



UNIVERSIDAD NACIONAL *de* MAR DEL PLATA

.....

“Relaciones entre la ansiedad y el uso de estrategias de regulación emocional en estudiantes universitarios”

INFORME FINAL DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN – REQUISITO CURRICULAR PLAN DE ESTUDIO 2010(O.C.S. 553/09)

Autores:

Duarte, Franco Gabriel - DNI: 38283490

Juárez, Nahuel – DNI: 38553797. Matrícula: 11726

Platz, Nicolás Ezequiel - DNI: 35150172

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

Supervisora: Mg. del Valle, Macarena Verónica

Co-supervisora: Lic. Zamora, Eliana Vanesa

El proyecto forma parte de uno mayor en desarrollo: Predictores psicológicos del desempeño académico y la salud mental de los estudiantes universitarios. Emoción, personalidad, psicopatología y cognición. 15/H246

Fecha de Entrega:

Mar del Plata

“Este informe final corresponde al requisito curricular Trabajo de Investigación y como tal es propiedad exclusiva de los alumnos: Duarte, Franco Gabriel, Juárez, Nahuel y Platz, Nicolás Ezequiel, de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata y no puede ser publicado en un todo o en sus partes o resumirse, sin el previo consentimiento escrito del/los autor/es”.



“El que suscribe manifiesta que el presente informe final ha sido elaborado por los alumnos Duarte, Franco Gabriel, Juárez, Nahuel y Platz, Nicolás Ezequiel, conforme los objetivos y el Plan de Trabajo oportunamente pautado, aprobando en consecuencia la totalidad de sus contenidos, a los días del mes de del año 2017”.

Firma, aclaración del Supervisor:

Firma, aclaración del Co-Supervisor:



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

Los estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Duarte, Franco Gabriel, Juárez, Nahuel y Platz, Nicolás Ezequiel, han cumplido satisfactoriamente con lo propuesto oportunamente en el Plan de Trabajo. El desarrollo de esta investigación ha sido llevado adelante con dedicación, empeño y compromiso, y siguiendo todas las normativas éticas correspondientes. Los alumnos han mostrado con creces su capacidad de trabajo y su alto nivel de exigencia.



“Atento al cumplimiento de los requisitos prescriptos en las normas vigentes, en el día de la fecha se procede a dar aprobación al Trabajo de Investigación presentado por los alumnos Duarte, Franco Gabriel, Juárez, Nahuel y Platz, Nicolás Ezequiel”.

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

Fecha de aprobación:

Calificación:

Índice

Descripción Resumida.....	1
1. Motivo y Antecedentes	2
1.1. Emoción	2
1.2. Tipo de emociones: la ansiedad.....	5
1.3. Regulación Emocional	8
1.4. Relaciones entre ansiedad y regulación emocional.....	14
2. Metodología	16
.1 Objetivo general.....	16
2.2 Objetivos particulares.....	16
2.3 Hipótesis	16
2.4 Diseño y tipo de estudio	16
2.5 Muestra	17
2.6 Instrumentos.....	17
2.7 Procedimiento.....	18
2.8. Análisis de los datos	18
3. Resultados	20
4. Discusión.....	25
5. Referencias	27



Descripción Resumida

La presente investigación parte del supuesto de que existe una relación entre los niveles de ansiedad y el tipo de estrategias de regulación emocional –RE– que una persona pone en práctica. Utilizando el modelo de Garnefski y Kraaij, es esperable suponer que mayores niveles de ansiedad se asociarán con un mayor uso de estrategias desadaptativas de RE (Rumiación, Catastrofización, Autoculparse y Culpar a Otros) e, inversamente, con un menor uso de estrategias consideradas adaptativas (Poner el Perspectiva, Aceptación, Reinterpretación Positiva, Focalización Positiva y Refocalización en los Planes). Para poner a prueba la hipótesis se trabajó con una muestra de 153 estudiantes (130 mujeres y 20 hombres) de la Universidad Nacional de Mar del Plata, a quienes se les administraron dos instrumentos: la adaptación al español realizada en Argentina por Medrano, Moretti, Ortiz y Pereno del Cuestionario de Regulación Emocional y Cognitiva (CER-Q) elaborado originalmente por Garnefski y Kraaij para evaluar los componentes cognitivos de la regulación emocional; y para evaluar los niveles de ansiedad-rasgo y ansiedad-estado, se utilizó la versión española del Cuestionario de Ansiedad Estado-Rasgo –State Trait Anxiety Inventory-STAI-. Los resultados indican que existen asociaciones estadísticamente significativas entre los niveles de ansiedad y el uso de estrategias de regulación emocional. La utilización de estrategias adaptativas se asocia con menores niveles de ansiedad, mientras que el uso frecuente de estrategias de regulación emocional desadaptativas, se asocia con mayores niveles de ansiedad, tanto rasgo, como estado. Los datos son discutidos en función de la literatura de referencia, con la cual coinciden en gran parte.

Palabras clave: ansiedad; regulación emocional; estrategias de regulación emocional; estudiantes universitarios; género.

1. Motivo y Antecedentes

1.1. Emoción

Darwin (1992) fue el primero en señalar que las emociones se desarrollaron con el propósito directo de preparar a los animales para la acción, en especial en una situación de emergencia. Así, éstas resultan de gran utilidad para la preservación de la vida, es decir, representan una tendencia humana y animal hacia la adaptación. Si bien los autores evolucionistas, como el mencionado anteriormente, pregonan que las emociones poseen una única función y dimensión (desde el punto de vista adaptativo/biologicista), Choliz Montañés (2005) sostiene que la emoción tiene tres funciones principales, entre las cuales incluye una dimensión social:

a. Funciones adaptativas: consisten en preparar al individuo para que responda correctamente a los estímulos ambientales dirigidos hacia un objetivo específico.

b. Funciones sociales: las emociones están relacionadas con la aparición de conductas valoradas socialmente y a su vez con la anticipación y predicción (no siempre eficaz) de los comportamientos ajenos, por lo que es sumamente útil en los vínculos/relaciones interpersonales. De esta manera vale remarcar el carácter social que presentan las emociones en la percepción o interpretación de la conducta de los sujetos.

c. Funciones motivacionales: existe una estrecha relación entre emoción y motivación, ya que una conducta cargada emocionalmente resulta ser más eficaz e implica en mayor medida al sujeto que la realiza.

Por otro lado, Wukmir (1967) ha planteado que la emoción es una respuesta inmediata del organismo que le informa si una situación o estímulo resultan o no favorables para el mismo. Si la situación favorece, el individuo experimenta una emoción positiva (e.g., alegría, satisfacción, paz, etc.) y, sino, experimenta una emoción negativa (e.g., angustia, tristeza, desilusión, pena, etc.).

Una característica fundamental respecto de las emociones es que las mismas refieren a estructuras coordinadas de distintos procesos de orden conductual, fisiológico y cognitivo (Jacobs

& Gross, 2014). Estos tres aspectos establecen relaciones entre sí para brindar respuestas adaptativas a las demandas del ambiente (Moors, 2010; Shariff & Tracy, 2011). Mauss et al. (2005) también destaca la coordinación de respuestas en el orden de la conducta, el cuerpo y la mente, que dan como resultado una emoción.

De manera similar, Palmero (1997) sostiene que en los procesos emocionales se ven implicadas las siguientes dimensiones:

- a- La concienciación subjetiva, entendida como un factor sentimental.
- b- Una dimensión con un carácter fisiológico específico
- c- Una dimensión expresiva/motora.
- d- Una dimensión cognitiva.

Es en este sentido, que podríamos mencionar el carácter multidimensional de las emociones, ya que no sólo consisten en un componente conductual o fisiológico del individuo, sino también en componentes experienciales y vivenciales (Lang, 1994).

Palmero (1997), se posiciona como un evolucionista, dando cuenta de que los objetivos de la emoción resultan adaptativos: el consecuente de la emoción es la puesta en marcha en el individuo de mecanismos de distinta naturaleza, que permiten enfrentar una situación que posee características consideradas como amenazantes y/o desafiantes. Agrega además el autor que existe una interacción constante entre afecto y cognición: el proceso afectivo, como modulador del sujeto, incluye una dimensión cognitiva, y el proceso cognitivo incluye una dimensión afectiva. Cada uno de los dos procesos (afectivo y cognitivo) forma parte del otro proceso.

