinculado a la incertidumbre de una situación vivida como peligrosa o amenazante, mientras que, en la depresión, dominaría la tristeza y la desesperanza. Una cantidad de datos ha llevado a algunos autores a concluir que la ansiedad y la depresión son fenómenos de difícil diferenciación empírica. La depresión quedaría definida por un bajo nivel de afecto positivo y un alto grado de afecto negativo; mientras que la ansiedad lo estaría por altos niveles de afecto negativo y de activación fisiológica. La ansiedad puede distinguirse de la depresión por la presencia de síntomas de hiperactivación fisiológica, y la depresión puede ser diferenciada de la ansiedad por la baja o ausente afectividad positiva, ya que el afecto negativo constituye un factor general que se encuentra presente en ambos tipos de trastornos. (González, Herrero, Viña, Ibáñez & Peñate, 2004).

En cuanto a la relación entre estrategias de regulación emocional y bienestar psicológico, numerosos estudios se han destinado a explorar esta posible asociación. En un experimento ya clásico Gross (1999) mostró a 120 participantes un video notoriamente desagradable, y se grabaron sus respuestas comportamentales, experienciales y fisiológicas. A un grupo de participantes se les solicitó que “pensaran en la película de modo que pudieran disminuir la experiencia de displacer”, es decir, se los instruyó para que utilizaran la reevaluación cognitiva. A otro grupo se lo instruyó para que “se

comportaran de manera tal que un observador no pudiera darse cuenta de que están sintiendo alguna emoción”, es decir, se los intruyó para que utilizaran la supresión de la expresión emocional. Finalmente, un tercer grupo se les consignó que “simplemente miraran la película”, es decir, que se trataba del grupo control. Comparado con el grupo control, tanto el grupo que utilizó la reevaluación cognitiva como el que utilizó la supresión de la expresión fueron efectivos para reducir el comportamiento expresivo de la emoción. Sin embargo, la reevaluación redujo a su vez la experiencia desagradable, mientras que la supresión aumentó la activación simpática. Estos hallazgos sugieren que estos dos procesos de regulación emocional pueden tener consecuencias adaptativas diferentes. La reevaluación reduce tanto el comportamiento expresivo de la emoción como la experiencia subjetiva. La supresión también reduce el comportamiento expresivo de la emoción, pero no afecta la experiencia subjetiva (en el caso de la película de desagrado), y de hecho aumenta algunos aspectos de la respuesta fisiológica. Basándose en estos datos, Gross sugirió que algunas formas de regulación emocional basadas en el antecedente (como por ejemplo la reevaluación cognitiva) a menudo pueden ser mejores para la salud que otras formas de regulación emocional basadas en la respuesta (como la supresión de la expresión).

El estudio en cuestión (Gross, 1998 a; b; 1999) puso de manifiesto las consecuencias que se desprenden de la utilización de estas dos formas de regulación emocional para la salud psicofísica. En materia de salud física, la supresión, se ha asociado a enfermedades cardiovasculares, como hipertensión arterial y enfermedad coronaria, por el aumento de la activación simpática que genera (Friedman & Booth-Kewley, 1987; Manuck & Krantz,

1986; Roter & Ewart, 1992; Steptoe, 1993). Y por otro lado, se ha asociado la supresión con el estrés y la función inmunológica, debido a que la supresión puede activar algunos elementos de la respuesta de estrés clásica, la que a su vez podría influir sobre la naturaleza y el curso de la respuesta inmunológica (Esterling, Antoni, Kumar, & Schneiderman, 1990; Felten & Felten, 1994; Pennebaker & Kiecolt-Glaser 1988). En cuanto a la salud psicológica, los principales hallazgos sugieren que la reevaluación cognitiva es una ruta efectiva para experimentar menos emociones negativas. En contraste, al inhibir la expresión de una emoción negativa, la supresión no resulta útil para dar ningún alivio a la experiencia subjetiva de la emoción negativa (Gross, 1998a).

Los hallazgos mencionados indican que la reevaluación cognitiva podría ser preferible a la supresión como un camino hacia el bienestar psicológico. Eso no quiere decir que nunca sea conveniente utilizar la supresión, o que la utilización de la reevaluación cognitiva nunca conlleve efectos negativos para la salud; de hecho puede hacerlo cuando la reevaluación lleva a tolerar una situación peligrosa o patológica más de lo razonable. Por ejemplo, cuando la reevaluación se torna inflexible o poco realista, podría llevar a un individuo a negar partes importantes de su entorno, como peligros en el trabajo o tendencias abusivas en una relación de pareja. Sin embargo, parece ser más seguro utilizar la reevaluación cognitiva que la supresión cuando uno puede hacerlo. Por lo tanto podría decirse que las consecuencias para la salud de las personas, se definen más por la frecuencia de uso de una u otra estrategia, o por la utilización crónica de una estrategia en particular (John & Gross, 2004; 2007).



Si, como Gross ha argumentado, diferentes formas de regulación emocional tienen consecuencias diferentes, no existe una única estrategia de regulación emocional que haya probado ser uniformemente superior a las demás en cualquier contexto. Lo crucial es saber cómo y cuándo utilizar qué estrategias de regulación emocional (Tavris, 1984).

¿Cuáles son las implicancias de las diferencias entre la supresión y la reevaluación para la adaptación? Como la reevaluación cognitiva se produce tempranamente, debería ser capaz de modificar la secuencia emocional entera antes de que las tendencias de respuesta emocional se generen completamente. Esto sugiere que la reevaluación puede requerir relativamente pocos recursos cognitivos adicionales para producir un comportamiento interpersonal adaptativo, además los individuos que la usan suelen ser percibidos por los demás como personas emocionalmente comprometidas y receptivas. La supresión, en contraste, aparece relativamente tarde en el proceso generativo de la emoción y modifica primordialmente el aspecto comportamental de la tendencia de respuesta, sin reducir la experiencia de la emoción negativa; esta última no es dominada directamente por la supresión y puede seguir prolongándose y acumularse irresuelta. Como la supresión aparece tarde en el proceso generativo de la emoción, requiere un esfuerzo especial para manejar y dominar las tendencias de respuesta emocional continuamente. Estos esfuerzos repetidos consumen recursos cognitivos del individuo que podrían utilizarse de otro modo para obtener un funcionamiento óptimo en los contextos sociales en los cuales la emoción se produce. Además, la supresión podría crearle al individuo un sentido de discrepancia entre su experiencia interior y su expresión exterior (Higgins, 1987; Rogers,

1951). Esta distancia mundo interno-mundo externo reflejada en la sensación de no ser fiel a uno mismo, de no ser auténtico con los demás (Sheldon, Ryan, Rawsthorne, & Ilardi, 1997), podría llevar a sentimientos negativos sobre si mismo y aislar al individuo de los demás, impidiendo el desarrollo de relaciones interpersonales cercanas y contribuyendo a un comportamiento interpersonal desatento, tenso y evitativo (John & Gross, 2004; 2007).

John y Gross (2004) probaron estas ideas experimentalmente investigando tres tipos de consecuencias a corto plazo derivadas de la utilización diferencial de estrategias de regulación emocional: consecuencias afectivas, cognitivas y sociales. La Figura 5 presenta una síntesis de los hallazgos principales. Afectivamente, la reevaluación cognitiva tiene un impacto positivo (+) (reduce la experimentación de emociones negativas), mientras que la supresión de la expresión tiene un impacto negativo (-) (reduce la experimentación de emociones positivas). Cognitivamente, la supresión de la expresión deteriora la memoria relacionada con información socialmente relevante (-), mientras que la reevaluación cognitiva no (0). Y en el dominio social, la supresión de la expresión compromete el funcionamiento social (-), algo que no se observa en la reevaluación cognitiva (0) (Gross & John, 2003; John & Gross, 2004; 2007).

| | Reevaluación Cognitiva | Supresión de la Expresión |
|-------------------|---------------------------|------------------------------|
| Dominio afectivo | + | - |
| Dominio cognitivo | 0 | - |
| Dominio social | 0 | - |

Figura 5: Hallazgos experimentales en relación a la reevaluación cognitiva y la supresión de la expresión. (Butler et al., 2003; Gross, 1998b; Gross & Levenson, 1993, 1997; Richards & Gross, 2000).

Hasta aquí los hallazgos en relación al uso de diferentes estrategias de regulación emocional, estudiadas a corto plazo. Paralelamente a estos estudios de laboratorio, John y Gross (2004, 2007) han realizado otras investigaciones sobre diferencias individuales, que se enfocaron en las relaciones entre estas estrategias de regulación emocional y los dominios afectivo, cognitivo, interpersonal y bienestar. Es decir, estudios que permitieron dar cuenta de las consecuencias a largo plazo de la utilización de determinadas estrategias de regulación emocional para la vida emocional de un individuo, sus relaciones y su bienestar.

Para estudiar si existen diferencias individuales sistemáticas y confiables en materia de regulación emocional, Gross & John sentaron un importante precedente al crear un "Cuestionario de Regulación Emocional" (ERQ; Gross & John, 2003), con el fin de medir las diferencias individuales en el uso crónico de la reevaluación y la supresión. Dicho cuestionario incluye ítems que indican claramente los procesos de regulación emocional que se pretenden medir, como por ejemplo "Controlo mis emociones cambiando la manera en la que pienso sobre la situación en la que me encuentro" (reevaluación cognitiva) y "Controlo mis emociones no expresándolas" (supresión de la expresión). Además de estos ítems generales, tanto la Escala de Reevaluación como la Escala de Supresión incluyen al menos un ítem que interroga sobre regulación de emociones negativas (ilustrado para los participantes con tristeza y enojo como ejemplos) y un ítem que interroga sobre regulación de emociones

positivas (ejemplificadas con alegría y diversión). Luego de aplicar el cuestionario en una muestra de 389 varones adultos, 735 mujeres adultas y 106 mujeres de mediana edad, los resultados sugirieron que la reevaluación cognitiva y la supresión de la expresión son dos estrategias de regulación emocional independientes que los individuos utilizan en diferente grado.

Para medir las consecuencias del uso diferencial de estrategias de regulación emocional a largo plazo en el afecto, la cognición, las relaciones sociales y el bienestar de los individuos, se utilizaron varias medidas como registros personales y de observación de la vida cotidiana de los individuos, así como diversos cuestionarios (de afecto positivo y negativo, de memoria, de bienestar, etc.) (John & Gross, 2004).

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

suprimir la expresión de muchas de esas emociones, pueden expresar tantas emociones negativas como quienes no usan la supresión (quienes de entrada tienen menos emociones negativas que expresar) (John & Gross, 2004, 2007).

En el dominio cognitivo, los resultados sobre consecuencias del uso diferencial de estrategias de regulación emocional a largo plazo, replicaron y confirmaron los hallazgos experimentales a corto plazo. Se confirmó que el uso frecuente de estrategias de regulación emocional focalizadas en la respuesta, como la supresión, consumen recursos cognitivos. Esto se ve reflejado en el deterioro de la memoria para almacenar y recuperar la información social obtenida mientras el individuo regula emociones (en la reevaluación cognitiva no se constató este mecanismo). El mismo patrón de hallazgos se replicó mediante una medida objetiva de memoria (recordar eventos que desencadenan emociones, previamente descritos en un diario semanal) (Richards & Gross, 2000; John & Gross, 2004; 2007).

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

positivas. También indicaron sustancialmente mayor evitación (incomodidad con la cercanía y el compartir). Por otro lado, aunque la distancia emocional fue claramente notada por los observadores, los supresores no causaban generalmente desagrado en los demás; sino una percepción de neutralidad en sus observadores. Por lo tanto el costo de utilizar la supresión también indicó un menor apoyo social (John & Gross, 2003; 2004; 2007).

Por último, en el dominio del bienestar, los resultados revelaron que los individuos que usan la reevaluación cognitiva con frecuencia presentan menos síntomas de depresión. La reevaluación fue asociada positivamente con todos los indicadores del funcionamiento positivo. Los individuos que tienden a usar en mayor medida la reevaluación están más satisfechos con sus vidas, son más optimistas y tiene mejor autoestima. En términos de los dominios de la salud psicológica de Ryff (1989), estos individuos presentan mayores niveles de dominio del ambiente, crecimiento personal, autoaceptación y un propósito más claro en la vida. La manera en la que los individuos que usan la reevaluación se hacen cargo de sus reacciones emocionales, parece conectarse con un sentido más global de dominio. Ellos negocian las situaciones estresantes de la vida con una actitud positiva, y llevan a cabo esfuerzos activos para reparar su estado de ánimo. Presentan un mayor grado de autonomía, y relaciones más positivas con los demás. En base a estos resultados, se cree que el uso frecuente de la reevaluación puede promover el bienestar psicológico. Uno de los efectos clave del uso de la reevaluación es disminuir el impacto emocional negativo que habitualmente conlleva la adversidad. Y teniendo en cuenta que los síntomas depresivos son o desencadenados o exacerbados por respuestas negativas a desafíos o pérdidas, la reevaluación debería producir un efecto de

protección frente a los síntomas depresivos. A la luz de las consecuencias emocionales y sociales positivas asociadas con la reevaluación, los individuos que utilizan mayormente esta estrategia pueden alcanzar mayores niveles de satisfacción en la vida y un autoconcepto más elevado (John & Gross, 2003; 2004; 2007).

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

A continuación, la Figura 6 ilustra la relación planteada entre los constructos regulación emocional y bienestar psicológico, incluyendo los dominios mencionados.

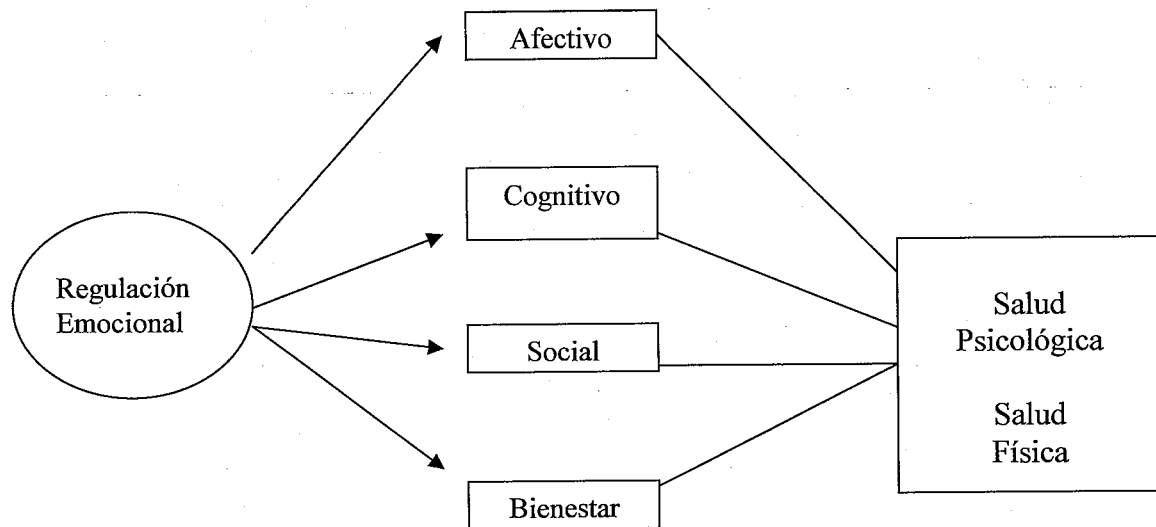


Figura 6: Vínculos hipotéticos entre regulación emocional y consecuencias para la salud.

Fuente: John & Gross, 2003.

Para profundizar en la comprensión del vínculo entre regulación emocional y bienestar psicológico, también resultan interesantes los aportes de Dennis (2007). Este autor estudió las relaciones entre estilos afectivos (sensibilidad por aproximación conductual y sensibilidad por inhibición conductual), estrategias de regulación emocional (reevaluación cognitiva y supresión de la expresión) y estados de ánimo ansioso y depresivo (ansiedad rasgo y síntomas de depresión). Midió estos constructos en 67 adultos sin patologías mediante registros personales. Los resultados de su investigación indicaron una asociación significativa entre ansiedad rasgo y estado de ánimo depresivo, con patrones interactivos de regulación emocional y estilo afectivo: el uso predominante de la reevaluación cognitiva fue asociado con menor estado de ánimo depresivo en aquellos individuos que reportaron un bajo nivel de sensibilidad por aproximación conductual, mientras que el uso predominante de la supresión de la expresión fue asociado con mayor ansiedad rasgo en

aquellos individuos que reportaron un bajo nivel de sensibilidad por inhibición conductual.

Dennis (2007) tuvo como objetivo central de su estudio clarificar las investigaciones previas sobre el tema al examinar si los estados de ánimo depresivo y ansioso son ambos impedidos por el uso de la reevaluación cognitiva, y exacerbados por el uso de la supresión, o si cada estrategia de regulación emocional esta asociada de manera diferencial con cada una de dichos estados.

El estilo de sensibilidad por aproximación conductual hace referencia a la motivación para responder emocionalmente acercándose a situaciones potencialmente gratificantes; el estilo de sensibilidad por inhibición conductual, describe la motivación para responder emocionalmente evitando o abstrayéndose de situaciones potencialmente amenazantes (Breiter & Rosen 1999; Carver & Scheier 1998; Davidson 1998a; Gray & McNaughton 2000; Higgins et al.1994). Estas tendencias están presentes en todos los individuos pero varían en intensidad (Higgins, 2006). Se piensa que están relacionadas con la vulnerabilidad diferencial hacia los estados depresivo y ansioso (Davidson et al. 2002; Dennis 2006; Derryberry & Rothbart 1997; Gray & McNaughton 2000).

Los patrones característicos de estilo afectivo y la regulación emocional pueden estar asociados con problemas específicos del estado de ánimo; en particular la sensibilidad por aproximación conductual y la reevaluación cognitiva fueron asociadas con estado de ánimo depresivo, y la sensibilidad por inhibición conductual y la supresión de la expresión fueron asociadas con

estados ansiosos (Carver 2004; Carver & Scheier 1998; Derryberry & Rothbart 1997; Higgins 1997; Higgins et al. 1994; Shankman & Klein 2003).

Los estados emocionales compatibles con depresión se caracterizan por baja sensibilidad por aproximación conductual, menos experiencias de gratificación emocional y menor motivación para obtener recompensas (Campbell-Sills et al. 2004; Derryberry & Rothbart 1997; Kasch et al. 2002). Mediante la reevaluación cognitiva es posible aumentar y mejorar los objetivos enfocados en recompensas y deseos, y reducir el impacto negativo de la baja sensibilidad por aproximación conductual. Por ejemplo, pensar en un examen como una oportunidad para desafiarse a uno mismo en vez de una posibilidad para fallar, incrementa el interés y la excitación y reduce potencialmente sentimientos de fracaso o desesperación (Gross, 1998a). En síntesis, aquellos individuos con baja sensibilidad por aproximación conductual que usan frecuentemente la reevaluación como estrategia de regulación emocional pueden desarrollar menos problemas de naturaleza depresiva, comparados con individuos con baja sensibilidad por aproximación conductual que raramente usan la reevaluación como estrategia regulatoria. La reevaluación cognitiva orientada positivamente puede contrarrestar las características cognitivas de la depresión (Dennis, 2007).

En contraste, la sensibilidad por inhibición conductual es concebida como una predisposición hacia los problemas de ansiedad ya que involucra una probabilidad mayor de experimentar emociones amenazantes como el miedo, e involucra una mayor motivación para evitar situaciones amenazantes o novedosas (Campbell-Sills et al. 2004; Carver & Scheier 1998; Gray & Naughton 2000; Matthews & Mackintosh 1998). Algunos aspectos de la

inhibición conductual como la evitación, sin embargo suelen tener éxito en prevenir o reducir la activación de ansiedad porque la persona ansiosa se aísla de las situaciones amenazantes. Es por eso que los individuos con alta ansiedad rasgo y alto grado de sensibilidad por inhibición conductual pueden tener menor necesidad de utilizar la supresión de la expresión. Por ejemplo, si una persona ansiosa evita hablar en público porque le provoca ansiedad, va a tener menos necesidad de usar la supresión comparada con un individuo que habla en público, se siente nervioso e intenta suprimir la expresión de esa emoción para mostrarse calmado ante el público (Gray & McNaughton 2000; Gross 2001). Por otro lado, generalmente la supresión no es efectiva para reducir la activación subjetiva y de hecho aumenta la activación simpática relacionada con la ansiedad, a través de una mayor respuesta cardiovascular y electrodérmica (Gross & Levenson 1997; Hagemann et al. 2006). Es así que la supresión de la expresión puede potenciar los problemas de ansiedad, particularmente en aquellos individuos que no muestren el ciclo ansiedad-evitación (característico de la sensibilidad por inhibición conductual) (Gross & John 2002, 2003; Kashdan & Steger 2006; Levitt et al. 2004).

Los resultados indicaron que la reevaluación efectivamente se asocia con menor estado de ánimo depresivo, pero solo en aquellos individuos que informaron baja sensibilidad por aproximación conductual, mientras que el grupo de alta sensibilidad por aproximación conductual indicó niveles más bajos y estables de estado de ánimo depresivo. Estos hallazgos sugieren que la baja sensibilidad por aproximación conductual puede constituir un factor de riesgo para la depresión (Davidson 1998a, 1998b; Shankman & Klein 2003), pero esto además implica que el vínculo entre sensibilidad por aproximación

conductual y estado de ánimo depresivo puede estar modulado por el uso de estrategias cognitivas como la reevaluación cognitiva. Por otro lado, el mayor uso de supresión fue asociado con más ansiedad rasgo en aquellos individuos con baja sensibilidad por inhibición conductual. El grupo de alta sensibilidad por inhibición conductual reportó mayor ansiedad rasgo, no obstante la utilización de estrategias de supresión. Por eso, cuando el riesgo afectivo fue bajo (baja sensibilidad por inhibición conductual), el uso de la supresión de la expresión pareció representar una vulnerabilidad específica y única para la ansiedad rasgo. Esto explica porque algunos individuos en el grupo de baja sensibilidad conductual reportaron de todos modos alta ansiedad rasgo (Dennis, 2007).

De este modo, los resultados del estudio fueron consistentes con las caracterizaciones previas de la reevaluación cognitiva como una estrategia relativamente adaptativa y la supresión de la expresión como una estrategia relativamente desadaptativa (Gross, 1998a); pero además sugieren que la reevaluación cognitiva puede ser un factor clave para reducir el riesgo de estado de ánimo depresivo, y que la supresión de la expresión puede potenciar el estado emocionalmente ansioso, particularmente en aquellos individuos que muestran un riesgo afectivo bajo para ansiedad (baja sensibilidad por inhibición conductual). Aunque esta información es limitada, proporciona apreciaciones potencialmente importantes sobre los procesos emocionales normales, y puede brindar eventualmente modelos etiológicos sobre estado de ánimo y trastornos de ansiedad (Fox et al. 2005; Izard 2002; Izard & Ackerman 2000; Kring & Werner 2004). Estos hallazgos preliminares pueden contribuir a la comprensión de la regulación emocional en relación a los estados de ánimo negativos y a la psicopatología en general, así como sentar bases para estudios

interdisciplinarios que utilicen herramientas tanto conductuales como neurocientíficas, y colaboren en el desarrollo de hipótesis evolutivas y clínicas sobre la etiología, prevención y tratamiento de múltiples trastornos psicológicos (Dennis, 2007).

Considerando que bajos niveles de depresión y ansiedad constituyen un aspecto primordial del bienestar psicológico, puede pensarse que el estudio de Dennis colabora con las ideas previamente expuestas que relacionan a la reevaluación cognitiva con mayor bienestar psicológico y a la supresión de la expresión con menor bienestar psicológico.

Gross y Munoz (1995) consideran que una comprensión más completa de los costos y beneficios de los procesos de regulación emocional permitirá desarrollar intervenciones clínicas que promuevan formas más saludables y adaptativas de regulación en relación a las diferentes demandas situacionales. Dichas intervenciones pueden dirigirse a sujetos identificados como de alto riesgo de depresión/ansiedad, o a aquellos cuyas profesiones/ocupaciones (por ejemplo personal de aerolíneas y paramédicos) incluyen situaciones y dinámicas emocionalmente intensas, como la ira o el asco/desagrado (Hochschild, 1983; Smith & Kleinman, 1989; Sutton, 1991).