Algunos autores van a mencionar que la emoción es un aspecto de la cognición, y es en éste sentido que hacen hincapié en el procesamiento de la información que el sujeto realiza respecto de las situaciones (Barret, Ochsner & Gross, 2007; Damasio, 1994), produciéndose así un circuito de retroalimentación entre la evaluación que hace el sujeto de la situación y la emoción que se desencadena en consecuencia. Lazarus (2007) postula que un componente nodal del procesamiento emocional es la percepción de la situación. Lo significativo de una experiencia será procesado por el sujeto vinculando la misma con sus propias vivencias (no solo presentes) y con la forma en que se relaciona con su entorno ambiental. Otros autores (e.g. Mulligan & Scherer, 2012; Zelazo & Cunningham, 2007) plantean que la *emoción* hace referencia al aspecto motivacional del

procesamiento de la información, que se expresa en la experiencia subjetiva, en la activación psicofisiológica y en la conducta, como ya se ha mencionado. La emoción, entonces, tendría una función adaptativa, que colaboraría con la relación entre el sujeto y el ambiente. En definitiva, las emociones son reacciones del individuo frente a una situación que considera significativa; esta última poseerá esa cualidad por la importancia que el sujeto mismo le otorgue.

Gross y Thompson (2007) postulan un modelo de la emoción que implica intercambios persona-situación, teniendo sentido para un individuo a la luz de los objetivos actuales y dando lugar a respuestas multisistémicas coordinadas. En la Figura 1, se observa la secuencia situación – atención – evaluación – respuesta.

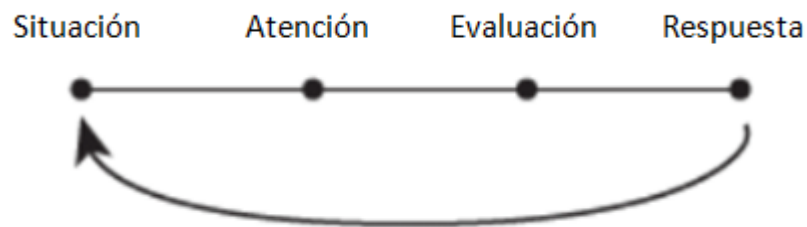


Figura 1. Modelo modal de la emoción. (Gross & Thompson, 2007)

Esta secuencia comienza con una situación psicológicamente relevante, tanto interna como externa. Ya sea una u otra, es atendida de diversas maneras, dando lugar a evaluaciones que constituyen en el individuo lo que la situación significa (Ellsworth & Scherer, 2003). Dicha evaluación, desencadena respuestas emocionales que implican cambios en los sistemas, tanto experiencial, conductual, cognitivo y fisiológico. Además, como muchas otras respuestas propias del individuo, las reacciones emocionales a menudo cambian la situación que dio lugar a la respuesta en primer lugar. En la Figura 1 se representa este aspecto de la emoción, mostrando que la respuesta vuelve a -y modifica- la situación, que dio origen a la emoción. La idea central es que las respuestas emocionales, a menudo conducen a cambios en el ambiente que alteran la probabilidad de sucesos posteriores de esa y otras emociones.

1.2. Tipo de emociones: la ansiedad

Choliz Montañés (2005) menciona la existencia de ciertos patrones fisiológicos, motores, afectivos y distintivos, con características relativamente comunes y estables presentes en los individuos de distintas culturas. Estos patrones suelen denominarse *emociones básicas*, o *fundamentales*. Existen propuestas divergentes sobre cuántas y cuáles son estas emociones básicas (Shariff & Tracy, 2011). Uno de los modelos más ampliamente difundidos para categorizarlas, es el propuesto por Ekman, Friesen y Ellsworth (1982), quienes sugieren la existencia de seis emociones básicas: alegría, tristeza, ira, sorpresa, miedo y asco. No obstante, otras propuestas sugieren un número diferente de emociones básicas, por ejemplo, mientras que Weiner y Graham (1984) proponen dos (alegría y tristeza), Plutchik (1980) defiende la existencia de ocho (aceptación, enfado, anticipación, asco, alegría, miedo, tristeza y sorpresa). Es probable que las discrepancias entre los autores se deban al hecho de que las emociones tienden a agruparse en función de ciertas características comunes. En este sentido, Ekman (1992) propone que las emociones básicas deben entenderse como conjuntos de emociones más o menos asociados entre sí. Así, la ansiedad sería emoción que pertenecería al grupo de emociones asociadas al miedo, puesto que se trata de una respuestas que los individuos dan frente a estímulos que son evaluados como peligrosos (Barros & Tomaz, 2002; Shin & Liberzon, 2010).

El término *ansiedad* proviene del latín “*anxietas*”, describiendo un estado de agitación, preocupación o inquietud del ánimo (Sierra, Ortega & Zubeidat, 2003). Diversos autores sostienen que desde comienzos del siglo XX, existe una tendencia cada vez mayor en la literatura psicológica al entenderla como una respuesta emocional, necesaria para la supervivencia de los individuos. Esta concepción ha sido cuestionada, dando lugar a múltiples definiciones por los diversos autores que la conceptualizan, haciendo de la ansiedad un constructo ambiguo, con cierto grado de complejidad en su abordaje metodológico (Sierra et al., 2003).

Según el Grupo de Trabajo de la Guía de Práctica Clínica para el Manejo de Pacientes con Trastornos de Ansiedad en Atención Primaria (2008), la ansiedad es una respuesta anticipatoria ante un daño o conflicto posterior en el tiempo, que se produce conjuntamente con un

sentimiento disfórico y/o síntomas somáticos. Es una señal adaptativa que alerta al sujeto sobre un peligro inminente, que permite adoptar las estrategias necesarias para hacer frente a una problemática. Desde un punto de vista patológico, cuando la ansiedad se convierte en un problema que afecta la cotidianidad del sujeto, sus manifestaciones se dan a través de tensión emocional, nerviosismo, preocupación y múltiples sensaciones somáticas, las cuales no siempre se corresponden con un peligro real, sino de la interpretación subjetiva que la persona realiza del mundo (Sierra et al., 2003; Maté, Hollenstein & Gil, 2004; Zavala-Rodríguez, Ríos-Guerra, García-Madrid y Rodríguez-Hernández, 2009). Esta es la diferencia que se establece con el miedo: mientras que en este último el estímulo amenazante se encuentre presente, la ansiedad puede desencadenarse de manera anticipatorio incluso mediante una representación mental del objeto o situación ansiógena.

Corresponde entender la ansiedad como una sensación o un estado emocional normal ante determinadas situaciones, por lo que cierto grado de ansiedad es incluso deseable para el manejo normal de las exigencias cotidianas del medio. A su vez, Nuss (2015) considera que la ansiedad es una respuesta normal y necesaria del organismo, pero aclara que cuando la misma es intensa, frecuente o aparece en contextos inapropiados, puede perjudicar el funcionamiento normal y considerarse patológico. En este sentido, la comprensión del fenómeno de la ansiedad advierte connotaciones negativas, cuyas características se manifiestan a nivel fisiológico, cognitivo y conductual.

Barlow (2002) define a la ansiedad como:

“una emoción orientada hacia el futuro, caracterizada por las percepciones de incontrolabilidad e impredecibilidad con respecto a sucesos potencialmente aversivos y con un cambio rápido en la atención hacia el foco de acontecimientos potencialmente peligrosos o hacia la propia respuesta afectiva ante tales sucesos” (p. 104).

Sandín y Chorot (1995) definen la ansiedad como una respuesta del organismo, la cual se activa ante situaciones de amenaza o peligro tanto físico como psíquico, buscando brindar al organismo la energía necesaria para enfrentar situaciones mediante una respuesta de huida o agresión, adaptativa ante circunstancias reales y en su justa medida. Fisiológicamente hablando, Sierra et al. (2003), sostienen que la ansiedad, es una reacción autónoma del organismo, que surge previamente a la exposición de un estímulo percibido como nocivo o amenazante, que eleva los

niveles de actividad del sistema nervioso autónomo simpático. La ansiedad es considerada por los autores como adaptativa cuando es proporcional a la amenaza, con una cierta duración acorde a la exposición al estímulo, y si colabora en la activación de los recursos de la persona, siendo así un mecanismo biológico adaptativo de protección.

Por otro lado, varios autores destacan el carácter anticipatorio de la ansiedad, que permitiría al individuo prever amenazas o peligros (Maté et al., 2004; Cruz-Fierro, Vanegas-Farfano, González-Ramírez y Landero-Hernández, 2016).

También, desde un punto de vista social, la ansiedad representa el producto de un desajuste entre el individuo y el medio social que lo rodea. Cuando el primero no puede afrontar adecuadamente las demandas de ese medio social, se generan tensiones que van a ocasionar la aparición de los síntomas de la ansiedad (Menacho Ojeda & Plasencia Solsol, 2016).