3- Regulación emocional en la infancia.

La investigación empírica en adultos ha puesto en evidencia la estrecha relación entre la regulación emocional y el bienestar psicológico. El uso frecuente de la reevaluación cognitiva como estrategia de regulación emocional se relaciona positivamente con el bienestar psicológico, mientras que el uso



predominante de la supresión de la expresión emocional presenta una asociación negativa con el mismo.

Actualmente resulta un tema de interés el uso de estas dos estrategias en población infantil y sus relaciones con el bienestar psicológico (Ochsner & Gross, 2004).

Las diferencias individuales en la regulación emocional no son conceptualizadas como rasgos inmutables sino como estrategias adquiridas socialmente que son sensibles al desarrollo individual (John & Gross, 2004). Cualesquiera sean los orígenes temperamentales de los procesos de regulación emocional, parece ser que la influencia social ocupa un lugar destacado en la modulación de estas diferencias individuales que aparecen tempranamente. Un importante canal de socialización lo constituyen las influencias parentales y familiares. Por ejemplo, los padres difieren en su *filosofía meta-emocional*, la cual es definida como “un set organizado de sentimientos y pensamientos sobre las propias emociones y las de los hijos” (Gottman, Katz, & Hooven, 1996). Dos filosofías relativamente opuestas se destacan. La *filosofía de entrenamiento emocional* que se caracteriza por poner atención a y evaluar positivamente las emociones, lo que explicita la discusión sobre cómo manejarlas mejor. Esta filosofía parental impulsa a los niños a usar la reevaluación cognitiva. La *filosofía disminuyente*, en contraste, ve a las emociones como peligrosas, y se focaliza en evitarlas y minimizarlas, sugiriendo de este modo un vínculo con el uso de la supresión de la expresión como estrategia regulatoria habitual. En correspondencia con estas ideas se encontró que el *entrenamiento emocional* por parte de los padres está relacionado con favorecer que los niños muestren menos estrés durante

situaciones emocionalmente desafiantes, a través de medidas objetivas de activación fisiológica (Gottman et al., 1996).

El periodo que atraviesa la infancia y la niñez es crucial para el desarrollo de la regulación emocional; es un momento en el cual el temperamento, la maduración (por ejemplo, el desarrollo de los lóbulos frontales) y lo social (por ejemplo, la familia, maestros y compañeros) convergen en el establecimiento y afianzamiento de las diferencias individuales en la regulación emocional que se observa luego en la adultez. Sin embargo, también existen razones para creer que la regulación emocional cambia y se desarrolla a lo largo de todo el recorrido vital. Confirmando esta hipótesis, investigaciones realizadas con mujeres que promediaban los sesenta años de edad (se consideró el rango de edad 20 - 60 años), mostraron que con el avance de la edad los individuos hacen mayor uso de la reevaluación cognitiva y menor uso de la supresión de la expresión como estrategias de regulación emocional, es decir, configuran un patrón más adaptativo de regulación emocional. Esto indica que, a medida que los individuos maduran y logran una mayor experiencia de vida, aprenden a hacer un mejor uso de estrategias de regulación emocional más adaptativas (como la reevaluación) y menor uso de estrategias menos adaptativas (como la supresión) (John & Gross, 2004).

En las últimas décadas varios investigadores (Cicchetti, Ganiban & Barnett, 1991; Eisenberg, Fabes, Nyman, Bernzweig & Piñuelas, 1994; Eisenberg et al., 1997; Kopp, 1989) han considerado que la regulación emocional representa una de las actividades más importantes del desarrollo, pues predice ajuste a largo plazo (Buckley, Storino & Saarni, 2003) ya que facilita el establecimiento y mantenimiento de relaciones (Dodge & Garber,

1991; Saarni, 1999). Efectivamente, la expresión emocional impacta en las relaciones interpersonales, y, recíprocamente, el ambiente social influye en los modos de regulación emocional (Campos & Barret, 1984). Así pues, la habilidad para modular las emociones es central en las interacciones dado que contribuye a la función comunicativa, al seleccionar información acerca de los pensamientos e intenciones de las personas, y aporta así datos importantes para guiar el comportamiento social (Campos & Barret, 1984; Lopes, Salovey, Cote & Beers, 2005).

La regulación emocional parece ser particularmente crítica en niños propensos a experimentar afecto negativo (Eisenberg et al., 1994; Eisenberg et al., 1997; Fabes & Eisenberg, 1992; Fabes et al., 1999). Es más probable que aquellos niños con habilidades regulatorias modulen su reactividad emocional y actúen de manera competente en contextos de alta carga emocional, mientras que experimentar emocionalidad negativa frecuente e intensa tiende a manifestarse en niveles relativamente más altos de agresión y otras conductas problemáticas como abusar de sustancias, mentir, robar e intimidar (Eisenberg, 2000; Fabes et al., 1999).

Según Penza-Clyve (2002) la habilidad de los niños para regular sus emociones negativas se relaciona con el grado de conciencia que tengan sobre las mismas. Cuanto menor grado de conciencia, más se adoptan estilos de regulación emocional caracterizados por la inhibición o por una expresividad desadaptativa. Al no poder definir las experiencias emocionales propias, es probable que este estado se manifieste por medio de diversas conductas desadaptativas. Por otro lado, los niños que no expresan sus emociones tienen poca experiencia para controlarlas en situaciones intensas, y en consecuencia

responden a este tipo de eventos emocionales de manera desregulada. En base a estos datos se afirma que déficits en las habilidades de regulación emocional (incluyendo dentro de las mismas los factores conciencia sobre las emociones y expresividad) presentan correlación con indicadores de ansiedad, depresión y somatización (Penza-Clyve, 2002).

La emoción conlleva un potencial tanto de riesgo como de protección. La evidencia acumulada señala la conveniencia de fomentar la Regulación emocional como uno de los pilares de la socialización saludable, así como la necesidad de intervenir en aquellas situaciones tempranas, relacionadas con una pobre RE, que pueden dar inicio a alteraciones en el funcionamiento social inmediato y posterior (Keenan, 2000).

Garnefski, Rieffe, Jellesma, Tergwot & Kraaij (2007) explican que en todos los estadios de la vida los individuos tienen que enfrentar un amplio rango de estresores y desafíos para adaptarse al mundo. Incluso los infantes intentan modificar su ambiente de maneras simples y primitivas. A medida que los niños crecen, su repertorio de estrategias de regulación emocional aumenta, y se desplaza primeramente desde estrategias de regulación emocional orientadas externa y conductualmente, hacia otras más internas y orientadas cognitivamente. Para la edad de ocho o nueve años, los niños ya han aprendido a regular sus emociones a través de medios cognitivos o pensamientos sobre si mismos, sus sentimientos o sobre los demás. Por ejemplo, al experimentar un evento negativo, algunos niños pueden tener pensamientos de autoculpa, mientras que otros pueden tender a culpar a los demás. Los niños también pueden enfocarse en la tristeza por medio de la rumiación, o enfatizar el miedo mediante la catastrofización. Otros pueden

tener pensamientos de autoaceptación, planificación y reevaluación positiva de la situación, o también simplemente pensar en cosas más placenteras que la situación actual. Estas transiciones cognitivas que suceden durante la infancia pueden tener implicaciones de gran alcance para el desarrollo psicológico de los jóvenes (Garnefski et al, 2007).

Aunque se ha asumido extensamente que la regulación de las emociones a través de cogniciones específicas en los niños es un asunto importante en relación a su salud mental, no se sabe mucho sobre cómo exactamente la cognición regula las emociones de los niños y cómo puede afectar el curso del desarrollo emocional. En parte, esto se debe a la escasa disponibilidad de instrumentos que permitan medir regulación cognitiva emocional en niños (Garnefski et al., 2007).

Garnefski et al. (2007), desarrollaron el Cuestionario de Regulación Emocional para jóvenes y adultos (CERQ), para niños de 9, 10 y 11 años de edad, que intenta medir nueve estrategias cognitivas de regulación emocional que los niños pueden usar después de haber experimentado eventos de vida negativos (a saber: culparse a uno mismo, culpar a los demás, rumiación, catastrofización, poner en perspectiva, reenfocar de manera positiva, reevaluación, aceptación y planificación). También estudiaron las relaciones del uso de estas estrategias con depresión, miedo y preocupación (indicadores de psicopatología infantil).

Los resultados de sus mediciones permitieron constatar la distinción de nueve subescalas separadas, aportando evidencia para la validez factorial de las escalas del CERQ-k en comparación con la versión original (CERQ). Asimismo, se puso en evidencia que un porcentaje considerable de la variación

en los síntomas de los niños se explicaba por el uso de estrategias cognitivas de regulación emocional. Las estrategias *culpase a si mismo* y *catastrofización* mostraron relaciones fuertes con los tres indicadores de psicopatología infantil planteados (depresión, miedo y preocupación), mientras que *rumiación* mostró relaciones con dos de ellos: preocupación y miedo. Por otro lado, el *reenfoque positivo* presentó relaciones negativas consistentes con depresión y miedo; mientras que la *reevaluación positiva* mostró relaciones negativas significativas con miedo y preocupación, sugiriendo el carácter protector de dichas estrategias frente a los indicadores de psicopatología infantil. Además, se hallaron relaciones significativas entre la estrategia *aceptación* y preocupación, y *planificación* con depresión. Estos resultados concuerdan con los hallazgos de estudios previos que aportaron evidencia sobre las relaciones entre psicopatología adolescente y adulta y los estilos menos adaptativos del uso de la rumiación, la catastrofización y el culpase a si mismo. También en estudios previos se relacionaron negativamente la *reevaluación positiva* y el *reenfoque positivo* con medidas de psicopatología. Los resultados de la investigación de Garnefski et al. (2007) confirmaron estos datos, concluyendo que las relaciones entre rumiación, culpase a uno mismo, catastrofización, falta de reevaluación positiva, falta de reenfoque positivo y síntomas de psicopatología, también se presentan en niños de nueve a once años de edad. Otros hallazgos del estudio fueron que las estrategias cognitivas de *poner en perspectiva* y *reenfocarse en positivo* fueron reportadas con más frecuencia por los niños, a diferencia de las estrategias de *culpase a uno mismo*, *culpar a otros* y *catastrofización*, que informaron con menor frecuencia.

En síntesis, la relación entre regulación emocional y desajuste en niños parece constituir una dirección importante para la investigación futura, con implicaciones significativas para el foco y contenido de la intervención y prevención de los problemas de salud mental en niños (Garnefski et al., 2007). Debido a que los resultados de las investigaciones sugieren consecuencias beneficiosas para la reevaluación cognitiva y consecuencias nocivas en el caso de la supresión de la expresión resulta importante entonces diseñar intervenciones que enseñen y estimulen socialmente a los individuos a aumentar el uso de la reevaluación, y reducir el uso de la supresión (John & Gross, 2004).

El presente trabajo tiene como objetivo estudiar estas variables y sus relaciones en población argentina, con la expectativa de aportar datos significativos para este reciente campo de estudio dentro de la salud mental infanto-juvenil.

Objetivo general:

Explorar y describir la frecuencia de uso de estrategias de regulación emocional y analizar las relaciones que presentan con el bienestar psicológico en un grupo de niños escolarizados de 9 a 11 años de edad.

Objetivos específicos:

- Describir la frecuencia de uso de las estrategias reevaluación cognitiva y supresión de la expresión emocional en un grupo de niños en etapa escolar de 9 a 11 años de edad.
- Describir los niveles de ansiedad y depresión en este mismo grupo de niños.
- Describir las relaciones entre la frecuencia de uso de la estrategia reevaluación cognitiva y los niveles de ansiedad y depresión autoinformados.
- Describir las relaciones entre la frecuencia de uso de la estrategia supresión de la expresión emocional y los niveles de ansiedad y depresión autoinformados.

Hipótesis:

- La utilización frecuente de la estrategia de reevaluación cognitiva se relacionará positivamente con el bienestar psicológico (puntuaciones significativamente menores en ansiedad y depresión).
- La utilización frecuente de la estrategia de supresión emocional se relacionará negativamente con el bienestar psicológico (puntuaciones significativamente mayores en ansiedad y depresión).

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.

Muestra: fueron evaluados 60 niños escolarizados (28 mujeres y 32 varones) con edades comprendidas entre 9 y 11 años de edad de 4to, 5to y 6to año de la Educación Primaria. La Tabla I muestra las características de los participantes:

Tabla I.

Distribución de los participantes según género y edad.

| Género (N=60) | | | | | | Edad en años (N=60) | | | | | |
|---------------|--------------|--------------|--------------|-------------|--------------|---------------------|--------------|--------------|-------------|--------------|--------------|
| Varones (%) | | | Mujeres (%) | | | 9 (%) | | 10 (%) | | 11 (%) | |
| 32 (53,3) | | | 28 (46,7) | | | 23 (38,3) | | 16 (26,7) | | 21 (35) | |
| 9 (%) | 10(%) | 11(%) | 9 (%) | 10(%) | 11(%) | Va(%) | Mu(%) | Va(%) | Mu(%) | Va(%) | Mu(%) |
| 11 (34,4) | 10 (31,3) | 11 (34,4) | 12 (42,9) | 6 (21,4) | 10 (35,7) | 11 (47,8) | 12 (52,2) | 10 (62,5) | 6 (37,5) | 11 (52,4) | 10 (47,6) |

Nota: Va: varones; Mu: mujeres

Instrumentos: Se utilizaron los siguientes instrumentos: para evaluar el uso de estrategias de regulación emocional:

- Cuestionario de Regulación Cognitiva de la Emoción para niños -CRQ-k- (Garnefski, Rieffe, Jellesma, Terwogt & Kraaij, 2007),
- Escala de Expresión Emocional para niños (Penza-Clyve & Zeman, 2002),
- En el caso de las dimensiones de ansiedad y depresión, como medidas del índice de bienestar psicológico infantil, se utilizaron el Cuestionario de Ansiedad Estado/Rasgo en Niños -STAIC- (Spielberger, 1990) y el Inventario de auto informe para sintomatología depresiva -DDPCA- (Harter & Nowakowski, 1983).

Procedimiento: Los niños fueron evaluados de forma individual en un espacio que la institución educativa designó para tal fin.

En un único encuentro de aproximadamente 45 minutos se administraron el Cuestionario de Regulación Cognitiva de la Emoción para niños -CRQ-k-, el Cuestionario de Ansiedad Estado/Rasgo en Niños -STAIC-, el Inventario de auto informe para sintomatología depresiva -DDPCA-, y la Escala de Expresión Emocional para niños.

Específicamente el Cuestionario de Regulación Cognitiva de la Emoción para niños -CRQ-k- se utilizó para medir el uso de estrategias de regulación emocional. Consta de 36 ítems. La respuesta puede variar de 1 (Nunca) a 5 (Siempre).

La Escala de Expresión Emocional para niños también se administró para evaluar el uso de estrategias de regulación emocional. La respuesta del niño puede variar entre “no me pasa”, con valor numérico 1, a “me pasa mucho”, con valor numérico 5. Consta de 16 ítems.

Para evaluar la ansiedad general se utilizó el Cuestionario de Ansiedad Estado/Rasgo en Niños – STAIC, que proporciona información sobre la ansiedad del niño como rasgo estable y la ansiedad como estado transitorio. En la escala de ansiedad estado el niño debe expresar *cómo se siente* en un momento determinado y refleja, por tanto, su nivel de ansiedad en el momento actual. La medida de ansiedad rasgo evalúa la predisposición a la ansiedad en el niño, es decir, *su tendencia a reaccionar de forma ansiosa*.

El instrumento comprende 20 ítems en la escala de ansiedad estado. La respuesta del niño puede fluctuar entre nada (1), algo (2) o mucho (3). En la

escala de ansiedad rasgo también presenta 20 ítems y la respuesta del niño puede variar de casi nunca (1), a veces (2) o casi siempre (3).

El inventario de autoinforme DDPCA se empleó para evaluar sintomatología depresiva. Consta de 12 ítems, que cuentan *cómo son* o *cómo actúan* algunos niños, y tres posibles respuestas: “si, me parezco” (3), “me parezco un poco” (2) y “no me parezco” (1).

Una vez completada la administración del protocolo de evaluación se procedió a elaborar una base de datos en Microsoft Office Excel 2010, y se corrigieron e ingresaron los valores de respuestas dados por los niños. Posteriormente, los datos fueron transferidos para su procesamiento al paquete estadístico SPSS.18.0.

Análisis de los Datos: Se realizaron análisis descriptivos de cada una de las variables bajo estudio y se exploró la distribución de los datos con Prueba de normalidad Shapiro-Wilk). Para analizar la influencia del género y la edad sobre la frecuencia de uso de las estrategias de RE se realizó análisis de varianza factorial. En cuanto a las relaciones entre las estrategias de RE y las dimensiones de bienestar se llevaron a cabo análisis de correlación bivariada (*r* de Pearson).

Resultados

Para realizar los análisis correspondientes a los objetivos propuestos se calcularon las puntuaciones de las variables bajo estudio.

La variable **RC** se conformó mediante la sumatoria de los ítems 5, 6, 7, 14, 15, 16, 23, 24, 25, 32, 33 y 34 del Cuestionario de Regulación Cognitiva de la Emoción (Garnefski, Rieffe, Jellesma, Terwogt & Kraaij, 2007). En el caso de la variable **SEE** se sumaron los 16 ítems que integran la Escala de Expresión Emocional para niños (Penza-Clyve & Zeman, 2002).

Para obtener las puntuaciones de las variables que conforman la medida de Bienestar Psicológico, en el caso de **ansiedad estado** se procedió a la sumatoria simple de los ítems positivos - ítems negativos + 40. **Ansiedad rasgo** se calculó por suma simple de los ítems que conforman la subescala ansiedad rasgo del Cuestionario de Ansiedad Estado/Rasgo en Niños -STAIC- (Spielberger, 1990). Para la variable **depresión** se restó a la suma de los ítems positivos la sumatoria de las respuestas a los ítems negativos de la escala y a dicho resultado se le sumó el valor 16 (Harter & Nowakowski, 1983). Puede verse una copia de los instrumentos utilizados en el apartado ANEXOS.

Posteriormente se realizaron los análisis descriptivos para cada una de ellas. Se obtuvieron las medias, desvíos estándar, puntuaciones mínimas y máximas para todos los participantes en su conjunto (Tabla I); también se realizaron estos mismos análisis en función del género y la edad (Tabla II) y en la Tabla III se presentan la información sobre el análisis de frecuencia. En este último caso se siguió el procedimiento que se describe a continuación: se diferenciaron tres grupos distribuidos de la siguiente manera: a) **baja frecuencia de uso** (puntuaciones por debajo de 1DE (desvío estándar), b) **frecuencia de uso**

moderada (puntuaciones entre -1 DE y +1 DE) y, c) **alta frecuencia de uso** (puntuaciones por encima de 1 DE). El procedimiento y denominación de niveles también se aplicó a las medidas de ansiedad estado, ansiedad rasgo y depresión.

Tabla I.

Estadísticos descriptivos para las variables bajo estudio.

| | N | Mínimo | Máximo | Media | Dev. típ. |
|-----------------|----|--------|--------|-------|-----------|
| RC | 60 | 22,00 | 55,00 | 41,36 | 7,86 |
| SEE | 60 | 22,00 | 64,00 | 42,58 | 9,71 |
| Ansiedad Estado | 60 | 21,00 | 55,00 | 33,33 | 6,94 |
| Ansiedad Rasgo | 60 | 22,00 | 53,00 | 37,20 | 6,87 |
| Depresión | 60 | 14,00 | 29,00 | 22,86 | 3,49 |

Nota: RC: reevaluación cognitiva; SEE: supresión de la expresión emocional

Tabla II.

Estadísticos descriptivos de RC y SEE por género y edad.

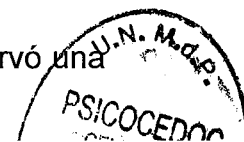
| | | Est. RE | N | Mínimo | Máximo | Media | DS |
|--------|-------|---------|----|--------|--------|-------|-------|
| Género | Mujer | RC | 28 | 22,00 | 51,00 | 39,21 | 7,46 |
| | | SEE | | 25,00 | 64,00 | 45,07 | 10,34 |
| | Varón | RC | 32 | 23,00 | 55,00 | 43,25 | 7,83 |
| | | SEE | | 22,00 | 54,00 | 40,40 | 8,70 |
| Edad | 9 | RC | 23 | 23,00 | 55,00 | 42,08 | 8,39 |
| | | SEE | | 29,00 | 57,00 | 42,73 | 8,85 |
| | 10 | RC | 16 | 26,00 | 52,00 | 41,50 | 6,87 |
| | | SEE | | 27,00 | 63,00 | 43,18 | 8,36 |
| | 11 | RC | 21 | 22,00 | 55,00 | 40,47 | 8,24 |
| | | SEE | | 22,00 | 64,00 | 41,95 | 11,78 |

Tabla III

Niveles de frecuencia de uso y presencia de indicadores clínicos.

| Variable | Nivel Bajo N (%) | Nivel Medio N (%) | Nivel Alto N (%) |
|-----------------|------------------|-------------------|------------------|
| RC | 10 (16,7) | 41(68,3) | 9(15) |
| SEE | 8(13,3) | 42(70) | 10(16,7) |
| Ansiedad Estado | 8(13,3) | 42(70) | 10(16,7) |
| Ansiedad Rasgo | 12(20) | 38(63,3) | 10(16,7) |
| Depresión | 11(18,3) | 42(70) | 7(11,7) |

Como puede apreciarse, en las niñas se constataron más estrategias de SEE mientras que en los niños más RC tomados en su conjunto. En cuanto a la edad, en todos los casos los niños reportaron puntuaciones medias levemente más elevadas en SEE. Particularmente en el grupo de 10 años se observó una



mayor variabilidad. En cuanto a la distribución de puntuaciones correspondientes a los niveles de frecuencia de uso de las estrategias de regulación emocional (bajo-moderado-alto) se observó una tendencia a la normalidad con mayor concentración de valores en el rango medio. Lo mismo ocurre con respecto a los indicadores clínicos (ansiedad y depresión), tal como se presenta en la Tabla III.

Luego de esto, con el objetivo de explorar la presencia de un efecto significativo sobre la frecuencia de uso de ambas estrategias de RE en función del género, la edad o la interacción de ambos factores se realizó un ANOVA factorial (Tabla IV).

Tabla IV.

Influencia de los factores género y edad sobre la frecuencia de uso de ambas estrategias de RE.

| Factores | Variable dependiente | Suma de cuadrados tipo III | Gl | Media cuadrática | F | Significación |
|------------------|----------------------|----------------------------|----|------------------|---------|---------------|
| Modelo corregido | RC | 281,32(a) | 5 | 56,26 | ,90 | ,48 |
| | SEE | 424,91(b) | 5 | 84,98 | ,89 | ,49 |
| Intersección | RC | 96621,43 | 1 | 96621,43 | 1548,87 | ,00 |
| | SEE | 105191,05 | 1 | 105191,05 | 1104,76 | ,00 |
| Género | RC | 242,47 | 1 | 242,47 | 3,88 | ,054 |
| | SEE | 373,66 | 1 | 373,66 | 3,92 | ,053 |
| Edad | RC | 36,65 | 2 | 18,33 | ,29 | ,74 |
| | SEE | 36,70 | 2 | 18,35 | ,19 | ,82 |
| Género*Edad | RC | 1,40 | 2 | ,70 | ,01 | ,98 |
| | SEE | 72,84 | 2 | 36,42 | ,38 | ,68 |

Nota: a R cuadrado=,077 (R cuadrado corregida=,008) b R cuadrado=,076 (R cuadrado corregida=,009)

Los resultados indican la ausencia de un efecto significativo de dichas variables y su interacción sobre la frecuencia de uso de ambas estrategias. Entonces se procedió a explorar las relaciones entre las estrategias de RE y las dimensiones de bienestar psicológico para lo cual se realizó un análisis de correlación bivariada mediante el coeficiente *r* de Pearson (Tabla V).

Tabla V.