Es importante destacar la distinción entre Ansiedad Rasgo (AR) y Ansiedad Estado (AE) (Spielberger, Gorsuch & Lushene, 1970). La AR es una característica relativamente permanente de la personalidad, que se refleja en la tendencia a reaccionar con un estado de ansiedad frente a los diversos estímulos del medio; en cambio, la AE es una reacción situacional y transitoria, caracterizada específicamente por un estado de preocupación recurrente desplegado frente a un estresor específico. Genéricamente, esa reacción conlleva sensaciones de nerviosismo, tensión y activación fisiológica. Entonces, la ansiedad puede interpretarse como un *estado* transitorio que se modifica a través del tiempo, o bien como un *rasgo* o una predisposición más estable a la cual el sujeto responderá reaccionando con ansiedad frente a distintas situaciones (Furlán, 2006).

Por otro lado, resulta pertinente mencionar un estudio realizado por Velez et. al. (2008), en el cual se identifica una elevada prevalencia de ansiedad y depresión en población universitaria, que afecta a estudiantes, generando en ellos conductas desadaptativas. Siguiendo la línea de la investigación mencionada, Balanza Galindo et al. (2009) dan cuenta de que la frecuencia elevada de ansiedad y depresión en estudiantes universitarios, estaría vinculada con factores sociales, familiares y por el estrés académico. Por las investigaciones previamente citadas, podemos asumir que el hecho de atravesar por una carrera universitaria demanda y requiere ciertas exigencias, que inevitablemente aumentan los niveles de ansiedad en los estudiantes.

Respecto a las diferencias de género en los niveles de ansiedad, Sánchez et al. (2006) hallaron que las mujeres presentan mayores niveles de ansiedad fisiológica, cognitiva y total. Similarmente, Carrasco Galán y Espinar-Fellmann (2008) dan cuenta de que el 17,5% de las mujeres de la muestra con la que trabajaron en su estudio, había sido diagnosticada como poseedoras de algún trastorno de ansiedad a lo largo de su vida, mientras que esto ocurría solo en el 9,5% de los hombres. Por otro lado, algunos autores (e.g. Wisner & Dolan-Sewell, 2009) sostienen que las diferencias de género no solo influyen en la prevalencia e incidencia de los trastornos mentales, sino que también en la utilización de estrategias específicas para hacerle frente.

1.3. Regulación Emocional

Como fue mencionado previamente, la emoción y la cognición se encuentran íntimamente ligadas. No obstante, las emociones también pueden beneficiar o perjudicar a los procesos cognitivos y las metas que desean alcanzar los individuos. Las emociones pueden desencadenarse en momentos inoportunos o surgir con un nivel de intensidad incorrecto, afectando esa adaptación al ambiente (Forgas, 2013; Gross, 2014; Gumora & Arsenio, 2002; Ivcevic & Brackett, 2014; Jacobs & Gross, 2014). Por lo tanto, se vuelve necesario, desde un punto de vista adaptativo, un proceso complementario de regulación de la emoción (Pekrun & Linnenbrick-García, 2012). Según algunos autores, la *regulación emocional* –RE– conlleva la puesta en marcha de ciertos mecanismos dirigidos y concentrados en la modificación y evaluación de un estado afectivo en curso (Gross, 2014; Koole, 2010; Zelazo & Cunningham, 2007).

Gross y Thompson (2007) definen la RE como la puesta en marcha de mecanismos, habilidades y estrategias enfocados en el objetivo de mantener, aumentar o suprimir un estado afectivo en curso. También Koole (2009) enfatiza el aspecto consciente y voluntario respecto de la RE. Gross (1999) la define como "todos los procesos intrínsecos responsables de monitorear, evaluar y modificar las reacciones emocionales, especialmente sus características intensivas y temporales" (p.27). En la RE están involucrados diversos procesos cognitivos, sociales, biológicos, conductuales, conscientes e inconscientes (Garnefski, Kraaij & Spinhoven, 2001; Garnefski et al., 2002), que permiten a las personas controlar sus emociones durante o después de una situación estresante o evaluada como negativa.

Resulta importante destacar lo mencionado por Gross (2014) en relación a los modelos culturales. El autor establece que estos últimos son aquellas maneras de regular las emociones propias de un conjunto de sujetos que comparten creencias, costumbres y que viven en un contexto socio histórico determinado. Esta perspectiva que podríamos denominar *cultural* da cuenta de que la regulación emocional no se trata solo de un proceso intrapersonal, sino que es un proceso que está enmarcado por la cosmovisión y organización social. En definitiva, las emociones están reguladas en función de un medio socio cultural.

Mayer y Salovey (1997), por su parte, presentan un modelo más ligado a la concepción de *inteligencia emocional*, compuesta por cuatro habilidades, una de las cuales sería la RE. Las cuatro habilidades, descritas a continuación, cumplirían un rol importante en el comportamiento y emoción del individuo:

a-La habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud: Se refiere a la identificación y reconocimiento de los propios sentimientos, como aquellos que rodean al individuo, así como también los estados fisiológicos y cognitivos que éstas conllevan.

b- La habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento: Hace referencia a la destreza para contar con los sentimientos cuando el sujeto se enfrenta a una determinada problemática. Es decir, una habilidad que actúa sobre nuestro razonamiento y procesamiento de la información.

c- La habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional: implica la habilidad para separar, asignar emociones y registrar categóricamente los sentimientos. Por otra parte, permite prever las causas que generan el estado anímico así como también las futuras consecuencias de las acciones del individuo

d- La habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual: Es considerada la habilidad más compleja de la inteligencia emocional ya que implica la capacidad para ser flexible con respecto a la expresión sentimental, pudiendo así procesar cognitiva y explícitamente sobre su función en la utilización de la información percibida.

Tull y Aldao (2015) postulan que la RE es llevada a cabo a través de dos mecanismos principales, las *estrategias* de RE y las *habilidades* de RE. Mientras que las estrategias refieren a

esfuerzos específicos para regular las emociones, las habilidades son formas más estables o prototípicas en las que una persona tiende a entender o responder a sus emociones (Aldao, Nolen-Hoeksema, y Schweizer, 2010). Tull y Aldao (2015) consideran que existen relaciones bidireccionales entre ambas, constituyendo así un ciclo de retroalimentación que puede adquirir connotaciones tanto positivas como negativas. No obstante, los autores entienden que las habilidades de RE son un proceso anterior y primario a la elección de una estrategia de regulación emocional: las habilidades influirían en la elección de las estrategias que el individuo utiliza en una situación determinada. También se reconoce que las estrategias y las habilidades de RE pueden repercutir e influir sobre las vulnerabilidades biológicas y el medio ambiente, ya sea contrarrestando o exacerbándolas. En la Figura 2 se expresa con mayor detalle lo mencionado previamente.

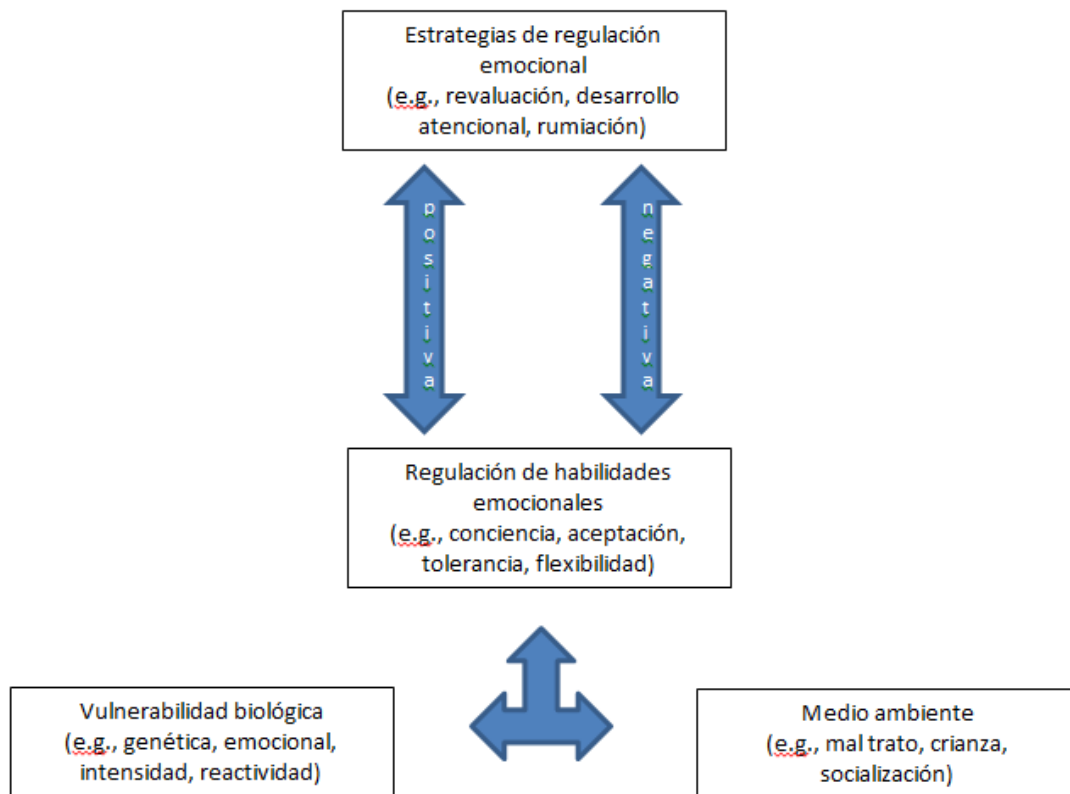


Figura 2. Modelo que describe el desarrollo y la relación entre las habilidades y estrategias de regulación de las emociones (adaptado de Tull & Aldao, 2015)

Algunos de los modelos de habilidades de RE más difundidos son el modelo clínico de regulación de la emoción de Gratz y Roemer (2004) o el modelo de afrontamiento adaptativo de Berking (2000). Respecto de los modelos de estrategias de RE, también han sido dos los más difundidos: el propuesto originalmente por Gross (1999), Gross y John (2003) y Gross y Thompson (2007), y el desarrollado por Garnefski, Kraaij y Spinhoven (2001). Los mismos son detallados a continuación.

En el primero de los modelos, las estrategias de RE se clasifican desde una perspectiva procesual, teniendo en cuenta el momento en el que se despliegan (Gross & John, 2003). Retomando el Modelo Modal de la Emoción enunciado previamente (Figura 1) Y las etapas en el desarrollo de las emociones, el esquema planteado sobre la RE es procesual y posee cinco etapas a través de las cuales el individuo puede regular sus emociones (Gross, 2014):

1. La selección de la situación.
2. La modificación de la situación.
3. El despliegue atencional.
4. El cambio cognitivo.
5. Respuesta.

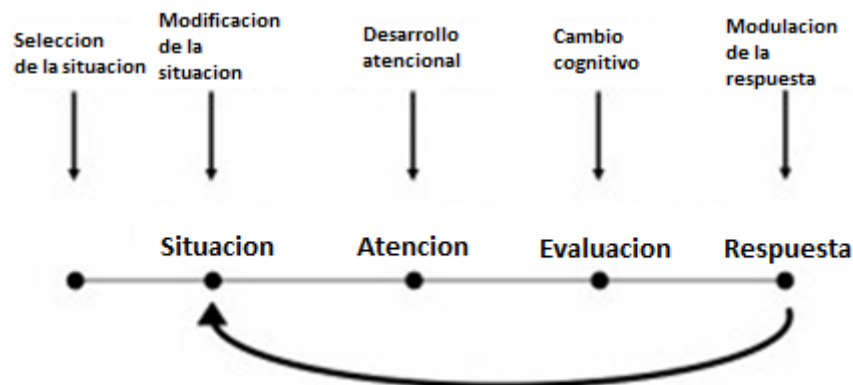


Figura 3. Modelo procesual de la RE (adaptado de Gross, 2014)

Al igual que en el proceso generativo de la emoción (modal), el proceso de la RE también posee la característica de ser dinámico, continuo y tener como propiedad la retroalimentación. En la Figura 3 se puede observar cómo ambos modelos se articulan y relacionan. Cada una de las cinco etapas mencionadas refiere a un grupo de estrategias que las personas pueden poner en marcha para ejercer la RE. En la primera etapa, la selección de la situación, las personas pueden aproximarse o alejarse de ciertos tipos de estímulos generadores de emoción. En la segunda etapa, una vez que el estímulo o situación está ya presente, la persona puede aún modificar ciertos aspectos de la misma de manera activa, lo que puede redundar en modificación en la emoción generada. En la tercera etapa, el sujeto puede seleccionar qué aspectos de la situación o el estímulo serán atendidos, o no. Las estrategias más comunes de esta etapa son la distracción y la rumiación (Andrés, 2014). En la cuarta etapa, el grupo de estrategias denominado cambio cognitivo, refiere a las diversas evaluaciones que puede hacerse de una situación, por ejemplo, alguien podría reinterpretar positivamente una situación amenazante, y entenderla como un desafío, transformando un evento negativo en uno provechoso. Las emociones concomitantes, variarán en función de la evaluación realizada. Finalmente, una vez que la emoción ha sido generada, las personas pueden modificarla en alguno de sus aspectos conductuales, fisiológicos o cognitivos.

El segundo modelo de estrategias de RE es el propuesto por Garnefski et al. (2001). Los autores proponen que la RE es posible, en ocasiones, gracias a la implementación deliberada de estrategias cognitivas (Garnefski, Rieffe, Jellesma, Terwogt & Kraaij, 2007). Es decir, los procesos cognitivos colaboran con el manejo y regulación de las emociones. Así, los esfuerzos del individuo por afrontar situaciones estresantes se encuentran englobados dentro de la definición de RE.

Los autores proponen 9 estrategias de RE que nos permiten regular nuestras emociones a partir de nuestros procesos cognitivos. Las mismas se podrían dividir en adaptativas y desadaptativas, en función de la interacción del individuo con el ambiente. Las primeras son:

1) Focalización positiva: Esta estrategia de regulación emocional consiste en focalizar la atención en pensamientos agradables en lugar de aquellos exclusivamente vinculados a la situación estresante

2) Reinterpretación Positiva : Esta estrategia implica asignar un significado positivo a los eventos evaluados como negativos a través de una reestructuración cognitiva

3) Planificación o Focalización en los Planes: La estrategia consiste en programar los pasos necesarios para hacer frente a un evento considerado como estresante.

4) Poner en Perspectiva: Esta estrategia permite relativizar la importancia de un evento al compararlo con otros de características similares

5) Aceptación: Aceptar lo que ha sucedido y la imposibilidad de modificarlo es lo que posibilita esta estrategia de regulación emocional

Por otro lado, las estrategias consideradas desadaptativas son:

6) Rumiación: Pensar excesiva y automáticamente en los sentimientos y pensamientos asociados con las características negativas del evento.

7) Autoculpabilización: Frente a un evento estresante, esta estrategia implica culparse a uno mismo por lo sucedido

8) Catastrofización: Esta estrategia consiste en una maximización de la situación negativa y una minimización de los recursos que posee el sujeto para hacer frente a dicha situación

9) Culpar a otros: Esta estrategia implica responsabilizar a los demás por las consecuencias de un evento evaluado como negativo.

Por otro lado, es necesario hacer referencia a la variable género y a su impacto en la utilización de las estrategias de RE. De esta manera, existen diferentes aportes teóricos que señalan divergencias (no siempre consistentes) entre hombres y mujeres. Por ejemplo, Medrano, Moretti, Ortiz y Pereno (2013), hallaron que las mujeres hacían un mayor uso de la estrategia Poner En Perspectiva, pero no han encontrado diferencias significativas respecto a las demás estrategias de RE propuestas por Garnefski et al. (2001). Zlomke y Hahn (2010) encontraron el mismo resultado que Medrano et al. en el uso de la estrategia Poner en Perspectiva, pero hallando también diferencias respecto al uso de las estrategias de Rumiación, mayor en mujeres, y Culpar a

Otros, mayor entre los hombres. Igualmente, Öngen (2010) y Nolen-Hoeksema (2012), reportan mayor frecuencia de uso de la estrategia Rumiación por parte de las mujeres, aunque también una mayor frecuencia en los hombres de las estrategias Focalización Positiva, Focalización en los planes y Reinterpretación Positiva. Como se puede observar, no hay aún un acuerdo claro respecto al efecto del género sobre el uso de estrategias cognitivas de RE, por lo que este estudio espera, en principio, aportar evidencias a este tópico.

Ahora bien, así como las mujeres suelen presentar mayor frecuencia de uso de estrategias de RE desadaptativas, principalmente la Rumiación, también en ellas suele observarse una mayor tendencia que en los hombres a presentar mayor *ansiedad* (e.g. Bender, Reinholdt-Dunne, Esbjørn & Pons, 2012). Así, las mujeres suelen experimentar mayores niveles de ansiedad frente a los exámenes (Green, 2016), ansiedad social (Dell’osso et al., 2002) y síntomas y desórdenes de ansiedad en general (e.g. Bender, Reinholdt-Dunne, Esbjørn & Pons, 2012; Caballo, et al., 2014; Lewinsohn, Gotlib, Lewinsohn, Seeley, & Allen, 1998; McLean, Asnaani, Litz & Hofmann, 2011). La RE es considerada como una de las variables que podría explicar estas distinciones en los niveles de ansiedad entre hombres y mujeres (Aldao, Nolen-Hoeksema & Schweizer, 2010; Nolen-Hoeksema, 2012): la imposibilidad para hacer un uso eficaz de la RE, frente a diversas situaciones de la vida cotidiana, daría como resultado una extensión temporal de las consecuencias del estrés y del malestar concomitante, lo que desencadenaría elevados niveles de ansiedad (Hervás, 2011; Mennin, Holoway, Fresco, Moore & Heimberg, 2007).