Correlaciones estrategias de RE y dimensiones de bienestar psicológico.

| | RC | SEE |
|-----------------|-----------|----------|
| Ansiedad Estado | -,144 | ,291(*) |
| Ansiedad Rasgo | ,066 | ,604(**) |
| Depresión | -,338(**) | ,264(*) |

Nota: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Efectivamente, la utilización de la estrategia de reevaluación cognitiva se relaciona negativamente con depresión, es decir una mayor utilización de esta estrategia se corresponde con menos indicadores clínicos de depresión infantil. En cambio, la supresión de la expresión emocional presentó asociaciones positivas significativas con mayores puntuaciones en todos los indicadores clínicos evaluados, corroborando que se trata de una estrategia de regulación emocional relacionada con menor bienestar psicológico. Estos resultados avalan parcialmente la hipótesis 1 y totalmente la hipótesis 2 de este estudio.

Discusión

Este trabajo tuvo como objetivo explorar y describir las relaciones entre la frecuencia de uso de estrategias de regulación emocional -específicamente la reevaluación cognitiva y la supresión de la expresión emocional- y el bienestar psicológico- evaluado en este caso a través de niveles de ansiedad y depresión en niños escolarizados de ambos sexos y con edades comprendidas entre los 9 y los 11 años de edad.

Los resultados muestran que estos niños utilizan la reevaluación cognitiva y la supresión de la expresión emocional como estrategias de regulación emocional independientes, y lo hacen en grados diversos. Además, se observa que existen relaciones específicas con el bienestar psicológico en función del uso diferencial de dichas estrategias.

La reevaluación cognitiva mostró relaciones negativas y significativas con la depresión, en tanto que la supresión de la expresión emocional presentó asociaciones positivas y significativas con todos los indicadores evaluados en la dirección del bienestar psicológico: ansiedad estado, ansiedad rasgo y depresión. En este último caso es importante tener en cuenta que las asociaciones positivas indican que un mayor uso de la SEE se corresponde con un menor grado de bienestar psicológico. Finalmente, se observa que la RC presenta una relación negativa con las puntuaciones de ansiedad estado que sigue la tendencia de la hipótesis planteada en este trabajo y de los hallazgos de otros estudios, si bien dicha relación no alcanzó significación estadística. Ya en la infancia comienzan a construirse patrones específicos de utilización de estrategias de regulación de las emociones (John & Gross, 2004). Los niños desde edades muy tempranas comienzan a intentar modificar sus

emociones de maneras primitivas. En un principio sus estrategias están orientadas externa y conductualmente; luego a medida que crecen amplían su repertorio y comienzan a utilizar estrategias internas y orientadas cognitivamente (Garnefski, Rieffe, Jellesma, Tergwot & Kraaij, 2007). La regulación emocional continúa y se desarrolla a lo largo de todo el periodo de la adolescencia, la adultez y la vejez (John & Gross, 2004).

En la etapa escolar, los niños comienzan a regular cognitivamente sus emociones, es decir, aprenden a regular sus emociones a través de medios cognitivos o pensamientos y en este sentido, son capaces de pensar e informar sobre sus estados anímicos (Garnefski, Rieffe, Jellesma, Tergwot & Kraaij, 2007). Comienzan además a utilizar preferentemente algunas estrategias por sobre otras.

La utilización diferencial de estrategias conlleva consecuencias diversas para la salud mental y el bienestar de los niños (Gross, 1999, 2007; John & Gross, 2003, 2004). Gross (1998a, b) sugirió que algunas formas de regulación emocional basadas en el antecedente (como por ejemplo la reevaluación cognitiva) a menudo pueden ser mejores para la salud que otras formas de regulación emocional basadas en la respuesta (como la supresión de la expresión), y pueden conllevar consecuencias diversas para la salud tanto física como psicológica. En materia de salud física, la supresión, se ha asociado a enfermedades cardiovasculares, como hipertensión arterial y enfermedad coronaria, por el aumento de la activación simpática que genera (Friedman & Booth-Kewley, 1987; Manuck & Krantz, 1986; Roter & Ewart, 1992; Steptoe, 1993). Y por otro lado, se ha asociado la supresión con el estrés y la función inmunológica, debido a que la supresión puede activar algunos

elementos de la respuesta de estrés clásica, la que a su vez podría influir sobre la naturaleza y el curso de la respuesta inmunológica (Esterling, Antoni, Kumar, & Schneiderman, 1990; Felten & Felten, 1994; Pennebaker, Kiecolt-Glaser 1988). En cuanto a la salud psicológica, los principales hallazgos sugieren que la reevaluación cognitiva es una ruta efectiva para experimentar menos emociones negativas. En contraste, al inhibir la expresión de una emoción negativa, la supresión no resulta útil para dar ningún alivio a la experiencia subjetiva de la emoción negativa (Gross, 1998a).

Según los resultados obtenidos en investigaciones anteriores, aquellos individuos que utilizan frecuentemente la reevaluación cognitiva presentan un mayor grado de bienestar psicológico, ya que la utilización de dicha estrategia se relaciona con un mayor grado de experiencia y expresión de emociones positivas y menos emociones negativas; asimismo su uso repercute en el logro de relaciones sociales más cercanas y positivas, una mayor autoestima y satisfacción con la vida, y menos vulnerabilidad a la depresión (Dennis, 2007; Gross, 1998^a; Gross, 1998^b; Gross, 1999; John & Gross, 2003, 2004;). Nuestro estudio confirma una relación negativa y significativa entre la reevaluación cognitiva y la presencia de indicadores de depresión. Aunque no alcanza la significación estadística observamos también una relación negativa con ansiedad estado. En este sentido, la utilización de la reevaluación cognitiva podría funcionar como un “factor protector” frente a la depresión y posiblemente ocurra lo mismo para la ansiedad ya desde la infancia. Una explicación posible sostiene que durante la reevaluación cognitiva se cambian las interpretaciones de las situaciones generadoras de malestar por interpretaciones más positivas, es decir, interpretaciones que permiten descatastrofizar las circunstancias,

reconocer los propios recursos, encontrar beneficios a pesar de la situación y/o favorecer el crecimiento personal (John & Gross, 2003, 2004). Frente a las situaciones estresantes de la vida, la reevaluación cognitiva permitiría asumir una actitud positiva, y reinterpretar aquello que se experimenta como estresante en términos más positivos, llevando a cabo esfuerzos activos para reparar el estado de ánimo (John & Gross, 2003, 2004), algo que podría explicar las relaciones encontradas con los bajos niveles de ansiedad y depresión. Otra línea explicativa puede encontrarse en el hecho de que la reevaluación cognitiva es una estrategia que consume pocos recursos cognitivos y debido a esto se ha sugerido que facilita la focalización de la atención en el comportamiento interpersonal de manera apropiada (John & Gross, 2003, 2004; Richards y Gross, 1999, 2000). Esto favorece que sean personas percibidas por los demás como emocionalmente comprometidas y receptivas, y con una mayor autopercepción de dominio del entorno crecimiento personal, autoaceptación y apoyo social (John & Gross, 2003, 2004; Ryff, 1989). Este hecho podría dar cuenta de las relaciones encontradas entre RC y bajos niveles de ansiedad y depresión.

Por otra parte, estudios anteriores , (Gross, 1998a, 1998b; Gross & Levenson, 1993; John & Gross, 2003, 2004; Nolen-Hoeksema & Morrow, 1991; Richards & Gross, 2000) muestran que los individuos que tienden a usar la supresión de la expresión emocional como estrategia predominante, presentan menos experiencia y expresión de emociones positivas, y mayor experiencia de emociones negativas, un menor nivel de autoestima, relaciones sociales más pobres, menor satisfacción con la vida, y mayor vulnerabilidad hacia síntomas de ansiedad y depresión. Nuestros resultados muestran que aquellos niños que

utilizan frecuentemente la supresión de la expresión emocional informan mayor cantidad de síntomas de depresión y ansiedad. Una explicación posible se relaciona con el hecho de que se ha encontrado que el uso de la supresión suele generar en el individuo un sentido de discrepancia entre su experiencia interior y lo que expresa externamente, lo cual conlleva sentimientos de incongruencia, de no ser fiel a sí mismo, de falta de autenticidad y de falta de honestidad con los demás (Higgins, Bond, Klein & Strauman, 1986; Higgins, 1987; Rogers, 1951; Sheldon, Ryan, Rawsthorne & Ilardi, 1997). Estos sentimientos negativos sobre el sí mismo podrían estar en la base de las asociaciones encontradas con las respuestas de malestar (ansiedad y depresión). También los individuos que usan frecuentemente la supresión de la expresión emocional se ven afectados por el esfuerzo especial que dicha estrategia les demanda cognitivamente a medida que aparecen las respuestas emocionales (John & Gross, 2003, 2004). Estos esfuerzos por manejar las respuestas emocionales consumirían los recursos cognitivos que de otro modo podrían ser utilizados para desempeñarse de manera óptima en los distintos contextos, especialmente en los sociales (John & Gross, 2003, 2004; Richards & Gross, 1999, 2000). Es decir, estos esfuerzos dejarían pocos recursos disponibles para las interacciones sociales lo cual se traduciría en dificultades para obtener la información necesaria para responder adaptativamente en el intercambio con los demás. Lo anterior contribuiría a afirmar que se trate de niños percibidos como desatentos, evitativos y tensos (John & Gross, 2003, 2004; Rime, Philippot, Boca, & Mesquita, 1992).

Teniendo en cuenta todo lo anterior, parece pertinente destacar el impacto que tienen los modos de expresión y manejo emocional de padres, educadores y



familiares en tanto adultos significativos sobre la experiencia emocional de los niños, tal como se ha sugerido en otros estudios (Campos & Barret, 1984; Gottman, Katz & Hooven, 1996; John & Gross, 2003, 2004; Keenan, 2000). Por lo tanto, podría resultar beneficioso capacitar a los niños en el reconocimiento, expresión y manejo de sus emociones, a prestarles atención y a evaluarlas en términos positivos ofreciendo estrategias que promuevan el uso de la reevaluación cognitiva y desalienten la supresión de la expresión emocional y la inhibición de las propias emociones, ya que la amplia evidencia empírica disponible comienza a establecer claramente relaciones adversas entre la SEE y el bienestar de los individuos.

Una limitación de nuestro trabajo ha sido evaluar el bienestar psicológico en términos de bajos niveles de ansiedad y depresión, por lo cual futuros estudios deberían incluir otras dimensiones del bienestar como por ejemplo el autoconcepto o el apoyo social percibido. Finalmente, en este estudio se ha estudiado a niños escolarizados de 9 a 11 años de edad. También sería necesario ampliar el rango muestral y diversificar las características de la población infantil para explorar las relaciones bienestar-ansiedad y la posibilidad de generalización de los resultados.