1.4. Relaciones entre ansiedad y regulación emocional

Distintas investigaciones sugieren una relación entre los niveles de ansiedad y la RE. Gross y Thomspson (2007) sugieren que la frecuencia con que se utilizan ciertas estrategias de RE y el éxito que se tiene en su implementación, pueden relacionarse con el desarrollo y mantenimiento de los altos niveles de ansiedad. Es así que los procesos de RE influyen en la ocurrencia, intensidad, duración y expresión de las emociones tanto positivas como negativas. También Rodríguez Biglieri, Aune y Vetere (2012) sostiene que existe una relación entre el uso de estrategias de RE desadaptativas y el desarrollo de trastornos de ansiedad. En su estudio hallaron que aquellos pacientes que poseían trastornos de ansiedad, utilizaban con mayor frecuencia que

la población general estrategias de RE desadaptativas, y también tendían a utilizar en menor medida, estrategias adaptativas.

No obstante, aunque la relación entre RE y ansiedad es clara, no existe consenso sobre el uso de qué estrategias específicas incide en la ansiedad. Garnefski, Legerstee, Kraaij, van Den Kommer y Teerds (2002) hallaron que las estrategias Autoculparse, Rumiación, Reinterpretación Positiva y Catastrofización explican la variación con respecto a los niveles de ansiedad en estudiantes de nivel secundario. Similarmente, Yousefi (2007), llevó adelante una investigación con niños de entre 7 y 9 años, y también encontró que las estrategias Autoculparse, Rumiación, Reinterpretación Positiva, Catastrofización predecían los niveles de ansiedad, de los alumnos, aunque también lo hacía la estrategias Culpar a Otros. A diferencia de estos hallazgos, Legerstee, Garnefski, Verhulst y Utens (2011), en un estudio realizado con jóvenes de entre 12 y 16 años, encontraron que ni la estrategia Reinterpretación Positiva ni el género aportaban a la varianza explicada de los niveles de ansiedad, aunque sí lo hacían las estrategias Rumiación, Catastrofización y Autoculparse. Como puede observarse, los hallazgos suelen no ser consistentes y, en algunos casos, incluso resultan contradictorios.

En función de lo previamente expuesto, este estudio espera, en principio, replicar los hallazgos sobre los mayores niveles de ansiedad en las mujeres y evaluar la existencia de diferencias en el uso de estrategias cognitivas de regulación emocional en función del género. Además, se espera aportar evidencias acerca del efecto de la frecuencia de uso de las distintas estrategias cognitivas de regulación emocional, sobre los niveles de ansiedad. También se espera que los resultados representen un aporte al estudio de las emociones en población de estudiantes universitarios.

2. Metodología

.1 Objetivo general

1) Evaluar la existencia de relaciones entre los niveles de ansiedad y el uso de estrategias de regulación emocional

2.2 Objetivos particulares

- 1) Caracterizar a la muestra de estudiantes universitarios en función de las variables bajo estudio.
- 2) Determinar existencia de diferencias de género en los niveles de ansiedad y en el uso de estrategias de regulación emocional
- 3) Evaluar la existencia de relaciones entre los niveles de ansiedad y la frecuencia de uso de estrategias de regulación emocional

2.3 Hipótesis

Existe una relación entre el nivel de ansiedad y el uso de estrategias de regulación emocional, de forma tal que es esperable encontrar que sujetos con mayores niveles de ansiedad evidencien una mayor frecuencia de uso de estrategias de regulación emocional desadaptativas, mientras que, menores niveles de ansiedad se asociarán con una mayor frecuencia de uso de estrategias adaptativas.

2.4 Diseño y tipo de estudio

Según Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2010), se trata de un estudio correlacional, con un diseño no experimental, de tipo transversal.

2.5 Muestra

Se trabajó con una muestra por conveniencia de 153 estudiantes, de la Universidad Nacional de Mar del Plata, de los cuales 130 (85%) eran mujeres y 23 (15%) eran hombres. La distribución de la variable sexo, es similar a la distribución encontrada en la Facultad de Psicología, a la cual pertenecen 133 (86,9%) de los sujetos de la muestra. Los otros 20 sujetos pertenecían a otras unidades académicas: 2 de la Facultad de Arquitectura (1,3%), 3 de las Facultad de Ciencias de la Salud y Trabajo Social (2%), 3 de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales (2%), 3 de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales (2%), 1 de la Facultad de Derecho (0,7%), 5 de la Facultad de Humanidades (3,3%) y 3 de la Facultad de Ingeniería (2%). Las edades estaban comprendidas entre los 18 y 57 años, con una media de 26,71 (DE: 7,52). La moda fue de 21 años y la mediana fue de 25.

2.6 Instrumentos

Para evaluar la frecuencia de uso de estrategias de RE, se administró la adaptación al español realizada en Argentina por Medrano, Moretti, Ortiz y Pereno (2003) del CER-Q elaborado originalmente por Garnefski, Kraaij y Spinhoven (2001) y Garnefski y Kraaij (2007) para los componentes cognitivos de la regulación emocional. El CERQ está basado en el modelo que ha sido presentado previamente, que establece la existencia de 9 estrategias de RE que utilizan las personas luego de una experiencia displacentera o estresante. Cada escala está compuesta por 4 ítems. El instrumento es autoadministrado, consta de 36 ítems en total con opciones de respuesta de tipo Likert que van de 1 “(casi) nunca” a 5 “(casi) siempre”. Los índices de consistencia interna (α de Cronbach) han oscilado en adaptaciones a distintos países (Francia, China, España, Argentina) entre α .60 y .90, ⁷ replicando en los estudios la estructura de 9 factores (Jermann, Van der Linden, d'Acremont & Zermatten, 2006; Martin & Dahlen, 2005; Medrano, et al., 2013; Zhu et al., 2008).

Para evaluar los niveles de ansiedad rasgo y ansiedad estado se utilizó la versión española (Spielberger, Gorsuch, Lushene & Cubero, 1999) del Cuestionario de Ansiedad Estado-Rasgo –State Trait Anxiety Inventory-STAI- (Spielberger, Gorsuch & Lushene, 1970). El STAI es un instrumento de autoinforme compuesto por 40 ítems confeccionados para evaluar separadamente la ansiedad

como un estado o condición transitoria y la ansiedad como un rasgo o propensión estable. Cada dimensión es evaluada mediante 20 ítems formulados algunos de manera directa y otros de manera inversa. El sujeto, para la ansiedad estado, debe responder en una escala del 0 al 3 (de “nada” a “mucho”) se siente de esa manera en ese momento. Respecto de la ansiedad rasgo, deberá responder en una escala nuevamente del 0 al 3 (de “casi nunca” a “casi siempre”), qué tanto se siente de esa manera en general. En población española, los niveles de consistencia interna del instrumento oscilan entre α 0.84 y 0.93 (Guillén Riquelme & Buela-Casal).

2.7 Procedimiento

Los participantes fueron contactados en las aulas de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP) y se les informó acerca de las características del estudio. Algunos de los participantes completaron los protocolos de forma personal y física. A ellos se les solicitó su colaboración en la investigación y se les pidió la firma de un consentimiento informado. A continuación, fueron administrados ambos instrumentos en una sola toma. Otros participantes, aunque contactados también en las aulas de la UNMDP, completaron los protocolos virtualmente y de manera no presencial. Se les informó de las características del estudio y se les dio acceso a una plataforma virtual. En ella se brindaban los datos correspondientes a la investigación y se indicaba que la continuación con el llenado de los formularios suponía el consentimiento – informado- de los términos estipulados.

2.8. Análisis de los datos

Los datos recabados fueron sistematizados y analizados cuantitativamente. Las estrategias adaptativas fueron sumadas y agrupadas en una única variable. Lo propio se hizo con las estrategias desadaptativas. Se realizaron pruebas estadístico-descriptivas para caracterizar a la muestra. También se realizaron pruebas inferenciales. Para comparar los niveles de ansiedad y la frecuencia de uso de las estrategias de RE de la muestra bajo estudio con otras muestras similares presentes en la literatura, se utilizó el estadístico *d* de Cohen.

A continuación, se evaluó la existencia de diferencias estadísticamente significativas en las variables en función del género. Se optó por utilizar una prueba no paramétrica puesto que el número de sujetos de género masculino fue reducido ($N = 23$). Se utilizaron, por tanto, pruebas U de Mann-Whitney. Finalmente, para determinar la existencia de relaciones entre la frecuencia de uso de las estrategias de RE y los niveles de ansiedad, se aplicaron pruebas de correlación (r de Pearson).

3. Resultados

Para caracterizar el uso de estrategias de RE de la muestra bajo estudio se aplicaron análisis estadístico-descriptivos. El uso de las 4 estrategias desadaptativas fue sumado y unificado en la variable *Estrategias desadaptativas*. Del mismo modo, la frecuencia de uso de las 5 estrategias adaptativas fue unificada mediante la suma de estas en la variable *Estrategias desadaptativas*. Los valores estadístico-descriptivos de las nuevas estrategias de las nuevas dos variables calculadas se expresan en la Tabla 1.

Tabla 1
Análisis estadístico-descriptivos de las estrategias cognitivas de regulación emocional

	Media	Desv. típ.
Culpar a otros	7.73	3.01
Autoculparse	10.88	3.31
Aceptación	13.95	2.42
Rumiación	12.59	3.08
Catastrofización	7.04	2.62
Poner en Perspectiva	14.33	3.34
Reinterpretación Positiva	15.72	3.08
Focalización en los planes	15.84	2.65
Focalización positiva	12.41	3.57
Estrategias desaptativas	38.24	8.44
Estrategias adaptativas	72.24	10.01

Como puede observarse, las estrategias que más reportan usar los estudiantes son la Reinterpretación Positiva, y la Focalización en los planes, mientras que las estrategias con menor frecuencia de uso han sido Catastrofización y Culpar de Otros.

Ahora bien, para determinar si existían diferencias en función del género en el uso de estrategias de RE se aplicó una prueba U de Mann-Whitney. Se optó por una prueba no paramétrica pues el número de sujetos de género masculino era reducido (N=23). Los resultados mostraron inexistencia de diferencias estadísticamente significativas en el uso de estrategias de RE.

Luego, para comparar la muestra de estudiantes obtenida con aquella en la que el instrumento fue adaptado (Medrano, et. al, 2013), se calcularon los tamaños del efecto de las diferencias de medias entre ambas poblaciones. Los resultados se expresan en la Tabla 2.

Tabla 1
Comparación de la muestra de estudiantes universitarios de Mar del Plata con muestra de estudiantes de Córdoba (Medrano et al., 2013).

	Muestra Mar del Plata N=153		Muestra Córdoba (Medrano et. al, 2013) N=359		d de Cohen
	M	DE	M	DE	
Culpar a otros	7.73	3.01	8.55	2.79	-.28
Autoculparse	10.88	3.31	12.42	3.53	-.45
Aceptación	13.95	2.42	13.36	2.67	.23
Rumiación	12.59	3.08	13.47	4.58	-.22
Catastrofización	7.04	2.62	8.62	3.14	-.55
Poner en Perspectiva	14.33	3.34	13.64	3.68	.20
Reinterpretación Positiva	15.72	3.08	15.83	2.88	-.04
Focalización en los planes	15.84	2.65	16.18	2.59	-.13
Focalización positiva	12.41	3.57	12.59	3.64	-.02

Como puede observarse, existen diferencias en el uso de estrategias de RE entre ambas muestras. Parecería que los estudiantes de la UNMDP tienden menos al uso de estrategias desadaptativas (Culpar a Otros, Autoculparse, Rumiación, Catastrofización) y más al uso de estrategias adaptativas (Aceptación, Poner en Perspectiva). Las magnitudes de las diferencias resultaron pequeñas y sólo fueron moderadas para Catastrofización.

Ahora bien, para caracterizar los niveles de ansiedad se aplicaron nuevamente análisis estadístico-descriptivos. Los resultados se expresan en la Tabla 3 para toda la muestra y en la Tabla 4 por separado para hombres y mujeres. Además, para estimar si existían diferencias estadísticamente significativas en función del género, se aplicó una prueba U de Mann-Whitney. Los resultados mostraron inexistencia de diferencias estadísticamente significativas en los niveles de ansiedad entre hombres y mujeres.

Tabla 2
Análisis estadístico-descriptivos de los niveles de ansiedad para toda la muestra

	Media	Desv. típ.
Ansiedad estado	15.73	8.66
Ansiedad rasgo	20.10	9.41

Tabla 3
Análisis estadístico-descriptivos de los niveles de ansiedad discriminados por género

	Femenino		Masculino	
	M	DE	M	DE
Ansiedad estado	16.08	8.97	13.74	6.43
Ansiedad rasgo	20.22	9.66	19.43	8.01

Como puede observarse, parecería que el nivel de Ansiedad -Estado es menor que el nivel de Ansiedad Rasgo, efecto que no se aprecia en el baremo del instrumento. En consecuencia, se compararon los niveles de ansiedad de la muestra bajo estudio, con los baremos establecidos por el instrumento en la muestra española (Spielberger et al., 1999). Los resultados del tamaño del efecto de las diferencias se expresan en la Tabla 5 para mujeres y 6 para hombres, respetando la baremación del instrumento.

Tabla 4
Comparación de los niveles de ansiedad en las mujeres con el baremo español (Spielberger et al., 1999)

	Femenino		Baremo español (Spielberger et al., 1999)		d de Cohen
	M	DE	M	DE	
Ansiedad-Estado	16.08	8.97	23.30	11.93	-0.68
Ansiedad-Rasgo	20.22	9.66	24.99	10.05	-0.48

Tabla 5
Comparación de los niveles de ansiedad en las mujeres con el baremo español (Spielberger et al., 1999)

	Masculino		Baremo español (Spielberger et al., 1999)		d de Cohen
	M	DE	M	DE	
Ansiedad-Estado	13.74	6.43	20.54	10.56	-0.77
Ansiedad-Rasgo	19.43	8.01	20.19	8.89	-0.04

Como puede observarse, los valores de Ansiedad Estado y Rasgo en mujeres difieren de los del baremo español realizado con población normotípica. En los hombres, sólo los valores de la Ansiedad Estado difieren de los de la muestra, no así los niveles de Ansiedad Rasgo. En todos los casos, la ansiedad sería menor en la muestra de este estudio en comparación con el baremo del instrumento.

Ahora bien, para determinar la existencia de relaciones entre los niveles de ansiedad y el uso de estrategias de RE, se aplicaron correlaciones de Pearson. Los resultados se muestran en la Tabla 7.

Tabla 6
Correlaciones entre los niveles de ansiedad y el uso de estrategias de RE

	Ansiedad-Estado	Ansiedad-Rasgo
Culpar a otros	.09 (p = .12)	.23 (p = .00)
Autoculparse	.25 (p = .00)	.37 (p = .00)
Aceptación	.01 (p = .48)	.02 (p = .38)
Rumiación	.36 (p = .00)	.45 (p = .00)
Catastrofización	.38 (p = .00)	.55 (p = .00)
Poner en Perspectiva	-.11 (p = .08)	-.03 (p = .33)
Reinterpretación Positiva	-.32 (p = .00)	-.45 (p = .00)
Focalización en los planes	-.06 (p = .20)	-.14 (p = .04)
Focalización positiva	-.31 (p = .00)	-.34 (p = .00)
Desadaptativas	.37 (p = .00)	.56 (p = .00)
Adaptativas	-.26 (p = .00)	-.30 (p = .00)

Como puede observarse en la Tabla 7, existen asociaciones estadísticamente significativas entre los niveles de ansiedad y el uso de estrategias de regulación emocional. La utilización de estrategias adaptativas se asocia con menores niveles de ansiedad, mientras que el uso frecuente de estrategias de regulación emocional desadaptativas, se asocia con mayores niveles de ansiedad, tanto Rasgo, como Estado.

A su vez, la Ansiedad Rasgo muestra mayor cantidad y más fuerza en sus asociaciones con el uso de estrategias de RE que la Ansiedad Estado. También es importante destacar que las estrategias de regulación desadaptativas parecerían asociarse más fuertemente a los niveles de

ansiedad que las estrategias de regulación adaptativas, siendo la Rumiación y la Catastrofización las estrategias que presentan mayor fuerza de asociaciones.

4. Discusión

Se encontró que la muestra bajo estudio no evidenció diferencias en función del género ni para el uso de estrategias de RE ni para los niveles de ansiedad. Esto difiere de lo expresado por diversos autores (Bender et al., 2012; Caballo, et al., 2014; Carrasco Galán & Espinar-Fellmann, 2008; Dell'osso et al., 2002; Green, 2016; Legerstee, Garnefski, Verhulst & Utens, 2011; Lewinsohn et al., 1998; McLean, Asnaani, Litz & Hofmann, 2011; Medrano et al., 2013; Nolen-Hoeksema, 2012; Öngen, 2010; Sánchez et al., 2006; Wisner & Dolan-Sewell, 2009; Zlomke & Hahn, 2010). Esto podría deberse a las características de la población, es decir, al hecho de que la muestra estuvo compuesta íntegramente por estudiantes universitarios (Balanza Galindo et al., 2009; Vélez et al., 2008) y además, en su mayoría, de la misma unidad académica. Es probable que las personas que realizan cierta elección vocacional tengan ciertas características comunes. Adicionalmente, el número de sujetos de género masculino fue reducido, lo que supone una baja representatividad de la población. En este sentido, la ampliación de la muestra podría echar luz a este respecto.