Se espera que los datos de esta investigación contribuyan al campo de conocimiento y aporten insumos para el diseño de programas de promoción, prevención y tratamiento en el campo de la salud mental infantil que aborden aspectos de la regulación emocional como los relacionados con baja autoestima, dificultades vinculares y trastornos de ansiedad y depresión.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Achenbach, T. M. & Edelbrock, C. (1999) *Manual for the Child Behavior Checklist and Revised Child Behavior Profile*. (Adaptación y estandarización a población argentina Samaniego, V. C.) Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires (publicación original 1983).
- Armon-Jones, C. (1986). The thesis of constructionism. In R. Harre (Ed.). *The social construction of emotion*. (pp 32 a 56). Oxford, UK: Blackwell.
- Averill, J.R. (1980). A constructivist view of emotion. In R. Plutchik & H. Kellerman (Eds.), *Emotion: Theory, research, and experience* (pp. 305-339). Orlando, FL: Academic Press.
- Ballesteros, B.; Medina, A. y Caycedo C. (2006). *El bienestar psicológico definido por asistentes a un servicio de consulta psicológica en Bogotá, Colombia*. Univ. Psychol. Bogotá, Colombia.
- Breiter, H. C., & Rosen, B. R. (1999). Functional magnetic resonance imaging of brain reward circuitry in the human. *Ann NY Academy of Science*, 877, 523-547.
- Bridge, L. S., Margie, N. G., Zaff, J. F. & Moore, K. A. (2001). Background for Community Level Work on Emotional Well-being in Adolescence: Reviewing the Literature on Contributing Factors. *Child Trends*, December, 1-32.
- Buckley, M., Storino, M., & Saarni, C. (2003). Promoting emocional competente in children and adolescents: Implications for school psychologists. *School Psychology Quarterly*, 18, 177-193.
- Bunge, E.; Gomar, M. y Mandil, J. (2009). *Teoría cognitiva con niños y adolescentes: aportes técnicos*. Segunda edición. Buenos Aires: Librería Akadia Editorial.
- Butler, E. A., Egloff, B., Wilhelm, F. H., Smith, N. C., Erickson, E. A., & Gross, J. J. (2003). The social consequences of expressive suppression. *Emotion*, 3, 48-67.
- Cahill, L., Prins, B., Weber, M., & McGaugh, J.L. (1994). β -Adrenergic activation and memory for emotional events. *Nature*, 371, 702-704.
- Campbell-Sills, L., Liverant, G. I., & Brown, T. A. (2004). Psychometric evaluation of the behavioral inhibition/behavioral activation scales in a large sample of outpatients with anxiety and mood disorders. *Psychological Assessment*, 16, 244-254.
- Campbell-Sills, L. & Barlow, D.H. (2007). Incorporating emotion regulation into conceptualizations and treatments of anxiety and mood disorders. In J.J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation*. (pp. 542-559). New York: Guilford Press.
- Campos, J. J., Barrett, K. C., Lamb, M. E., Goldsmith, H. H., & Stenberg, C. (1983). Socio emotional development. In M. Haith & J.J. Campos (Eds). *Handbook of child psychology* (Vol. 2, pp. 783-915). New York: Wiley.
- Campos, J. & Barret, K. (1984). Toward new understanding of emotion and their development. In C.E. Izard, J. Kagan & R.B Zajonc, (Eds). *Emotions, cognition and behaviour*. (pp 229-263), New York: Cambridge University Press.

- Campos, J.J., Campos, R.G., & Barrett, K.C. (1989). Emergent themes in the study of emotional development and emotion regulation. *Developmental Psychology*, 25, 394-402.
- Carver, C. S. (2004). Negative affects deriving from the behavioral approach system. *Emotion*, 4, 3-22.
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1998). *On the self-regulation of behavior*. New York: Cambridge University Press.
- Christenfeld, N., Gerin, W., Lindner, W., Sanders, M., Mathur, J., Deich, J. D. & Pickering, T.G. (1997). Social support effects on cardiovascular reactivity: Is a stranger as effective as a friend? *Psychosomatic Medicine*, 59, 388-398.
- Cicchetti, D., Ganiban, J., & Barnett, D. (1991). Contributions from the study of high-risk populations to understanding the development of emotion regulation. In J. Garber & K. Dodge. (Eds). *The development of emotion regulation and dysregulation* (pp15-48). New York: Cambridge University Press.
- Clore, G.C. (1994). Why emotions are felt. In P. Ekman & R. J. Davidson (Eds). *The nature of emotion: Fundamental questions* (pp. 103-111). Oxford, U K: Oxford University Press.
- Clore, G.C. & Ortony, A. (1998). Cognition in emotion: always, sometimes or never? In L. Nadel & R. Lane (Eds). *The cognitive neuroscience of emotion*. New York: Oxford University Press.
- Davidson, R. J. (1998a). Affective style and affective disorders: Perspectives from affective neuroscience. *Cognition and Emotion*, 12, 307-330.
- Davidson, R. J. (1998b). Anterior electrophysiological asymmetries, emotion, and depression: Conceptual and methodological conundrums. *Psychophysiology*, 35, 607-614.
- Davidson, R. J., Pizzagalli, D., & Nitschke, J. B. (2002). The representation and regulation of emotion in depression: Perspectives from affective neuroscience. In I. H. Gotlib & C. L. Hammen (Eds.), *Handbook of depression* (pp. 219-244). New York, NY: Guilford Press.
- Dennis, T. A. (2006). Emotional self-regulation in preschoolers: The interplay of child approach reactivity, parenting, and control capacities. *Developmental Psychology*, 42, 84-97.
- Dennis, T. A. (2007, September). Interactions between emotion regulation strategies and affective style: Implications for trait anxiety versus depressed mood. *Motivation and Emotion*, 31, 200-207.
- Derryberry, D., & Rothbart, M. K. (1997). Reactive and effortful processes in the organization of temperament. *Development and Psychopathology*, 9, 633-652.
- Dodge, K.A., & Garber, J. (1991). Domains of emotion regulation. In J. Garber & K. A. Dodge (Eds). *The development of emotion regulation and dysregulation* (pp. 3-11). Cambridge, U K: Cambridge University Press.
- Eisenberg, N., Fabes, R., Nyman, M., Bernzweig, J., & Pinuelas, A. (1994). The relations of emotionality and regulation to children's anger-related reactions. *Child Development*, 65 (1), 109-128.

- Eisenberg, N., Fabes, R., Shepard, S., Murphy, B., Guthrie, I., Jones, S., Friedman, J., Poulin, R., & Maszk, P. (1997). Contemporaneous and longitudinal prediction of children's social functioning from regulation and emotionality. *Child Development, 68* (4), 642-664.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Guthrie, I. K. & Reiser, M. (2000). Dispositional emotionality and regulation: their role in predicting quality of social functioning. *Journal of Personality and Social Psychology, 78*, 136-157.
- Eisenberg, N., Hofer, C., & Vaughan, J. (2007). Effortful control and its socioemotional consequences. In J.J. Gross (Ed). *Handbook of emotion regulation*. New York: Guilford Press.
- Ekman, P. (1972). Universal and cultural differences in facial expression of emotion. In J. Cole (Ed). *Nebraska symposium on motivation* (pp. 207-283). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Esterling, B. A., Antoni, M. H., Kumar, M., & Schneiderman, N. (1990). Emotional repression, stress disclosure responses, and Epstein-Barr viral capsid antigen titers. *Psychosomatic Medicine, 52*, 397-410.
- Fabes, R., & Eisenberg, N. (1992). Young children's coping with interpersonal anger. *Child Development, 63* (1), 116-128.
- Fabes, R., Eisenberg, N., Jones, S., Smith, M., Guthrie, I., Poulin, R., Shepard, S., & Friedman, J. (1999). Regulation, emotionality and preschoolers socially competent peer. *Child Development, 70* (2), 432-442.
- Fawzy, F., Fawzy, N., Hyun, C., Elashoff, R., Guthrie, D., Fahey, J., & Morton, D. (1993). Malignant melanoma: effects of an early structured psychiatric intervention, coping, and affective state on recurrence and survival 6 years later. *Archives of General Psychiatry, 50*, 681-689.
- Felten, S. Y., & Felten, D. L. (1994). Neural-immune interactions. *Progress in Brain Research, 100*, 152-157.
- Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1985). If it changes it must be a process: Study of emotion and coping during three stages of a college examination. *Journal of Personality and Social Psychology, 48*, 150-170.
- Fox, N. A., Henderson, H. A., Marshall, P. J., Nichols, K. E., & Ghera, M. M. (2005). Behavioral inhibition: Linking biology and behavior within a developmental framework. *Annual Review of Psychology, 56*, 235-262.
- Fridlund, A. (1994). *Human facial expression*. San Diego, CA: Academic Press.
- Friedman, H. S., & Booth-Kewley, S. (1987). Personality, Type A behavior, and coronary heart disease: The role of emotional expression. *Journal of Personality and Social Psychology, 53*, 783-792.
- Frijda, N.H. (1986). *The emotions*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Gaensbauer, T.J. (1982). Regulation of emotional expression in infants from two contrasting caretaking environments. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry, 21*, 163-170.
- Garnefski, N., Rieffe, C., Jellesma, F., Tergwot, M. M., & Kraaij, V. (2007, June). Cognitive emotional regulation strategies and emotional problems in 9-11 year old children. The development of an instrument. *Eur Child Adolesc Psychiatry, 16*, 1-9.

- González, M.; Herrero, M.; Viña, C.; Ibañez, I.; Pañete, W. (2004). El modelo tripartito: relaciones conceptuales y empíricas entre ansiedad, depresión y afecto negativo. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36 (2), Fundación Universitaria Konrad Lorenz. Bogotá, Colombia. 289-304.
- Gottman, J. M., Katz, L. F., & Hooven, C. (1996). Parental meta-emotion philosophy and the emotional life of families: Theoretical models and preliminary data. *Journal of Family Psychology*, 10 (3), 243-268.
- Gray, J. A., & McNaughton, N. (2000). *The neuropsychology of anxiety*. (2nd ed). New York: Oxford.
- Gross, J.J. (1989). Emotional expression in cancer onset and progression. *Social Science and Medicine*, 28, 1239-1248.
- 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, future. *Cognition and Emotion*, 13 (5), 551-573.
- Gross, J.J. (1999). Emotion and emotion regulation. Chapter 21. In L.A Pervin & P. John (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research*. (2nd ed.) (pp 525-552). New York: Guilford.
- Gross, J. J. (2001). Emotion regulation in adulthood: Timing is everything. *Current Directions in Psychological Science*, 10, 214-219.
- Gross, J.J. (2007). *Handbook of emotion regulation*. New York: Guilford Press.
- Gross, J. J. & John, O. P. (2002). Wise emotion regulation. En L. F. Barrett y P. Salovey (Eds.) *The wisdom in feeling: Psychological process in emotional intelligence* (pp. 297-319). New York, NY: Guilford Press.
- Gross, J. J. & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotional regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 348-362.
- Gross, J. J., & Levenson, R. W. (1993). Emotional suppression: Physiology, self-report, and expressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64, 970-986.
- Gross, J.J. & Levenson, R.W. (1997). Hiding feelings: The acute effects of inhibiting positive and negative emotions. *Journal of Abnormal Psychology*, 106, 95-103
- Gross, J.J., & Munoz, R.F. (1995). Emotion regulation and mental health. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 2, 151-164.
- Gross, J. J; 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 families: pathways to disfunction and Elath* (pp 13-35). Washington D.C. American Psychological Association.
- Gross, J.J., & Thompson, R.A. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. In J.J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation*. (pp 3-24). New York: Guilford Press.

- Hagemann, T., Levenson, R. W., & Gross, J. J. (2006). Expressive suppression during an acoustic startle. *Psychophysiology*, *43*, 104–112.
- Harter, S. & Nowakoski, M. (1983). *Dimensions of Depression Profile for Children and Adolescents*. University of Denver
- Higgins, E. T. (1987). Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review*, *94*, 319–340.
- Higgins, E. T. (1997). Beyond pleasure and pain. *American Psychologist*, *52*, 1280–1300.
- Higgins, E. T. (2006). Value from hedonic experience and engagement. *Psychological Review*, *113*, 439–460.
- Higgins, E. T., Bond, R. N., Klein, R., & Straumann, T. (1986). Self-discrepancies and emotional vulnerability: How magnitude, accessibility, and type of discrepancy influence affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, *51* (1), 5–15.
- Higgins, E. T., Roney, C. J. R., Crowe, E., & Hymes, C. (1994). Ideal versus ought predilections for approach and avoidance: Distinct self-regulatory systems. *Journal of Personality & Social Psychology*, *66*, 276–286.
- Hinshaw, S. P. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. In J.J. Gross (Ed.) *Handbook of emotion regulation*. New York: Guilford Press.
- Hochschild, A. R. (1983). *The managed heart: Commercialization of human feeling*. Berkeley: University of California Press.
- Izard, C. E. (2002). Translating emotion theory and research into preventive interventions. *Psychological Bulletin*, *128*, 796–824.
- Izard, C. E., & Ackerman, B. P. (2000). Motivational, organizational, and regulatory functions of discrete emotions. In M. Lewis & J. M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions* (2nd ed., pp. 253–264). New York: Guilford Press
- James, W. (1884). What is an emotion? *Mind*, *9*, 188-205.
- John, O. & Gross, J. (2003). Individual differences in Two Emotion Regulation Processes: Implications for Affect, Relationships, and Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology*, *85* (2), 348-362.
- John, O. & Gross, J. (2004). Healthy and Unhealthy Emotion Regulation: Personality Processes, Individual Differences, and Life Span Development. *Journal of Personality*, *72* (6), 1301-1333.
- John, O. P. & Gross, J. J. (2007). Individual differences in emotion regulation. In J.J. Gross (Ed.) *Handbook of emotion regulation*. New York: Guilford Press.
- Julkunen, J., Salonen, R., Kaplan, G.A., Chesney, M.A., & Salonen, J.T. (1994). Hostility and the progression of carotid atherosclerosis. *Psychosomatic Medicine*, *56*, 519-525.
- Just, N, & Alloy, L.B. (1997). The response styles theory of depression: Tests and an extension of the theory. *Journal of Abnormal Psychology*, *106*, 221-229.
- Kasch, K. L., Rottenberg, J., Arnow, B. A., & Gotlib, I. H. (2002). Behavioral activation and inhibition systems and the severity and course of depression. *Journal of Abnormal Psychology*, *111*, 589–597.