Respecto a las diferencias halladas en la frecuencia de uso de ciertas estrategias de RE entre la muestra bajo estudio y la muestra de estudiantes cordobeses de Medrano et al (2013), y en las diferencias en los niveles de ansiedad en comparación con el baremo español, las mismas podrían deberse a diferencias culturales (Gross, 2014). La comparación con muestras de otras regiones de Argentina beneficia el conocimiento sobre la existencia de diferencias en las características de los estudiantes universitarios provenientes de áreas con diferencias culturales.

.Además, es importante destacar que las diferencias halladas en los niveles de ansiedad pueden deberse a diferencias efectivamente experimentadas en la ansiedad en sí, o también a diferencias en el modo de expresar y reconocer la ansiedad, y en las formas de reportarla de los sujetos. No debe olvidarse que el instrumento es autoadministrado y sufre de las limitaciones que suelen atribuirse a este tipo de metodologías, es decir, que los sujetos evaluados reporten o perciban niveles o frecuencia que divergen de aquello que ocurre en la realidad.

En cuanto a las relaciones entre variables, se confirma la hipótesis de que existen asociaciones estadísticamente significativas entre los niveles de ansiedad y el uso de estrategias de RE. Tal como sugería la literatura (Garnefski et al., 2002; Gross ,2007; Rodríguez Biglieri, Aune

& Vetere, 2012), las estrategias adaptativas se asociaron con menores niveles de ansiedad, mientras que las desadaptativas lo hicieron con mayores niveles de ansiedad. Así, si partimos de la base de considerar a la ansiedad como una emoción, cuando las personas utilizan estrategias desadaptativas de RE, no logran regularla correctamente, prolongando así los efectos negativos de las emociones de valencia negativa y el estrés concomitante a estas. Por otro lado, si el individuo utiliza estrategias adaptativas para hacer frente a situaciones que eleven su ansiedad, se desarrollara un proceso mediante el cual se tenderá a disminuir los niveles de ansiedad frente a la situación inicial.

Respecto de los alcances de la investigación, la misma reviste importancia a nivel regional (ya que la universidad posee estudiantes de distintas localidades), pues brinda conocimiento de las características psicológicas de los estudiantes de la UNMDP. También, en general, representa un aporte al estudio de las emociones y la regulación de las mismas. Haciendo referencia a las limitaciones del estudio, sería esperable para futuras investigaciones aumentar el número muestral e incrementar la proporción de hombres en la misma. Tal vez sería interesante incluir la condición socio económica como una variable que podría estar afectando los resultados obtenidos.

Por otro lado, también consideramos pertinente que en base a este estudio, futuros proyectos de extensión pudieran llevarse a cabo para el beneficio de la población universitaria. El diseño y ejecución de proyectos o programas que posean como finalidad la intervención sobre los estudiantes, podrían aumentar la frecuencia de uso de estrategias adaptativas, reducir el uso de estrategias desadaptativas, y, así atenuar los niveles de ansiedad a través del uso de estrategias de RE.

5. Referencias

- Agudelo Vélez, D. M., Casadiegos Garzón, C. P., & Sánchez Ortiz, D. L. (2008). Características de ansiedad y depresión en estudiantes universitarios. *International Journal of Psychological Research*, 1(1), 34-39.
- Aldao, A., Nolen-Hoeksema, S., & Schweizer, S. (2010). Emotion-regulation strategies across psychopathology: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review*, 30(2), 217-237.
- Balanza Galindo, S., Morales Moreno, I., & Guerrero Muñoz, J. (2009). Prevalencia de ansiedad y depresión en una población de estudiantes universitarios: factores académicos y sociofamiliares asociados. *Clínica y Salud*, 20(2), 177-187.
- Barlow, D. H. (2002). *Anxiety and its disorders*. New York: Guilford Press.
- Barrett, L. F., Ochsner, K. N., & Gross, J. J. (2007). On the automaticity of emotion. En J. Bargh (Ed.), *Social psychology and the unconscious: The automaticity of higher mental processes* (pp. 173-217). New York: Psychology Press.
- Bender, P. K., Reinholdt-Dunne, M. L., Esbjørn, B. H., & Pons, F. (2012). Emotion dysregulation and anxiety in children and adolescents: Gender differences. *Personality and Individual Differences*, 53(3), 284-288.
- Caballo, V. E., Salazar, I. C., Irurtia, M. J., Olivares, P., & Olivares, J. (2014). Relación de las habilidades sociales con la ansiedad social y los estilos/trastornos de la personalidad. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 22(3), 401-423.
- Chóliz Montañés, M. (2005): *Psicología de la emoción: el proceso emocional*. Universidad de Valencia. Extraído de www.uv.es/=cholz
- Cruz-Fierro, N., Vanegas-Farfano, M., González-Ramírez, M., & Landero-Hernández, R. (2016). Síntomas de ansiedad, el manejo inadecuado de las emociones negativas y su asociación con bruxismo autoinformado. *Ansiedad y Estrés*, 22, 62-67.
- Damasio, A. R. (1994). *Descartes' error: Emotion, reason and the human brain*. New York: Putnam.
- Darwin, C. (1992). *El origen de las especies* [Obra original publicada en 1859]. Barcelona: Planeta.
- Dell'osso, L., Saettoni, M., Papisogli, A., Rucci, P., Ciapparelli, A., Di Poggio, A. B., & Cassano, G. B. (2002). Social anxiety spectrum: gender differences in Italian high school students. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 190(4), 225-232.
- Díaz, J., & López, E. (2016). *Regulación emocional en estudiantes universitarios: Diferencias entre estudiantes de la Facultad de Psicología y la Facultad de Ingeniería, y entre primer y quinto año* (Tesis de Grado). Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina.
- Ellsworth, P. C., & Scherer, K. R. (2003). Appraisal processes in emotion. En R. J. Davidson, K. R., Scherer, & H. H. Goldsmith (Eds.), *Handbook of affective sciences* (pp. 572-595). New York: Oxford University Press.
- Forgas, J. P. (2013). Don't worry, be sad! On the cognitive, motivational, and interpersonal benefits of negative mood. *Current Directions in Psychological Science*, 22(3), 225-232
- Furlán, L. (2006). Ansiedad ante los exámenes. ¿Qué se evalúa y cómo? *Revista Evaluar*, 6, 32-51.
- Galán, I. C., & Fellmann, I. E. (2008). Trastornos de ansiedad y género. *Mente y Cerebro*, 31, 12-21.
- Garnefski, N., & Kraaij, V. (2007). The cognitive emotion regulation questionnaire. *European Journal of Psychological Assessment*, 23(3), 141-149.
- Garnefski, N., Kraaij, V., & Spinhoven, P. (2001). Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems. *Personality and Individual Differences*, 30(8), 1311-1327.