- Kashdan, T. B., & Steger, M. F. (2006). Expanding the topography of social anxiety: An experience-sampling assessment of positive emotions, positive events, and emotion suppression. *Psychological Science, 17*, 120-128.
- Kennan, K. (2000). Emotion dysregulation as a risk factor of child psychopathology. *Clinical Psychology: Science and Practice, 7* (4), 418-434.
- Kopp, C. (1989). Regulation of distress and negative emotions: a developmental view. *Developmental Psychology, 25* (3), 343-354.
- Kring, A. M., & Werner, K. H. (2004). Emotion regulation and psychopathology. In P. Philippot & R. S. Feldman (Eds). *The regulation of emotion* (pp. 359-385). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lang, P.J. (1995). The emotion probe: Studies of motivation and attention. *American Psychologist, 50* (5), 372-385.
- Lang, P.J., Rice, D.G. & Sternbach, R.A. (1972). The psychophysiology of emotion. In N.G. Greenfield & R.A. Sternbach (Eds.) *Handbook of psychophysiology* (pp 623-643). New York: Holt, Rinehart, & Winston.
- Langston, C.A. (1994). Capitalizing on and coping with daily-life events: Expressive responses to positive events. *Journal of Personality and Social Psychology, 67*, 1112-1125.
- Lazarus, R.S. (1991). *Emotion and adaptation*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Levenson, R .W. (1992). Autonomic nervous system differences among emotions. *Psychological Science, 3*, 23-27.
- Levenson, R.W. (1994). Human emotion: A functional view. In P. Ekman & R .J. Davidson (Eds). *Fundamental questions about the nature of emotion* (pp. 123-126). New York: Oxford University Press.
- Levitt, J. T., Brown, T. A., Orsillo, S. M., & Barlow, D. H. (2004). The effects of acceptance versus suppression of emotion on subjective and psychophysiological response to carbon dioxide challenge in patients with panic disorder. *Behavior Therapy, 35*, 747-766.
- Linehan, M. M., Bohus, M., & Lynch, T.R. (2007). Dialectical behaviour therapy for pervasive emotion dysregulation: theoretical and practical underpinnings. In J.J Gross (Ed.) *Handbook of emotion regulation*. (pp 581-605). New York: Guilford Press.
- Lizondo, G y Llanque, C. (2008). Depresión. *Revista Paceyña de Medicina Familiar, 5* (7), 24-31.
- Lopes, P., Salovey, P., Cote, S., & Beers, M. (2005). Emotion regulation habilities and the quality of social interaction. *Emotion, 5* (1), 113-118.
- Manuck, S. B., & Krantz, D. S. (1986). Psychophysilogic reactivity in coronary heart disease and essential hypertension. In K. A. Matthews, S. M. Weiss, T. Detre, T. M. Dembroski, B. Falkner, S. B. Manuck, & R. B. Williams, Jr. (Eds). *Handbook of stress, reactivity, and cardiovascular disease* (pp. 11-34). New York: Wiley.
- 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.
- Matthews, A., & Mackintosh, B. (1998). A cognitive model of selective processing in anxiety. *Cognitive Therapy and Research*, 22, 539–560.
- Mullin, B.C. & Hinshaw, P.S (2007). Emotion regulation and externalizing disorders in children and adolescents. In J.J Gross (Ed.). *Handbook of emotion regulation*. (pp 523-544). New York: Guilford Press.
- Oatley, K., & Johnson-Laird, P.N. (1987). Towards a cognitive theory of emotions. *Cognition and Emotion*, 1, 29-50.
- Ochsner, K.N. & Gross, J.J. (2004). Thinking makes it so: A social cognitive neuroscience approach to emotion regulation. In R.F. Baumeister & K.D. Vohs (Eds). *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (pp. 229-255). New York: Guilford Press.
- Penza-Clyve, S. & Zeman, J. (2002) Initial Validation of the Emotion Expression Scale for Children (EESC). *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 31 (4), 540-547.
- 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.
- Pennebaker, J., Kiecolt-Glaser, J. K., & Glaser, R. (1988). Disclosure of traumas and immune function: Health implications for psychotherapy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56, 239-245.
- Pennebaker, J. (1990). *Opening up: The Healing Powers of confiding in others*. New York: William Morrow.
- Rendón Arango, M. I. (2007). Regulación emocional y competencia social en la infancia. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá. *Revista Diversitas: perspectivas en psicología*, 3 (2), 349-364.
- Richards, J. M., & Gross, J. J. (1999). Composure at any cost? The cognitive consequences of emotion suppression. *Personality & Social Psychology Bulletin*, 25, 1033–1044.
- Richards, J. M., & Gross, J. J. (2000). Emotion regulation and memory: The cognitive costs of keeping one's cool. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79, 410–424.
- Rime, B., Philippot, P., Boca, S., & Mesquita, B. (1992). Long-lasting cognitive and social consequences of emotion: Social sharing and rumination. In W. Stroebe & M. Hewstone (Eds). *European Review of Social Psychology*, Vol 3, (pp. 225–258). London: John Wiley & Sons Ltd.
- Rogers, C. R. (1951). *Client-centered therapy: Its current practice, implications, and theory*. Boston: Houghton Mifflin.
- Roter, D. L., & Ewart, C. K. (1992). Emotional inhibition in essential hypertension: Obstacle to communication during medical visits? *Health Psychology*, 11, 163-169.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1069–1081.

- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. Guilford Press, New York.
- Sapolsky, R.M. (2007). In J.J. Gross (Ed.) *Handbook of emotion regulation*. New York: Guilford Press.
- Scheier, M.F. & Carver, C.S. (1993). On the power of positive thinking: the benefits of being optimistic. *Current Directions in Psychological Science*, 2, 26-30.
- Shankman, S. A., & Klein, D. N. (2003). The relation between depression and anxiety: An evaluation of the tripartite, approach withdrawal and valence-arousal models. *Clinical Psychology Review*, 23, 605–637.
- Shaver, P.R., & Mikuliner, M. (2007). Adult attachment strategies and the regulation of emotion. In J.J Gross (Ed.). *Handbook of emotion regulation*. (pp 446-465). New York: Guilford Press.
- Sheldon, K. M., Ryan, R. M., Rawsthorne, L. J., & Ilardi, B. (1997). Trait self and true self: Cross-role variation in the Big-Five personality traits and its relations with psychological authenticity and subjective well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 1380–1393.
- Sher, K.J. & Grekin, E.R. (2007). Alcohol and affect regulation. In J.J Gross (Ed.). *Handbook of emotion regulation*. (pp 560-580). New York: Guilford Press.
- Smith, A. C., & Kleinman, S. (1989). Managing emotions in medical school: Students' contacts with the living and the dead. *Social Psychology Quarterly*, 52, 56-69.
- Spielberger, C. D. (1990) STAIC Cuestionario de ansiedad Rasgo/Estado en niños (Adaptación de TEA Ediciones). Madrid: TEA. (Publicación original 1973).
- Stephens, A. (1993). Stress and the cardiovascular system: A psychosocial perspective. In S. C. Stanford & P. Salmon (Eds). *Stress: From synapse to syndrome* (pp. 119-141). London: Academic Press.
- Sutton, R. I. (1991). Maintaining norms about expressed emotions: The case of bill collectors. *Administrative Science Quarterly*, 36, 245-268.
- Tavris, C. (1984). On the wisdom of counting to ten: Personal and social dangers of anger expression. In P. Shaver (Ed). *Review of personality and social psychology* (pp. 170-191). Beverly Hills, CA: Sage.
- Thompson, R. A. (1990). Emotion and self-regulation. En R. A. Thompson (Ed). *Socioemotional development*. Vol. 36. Nebraska Symposium on Motivation (pp. 367-467). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Thompson, R. A., & Calkins, S.D. (1996). The double-edged sword: Emotional regulation for children at risk. *Development and Psychopathology*, 8, 163-182.
- Tooby, J., & Cosmides, L. (1990). The past explains the present: Emotional adaptations and the structure of ancestral environments. *Ethology and Sociobiology*, 11, 375-424.
- Walden, T.A. (1991). Infant social referencing. In J. Garber & K.A. Dodge (Eds.) *The development of emotion regulation and dysregulation* (pp. 69-88). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Wranik, T., Barrett, L.F., & Salovey, P. (2007). Intelligent emotion regulation: is knowledge power? In J.J Gross (Ed.) *Handbook of emotion regulation*. (pp 446-465). New York: Guilford Press.

ANEXOS

EESC

A continuación vas a encontrar frases que describen lo que a algunos chicos hacen con sus sentimientos. Lo que vos tenés que hacer es leer cada frase y decidir si vos también hacés esas cosas. Si lo que dice, es algo que vos hacés siempre, tenés que marcar la respuesta que dice **“Siempre”**, si por el contrario, lo que dice es algo que vos no hacés nunca, tenés que marcar la respuesta que dice **“Nunca”**; también puede suceder que hagás esas cosas **“casi nunca”**, **“a veces”** o **“casi siempre”**.

| | | | | | |
|--|-------|------------|---------|--------------|---------|
| 1. Prefiero ocultar o esconder mis sentimientos | Nunca | Casi nunca | A veces | Casi siempre | Siempre |
| 2. Me cuesta hablar sobre mis sentimientos | Nunca | Casi nunca | A veces | Casi siempre | Siempre |
| 3. Cuando me pasa algo malo, siento que voy a explotar de la bronca | Nunca | Casi nunca | A veces | Casi siempre | Siempre |
| 4. Escondo lo que realmente siento para no lastimar los sentimientos de los demás | Nunca | Casi nunca | A veces | Casi siempre | Siempre |
| 5. Tengo sentimientos que me cuesta comprender | Nunca | Casi nunca | A veces | Casi siempre | Siempre |
| 6. Generalmente, para hablarle a las personas espero a que ellas me hablen a mí primero | Nunca | Casi nunca | A veces | Casi siempre | Siempre |
| 7. Cuando estoy molesto/a, me cuesta mostrar que me siento así | Nunca | Casi nunca | A veces | Casi siempre | Siempre |

| | | | | | |
|---|-------|------------|---------|--------------|---------|
| 8. Cuando estoy molesto/a, me cuesta hablar con los demás de que me siento así | Nunca | Casi nunca | A veces | Casi siempre | Siempre |
| 9. Me cuesta darme cuenta de los sentimientos que tengo | Nunca | Casi nunca | A veces | Casi siempre | Siempre |
| 10. Algunas personas me dicen que yo tendría que hablar más sobre mis sentimientos | Nunca | Casi nunca | A veces | Casi siempre | Siempre |
| 11. Me cuesta encontrar palabras para explicar cómo me siento | Nunca | Casi nunca | A veces | Casi siempre | Siempre |
| 12. Cuando estoy triste, trato de ocultárselo a los demás | Nunca | Casi nunca | A veces | Casi siempre | Siempre |
| 13. A algunas personas les molesta que yo me enoje o llore | Nunca | Casi nunca | A veces | Casi siempre | Siempre |
| 14. En general, me cuesta expresar mis sentimientos | Nunca | Casi nunca | A veces | Casi siempre | Siempre |
| 15. Cuando estoy enojado me cuesta entender por qué | Nunca | Casi nunca | A veces | Casi siempre | Siempre |
| 16. Me cuesta mostrar mis sentimientos a los demás | Nunca | Casi nunca | A veces | Casi siempre | Siempre |

Colegio: _____ Turno: _____ Grado: _____ División: _____
Nombre: _____ Sexo: _____ Edad: _____

Escala Dep. Harter abreviada

Versión para uso experimental exclusivamente - Ciipme – Conicet

A continuación vas a encontrar unas frases que cuentan cómo son o cómo actúan algunos chicos de tu edad. Si vos actuás de esa manera, es decir si te parecés, tenés que poner una cruz en la casilla que dice **Si, me parezco**. Si en cambio, no actuás de esa manera tenés que poner la cruz en la casilla que dice **No me parezco**. Si, por el contrario, te parecés en algo, deberás poner la cruz en la casilla que dice **Me parezco un poco**.

Por ejemplo: si la frase dijera “Algunos chicos hacen su tarea cuando llegan de la escuela”, y vos te parecés a esos chicos, tenés que poner la cruz en el casillero que dice “Sí, me parezco”; si te parecés en parte, tenés que poner la cruz en el casillero que dice “Me parezco un poco” y vos si no te parecés, tenés que poner la cruz en el casillero que dice “No me parezco”.

| | Si, me parezco | Me parezco un poco | No me parezco |
|--|---------------------------|---------------------------------------|--------------------------|
| 1. Algunos chicos están tristes la mayor parte del tiempo. | | | |
| 2. A algunos chicos les cuesta levantarse a la mañana porque no sienten ganas de hacer las cosas. | | | |
| 3. Algunos chicos se echan la culpa cuando las cosas salen mal. | | | |
| 4. Algunos chicos se sienten cansados la | | | |

| | | | |
|--|--|--|--|
| mayor parte del día. | | | |
| 5. Algunos chicos están muy felices por las cosas que les pasan. | | | |
| 6. Algunos chicos casi siempre están contentos. | | | |
| 7. Algunos chicos sienten que es culpa suya cuando una tarea no sale bien. | | | |
| 8. A algunos chicos les gustaría ser de otra manera. | | | |
| 9. A algunos chicos les falta energía para hacer sus tareas. | | | |
| 10. Algunos chicos están felices con lo que les pasa en su vida. | | | |
| 11. Algunos chicos se culpan a sí mismos cuando tienen problemas | | | |
| 12. Algunos chicos se aceptan como son. | | | |



Colegio: _____ Turno: _____ Grado: _____ División: _____

Nombre: _____ Sexo: _____ Edad: _____

Cuestionario de estrategias cognitivas de regulación emocional

Doctoranda *María Laura Andrés* (2010)

Universidad Nacional de Mar del Plata (Argentina)

mlandres@mdp.edu.ar

En la vida a veces nos pasan cosas lindas y otras veces nos pasan cosas que no nos gustan. Cuando nos pasan cosas que no nos gustan nos podemos quedar pensando en ellas mucho tiempo. Cuando algo que no te gusta te pasa a vos, ¿qué cosas pensás?

| | | | | | |
|---|----------------|-----------------|----------------|-------------|--------------|
| 1. Cuando a mí me pasa algo que no me gusta pienso que soy el culpable. | Siempre | Bastante | A veces | Poco | Nunca |
| 2. Cuando a mí me pasa algo que no me gusta creo que tengo que aceptar lo que pasó. | Siempre | Bastante | A veces | Poco | Nunca |
| 3. Cuando a mí me pasa algo que no me gusta pienso en cómo me siento una y otra vez. | Siempre | Bastante | A veces | Poco | Nunca |
| 4. Pienso en cosas más lindas. | Siempre | Bastante | A veces | Poco | Nunca |
| 5. Pienso qué cosa me convendría hacer a partir de ahora. | Siempre | Bastante | A veces | Poco | Nunca |
| 6. Pienso que puedo aprender de lo que me pasó. | Siempre | Bastante | A veces | Poco | Nunca |

| | | | | | |
|---|---------|----------|---------|------|-------|
| 7. Pienso que después de todo hay cosas peores que las mías. | Siempre | Bastante | A veces | Poco | Nunca |
| 8. Me quedo pensando que lo mío es mucho peor que lo que le pasa a los demás. | Siempre | Bastante | A veces | Poco | Nunca |
| 9. Pienso que los demás son los culpables. | Siempre | Bastante | A veces | Poco | Nunca |
| 10. Creo que fui un tonto. | Siempre | Bastante | A veces | Poco | Nunca |
| 11. Pienso que lo que pasó, pasó y ya no hay nada que pueda hacer. | Siempre | Bastante | A veces | Poco | Nunca |
| 12. Pienso bastante en lo que estoy sintiendo por lo que me pasó. | Siempre | Bastante | A veces | Poco | Nunca |
| 13. Pienso en cosas más lindas que no tengan nada que ver. | Siempre | Bastante | A veces | Poco | Nunca |
| 14. Pienso en qué puedo hacer con la situación./ Pienso en cómo puedo enfrentar la situación./ Pienso en cómo puedo manejar la situación. | Siempre | Bastante | A veces | Poco | Nunca |
| 15. Pienso que lo que pasó me ayuda a ser más fuerte. | Siempre | Bastante | A veces | Poco | Nunca |
| 16. Pienso que hay gente a la que le pasan cosas peores. | Siempre | Bastante | A veces | Poco | Nunca |
| 17. Una y otra vez pienso en | Siempre | Bastante | A | Poco | Nunca |

| lo grave que es todo esto. | | | veces | | |
|--|---------|----------|---------|------|-------|
| 18. Pienso que los demás fueron tontos. | Siempre | Bastante | A veces | Poco | Nunca |
| 19. Pienso que toda la culpa es mía. | Siempre | Bastante | A veces | Poco | Nunca |
| 20. Pienso que no puedo cambiar lo que pasó. | Siempre | Bastante | A veces | Poco | Nunca |
| 21. Estoy todo el tiempo tratando de entender por qué me siento así. | Siempre | Bastante | A veces | Poco | Nunca |
| 22. Pienso en algo lindo en vez de pensar en lo que pasó. | Siempre | Bastante | A veces | Poco | Nunca |
| 23. Pienso en cómo puedo cambiar la situación. | Siempre | Bastante | A veces | Poco | Nunca |
| 24. Pienso que lo que pasó también tiene sus cosas buenas. | Siempre | Bastante | A veces | Poco | Nunca |
| 25. Pienso que no es tan grave, podría haber sido mucho peor. | Siempre | Bastante | A veces | Poco | Nunca |
| 26. Todo el tiempo, pienso que esto es lo peor que le puede pasar a alguien. | Siempre | Bastante | A veces | Poco | Nunca |
| 27. Pienso que lo que pasó es por culpa de los demás. | Siempre | Bastante | A veces | Poco | Nunca |
| 28. Pienso que soy el responsable de lo que pasó, que yo lo provoqué. | Siempre | Bastante | A veces | Poco | Nunca |

| | | | | | |
|---|----------------|-----------------|----------------|-------------|--------------|
| 29. Pienso que no hay nada que pueda hacer al respecto. | Siempre | Bastante | A veces | Poco | Nunca |
| 30. Pienso bastante en cómo me siento con lo que pasó. | Siempre | Bastante | A veces | Poco | Nunca |
| 31. Pienso en las cosas lindas que también me han pasado. | Siempre | Bastante | A veces | Poco | Nunca |
| 32. Pienso qué cosas puedo hacer mejor de aquí en adelante. | Siempre | Bastante | A veces | Poco | Nunca |
| 33. Pienso que no todo fue malo. | Siempre | Bastante | A veces | Poco | Nunca |
| 34. Pienso que hay cosas peores en el mundo. | Siempre | Bastante | A veces | Poco | Nunca |
| 35. Me quedo pensando en lo grave que fue la situación. | Siempre | Bastante | A veces | Poco | Nunca |
| 36. Pienso que los demás provocaron lo que pasó, que son los responsables. | Siempre | Bastante | A veces | Poco | Nunca |

Colegio: _____ Turno: _____ Grado: _____ División: _____
Nombre: _____ Sexo: _____ Edad: _____

STAIC

En esta primera parte vas a encontrar unas frases conocidas para decir algo acerca de vos mismo. Leé cada frase y señalá la respuesta que diga mejor cómo te SENTÍS AHORA MISMO. No hay respuestas ni buenas ni malas. No te detengas demasiado en cada frase y contestá señalando la respuesta que diga mejor cómo estás AHORA.

| | | | |
|-------------------------------------|------|------|-------|
| 1. Me siento calmado, tranquilo. | Nada | Algo | Mucho |
| 2. Estoy inquieto. | Nada | Algo | Mucho |
| 3. Me siento nervioso. | Nada | Algo | Mucho |
| 4. Me siento descansado. | Nada | Algo | Mucho |
| 5. Tengo miedo. | Nada | Algo | Mucho |
| 6. Estoy relajado. | Nada | Algo | Mucho |
| 7. Estoy preocupado. | Nada | Algo | Mucho |
| 8. Estoy contento. | Nada | Algo | Mucho |
| 9. Me siento feliz. | Nada | Algo | Mucho |
| 10. Me siento seguro. | Nada | Algo | Mucho |
| 11. Me siento bien. | Nada | Algo | Mucho |
| 12. Me siento molesto. | Nada | Algo | Mucho |
| 13. Me siento cómodo. | Nada | Algo | Mucho |
| 14. Siento temor. | Nada | Algo | Mucho |
| 15. Me siento confuso. | Nada | Algo | Mucho |
| 16. Estoy con ganas de hacer cosas. | Nada | Algo | Mucho |
| 17. Me siento angustiado. | Nada | Algo | Mucho |
| 18. Estoy alegre. | Nada | Algo | Mucho |

| | | | |
|-----------------------|------|------|-------|
| 19. Estoy molesto. | Nada | Algo | Mucho |
| 20. Me siento triste. | Nada | Algo | Mucho |

En esta segunda parte vas a encontrar más frases conocidas para decir algo acerca de vos mismo. Leé cada frase y señalá la respuesta que diga mejor cómo te SENTÍS EN GENERAL, no sólo en este momento. No hay respuestas buenas ni malas. No te detengas demasiado en cada frase y contestá señalando la respuesta que diga mejor cómo estás GENERALMENTE.

| | | | |
|--|------------|---------|--------------|
| 1. Me preocupa cometer errores. | Casi nunca | A veces | Casi siempre |
| 2. Siento ganas de llorar. | Casi nunca | A veces | Casi siempre |
| 3. Siento que tengo mala suerte. | Casi nunca | A veces | Casi siempre |
| 4. Me cuesta tomar una decisión. | Casi nunca | A veces | Casi siempre |
| 5. Me cuesta enfrentar mis problemas. | Casi nunca | A veces | Casi siempre |
| 6. Me preocupo demasiado. | Casi nunca | A veces | Casi siempre |
| 7. Estoy molesto. | Casi nunca | A veces | Casi siempre |
| 8. Pensamientos sin importancia me vienen a la cabeza y me molestan. | Casi nunca | A veces | Casi siempre |
| 9. Me preocupan las cosas del colegio. | Casi nunca | A veces | Casi siempre |
| 10. Me cuesta decidirme en lo que tengo que hacer. | Casi nunca | A veces | Casi siempre |
| 11. Noto que mi corazón late más rápido. | Casi nunca | A veces | Casi siempre |
| 12. Aunque no lo digo, tengo miedo. | Casi nunca | A veces | Casi siempre |
| 13. Me preocupo por cosas que puedan ocurrir. | Casi nunca | A veces | Casi siempre |
| 14. Me cuesta quedarme dormido por las noches. | Casi nunca | A veces | Casi siempre |
| 15. Tengo sensaciones extrañas en el estómago. | Casi nunca | A veces | Casi siempre |
| 16. Me preocupa lo que otros piensen de mí. | Casi nunca | A veces | Casi siempre |
| 17. Me influyen tanto los problemas que no puedo olvidarlos durante un tiempo. | Casi nunca | A veces | Casi siempre |
| 18. Tomo las cosas demasiado en serio. | Casi nunca | A veces | Casi siempre |

| | | | |
|--|-------------------|----------------|---------------------|
| 19. Encuentro muchas dificultades en mi vida. | Casi nunca | A veces | Casi siempre |
| 20. Me siento menos feliz que los demás chicos. | Casi nunca | A veces | Casi siempre |