- Garnefski, N., Legerstee, J., Kraaij, V., van Den Kommer, T., & Teerds, J. A. N. (2002). Cognitive coping strategies and symptoms of depression and anxiety: A comparison between adolescents and adults. *Journal of Adolescence*, 25(6), 603-611.
- Garnefski, N., Rieffe, C., Jellesma, F., Terwogt, M. M., & Kraaij, V. (2007). Cognitive emotion regulation strategies and emotional problems in 9-11 year old children. *European Child and Adolescence Psychiatry*, 16(1), 1-10
- Garnefski, N., van den Kommer, T., Kraaij, V., Teerds, J., Legerstee, J., & Onstein, E. (2002). The relationship between cognitive emotion regulation strategies and emotional problems. *European Journal of Personality*, 16, 403-420.
- Green, E. (2016). *Test Anxiety, Coping, Gender and Academic Performance in English Exams: A Study of Finnish Upper Secondary School Students* (Tesis Doctoral). Universidad de Turku, Finlandia. Extraído de <http://www.doria.fi/handle/10024/124720>.
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2, 271-299.
- Gross, J. J. (1999). Emotion regulation: Past, present, future. *Cognition & Emotion*, 13(5), 551-573.
- Gross, J. J. (2014). Emotion regulation: Conceptual and empirical foundations. En J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (2nd ed., pp. 3-20). New York - London: The Guilford Press.
- Gross, J. J. y John, O. P. (2003). Individual differences in tow emotion regulation processes. Implications for affect, relationship, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 348-362.
- Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. En J.J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp 3-24). New York: Guilford Press.
- Grupo de Trabajo de la Guía de Práctica Clínica para el Manejo de Pacientes con Trastornos de Ansiedad en Atención Primaria (2008). *Guía de Práctica Clínica para el Manejo de Pacientes con Trastornos de Ansiedad en Atención Primaria*. Madrid: Plan Nacional para el SNS del MSC. Unidad de Evaluación de Tecnologías Sanitarias. Agencia Laín Entralgo. Extraído de: http://www.guiasalud.es/GPC/GPC_430_Ansiedad_Lain_Entr_compl.pdf
- Guillén-Riquelme, A., & Buela-Casal, G. (2011). Actualización psicométrica y funcionamiento diferencial del ítem en el State Trait Anxiety Inventory (STAI). *Psicothema*, 23, 510-515.
- Gumora, G., & Arsenio, W. F. (2002). Emotionality, emotion regulation, and school performance in middle school children. *Journal of School Psychology*, 40(5), 395-413.
- Hervás, G. (2011). Psicopatología de la regulación emocional: el papel de los déficit emocionales en los trastornos clínicos. *Psicología Conductual*, 19(2), 347-372.
- Ivcevic, Z., & Brackett, M. (2014). Predicting school success: Comparing conscientiousness, grit, and emotion regulation ability. *Journal of Research in Personality*, 52, 29-36.
- Jacobs, S. E., & Gross, J. J. (2014). Emotion Regulation in Education. Conceptual Foundations, Current Applications, and Future Directions. En R. Pekrun, & L. Linnenbrink-García (Eds.), *International handbook of emotions in educations* (pp. 183-201). New York - London: Routledge.
- Jermann, F., Van der Linden, M., d'Acremont, M., & Zermatten, A. (2006). Cognitive Emotion Regulation Questionnaire (CERQ): Confirmatory factor analysis and psychometric properties of the French translation. *European Journal of Psychological Assessment*, 22(2), 126-131.
- John, O. P., & Gross, J. J. (2004). Healthy and unhealthy emotion regulation: Personality processes, individual differences, and life span development. *Journal of personality*, 72(6), 1301-1334.
- Koole, S. L. (2009). The psychology of emotion regulation: An integrative review. *Cognition and Emotion*, 23(1), 4-41.

- Lang, P. J. (1994). The varieties of emotional experience: a meditation on James-Lange theory. *Psychological Review*, 101(2), 211-221.
- Lazarus, R. S. (2007). La historia del estrés. En A. Monat, R. S. Lazarus, & G. Reevy (Eds.), *The praeger handbook of stress and coping*. New York: Praeger.
- Legerstee, J. S., Garnefski, N., Verhulst, F. C., & Utens, E. M. (2011). Cognitive coping in anxiety-disordered adolescents. *Journal of Adolescence*, 34(2), 319-326.
- Lewinsohn, P. M., Gotlib, I. H., Lewinsohn, M., Seeley, J. R., & Allen, N. B. (1998). Gender differences in anxiety disorders and anxiety symptoms in adolescents. *Journal of Abnormal Psychology*, 107(1), 109-117.
- Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (2012). Academic emotions and student engagement. En S. Christenson, A. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 259-282). Boston: Springer.
- Martin, R. C., & Dahlen, E. R. (2005). Cognitive emotion regulation in the prediction of depression, anxiety, stress and anger. *Personality and Individual Differences*, 39, 1249-1260.
- Maté, J., Hollenstein, M.F., & Gil, F. L. (2004). Insomnio, ansiedad y depresión en el paciente oncológico. *Psicooncología*, 1(2-3), 211-230.
- Mayer, & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence?. En P. Salovey, & D. Sluyter (Eds). *Emotional development and emotional intelligence: implications for educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- McLean, C. P., Asnaani, A., Litz, B. T., & Hofmann, S. G. (2011). Gender differences in anxiety disorders: prevalence, course of illness, comorbidity and burden of illness. *Journal of Psychiatric Research*, 45(8), 1027-1035.
- Medrano, L. A., Moretti, L., Ortiz, Á., & Pereno, G. (2013). Validación del cuestionario de regulación emocional cognitiva en universitarios de Córdoba, Argentina. *Psyche* (Santiago), 22(1), 83-96.
- Menacho Ojeda, K. L., & Plasencia Solsol, N. S. (2016). *Niveles de ansiedad que influyen en el rendimiento académico del área inglés en el nivel secundario de la IE Fe y Alegría N° 14* (Tesis de Grado). Universidad Nacional del Santa, Perú.
- Mennin, D. S., Holoway, R. M., Fresco, D. M., Moore, M. T., & Heimberg, R. G. (2007). Delineating components of emotion and its dysregulation in anxiety and mood psychopathology. *Behavior Therapy*, 38(3), 284-302.
- Mulligan, K., & Scherer, K. R. (2012). Toward a working definition of emotion. *Emotion Review*, 4(4), 345-357.
- Nolen-Hoeksema, S. (2012). Emotion regulation and psychopathology: The role of gender. *Annual Review of Clinical Psychology*, 8, 161-187.
- Nuss, P. (2015). Anxiety disorders and GABA neurotransmission: a disturbance of modulation. *Neuropsychiatric Disease and Treatment*, 11, 165-175.
- Öngen, D. E. (2010). Cognitive emotion regulation in the prediction of depression and submissive behavior: Gender and grade level differences in Turkish adolescents. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9, 1516-1523.
- Palmero, F. (1997). Emoción. Breve reseña del papel de la cognición y el estado afectivo. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 2(2-3).
- Piqueras, J.A., Martínez, A.E., Ramos, V., Rivero, R., García, L.J., & Oblitas, L.A. (2008). Ansiedad, depresión y salud. *Suma Psicológica*, 15(1), 43-73.
- Rodríguez Biglieri, R., Auné, S., & Vetere, G. (2012). Regulación emocional en pacientes con trastornos de ansiedad: un estudio comparativo con una muestra comunitaria. *Anuario de Investigaciones*, 19(1), 273-280.

- Sánchez López, M. P., Aparicio García, M. E., & Dresch, V. (2006). Ansiedad, autoestima y satisfacción autopercebida como predictores de la salud: diferencias entre hombres y mujeres. *Psicothema*, 18(3).
- Sandín, B., & Chorot, P. (1995). Concepto y categorización de los trastornos de ansiedad. En A. Belloch, B. Sandín, & F. Ramos (Eds.), *Manual de psicopatología* (pp. 53-80). Madrid: McGraw-Hill.
- Sierra, J.C., Ortega, V. & Zubeidat, I. (2003). Ansiedad, angustia y estrés: tres conceptos a diferenciar. *Revista Malestar e Subjetividad*, 3(1), 10-59.
- Spielberger, C. D., Gorsuch, R. L., & Lushene, R. E. (1970). *Manual for the state-trait anxiety inventory*. California: Consulting Psychologists Press.
- Spielberger, C. D., Gorsuch, R. L., Lushene, R. E., & Cubero, N. S. (1999). *STAI: cuestionario de ansiedad estado-rasgo: manual*. Madrid: TEA.
- Tull, M. T., & Aldao, A. (2015). Editorial overview: New directions in the science of emotion regulation. *Current Opinion in Psychology*, 3, 1-7.
<https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2015.03.009>
- Wisner, K. L. & Dolan-Sewell, R. (2009). *¿Por qué tiene importancia el género?* En W. E. Narrow, M. B. First, P. J. Sirovatka y D. A. Regier (Eds.). Agenda de investigación para el DSM-V. Consideraciones sobre la edad y el género en el diagnóstico psiquiátrico (pp. 7-17). Barcelona: Elsevier Masson.
- Wukmir, V. J. (1967). *Emoción y Sufrimiento*. Barcelona: Labor.
- Yousefi, F. (2007). The relationship of cognitive emotion regulation strategies with depression and anxiety in students of special middle schools for talented students in Shiraz. *Journal of Exceptional Children (Research on Exceptional Children)*, 4(22), 871-892..
- Zavala-Rodríguez, M. R., Ríos-Guerra, M.C., García-Madrid, G., & Rodríguez-Hernández, C. P. (2009). Funcionalidad familiar y ansiedad en pacientes adultos con enfermedad crónica. *Aquichán*, 9(3), 257-270.
- Zelazo, P. D., y Cunningham, W. A. (2007). Executive Function. Mechanisms Underlying Emotion Regulation. En J. J. Gross (Ed.). *Handbook of emotion regulation* (135-158). New York: The Guilford Press.
- Zhu, X., Auerbach, R. P., Yao, S., Abela, J. R., Xiao, J., & Tong, X. (2008). Psychometric properties of the cognitive emotion regulation questionnaire: Chinese version. *Cognition & Emotion*, 22(2), 288-307.
- Zlomke, K. R., & Hahn, K. S. (2010). Cognitive emotion regulation strategies: Gender differences and associations to worry. *Personality and Individual Differences*, 48(4), 408-413.